



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E  
DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

LAYS MAYNARA FAVERO FENILLI

**TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE  
BASE DIALÓGICA: UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DO  
GÊNERO DISCURSIVO TIRA**

CASCAVEL - PR  
2020

LAYS MAYNARA FAVERO FENILLI

**TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE  
BASE DIALÓGICA: UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA A PARTIR  
DO GÊNERO DISCURSIVO TIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas linguísticas, culturais e de ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

CASCAVEL - PR  
2020

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras de Língua Portuguesa do nosso país, que lutam diariamente para levar conhecimento e criticidade aos seus alunos.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Teresinha Favero, por ser minha inspiração de vida; por ter lutado com todas as forças para garantir minha criação e minha formação humana e intelectual. Muito obrigada, mãe, por ter me colocado no caminho do conhecimento, da aprendizagem e por sempre ter me deixado livre para estudar e ser o que eu quisesse ser. Essa conquista também é sua. Obrigada por ser quem você é.

A meu companheiro, Ramon Aurélio dos Santos, por ter me acompanhado nessa trajetória. Obrigado por sempre acreditar em mim e me incentivar quando a vida acadêmica estava pesada demais. Obrigado pelos abraços e consolo nos momentos difíceis.

A meu filho, Enzo Rafael Fenilli dos Santos, por ser uma criança incrível. Sei que sacrifiquei muito tempo com você, filho, mas espero que entenda um dia que eu precisava dessa etapa de amadurecimento intelectual e pessoal. Tudo o que passei na academia contribui para que eu seja uma mãe mais consciente e sensível às suas necessidades. Obrigada por me fortalecer a cada dia com seu sorriso singelo e seu jeito doce e por me dar mais uma razão para batalhar pelos meus sonhos. Obrigada por ter essa relação linda e inovadora com a linguagem que me fascina sempre. O seu jeito de ressignificar as coisas me tira do automático e me faz perceber que tudo pode ser lindo e novo; basta nos desprendermos do corriqueiro e abrirmos os olhos ao inesperado. Você é perfeito!

À minha querida orientadora, Terezinha da Conceição Costa-Hübes, que tem compartilhado a caminhada acadêmica comigo desde os primeiros passos. Professora, uma das coisas pelas quais mais sou grata nessa vida é um dia você ter lembrado de mim e visto que eu precisava de você. Tenho certeza que meus passos subsequentes teriam sido muito mais incertos sem você. Obrigada por ter aparecido com sua luz e sabedoria e me guiado nas escolhas certas e nas oportunidades mais proveitosas. Obrigada por ser uma pessoa humana e gentil, carinhosa e firme. Palavras não mensuram a gratidão que sinto por ser sua orientanda. Digo “ser”, no infinitivo, pois mesmo que, porventura, a orientação acabe aqui, levarei para sempre comigo tudo o que você me ensinou. Serei sempre sua orientanda de coração. Você foi uma mestra que me tomou pela mão, me guiou e me ajudou a constituir quem sou hoje, tanto como professora, quanto como pesquisadora, como mãe, como amiga,

como ser humano. Vencemos mais uma etapa. Obrigada por tudo!

Às colegas de Mestrado, que agora moram no meu coração para sempre, Jocimar Bertelli, Evelin Andreolla e Tatiana Bilhar, pelas conversas e trocas de experiências. Por terem compartilhado comigo as dores e alegrias da vida acadêmica, por terem vibrado junto comigo diante das minhas vitórias.

Aos professores da banca examinadora, Alcione Corbari, Mariângela Lunardelli, e Neil Franco, por terem se colocado à disposição para ler meu trabalho e trazerem suas valiosas interpretações. Acredito que nessa vida o tempo é uma coisa especial, pois não se compra e não se recupera. Obrigada por terem achado meu trabalho digno do tempo e da atenção de vocês. Estejam certos de que enriqueceram muito essa jornada para mim.

À CAPES, pelo incentivo financeiro sem o qual ser pesquisadora seria uma tarefa muito mais difícil e árdua do que naturalmente já é.

A todos os demais professores, colegas, amigos e familiares que de alguma forma contribuíram com essa jornada.

A todos os cidadãos brasileiros que acreditam na ciência e no poder transformador da educação, que lutam para que ela continue a existir, pública, gratuita e de qualidade. Sigamos na luta!

"Toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais."

Valentin Volóchinov

"Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas."

Mikhail Bakhtin

FENILLI, Lays Maynara Favero Fenilli. **Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica**: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero discursivo tira. 2020. (160 f.). Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

## RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) tem o compromisso de ampliar a capacidade dos sujeitos-alunos de atuar na produção de enunciados orais, escritos e multissemióticos, de ler textos de diferentes gêneros discursivos, compreendendo e interagindo com os discursos veiculados em sociedade por meio das práticas de linguagem. Nesse contexto, a Prática de Análise Linguística (PAL) foi proposta por Geraldi (1984; 1997[1991]) para garantir que essa disciplina possa cumprir tal propósito e ir além dos limites das normas gramaticais, possibilitando um ensino da língua(gem) pautado em textos, interligado com a prática de leitura e de produção de textos. A partir dessa compreensão, nesta pesquisa, buscamos ancorar a PAL na concepção dialógica de linguagem, balizada nos estudos do Círculo de Bakhtin, por compreendermos que essa teoria pode conferir um embasamento capaz de agenciar estratégias estilístico-discursivas para promover a interação com os textos. Conseqüentemente, a pesquisa se organiza em torno dos seguintes questionamentos: Como ressignificar uma orientação metodológica de PAL de base dialógica? Como concretizar uma elaboração didática de PAL voltada para o gênero discursivo tira, baseada nos subsídios teóricos do Círculo? Para tanto, traçamos como objetivo geral: ressignificar a PAL, balizando-a na concepção dialógica de linguagem em uma elaboração didática em torno do gênero discursivo tira, voltada a alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. No que tange os aspectos teóricos, nossas reflexões são calcadas no método sociológico proposto por Volóchinov (2017 [1929]) e em outras obras relacionadas ao Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010[1929]; 2013; 2016[1979]; VOLÓSHINOV, 2013[1930]; VOLÓCHINOV e BAKHTIN, 1926). Ademais, recorreremos a estudiosos sobre o ensino de LP, como: Franchi, 2006[1987], Acosta Pereira (2011; 2013; 2018), Franco e Polato (2015), Polato (2017), dentre outros. No que concerne aos aspectos metodológicos, fizemos uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), ancorada na Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006), dentro do paradigma qualitativo interpretativista (FLICK, 2009; BORTONI-RICARDO, 2008). Como resultados, concluímos que a PAL dialógica deve ter certos “portos de passagem” ligados ao método sociológico de Volóchinov ([1929] 2017). Portanto, em primeiro lugar é preciso que se estude o contexto das enunciações, isto é, o Cronotopo, os interlocutores envolvidos nas interações e o papel social que ocupam. Em seguida, ressalta-se a importância do estudo dos gêneros do discurso e seus elementos constituintes, pois é importante que o aluno entenda o conceito de estilo e como o estilo, por meio do projeto de dizer do autor, influencia a constituição de textos e de discursos. Por fim faz-se importante o estudo das escolhas linguísticas (de linguagem) que foram feitas na constituição do enunciado e, durante todo esse processo, é importante que as valorações estejam sendo tópico de reflexão, já que sem valoração ideológica não há palavra, nem enunciado. Com nossa pesquisa, esperamos contribuir com a área de LP, atualizando os estudos a respeito da PAL por meio de

uma resignificação teórico-metodológica que implica reconhecê-la como uma prática dialógica de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática de Análise Linguística; Concepção dialógica de linguagem; Gênero discursivo tira.



FENILLI, Lays Maynara Favero Fenilli. **Building paths to a linguistic analysis practice of a dialogic base:** a proposal of a didactic elaboration for the discursive genre comic strips. 2020. (160 f.). Thesis (Master of Language Arts) - State University of the West of Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

## ABSTRACT

The Portuguese Language (PL) teaching has the compromise of developing the students' capacity of producing oral, written and multisemiotic texts, as to read texts from different discursive genres. Furthermore, this subject has to offer the students the means to understand and interact with the discourses that emerge into the society through the language practices. In this context, the Linguistic Analysis Practice (LAP) was proposed by Geraldi (1984; 1997[1991]) with the intent of assuring the PL objective of going beyond the grammatical rules by using teaching approaches based on texts and the connection of practices such as, reading, writing and linguistic analysis. Given these aspects, this research aims to ground the LAP in the dialogic concept of language, based on the Bakhtin's Circle studies, because we comprehend that this theory can give a better theoretical base for a practice that is focused on the stylistic and discursive strategies used in the moment of interaction with texts. Therefore, the research is organized around the following questions: How is it possible to re(configurate) a methodological orientation for the dialogic LAP? How to create a didactic elaboration with the LAP by using the discursive genre comic strips, grounded on the theoretical propositions of the Bakhtin's Circle? In order to answer these questions, the following general objective was set: To (re)configure the LAP, grounding it on the dialogic concept of language by developing a didactic elaboration for the genre comic strips, destined for students of the 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades of Elementary School. To accomplish this, the theoretical base was composed mainly by Bakhtin's Circle authors (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; 2013[1930]; BAKHTIN, 2010[1929]; 2013; 2016[1979]; VOLÓCHINOV e BAKHTIN, 1926). In addition, were used authors about the PL teaching, such as: Franchi, 2006[1987], Acosta Pereira (2011; 2013; 2018), Franco e Polato (2015), Polato (2017), among others. In what concerns the methodology, this research is exploratory (GIL, 2008), anchored in the Applied Linguistics (MOITA-LOPES, 2006), inserted in the qualitative interpretativist spectrum (FLICK, 2009; BORTONI-RICARDO, 2008). As results, we conclude that the dialogic LAP should have some "passage points" connected to Volóchinov's ([1929] 2017) sociologic method. Therefore, in the first place, it is necessary the study of enunciations' context, like the Chronotope, the involved subjects and their social roles. In the second place, it is vital to study the discursive genres and their constitutive elements in order to understand the concept of style and its influence in the constitution of texts and discourses. Finally, it is essential the study of the linguistic choices that compose the material part of the text, in dialogue with the extraverbal context. During all this process, it is important that the valuations are topic of reflection, because without axiology there is no possibility of texts. With this research, we hope to contribute with the field of the PL teaching by actualizing the studies concerning the LAP through a theoretical and methodologic resignification of this practice that implies its recognition as a dialogic teaching practice.

**KEYWORDS:** Linguistic Analysis Practice; Dialogic concept of language; Discursive genre comic strips.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Entrelaçamentos teórico-metodológicos da pesquisa .....	35
<b>Figura 2</b> – Tira do Armandinho – Texto-enunciado 1 .....	40
<b>Figura 3</b> – Tira do Armandinho – Texto-enunciado 2 .....	40
<b>Figura 4</b> – Sustentação teórica para a PAL de base dialógica .....	96
<b>Figura 5</b> – Movimento de análise da língua(gem) na PAL dialógica .....	98
<b>Figura 6</b> – Diferenças entre a PAL geraldiana e a PAL de base dialógica .....	109
<b>Figura 7</b> – Retomada do Texto-enunciado 1 .....	118
<b>Figura 8</b> – Retomada do Texto-enunciado 2 .....	119
<b>Figura 9</b> – Retomada do Texto-enunciado 1 .....	126
<b>Figura 10</b> – Texto-enunciado 3.....	128
<b>Figura 11</b> – Foto sobre o protesto “8M” .....	132
<b>Figura 12</b> – Retomada do Texto-enunciado 2 .....	137
<b>Figura 13</b> – Texto-enunciado 4.....	138

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pesquisas sobre o tema “Análise Linguística” .....	22
<b>Quadro 2</b> – Categorias para análise do contexto extraverbal do Gênero .....	37
<b>Quadro 3</b> – Categorias para a análise da dimensão verbo-visual dos gêneros .....	38
<b>Quadro 4</b> – Diferenças entre ensino de gramática e prática de análise linguística ..	92
<b>Quadro 5</b> – BLOCO 1: Atividades sobre a dimensão extraverbal dos textos .....	120
<b>Quadro 6</b> – BLOCO 2A: Atividades sobre a dimensão verbo-visual do Texto- enunciado 1 .....	127
<b>Quadro 7</b> – BLOCO 2B: Atividades sobre a dimensão verbo-visual do Texto- enunciado 2 .....	137
<b>Quadro 8</b> – Relação entre o embasamento teórico-metodológico e as questões sobre a dimensão extraverbal dos textos .....	146
<b>Quadro 9</b> – Relação entre o embasamento teórico-metodológico e as questões sobre a dimensão verbo-visual dos textos .....	147

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**DCE** – Diretrizes Curriculares Estaduais

**LA** – Linguística Aplicada

**LD** – Livro didático

**LP** – Língua Portuguesa

**PAL** – Prática de Análise Linguística

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**TD** – Transposição didática

## SUMÁRIO

<b>PASSOS INICIAIS.....</b>	<b>16</b>
<b>1 COMO CONSTRUIR CAMINHOS? FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>26</b>
1.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	26
1.2 TIPO DE PESQUISA .....	29
1.3 PERCURSO DE ANÁLISE E DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA: MÉTODO SOCIOLÓGICO.....	33
1.4 <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE: TIRAS DO ARMANDINHO .....	39
<b>2 SOLO SOBRE O QUAL CAMINHAMOS – CONCEITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN: TEORIZAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM.....</b>	<b>43</b>
2.1 DIALOGISMO .....	43
2.2 AXIOLOGIA/VALORAÇÃO .....	50
2.3 AS SEMIÓTICAS E O SIGNO IDEOLÓGICO.....	53
2.4 TEXTO-ENUNCIADO E GÊNEROS DO DISCURSO.....	59
2.4.1 Dimensão extraverbal .....	63
2.4.2 Dimensão verbo-visual.....	67
2.4.3 O gênero discursivo tira .....	70
<b>3 PONTES E TRAVESSIAS – PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DISCUSSÕES ATUAIS .....</b>	<b>73</b>
3.1 DA CRIAÇÃO DA DISCIPLINA “LÍNGUA PORTUGUESA” À SUA RESSIGNIFICAÇÃO POR MEIO DA PAL: UMA BREVE INSCURSÃO PELA HISTÓRIA .....	73
3.2 A PAL DE BASE DIALÓGICA: DIÁLOGOS ATUAIS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE PERMEADA PELOS ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN .....	94
<b>4 CAMINHOS DE APRENDIZAGEM: O FIM É SEMPRE UM NOVO COMEÇO - ELABORAÇÃO DIDÁTICA: PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS .....</b>	<b>112</b>
4.1 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA.....	112
4.2 EM DIÁLOGO COM O FEMINISMO: ELABORAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO TIRA PAUTADA NA PAL DIALÓGICA.....	117
4.2.1 Questões sobre a Dimensão Extraverbal dos textos-enunciados.....	118
4.2.1.1 <i>Comentários sobre atividades propostas para a dimensão extraverbal..</i>	<i>122</i>
4.2.2 Questões sobre a Dimensão Verbo-Visual: Texto-enunciado 1.....	126

4.2.2.1	<i>Comentários sobre as atividades da dimensão verbo-visual: Texto 1 ....</i>	131
4.2.3	Questões sobre a Dimensão Verbo-Visual: Texto-enunciado 2.....	136
4.2.3.1	<i>Comentários relativos às atividades do texto-enunciado 2 .....</i>	141
4.2.4	Teoria e prática: reflexões sobre a elaboração didática.....	146
<b>PASSOS FINAIS .....</b>		<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>153</b>

## PASSOS INICIAIS

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido, nas últimas décadas, muito discutido pelos teóricos da área. Uma das principais motivações para as discussões é o fato de que à disciplina de LP cabe a abordagem dos aspectos da linguagem que são necessários à formação de habilidades essenciais para a interação dos sujeitos na sociedade. É pelo ensino que é possível ampliar sua capacidade de interagir por meio da produção de enunciados construídos pelas diferentes linguagens (oral, escrita, visual etc.), de ler textos de diferentes gêneros discursivos, compreendendo e interagindo com os discursos veiculados na sociedade. Nesse contexto, com tantas responsabilidades na formação de sujeitos aptos a usar a linguagem em todos os contextos de comunicação, a disciplina de LP vem sendo repensada, analisada e reconstruída ao longo de sua história.

Uma das reconstruções pelas quais a disciplina de LP passou foi a proposição da “Prática de Análise Linguística” (doravante PAL). Essa prática foi proposta por Franchi (2006[1987]) e Geraldi (1984, 1997[1991]), que, com o intuito de ampliar/alterar a forma de trabalho com a língua que vinha sendo desenvolvida até então, conceberam a PAL ancorados em uma concepção interacionista de linguagem<sup>1</sup>, o que culminou em uma proposta de ensino da língua de forma contextualizada e reflexiva.

Geraldi (1984) assim postula sua compreensão dessa prática:

Entendo por prática de análise linguística a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e a prática de produção de textos como **uso efetivo e concreto da linguagem** com fins determinados pelo **locutor** ao falar e escrever (GERALDI, 1984, p. 79, grifos nossos).

---

<sup>1</sup> Para Geraldi, “**a linguagem é uma forma de inter-ação**”. Segundo ele, nessa concepção, “a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p. 43, grifo do autor). Geraldi (1984) afirma que essa concepção corresponde aos estudos da linguística da enunciação, que situam a linguagem como “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam-se **sujeitos**” (GERALDI, 1984, p. 43, grifo do autor). Assumindo se situar nessa concepção de linguagem, o autor estabelece relações com os postulados do Círculo de Bakhtin, que serão mais bem explicitados no Capítulo 2.



Com tal concepção de ensino de língua, Geraldi (1984, 1997[1991]) contrapôs metodologias que privilegiavam o ensino da Gramática Normativa (GN) e que estavam enraizadas na disciplina de LP desde os seus primórdios. A nova forma de conceber o ensino vinha de um momento histórico de efervescência dos estudos linguísticos e dos estudos da Enunciação. Assim, o que Geraldi (1984, 1997[1991]) colocou em debate foi a posição dos interlocutores no discurso e as reflexões feitas por eles no uso da língua.

Diante disso, essa prática, se apresentou como um novo olhar para o ensino de LP, que demandaria novas abordagens metodológicas para elevar o texto ao patamar de *unidade de ensino*, tendo papel central na disciplina de LP, o que possibilitaria um amplo trabalho com a leitura, a produção textual e a reescrita de textos de forma conjunta e articulada a conhecimentos discursivos e gramaticais.

A partir dessa proposta, a PAL vem ganhando reconhecimento, por pesquisadores (PERFEITO, 2005; MENDONÇA, 2006; PERFEITO et al, 2007; KUHN, FLORES, 2008; COSTA-HÜBES, 2010, 2017b; RODRIGUES, CERUTTI-RIZATTI, 2011; REMENCHE, ROHLING, 2015; ACOSTA PEREIRA, 2016, 2018; dentre outros) e por documentos norteadores do ensino de LP – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE-PARANÁ, 2008); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018)<sup>2</sup> – como um dos eixos de ensino de LP capaz de promover reflexões sobre a língua e, conseqüentemente, ampliar a proficiência linguística e discursiva dos alunos. Diante disso, mostra-se necessário que os professores tenham conhecimento da proposta teórica e didática da PAL para que possam fazer usos produtivos dessa prática.

Assim, ao pensar na base teórica que sustenta a abordagem metodológica da PAL, pesquisadores (ACOSTA PEREIRA, 2011; 2013; 2014; 2018a; ACOSTA PEREIRA et al, 2016; ACOSTA PEREIRA, KOROLL, 2017; ACOSTA PEREIRA,

---

<sup>2</sup> O documento, ao explicar a PAL, utiliza o termo “Análise Linguística/Semiótica”, compreendendo que o foco de análise desse eixo não são apenas os enunciados verbais, mas também enunciados multissemióticos, que utilizam diferentes formas de linguagem, como o movimento, o som, a cor, etc. Ao tratar do eixo referente à PAL, o documento deixa entrever concepções teóricas de língua, gramática e estilo que divergem em alguns momentos da proposta de Geraldi (1997[1991]) e da teoria do Círculo. Assim, percebe-se o uso de diversas teorias além daquelas que pensam a língua no processo de enunciação. Desse modo, em muitos momentos percebemos uma visão mais tradicional e estrutural de língua(gem) (para reflexões mais aprofundadas sobre a PAL na BNCC, conferir COSTA-HÜBES e KRAEMER, 2019, mais precisamente o Capítulo 10). Salientamos ainda, que, apesar de divergirmos teoricamente da BNCC no que tange à PAL, este é um documento que tem caráter normativo em todo território nacional; logo, se impõe como parâmetro a ser seguido pelos professores em sala de aula.

RODRIGUES, 2018; ACOSTA PEREIRA, PINTO, 2018; HUFF, 2015; FRANCO, POLATO, 2015; PINTO, 2016; COSTA-HÜBES, 2017b; SANTOS, 2017; POLATO, 2017; POLATO, MENEGASSI, 2017; MENDES-POLATO, MENEGASSI, 2017, dentre outros) perceberam um alinhamento da proposta de Geraldi (1984;1997[1991]) com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, como uma teoria que, tendo convergências na maneira de compreender a linguagem, o sujeito, o texto-enunciado<sup>3</sup> e o papel da interação, entendem que esta pode permear a análise linguística, alicerçando-a dentro de uma perspectiva dialógica.

Com esse intento, Polato (2017) institui a *PAL de estatuto dialógico*<sup>4</sup> compreendendo-a como

[...] uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão do discurso e, portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma abordagem valorativa da língua(gem) (POLATO, 2017, p. 195-196).

A pesquisadora destaca a discussão sobre os discursos e as valorações sociais construídas na linguagem como um dos focos da PAL e aponta, em sua pesquisa, para a necessidade de mais estudos com relação a esse tema, considerando a teoria do Círculo de Bakhtin em relação com as necessidades da sala de aula de LP.

Aceitamos o desafio proposto pela pesquisadora e assumimos **a PAL como tema desta pesquisa** e ousamos, ainda, refletir sobre possíveis subsídios teórico-filosóficos para uma PAL de base dialógica, recorrendo, para isso, à teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin<sup>5</sup> (BAKHTIN, 2010[1929]; 2013; 2016[1979];

<sup>3</sup> Utilizamos, neste trabalho, os termos “texto-enunciado”, “texto” e “enunciado”, conferindo a eles a acepção da concepção dialógica de linguagem que considera que os textos têm dois polos: o primeiro se refere ao “sistema da linguagem”, abarcando “tudo que é repetido e reproduzido” (o dado); o segundo se refere a sua parte “individual, única e singular” em que reside o seu sentido e que “tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza e com a história” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 74). Assim, ao denominarmos dessa forma tal conceito, objetivamos ressaltar, no bojo da referida teoria, o caráter enunciativo dos textos, isto é, sua relação de constituição com o contexto espaço-temporal, com os interlocutores e com a produção de discursos.

<sup>4</sup> Termo cunhado pela pesquisadora em sua Tese de doutoramento, intitulada: “Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico”.

<sup>5</sup> O termo “Círculo de Bakhtin” tem sido usado, segundo Faraco (2009), para denominar “um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929” para refletir sobre diversos conceitos. O grupo era multidisciplinar e incluía, entre outros, “o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o estudioso de literatura Lev V. Pumpianski” (FARACO, 2009, p. 13) e os estudiosos da linguagem e da literatura Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

VOLOCHÍNOV<sup>6</sup>, 2013[1930]; VOLÓCHINOV 2017[1929]; VOLOSHINOV e BAKHTIN, 1926). Partimos do pressuposto de que essa teoria pode subsidiar um estudo sobre a linguagem para além da materialidade linguística, considerando os enunciados como lugar de produção e inter-relação de discursos, amparados e perpassados por seu contexto histórico e sócio-ideológico de produção e circulação do conhecimento.

Ressaltamos que a denominação “PAL de base dialógica” parte de nosso objetivo de explicitar uma PAL que seja teórica e metodologicamente fundada na concepção dialógica de linguagem. A PAL cunhada por Geraldi (1984, 1991) apresenta influências dos estudos da enunciação, visto que ele se ancorou, *também*, nesses estudos. Entretanto, o objetivo do autor nas obras era elucidar caminhos metodológicos para o ensino de LP, sem se ater propriamente a uma teoria específica. Assim, nesta pesquisa, objetivamos empregar de forma explícita os conceitos cunhados pelo Círculo de Bakhtin como parâmetros para a PAL, considerando que tais conceitos podem ampliá-la e ressignificá-la, de modo que, por meio dela, seja possível estabelecer um ensino dialógico de LP no que se refere à PAL.

Assim, considerando o tema desta pesquisa – PAL – com esse fundamento teórico, parece-nos que ainda há um grande caminho a percorrer, embora alguns estudos (conforme citamos anteriormente) já se inscrevam nessa direção. Na perspectiva de somarmos aos demais e contribuir com a prática docente, nesta pesquisa nos propomos a olhar para a PAL em sua dimensão dialógica, com o intuito de criar meios para essa forma de conceber a linguagem possa embasar encaminhamentos didáticos. Portanto, debruçamo-nos sobre os seguintes questionamentos: *Como ressignificar uma orientação metodológica de PAL de base dialógica? Como concretizar uma elaboração didática de PAL voltada para o gênero discursivo tira, baseada nos subsídios teóricos do Círculo?*

Tendo em vista tais questionamentos, traçamos como objetivo geral: **Ressignificar a PAL, balizando-a na concepção dialógica de linguagem, em uma elaboração didática em torno do gênero discursivo tira, voltada a alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.**

Para alcançar tal objetivo geral, elencamos como objetivos específicos:

---

<sup>6</sup> Em face às múltiplas formas de grafar o nome desse autor escolhidas pelos tradutores das diversas obras, optamos por trazer os nomes de acordo com o que consta nas edições das obras que manuseamos.

- a) Refletir sobre os postulados da teoria do Círculo de Bakhtin acerca da concepção dialógica de linguagem;
- b) Refletir sobre a PAL a partir dos textos fundadores, ressignificando sua orientação metodológica para uma dimensão dialógica;
- c) Desenvolver uma elaboração didática de atividades de PAL de base dialógica a partir de textos-enunciados do gênero tira.

A tira foi selecionado nesta pesquisa por ser um gênero muito presente no ambiente escolar, recorrente em materiais didáticos que muitas vezes o exploram apenas em relação à sua comicidade e/ou aos aspectos gramaticais. Geralmente, deixam-se de lado as reflexões críticas sobre o tema que está sendo tratado, sua relação com o contexto sócio-histórico e ideológico de sua produção e as influências desse todo discursivo para os acentos valorativos agenciados pelos recursos estilísticos e linguísticos.

Optamos por fazer uma elaboração destinadas a alunos do 8º e/ou 9º anos do Ensino fundamental, porque acreditamos que, nesse nível de ensino, os alunos já têm condições de interpretar e refletir sobre os textos-enunciados selecionados, de forma a desenvolver uma leitura crítica do tema tratado.

Para alcançar os objetivos propostos, relacionamos este estudo com a perspectiva teórico-metodológica da Linguística Aplicada (LA), que visa refletir sobre os contextos de uso da linguagem, focalizando-se em problemas socialmente relevantes para que se possa melhor compreendê-los (MOITA LOPES, 2006).

Tomamos como base, também, o método sociológico proposto por Volochínov (2017[1929]), que considera as

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 220).

Sob essa orientação do método sociológico, pretendemos explorar, primeiramente, a concepção dialógica de linguagem, considerando-a como uma teoria inserida em um contexto sócio-histórico-ideológico específico. Em seguida, buscamos explorar também a dimensão extraverbal do tema desta pesquisa – PAL – para

compreendermos, no âmbito de sua constituição histórica, a configuração teórico-metodológica que a subjaz. Na sequência, nosso foco se voltará para a (re)configuração de seus aspectos teórico-metodológicos, alicerçada pela concepção dialógica de linguagem. Após tais reflexões, propomos uma elaboração didática, que, ao mesmo tempo, visa apresentar uma análise do gênero discursivo tira (mais especificamente as Tiras do Armandinho)<sup>7</sup> em relação direta com suas dimensões extraverbal (VOLOSHINOV e BAKHTIN, 1926) e verbo-visual (BRAIT, 2013), e construir reflexões teórico-metodológicas a respeito de como trabalhar com tais dimensões na PAL. Assim, partir-se-á, na elaboração (e análise), do estudo do contexto sócio-histórico e ideológico que permeia os enunciados selecionados, sua constituição como gênero discursivo tira e, por fim, sua construção discursiva e estilístico-linguística considerando que ela é parte de um projeto de dizer específico situado no extraverbal. Nesse processo de reflexão, pretendemos desenvolver uma proposta de elaboração didática de PAL de base dialógica.

Ainda no que tange aos aspectos metodológicos, esta pesquisa se filia ao paradigma qualitativo, que, segundo Flick (2009), tem grande relevância no estudo das relações sociais, já que se concentra, além das análises dos dados, “[...] nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento” (FLICK, 2009, p. 23). Assim, não tomamos a PAL como um objeto pronto, mas que se (re)constrói dentro da própria pesquisa.

Além de qualitativa, nossa pesquisa tem cunho interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), já que a interpretação do objeto, das teorias, do gênero discursivo estudado e da inter-relação entre esses elementos é parte fundante do conhecimento construído na pesquisa, que se somará à elaboração didática.

De forma a verificar a relevância (ou não) desta pesquisa, fizemos um levantamento de Teses e Dissertações nos repositórios das universidades (com

---

<sup>7</sup> Essas tiras são feitas pelo ilustrador Alexandre Beck e publicadas em livros, jornais e em sua página na rede social Facebook intitulada “Armandinho” (nome do personagem principal nas tiras). O autor é agrônomo, publicitário e ilustrador. Começou a produzir as tiras em 2010, quando trabalhava como ilustrador no Jornal Diário Catarinense, e foi requisitado a criar um personagem para falar sobre as relações entre pais e filhos. Desde então, segue a criação de suas tiras expandindo a circulação para livros e para o suporte digital. Nas tiras, o autor retrata a personagem principal (Armandinho), que está sempre questionando e refletindo sobre diversos assuntos, como política, educação, segurança, meio-ambiente, entre outros. O estudo mais aprofundado do contexto das tiras encontra-se no capítulo 4, na subseção 4.1, seguida da análise de algumas de suas tiras (subseções 4.2 e 4.3).

conceito Capes acima de 5) com a palavra chave “Análise Linguística” e encontramos os seguintes dados<sup>8</sup>:

**Quadro 1** – Pesquisas sobre o tema “Análise Linguística”

Ano	Título do trabalho	Autor	Instituição
2014	Avaliação escolar de Língua Portuguesa no 9 ano do ensino fundamental: em busca do espaço da Análise Linguística?	VELOSO, Danielle Rodrigues Pereira	UFPB
2015	Reflexões sobre a Análise Linguística em um grupo de escolas de Campina Grande	DUTRA, Camilla Maria Martins	UFPB
2015	Prática de análise linguística no trabalho com os gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual	GEDOZ, Sueli	UNIOESTE
2015	Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa	CABRAL, Elane Nardotto Rios	UFBA
2015	O domínio dos acadêmicos de Letras sobre a análise linguística em gêneros textuais	JURACH, Jussara Maria	UFPR
2015	O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa: em torno da prática de análise linguística.	HUFF, Luana de Araújo	UFSC
2016	Prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades	MATTEI, Isabel	UNIOESTE
2016	Práticas de análise linguística ou teoria gramatical? uma investigação sobre livros didáticos de ensino médio adotados no município de Maringá-PR.	CORREA, Rhaysa Ricci	UEM
2016	A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental	GOMES, Sílvio Nazareno de Sousa	UFPA
2016	A ancoragem enunciativo-discursiva para o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta teórico-metodológica	PINTO, Eliane Cristina da Silva	UFSC
2017	A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica	SANTOS, Gabriela Debas dos	UFSC
2017	Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico	POLATO, Adriana	UEM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

<sup>8</sup> Consideramos apenas as pesquisas que compreendiam a análise linguística como prática de ensino de LP.

Ao analisar o quadro acima, é possível perceber o enfoque das pesquisas sobre o tema nos últimos anos: foco nos gêneros discursivos/textuais, em práticas colaborativas, nos livros didáticos e na reflexão sobre o próprio conceito de PAL. Destacamos as pesquisas de Pinto (2016), Santos (2017) e Polato (2017) que apresentam um viés dialógico para a PAL, entretanto não encontramos nelas uma proposta didática de viés dialógico como a que pretendemos desenvolver com o gênero tira, desafio que assumimos nesta pesquisa.

Além da relevância já reconhecida do tema para as pesquisas científicas e para a sociedade, a PAL tem, para nós, grande importância, por ter sido um tema que estamos pesquisando desde o início da graduação em Letras, com projetos de pesquisa (PIBIC e PICV)<sup>9</sup> e com nosso Trabalho de Conclusão de Curso<sup>10</sup>, todos voltados para a compreensão do conceito da PAL e suas relações com o ensino de LP.

Em nosso contato diário com o ensino de línguas e com a sala de aula, a questão de como trabalhar dialogicamente com os textos-enunciados tem sido uma preocupação constante. Isso nos motivou (e nos motiva diariamente) a buscar metodologias que abarquem os textos não como objetos mortos a serem dissecados, mas como eventos de linguagem inseridos na vida, no âmago dos sujeitos e de seus discursos, com intuito de que a sala de aula seja efetivamente um lugar de interação e diálogo. Essa dissertação é também um passo nesse caminho de reflexão pessoal e de busca por trajetórias mais vivas de ensino e aprendizagem.

Por meio de nossos estudos anteriores, percebemos que grande parte da produção científica no âmbito da PAL foi desenvolvida depois de muitos professores de LP, que atuam hoje nas escolas, terem concluído sua graduação, já que se trata de apenas 35 anos dessa proposição, isso implica que muitos professores tiveram pouco ou nenhum contato com a PAL durante sua formação. Embora a PAL já tenha caráter de eixo de ensino, conferido pelos documentos parametrizados (PCN, DCE e BNCC), em pesquisa anterior (FENILLI, 2016), por meio de entrevistas, pudemos perceber que alguns professores ainda não conhecem a PAL, ou apenas conhecem a terminologia, porém não sabem o que seria um ensino baseado nessa prática.

---

<sup>9</sup> Os trabalhos desenvolvidos intitulam-se “A prática de análise linguística: proposições teóricas e práticas” (2014-2015) e “A prática de análise linguística: proposições teóricas e práticas – Fase 2” (2015-2016).

<sup>10</sup> FENILLI, 2016.

Diante de tal necessidade, pretendemos, nesta pesquisa, fazer reflexões teóricas a respeito da PAL de base dialógica, visando, principalmente, exemplificar as possibilidades de seu uso na sala de aula, por meio de uma elaboração didática para o ensino do gênero tira. Entendemos que, com tal abordagem, podemos contribuir com os estudos da área do ensino de LP, pois uma proposta didática que subsidie o uso da PAL pela comunidade docente mostra-se necessária, como apontado por estudos científicos (SILVA, 2008; TENÓRIO, 2013; VELOSO, 2014; DUTRA, 2015; FENILLI, 2016; COSTA-HÜBES, 2017b; entre outras).

Nossa intenção é refletir sobre subsídios teóricos, metodológicos e didáticos que poderão ser utilizados como ponto de partida para se fazer um ensino de LP que compreenda a língua(gem)<sup>11</sup> numa visão dialógica, isto é, em toda sua dimensão histórica, cultural, ideológica e social. Por esse motivo, justificamos a relevância para este tema em estudo, já que pretendemos atualizá-lo e ressignificá-lo teoricamente, dado o caráter provisório dos estudos científicos e a necessidade de constante atualização das metodologias de ensino para que possam acompanhar as mudanças da sociedade.

Para cumprir tal proposta, organizamos esta dissertação da seguinte forma:

No primeiro capítulo, destacamos os aspectos teórico-metodológicos que embasam nossa pesquisa, refletindo sobre a pesquisa em ciências humanas, sua filiação à Linguística Aplicada, ao método sociológico, ao paradigma qualitativo interpretativista e à metodologia exploratória.

No segundo capítulo, apresentamos reflexões teóricas a respeito dos conceitos postulados pelo Círculo de Bakhtin, relevantes para o tema, como Dialogismo, enunciado, signo ideológico, gêneros do discurso, entre outros.

No terceiro capítulo, apresentamos a PAL e suas premissas históricas, desde seu surgimento na década de 1980, fazendo reflexões sobre o entendimento que se tem de PAL hoje e os possíveis diálogos com a teoria do Círculo.

No quarto e último capítulo, desenvolvemos reflexões teóricas sobre o conceito de elaboração didática e didatização dos objetos e conteúdos de ensino. Por fim,

---

<sup>11</sup> No decorrer da pesquisa, utilizaremos o termo “língua(gem)”, pois compreendemos que na concepção dialógica de linguagem os termos “língua” e “linguagem” se imbricam e se inter-relacionam, uma vez que não se tem língua sem linguagem e que as linguagens são entendidas como línguas sociais, isto é, formas sociais de (re)valorar discursos situados na cultura e na história.



apresentamos nossa elaboração didática de atividades de PAL para o estudo da língua por meio do gênero discursivo tira.

Com essa organização de estudos, entendemos que possamos trilhar caminhos para o entendimento de uma PAL que se sustente na concepção dialógica de linguagem, aliando-a aos estudos sobre o ensino de LP no Brasil. Nessa direção, por fim, enfocaremos o aspecto didático dessa PAL, elaborando atividades que considerem o gênero tira como instrumento de ensino.

## 1 COMO CONSTRUIR CAMINHOS? FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com o propósito de tecer reflexões teóricas sobre a PAL de base dialógica e desenvolver uma elaboração didática que subsidie essa prática em sala de aula, explicitamos abaixo os principais aspectos metodológicos desta pesquisa, considerando: a perspectiva teórico-metodológica que embasa nosso olhar para o objeto (Linguística Aplicada – MOITA-LOPES, 2006); o paradigma em que se configura (qualitativo interpretativista – FLICK, 2009; BORTONI-RICARDO, 2008) e o tipo de pesquisa a ser desenvolvida (Pesquisa Exploratória – GIL, 2008). Por fim, apresentamos reflexões sobre o método sociológico, proposto por Volóchinov (2017[1929]).

### 1.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa se filia à perspectiva teórica da Linguística Aplicada (LA), que visa refletir sobre os contextos de uso da linguagem e “[...] criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Em tal perspectiva, consideramos a PAL como uma prática social inserida dentro de um problema social (o ensino de LP), e buscamos reflexões e proposições que possam ser efetivas para esse contexto. Nesse âmbito, vemos a PAL e suas possibilidades didáticas como uma forma de problematização do ensino de LP e como uma das formas de inteligibilidade para esse ensino, considerando o papel central da linguagem como meio/forma para/de interação social/discursiva.

Moita Lopes (2006) apresenta quatro aspectos constituintes da LA:

1. a imprescindibilidade de uma *LA mestiça*, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação *interdisciplinar* que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo;
2. uma LA que explora a relação entre *teoria e prática*, porque é inadequado construir teoria sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar[...];
3. uma LA que redescreve o *sujeito social* ao compreendê-lo *como heterogêneo, fragmentado e fluido*, historicizando-o;
4. LA como área em que *ética e poder* são pilares cruciais [...] (MOITA LOPES, 2006, p. 31, grifos nossos).

No que tange a nossa pesquisa, consideramos tais pressupostos como base para a elaboração didática de trabalho com a PAL. Ao apresentar possíveis atividades de PAL, elaboradas a partir de enunciados do gênero discursivo tira, buscamos esclarecer, para além disso, as possibilidades de trabalho interdisciplinar. Quando abordados de forma interligada a outras áreas do conhecimento, os enunciados podem ser mais bem compreendidos em seu caráter concreto, considerando os contextos históricos e sócio-ideológicos de sua produção e circulação.

No que se refere à relação entre teoria e prática, nesta pesquisa, buscamos englobar essa relação construindo encaminhamentos didáticos solidificados por meio de reflexões teóricas ancoradas na teoria do Círculo de Bakhtin. É importante salientar que para pensar nos objetivos de pesquisa, consideramos as vozes dos professores de LP. Em pesquisas anteriores, (TENÓRIO, 2013; VELOSO, 2014; DUTRA, 2015; FENILLI, 2016; SILVA, 2008; entre outras) professores foram entrevistados sobre o tema e expressaram suas dificuldades em relação ao desenvolvimento de PAL em sala de aula. Tais manifestações se configuram, pela recorrência, como um apelo às pesquisas para que se voltem às elaborações didáticas, tendo em vista a grande dificuldade dos docentes em aliar as concepções filosóficas e teóricas às práticas reais de ensino. Dessa forma, pretendemos partir das “vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (MOITA LOPES, 2006, p. 31), para pensar a relação biunívoca entre teoria e prática.

A concepção de sujeito que assumimos, de acordo com a LA e também de acordo com nosso embasamento teórico (Círculo de Bakhtin), é de um sujeito historicamente situado, um agente/ator social que se constitui na/pela alteridade, e que é, portanto, inacabado (e, ao mesmo tempo, inteiro) e heterogêneo, como elucidado por Moita Lopes (2006). Ao considerar essa concepção de sujeito, é consequente a aceção de que a língua(gem) precisa ser estudada de forma ética, já que é lugar de poder e valoração social.

A partir disso, o estudo da PAL de base dialógica, por meio da perspectiva da LA (que tem uma “agenda sociopolítica, informada pela sócio-história de nossos corpos” – MOITA LOPES, 2006, p. 27), tem o objetivo de proporcionar aos professores de LP meios para que se formem cidadãos conscientes das possibilidades de: a) uso da língua(gem) nos diversos contextos de interação/comunicação; b) de transformação de sua realidade por meio da língua(gem); c) de manifestação de suas vontades, emoções, necessidades, valores, pensamentos e ideias; d) de ação política

por meio da linguagem; e e) de leitura e produção crítica e reflexiva de enunciados compreendendo e articulando discursos.

Para tanto, consideramos a LA, além dos pressupostos acima, em sua acepção *crítica* conferida por Penycook (2006), que afirma que essa LA pode ser entendida

[...] como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de fazer e pensar sempre problematizador (PENYCOOK, 2006, p. 68).<sup>12</sup>

Para o autor, a LA é uma forma de fazer ciência que não pode prescindir de criticidade e problematização, já que ancora, nesses dois conceitos, seus principais objetivos. Além disso, destaca que não se trata de um corpo fixo de conhecimentos a serem aplicados, mas conhecimentos múltiplos e móveis que se constituem no próprio fazer do linguista aplicado.

O autor também discorre sobre a interdisciplinaridade que vem permeando as discussões da área na atualidade. Esse conceito, em sua visão, “[...] tem a ver com movimento, fluidez e mudança” (PENYCOOK, 2006, p. 73), que precisamos englobar em nossas pesquisas, visto o caráter crítico assumido. Todavia, para o autor, é preciso ir além, transpor certas barreiras e fazer uma LA *transgressiva*, que implica colocar o foco nas relações entre linguagem e poder, com o intuito de “[...] transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais” (PENYCOOK, 2006, p. 74), considerando essa transgressão como uma ação reflexiva, que questiona suas bases e produz modos diferentes de pensar.

Com tal visão da LA, Penycook (2006) propõe, a partir das reflexões de Foucault, que, ao pensar no conhecimento, precisamos problematizar e desnaturalizar certos conceitos, pois

Categorias compreendidas como naturais tais como homem, mulher, classe, raça, etnia, nação, identidade, consciência, emancipação linguagem e poder devem ser compreendidas como contingentes, dinâmicas e produzidas no particular em vez de serem entendidas

<sup>12</sup> O autor utiliza a nomenclatura LAC para explicitar o que chama de Linguística Aplicada Crítica explicitando a necessidade de criticidade nas reflexões desse campo de estudos. Todavia, utilizaremos apenas a nomenclatura LA, compreendendo que a dimensão crítica da LA está posta desde suas bases e não apenas no que o autor chama de LAC.

como dotadas de um *status* ontológico anterior (PENYCOOK, 2006, p. 71, grifo do autor).

O autor nos incita a considerar uma LA em que não se trate dos conceitos como dados, acabados, mas, sim, considerar que todos podem ser foco de reflexão, visto que se (re)constroem à medida em que os sujeitos fazem suas performances sociais (BUTLER, 2003) e que alteram suas formas de ver e interagir com o outro e com o mundo, produzindo identidades múltiplas (SILVA, 2000), envolvidas e perpassadas pelos discursos, isto é, por linguagem.

Assim, no âmbito de nossa pesquisa, objetivamos (re)pensar conceitos e considerá-los não como pré-concebidos, mas como passíveis de mudança e ressignificação em face ao caráter local de nossa pesquisa, compreendendo que a PAL que se toma como tema de estudo é uma prática social presente no (e constituída pelo) aqui e agora; que não se apresenta como um conceito estanque, mas que está em constante transformação, assim como os conceitos de língua, gramática, estilo, discurso e enunciado que a integram, na relação concreta com as necessidades sociais que se apresentam no ensino de LP.

## 1.2 TIPO DE PESQUISA

Além de se filiar às bases epistemológicas da LA, esta pesquisa se sustenta no paradigma qualitativo, pois se trata de um conjunto de reflexões teóricas, metodológicas e didáticas que visam à interpretação de conceitos e sua ressignificação para a construção de conhecimentos.

Segundo Flick (2009),

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diversas perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

A esse paradigma de pesquisa, de acordo com o autor, aliam-se métodos e teorias que possam dar um enfoque mais relevante ao tema/objeto. Na pesquisa qualitativa, busca-se fazer a análise, partindo de diferentes perspectivas metodológicas, visto que as interpretações dos dados não são únicas, mas múltiplas de acordo com a teoria em que se ancoram. Assim, as reflexões feitas pelo

pesquisador não são as únicas possíveis, mas têm o caráter de apresentar sua visão sobre o tema, que são parte de um entrecruzamento com conhecimentos teóricos, perspectiva/visão de mundo e objetivos estabelecidos.

Faraco (2009), pautado nas reflexões do Círculo de Bakhtin, explica, de forma clara, a diferenciação entre as ciências humanas (que têm as pesquisas mais voltadas para um paradigma qualitativo) e as ciências naturais, e explicita a relação delas com os conceitos de monologismo e Dialogismo:

[...] as ciências naturais constituem uma forma de saber monológico em que o intelecto contempla uma coisa muda e se pronuncia sobre ela, enquanto as ciências humanas constituem uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de um sujeito (FARACO, 2009, p. 43).

Nas palavras de Bakhtin (2016[1979]), no que se refere às ciências humanas, “[...] independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”. Isso se dá porque “[...] o pensamento das ciências humanas nasce como um pensamento sobre o pensamento dos outros” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 72). Por isso, para o autor, o objeto de estudo das ciências humanas é “[...] o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 395, grifos do autor). Considerando esse aspecto, sabemos que não se trata de uma ciência que busca resultados exatos e generalizáveis, mas singulares, dada a singularidade dos sujeitos e das interações. Para o autor, nas ciências humanas, o texto não é um objeto, mas, como afirma Faraco (2009), é “a expressão de um sujeito”, de uma consciência, que só utiliza a linguagem porque pressupõe ser lido/escutado/visto por outro sujeito, outra consciência. Assim, nas ciências humanas fazemos pesquisas sobre textos, que se desenvolvem na “fronteira de duas consciências, dois sujeitos” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 76).

Dessa forma, o contexto, os sujeitos envolvidos, o processo da pesquisa e o pesquisador são partes fundamentais da pesquisa qualitativa, pois eles influenciam o caráter das interpretações, reflexões e conclusões. Esses elementos incidem sobre a pesquisa não só como variáveis ou interferências, não só a permeiam, mas constituem-na. Todavia, conforme postulam Souza e Abulquerque (2012), o pesquisador deve manter certa distância desse sujeito, pois “[...] abrir-se para o outro

é, neste caso, permanecer também voltado para si” (SOUZA; ABULQUERQUE, 2012, p. 110).

Costa-Hübes (2017a) assim interpreta as palavras desses autores:

[...] o pesquisador não deve esquecer seu papel social naquele momento da pesquisa que é muito mais de observador. Nessas condições, o pesquisador não pode perder de vista que também é um sujeito inserido em determinado contexto que o impele a compreender e a interpretar determinada realidade. E que essa compreensão e interpretação serão orientadas pelo seu conhecimento, suas experiências de vida, suas vivências, valores e ideologia (COSTA-HÜBES, 2017a, p. 553).

Em nosso trabalho, as teorias estudadas, aliadas com a metodologia de análise do gênero discursivo tira (mais explicitada adiante), em seu entrecruzamento, não são apenas base para determinados resultados, mas já constituem parte do conhecimento aqui construído, que se somará à elaboração didática final. Logo, esta pesquisa terá a visão desta pesquisadora como norte, mas tentará exercer, dentro do possível, o “excedente de visão”<sup>13</sup> que o objeto requer, isto é, o distanciamento (exotópico) necessário para que outras vozes, outros sujeitos, possam incidir sobre o tema pesquisado.

Esta pesquisa se caracteriza, ainda, como “interpretativista”, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008), nesse paradigma, que surgiu como uma alternativa aos métodos positivistas centrados em dados quantitativos, “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Assim, considera-se que o pesquisador já parte de significados construídos socialmente e, inserindo-se como sujeito social, ao interpretar na pesquisa, dá aos dados outros/seus significados.

Por essa razão, o pesquisador tem um papel relevante na pesquisa:

Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. Assim, uma linguagem de observação neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum. O pesquisador não é um relator

---

<sup>13</sup> Conceito mais bem explicado no Capítulo 2, seção 2.1.

passivo e sim um agente ativo na construção do mundo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58-59).

Essa não neutralidade do pesquisador apresentada pela autora se dá, pois, toda pesquisa é feita em linguagem. Na concepção do Círculo de Bakhtin, não podemos pensar em palavras neutras nas interações, dado que todas, quando utilizadas por sujeitos, já têm caráter de signos ideológicos valorados, isto é, adquirem expressividade e entonação singulares:

[...] a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, e esse contato, é realizado pelo enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (BAKHTIN, 2016[1979], p. 54).

Nesse viés, toda pesquisa constitui-se por meio de enunciados e figura como um enunciado único. Para constituí-lo, utilizamos nossas palavras, nossas entonações e, dessa forma, o pesquisador atua construindo discursivamente valores em sua pesquisa, o que faz com que ela não seja neutra, mas eivada de ideologia.

Por fim, nossa pesquisa se caracteriza, metodologicamente, como exploratória, uma vez que, segundo Gil (2008), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Além disso, esse tipo de pesquisa é desenvolvido “com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27).

Ao aprofundar o tema (PAL), refletimos sobre a proposta inicial dessa prática (GERALDI, 1984; FRANCHI, 1987), em seu contexto histórico de surgimento, passando pelas acepções que o conceito teve ao longo dos estudos da área. Buscamos também trazer uma visão geral da teoria do Círculo de Bakhtin no âmbito da linguagem, explorando alguns conceitos e trazendo leituras e reflexões teóricas de autores contemporâneos sobre as obras do Círculo. Após a exploração da teoria e da proposta que gerou a PAL, feita por meio de revisão das literaturas da área, traremos nossa ressignificação dessa prática, compreendendo os principais aspectos para uma PAL de base dialógica, tanto teórica quanto didaticamente.



Para elaborar essa proposta, recorreremos ao método sociológico de estudo da língua, proposto por Volóchinov (2017[1929]). Por isso, detemo-nos, a seguir, a explicar esse método.

### 1.3 PERCURSO DE ANÁLISE E DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA: MÉTODO SOCIOLÓGICO

Ao sustentar este estudo na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, assumimos, também, essa teoria como método de trabalho, visto que compreender um enunciado em relação ao extralinguístico, ao discurso, à parte que emerge da vida, é entender que qualquer estudo que envolva o uso da linguagem precisa ter parâmetros de análise que concedam ao aspecto discursivo um papel de destaque.

Bakhtin (2010[1929]), ao pensar no discurso como foco de estudo, observou que isso não se garantia na Linguística que se fazia na época. Por isso, pensou numa disciplina nova que transpusesse os limites da Linguística, que fosse além das formas da língua, e que tivesse o discurso como mote condutor dos estudos, a qual denominou de Translinguística<sup>14</sup>:

Nossas análises [...] podem ser situadas na metalingüística, subentendendo-a como um estudo [...] daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalingüísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar seus resultados. A linguística e a metalingüística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso -, mas estudam sobre diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão (BAKHTIN, 2010[1929], p. 207).

A Translinguística apresentada pelo autor destaca-se como uma proposta de disciplina, mas não traz, de forma clara, aspectos metodológicos de como fazer tais análises. Por essa razão, a ordem metodológica sistematizada por Volóchinov (2017[1929]) pode complementar a ideia de um estudo da língua(gem) com foco no

---

<sup>14</sup> Apesar de a tradução trazer, para esse conceito, a palavra “metalingüística”, utilizamos aqui o termo “translingüística” para evitar confusões com o termo “metalingüística” como compreendido por Geraldini (1991) e também corroboramos Fiorin (2017) que afirma que o sufixo “trans” tem sentido de “ir além de”. Assim, consideramos “translingüística” uma tradução mais precisa da proposta de Bakhtin, que era justamente ir além da Linguística da época.

discurso, no extralinguístico. O autor ressalta que se devem considerar, nesse estudo, as:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 220).<sup>15</sup>

Nessa ordem, o contexto (“condições concretas”) histórico, ideológico e social dos enunciados tem primazia, já que são esses elementos que trarão a vida para a forma linguística; são eles que determinarão as possibilidades de sentido ali impressas e que definirão, de forma única, o tema dessa enunciação. Logo, relacionando com o gênero que selecionamos para análise, entendemos que não há como compreendê-lo sem antes situá-lo no tempo e na história. As Tiras do Armandinho situam-se em um momento histórico contemporâneo e revelam o posicionamento ideológico do autor, Alexandre Beck, evidenciado nas marcas enunciativas dos textos.

Após refletirmos sobre o contexto, é preciso que se estude o enunciado em relação às “formas dos enunciados”, isto é, aos gêneros discursivos em que se inscrevem, pois eles, de forma conjunta com o contexto, determinam seu estilo e construção composicional, e, portanto, têm papel central na sua realização nos campos de atividade humana. Da mesma forma, para compreendermos os enunciados selecionados para este estudo, antes precisamos relacioná-los ao gênero no qual se inscrevem – gênero discursivo tira – para, então, refletirmos sobre o estilo adotado pelo autor, que comprova, dentre outras coisas, a plasticidade do gênero quanto à sua construção composicional.

Por fim, viabiliza-se o estudo do enunciado pensando em seu caráter linguístico (“formas da língua”) e semiótico, que, por ser precedido pelas outras etapas, adquire valorações específicas, já que são pensadas em diálogo com o seu contexto extraverbal. Ao considerarmos o linguístico/semiótico, quando temos conhecimento do contexto de sua enunciação, damos à forma da língua(gem) uma entonação outra,

---

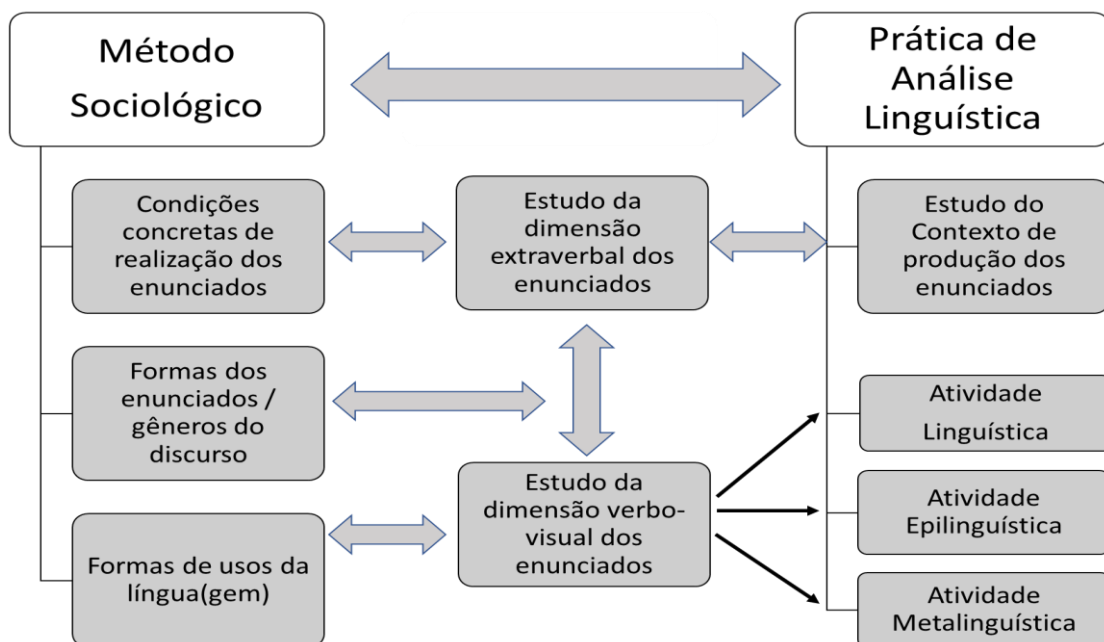
<sup>15</sup> Esta citação já foi mencionada na introdução e será retomada para melhor explicação como embasamento teórico e metodológico da pesquisa.

expandida pela relação com a situação de interação em que ela foi introduzida na cadeia da comunicação discursiva. No caso do gênero em estudo, não basta olhar apenas para sua constituição linguística/semiótica, pois só ela não garante a compreensão dos valores e discursos agenciados nos enunciados; precisamos estender a análise para as relações entre as diferentes linguagens presentes nos textos, com o contexto de produção e refletir sobre como atuam na construção e propagação de discursos, sentidos e valores.

Assim, consideramos que a língua(gem) como prática social precisa ser estudada sempre em um movimento que vai das suas condições concretas de uso na sociedade, ou seja, de seu contexto histórico, social e ideológico, para contextos mais específicos de interação entre interlocutores, como os gêneros do discurso, de maneira que se chegue nas formas linguísticas utilizadas, nos acentos valorativos, mas sempre em relação com o extralinguístico.

Além do percurso do trabalho como um todo, o método sociológico, mais pontualmente, embasa a concepção de PAL dialógica que aqui se apresenta. Com o intuito de elucidar melhor a forma como pretendemos utilizar essa ordem metodológica no delineamento teórico e didático da PAL, elaboramos uma esquematização, representada na figura a seguir:

**Figura 1** – Entrelaçamentos teórico-metodológicos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao observarmos essa figura, podemos perceber que o método sociológico vai estar em ligação direta com a PAL por meio, primeiramente, do estudo da dimensão extraverbal<sup>16</sup> dos enunciados que compreende os dois primeiros passos da ordem metodológica acima detalhada. Esses passos, didaticamente implicam o estudo a) do contexto de produção e circulação dos enunciados e b) no estudo dos gêneros do discurso, sua constituição e função enunciativa na sociedade.

Por fim, no estudo da dimensão verbo-visual<sup>17</sup>, compreende-se o estudo do terceiro passo da ordem metodológica que, didaticamente, em face à PAL (GERALDI, 1997[1991]), resulta no desenvolvimento de

- a) *atividades linguísticas* (uso de enunciados concretos e reflexão sobre eles);
- b) *atividades epilinguísticas* (reflexões sobre como os recursos expressivos atuam sobre a constituição do gênero, do projeto de dizer do enunciador, das valorações e sentidos agenciados no uso); e
- c) *atividades metalinguísticas* (reflexões mais pontuais sobre as formas e estruturas da língua(gem), considerando a metalinguagem como ferramenta de reflexão sobre a atuação dessas estruturas na construção de estratégias linguísticas e estilísticas de enunciar discursos.

Para desenvolver uma elaboração de PAL que pretenda seguir a ordem metodológica apresentada, entendemos que precisamos, antes de tudo, compreender como os textos têm relação com o contexto extraverbal de sua enunciação. Por isso, no desenvolvimento das atividades propriamente ditas, basearemos-nos em conceitos teóricos discutidos no Capítulo 2, que são metodologicamente apresentados no quadro abaixo. O Quadro 2 foi adaptado de Costa-Hübes (2017<sup>a</sup>), visto que a autora, em suas análises, trata de um texto escrito do gênero biografia, que tem uma construção composicional diferente de textos multissemióticos e que precisa de parâmetros de análise diferentes. Assim, acrescentamos as questões relativas ao suporte e mídia e à finalidade do gênero, as demais modificamos de acordo com o que era pertinente ao gênero tira.

---

<sup>16</sup> Esse conceito será mais bem abordado no Capítulo 2, subseção 2.4.1.

<sup>17</sup> Esse conceito será mais bem abordado no Capítulo 2, subseção 2.4.2.

**Quadro 2** – Categorias para análise do contexto extraverbal do Gênero

Contexto extraverbal do gênero e enunciado em estudo			
Elementos do contexto extraverbal		Perguntas que podem ser feitas para recuperar o contexto extraverbal	
CONTEXTO ESPAÇO-TEMPORAL	Horizonte Temporal	Situação social imediata	Quando é produzido/publicado?
		Situação social ampla	Qual a relação do enunciado com enunciados anteriores sobre o tema?
	Horizonte Espacial		Onde é produzido?
ESFERA SOCIAL		Qual a esfera social de produção/ circulação?	
SUPORTE E MÍDIA			Qual o veículo de circulação?
			Qual o suporte de circulação?
SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INTERAÇÃO		Autoria	Quem é que produz o enunciado?
			Qual é o papel social do autor?
		Interlocutor imediato	Para quem é produzido?
			Que imagem o autor tem de seus interlocutores?
Interlocutor amplo	No contexto amplo, quem pode ter acesso ao texto?		
HORIZONTE VALORATIVO	Orientação apreciativa sobre o objeto	Qual a atitude valorativa dos participantes sobre o tema?	
FINALIDADE DO GÊNERO/D	Ampla	Qual a finalidade do gênero tira?	

	Específica	Qual a finalidade específica dos enunciados em análise?
--	------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Costa-Hübes (2017a)

Após o trabalho com a dimensão extraverbal, é necessário compreender como os textos se configuram dentro da organização linguística/semiótico-discursiva do gênero tira. Para tanto, nos basearemos no quadro a seguir buscando considerar tais aspectos nos textos e as implicações destes elementos na interpretação dos discursos veiculados por eles.

O quadro 3, também adaptado de Costa-Hübes (2017a), foi reorganizado de forma que ficasse mais fácil o entendimento dos aspectos relativos ao estilo. Acrescentamos, também, a parte sobre verbovisualidade, visto que o texto base da autora era um texto escrito, já o nosso compreende o estudo tanto da linguagem escrita quanto da linguagem oral, o que implica parâmetros de análise diferentes.

### Quadro 3 – Categorias para a análise da dimensão verbo-visual dos gêneros

Aspectos da dimensão verbo-visual		
Elementos da dimensão verbo-visual	Perguntas que podem ser feitas para recuperar os aspectos verbo-visuais	
CONTEÚDO TEMÁTICO	Como o autor se coloca diante do tema abordado?	
	Qual a relação do tema com o contexto de produção?	
	Que interdiscursos são possíveis de identificar? Como eles se revelam no texto?	
	Como os interdiscursos se colocam diante do tema?	
	Há marcas de diálogos com outros textos? Quais? Por que o autor recorre a esse recurso?	
CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	Qual a organização geral do texto?	
	Qual a relação da construção do enunciado com outros enunciados do gênero?	
ESTILO	Do autor	Quais as marcas linguístico-discursivas que destacam o estilo do autor?

	Do gênero	Quais as marcas estilísticas do gênero?
VERBOVISUALIDADE	Aspectos linguísticos	Sequências discursivas predominantes
		Uso de operadores argumentativos
		Uso de pontuação
		Uso de discurso direto, indireto e indireto livre
		Uso de interjeições
		Uso de figuras de linguagem
	Aspectos visuais	Enquadramento
		Presença de balões
		Constituição das falas
		Onomatopeias
		Imagens e figuras
		Cores
		Tamanhos
		Desenhos
		Traços

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Costa-Hübes (2017a)

No quadro acima, enfocamos os aspectos constitutivos dos gêneros do discurso, tendo como mote o gênero tira. É importante ressaltar que, dentre os diversos aspectos linguísticos existentes na língua(gem), escolhemos os apresentados acima por se destacarem particularmente no gênero tira, na constituição de seu conteúdo temático, de sua construção composicional e de seu estilo.

A seguir apresentamos nosso *corpus* de análise e algumas reflexões sobre os recortes feitos para a escolha dos enunciados.

#### 1.4 CORPUS DE ANÁLISE: TIRAS DO ARMANDINHO

Nosso *corpus* de análise constitui-se de dois enunciados do gênero tira<sup>18</sup> feitos pelo ilustrador Alexandre Beck e publicadas em livros, jornais e em sua página na rede social Facebook, intitulada “Armandinho” (<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>).

<sup>18</sup> Reflexões teóricas mais aprofundadas sobre o gênero tira se encontram no Capítulo 2 na subseção 2.4.3.

**Figura 2** – Tira do Armandinho – Texto-enunciado 1



Fonte: BECK (2016)

**Figura 3** – Tira do Armandinho – Texto-enunciado 2



Fonte: BECK (2017)

O autor das tiras é agrônomo, publicitário e ilustrador. Começou a produzir as tiras em 2010, quando trabalhava como ilustrador no Jornal Diário Catarinense, e foi requisitado a criar um personagem para falar sobre as relações entre pais e filhos. Desde então, segue a criação das “Tiras do Armandinho”<sup>19</sup>, expandindo a circulação para livros e para o suporte digital. Nas tiras, o autor retrata a personagem principal, Armandinho, na relação com amigos, família e com a sociedade em geral, construindo essa personagem como uma criança que está sempre questionando e refletindo sobre diversos temas, como política, educação, segurança, meio-ambiente, entre outros.

A escolha dos enunciados do autor se deu em face de sua grande circulação

<sup>19</sup> Nos enunciados escolhidos para estudo, a personagem Armandinho não se faz presente, por ser uma escolha estilística do autor. No Texto-enunciado 1, essa escolha se dá para dar mais espaço/visibilidade às mulheres porque esse é o projeto de dizer que permeia o enunciado. Já no Texto-enunciado 2, o autor dá voz à personagem Pudim, pois seu discurso representa vozes de contraponto ao Feminismo muito disseminadas na sociedade, sobre as quais se busca reflexão. Assim, a personagem Armandinho não está presente nos enunciados selecionados, mas, ainda sim, mantemos a nomenclatura “Tiras do Armandinho”, porque essa é forma como as tiras do autor são popularmente conhecidas, já que o próprio autor assim intitula sua produção.



nas mídias e em jornais, ou seja, os enunciados de Alexandre Beck são bastante lidos/vistos. Além disso, o autor tem um estilo discursivo crítico e reflexivo e, muitas vezes, se utiliza de ironias e subentendidos para fazer suas críticas, demandando do leitor diversos conhecimentos extralinguísticos, como os fatos que ocorrem em seu contexto imediato de produção.

Nesse sentido, o interlocutor das tiras da personagem “Armandinho” pressupõe um leitor crítico que possa ir além das pistas linguísticas e semióticas materializadas nos enunciados para pensar essas duas linguagens imersas em discursos e valorações sociais. A incapacidade dessa leitura pode resultar na falta de diálogo com o autor, frente ao tema que está em jogo.

Alexandre Beck, ciente dessa particularidade de suas tiras, em entrevista para o site [www.ativarsentidos.com.br](http://www.ativarsentidos.com.br), quando indagado sobre a transformação das tiras em desenho animado, afirma:

Uma das coisas que gosto nas tiras é que o leitor as completa, com a imaginação. As pessoas interpretam as tiras de acordo com sua visão de mundo, imaginam os pais do Armandinho e inclusive a voz do personagem. Como uma mágica. Houve convites, mas em um suposto desenho animado do Armandinho, eu precisaria colocar uma voz no personagem, por exemplo. E começaria a quebrar essa mágica (BECK, s/a, em entrevista).

Percebemos que o autor das tiras tem consciência do caráter crítico de seus enunciados, e da importância de um leitor responsivo que, na contrapalavra, possa complementar o texto, inserir-se nele, criticá-lo, questioná-lo, defendê-lo, etc. E, nesse ato responsivo, ao atentar, por exemplo, até para a forma como a voz dos personagens poderia se personificar, implicaria uma (re)significação de sentidos, visto que pressuporia colocar entonações que gerariam apreciações valorativas mais restritas do que no texto escrito/visual, que abre a possibilidade de que o leitor, como um coenunciador, construa sentidos.

Por esse motivo, acreditamos que trabalhar com tais enunciados em uma elaboração didática possibilita ampliar a compreensão da PAL de base dialógica como uma ferramenta de leitura crítica, reflexiva, que pressupõe trabalhar com discursos e valores, indo além do linguístico/semiótico e daquilo que está explícito na tessitura textual nos enunciados.

Como comentado na introdução, as tiras foram escolhidas, dentro das

inúmeras tiras de Alexandre Beck, tendo em face o tema que abordam: o papel das mulheres na sociedade e o feminismo. Esse tema foi selecionado em razão de sua grande difusão nos discursos da sociedade atual, em que se torna arena para diversas posições ideológicas, por vezes contraditórias, para as quais se necessita de um leitor crítico e reflexivo que coloque em análise os contextos enunciativos, as posições sociais dos falantes e os acentos valorativos dependentes do contexto extraverbal.

Além disso, é um tema de grande relevância, tendo em vista que, ao longo da história, o tratamento dispensado às mulheres tem sido o de um gênero inferior, sem espaço nos diversos ambientes da sociedade e, principalmente, sem direito à voz, à opinião, inclusive sobre seu próprio corpo, objetivos, ocupações.

Desse modo, a luta que se tem embatido a respeito de uma conquista de espaço e legitimidade do papel independente da mulher na sociedade foi e está sendo reconhecida como uma luta digna de atenção de todos os âmbitos da sociedade como a Universidade (com as teorias feministas) e o Estado (com a criação de políticas públicas para o benefício das mulheres em situação de desvantagem pelo fato de serem mulheres). Diante disso, parece basilar o tratamento desse tema na Escola, visto que é nela que formamos os sujeitos para que aprendam a refletir sobre as diversas facetas da sociedade, se posicionando de forma crítica sobre diversos temas, inclusive aqueles que dizem respeito aos direitos humanos e ao bem estar da sociedade como um todo.

Diante das reflexões metodológicas apresentadas neste capítulo, em que delineamos como pretendemos construir a pesquisa, no capítulo seguinte apresentamos as bases teóricas principais para a pesquisa, isto é, o solo teórico sobre o qual caminhamos, visto que este embasará todas as reflexões feitas até o fim desse trajeto de ressignificação da PAL.

## 2 SOLO SOBRE O QUAL CAMINHAMOS – CONCEITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN: TEORIZAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM

Neste capítulo, buscamos atingir ao objetivo específico “Refletir sobre os postulados da teoria do Círculo de Bakhtin acerca da concepção dialógica de linguagem”. Para tanto, fazemos reflexões teóricas sobre alguns conceitos do Círculo que são relevantes para o ensino de línguas e para a compreensão de uma PAL de base dialógica. Dentre tantos, recortamos, para um estudo mais aprofundado, os conceitos de *Dialogismo*, *axiologia*, *signo ideológico*, *texto-enunciado* e *gêneros do discurso*. Embora tenhamos dedicado uma seção para refletir sobre cada conceito, estamos cientes de que eles se imbricam e que, ao abordarmos um deles, necessariamente, recorreremos a outro(s), sempre na perspectiva de compreendê-los no contexto dos escritos do Círculo de Bakhtin.

### 2.1 DIALOGISMO

O termo ‘Dialogismo’ é uma denominação criada pelos estudiosos dos escritos do Círculo de Bakhtin para se referir a uma concepção de linguagem que é constituinte dos postulados teóricos daquele grupo de estudiosos russos. Esse termo visa elucidar a ideia central dos estudos do Círculo: a interação discursiva<sup>20</sup> é o lugar em que os sujeitos se constituem como tal, por meio das relações dialógicas que estabelecem ao produzirem enunciados concretos para veicular seus discursos.

Para construir o conceito de interação discursiva, os autores do Círculo tecem críticas às correntes do pensamento filosófico-linguístico, desenvolvidas teoricamente na época, denominadas por eles de *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*.

Para Volóchinov (2017[1929]), a primeira corrente de pensamento linguístico, que tem como representante principal Wilhelm von Humboldt, entende que o “[...] psiquismo individual representa a fonte da língua” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p.

---

<sup>20</sup> Usaremos, neste trabalho, o termo interação discursiva (tradução mais recente do termo “interação verbal”) presente na tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, feita por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (2017). Essa tradução é assumida pelas tradutoras como mais adequada para o conceito, visto que “se trata do uso concreto da língua em uma situação social mais próxima e em um meio social mais amplo, resultando no enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p.201, em nota de rodapé).

148). Dessa forma, a língua é criada na mente do indivíduo<sup>21</sup>, seguindo leis psicológicas, e é apenas externalizada.

Volóchinov (2017[1929]) analisa as ideias da psicologia estudadas na época em relação à consciência do indivíduo e reflete que essas ideias, tanto tomadas pelo viés idealista, quanto pelo viés positivista, são restritivas em algum aspecto. Na primeira perspectiva, ela se torna o suprassumo da existência, definindo-a. “Esse senhor da existência [a consciência], representa apenas uma hipóstase da ligação abstrata entre as formas e as categorias mais gerais da criação ideológica”. Já na segunda perspectiva, “A consciência se torna nada, ela é uma soma de reações psicofisiológicas ocasionais que, em um passe de mágica, resultam em uma criação ideológica consciente e integrada” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 96).

Para o autor, os dois vieses deixam de lado o fato de que o caráter ideológico de uso da língua(gem) não reside nas raízes animais do ser humano, mas no *material sígnico*, que é criado devido ao aspecto social do homem. Nesse sentido, a linguagem, quando tomada pelo viés do psiquismo individualista, é concebida desconsiderando-se o fato de que surge e se desenvolve entre dois indivíduos *socialmente organizados* que usam, para a interação, *signos ideológicos*<sup>22</sup>.

Assim sendo, o autor entende que “O centro organizador e formador não se encontra dentro [...], e sim no exterior. Não é a vivência<sup>23</sup> que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo sua direção” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 204). A expressão-enunciação é gerada na interação social e passa pelo sujeito, para retornar ao social por meio dos enunciados. Tem-se um movimento que parte do exterior (já que o social define e modela nossas formas de uso da linguagem), é refletida e, posteriormente, refratada pelo sujeito, para retornar novamente ao exterior.

Observemos que dentro das obras do Círculo utiliza-se o termo “refração”, que é emprestado da Física Óptica. Nesse campo de estudos, o fenômeno da *refração*, segundo Toginho Filho *et al.* (2008), foi descrito por dois cientistas, Willebrord van

---

<sup>21</sup> O uso do termo “indivíduo”, nesse momento, se dá para uma melhor explicação das ideias da primeira corrente de postulados filosóficos sobre a linguagem, visto que essa corrente entendia o ser humano como indivíduo consciente e criativo que produz linguagem, não enfocando sua atividade e interação social, aspecto que, para a concepção dialógica de linguagem, faz com que o indivíduo seja um *sujeito* no uso da língua, como abordaremos adiante.

<sup>22</sup> Esse conceito será mais bem explicado na seção seguinte.

<sup>23</sup> No contexto da obra, o termo “vivência” é utilizado por Volochinov para discutir as ideias de Wilhelm Dilthey, que entende a vivência como algo subjetivo e psíquico.

Royen Snell (que fez os experimentos) e René Descartes (que fez as deduções do experimento), no século XVII. A partir dessa descoberta, na Física, a refração é compreendida como um atravessamento de luz, de um meio para outro, através de uma superfície. Devido a esse atravessamento, ocorrem mudanças na forma como a luz se apresenta, por exemplo, quando a luz branca se subdivide em outras cores, conforme ilustrado na figura abaixo:

**Figura 4** – Representação da Refração



Fonte: BRASIL ESCOLA, s/a.

Assim como a luz, a linguagem, na compreensão de Volóchinov (2017[1929]), parte do exterior, internaliza-se nos sujeitos que, em processo de reflexão, a refratam de maneiras diferentes, acrescentando (nos novos enunciados criados e direcionados ao exterior) acentos valorativos e entonações avaliativas, isto é, para acompanhar a metáfora do autor, os enunciados ao serem refratados pelos sujeitos, são acrescentados com novas cores, novos tons. Como afirma Faraco, “**refratar** significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo [...], mas construímos diversas interpretações (**refrações**) desse mundo” (FARACO, 2009, p. 50-51, grifos do autor). Portanto, para Volóchinov, a linguagem não poderia ser apenas gerada na mente individual, visto que ela vem do exterior e atravessa/perpassa os sujeitos à medida que os constitui.

A segunda corrente do pensamento filosófico-linguístico, o *objetivismo abstrato*, segundo Volóchinov (2017[1929]), considera que a língua é um sistema objetivo e exterior que independe da consciência individual e é composto por normas imutáveis. Além disso, essa tendência, representada principalmente pelos postulados de Ferdinand de Saussure, considera que o sistema linguístico (estudado por essa corrente de forma sincrônica) é arbitrário e abstrato, deixando de enfatizar, assim, a historicidade da língua. Tal compreensão remete ao fato de que a língua é um objeto

pronto e estável (composto por palavras de sentido único – organizadas a partir de um significante e um significado<sup>24</sup>) que pode ser transferido de uma geração para outra sem alterações/variações.

Volóchinov (2017[1929]) se opõe a essa visão, afirmando que:

a) “Um enunciado monológico finalizado é, na verdade, uma abstração”, já que, nesse caso, “são cortados justamente os fios que o ligavam à concretude de sua formação histórica” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 192-193);

b) a sistematicidade e formalização dessa concepção provêm de uma tradição de estudos filológicos de línguas alheias e mortas: “Guiada pela necessidade filológica, a linguística sempre partiu do enunciado monológico finalizado, o monumento antigo [...] Foi no trabalho com esse enunciado monológico morto, [...] que a linguística elaborou os seus métodos e categorias” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 183);

c) “O sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto histórico. Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quantos contextos de seu uso” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p.195-196);

d) A língua não é um produto a ser herdado:

Na verdade, ela não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que sua consciência se realiza pela primeira vez (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p.198).

A partir dessas considerações, o autor se opõe às duas correntes filosófico-linguísticas e fundamenta sua concepção de linguagem (e a que também é norteadora de todos os estudos do Círculo), afirmando que

*A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 219, grifo do autor).*

---

<sup>24</sup> Para Saussure (1969), o signo linguístico é composto de “conceito” e “imagem acústica”. Esses termos representam, respectivamente, que os signos teriam sua significação real (“significado”) e uma representação linguística/acústica chamada de “significante”. As diferenças de sentido ocorridas num signo seriam apenas um deslocamento da relação entre esses dois fatores.

Partindo dessa perspectiva, compreende-se que os enunciados fazem parte de um processo de uso da língua(gem), que é ininterrupto dentro das interações discursivas sempre situadas em um contexto específico de relações sociais e espaço-temporais.

Nos contextos de uso da língua(gem), segundo a teoria do Círculo, acontecem relações dialógicas, que pertencem ao campo do discurso e não podem ser compreendidas por um estudo puramente linguístico, já que elas não estão presentes entre os elementos da língua (palavras, morfemas, unidades sintáticas etc.) ou orações e textos vistos pelo viés apenas linguístico.

De acordo com Bakhtin (2010[1929]),

As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209, grifo do autor).

Para “personificar-se na linguagem”, as relações lógicas (entre os elementos da língua) precisam de autoria, precisam que se manifeste nelas uma voz (mesmo que essa voz represente um grupo de pessoas), uma “vontade criativa única”, que faz com que o interlocutor se sinta compelido a responder, pois provoca nele uma reação-resposta responsiva. Essa responsividade vai injetar vida nas relações lógicas, transformando-as em relações dialógicas, em enunciados, uma vez que “Toda a vida da linguagem [...] está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209).

As relações dialógicas, portanto, residem no extralinguístico, o que torna possível que existam relações dialógicas entre enunciados, entre palavras (quando essas são tomadas como signos sociais ideológicos - quando nelas “se chocam dialogicamente duas vozes” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 211), entre estilos de linguagem (quando compreendidos como vozes/dialetos sociais) e entre discursos.

A inserção de uma forma linguística na vida do discurso possibilita que ela se torne um enunciado concreto e se manifeste em busca de compreensões responsivas dos interlocutores. Qualquer manifestação de linguagem que gere respostas será considerada um enunciado, pois tem em seu âmago uma voz social (ou várias) que imprime(m) nele entoações valorativas. Assim, a responsividade vai se constituir como condição *sine qua non* para a linguagem no Dialogismo.

É importante ressaltarmos que o conceito de Dialogismo foi apreendido pelos estudiosos do Círculo pela forma como o **diálogo** toma lugar na teoria. Diálogo deixa de representar apenas uma interação face a face entre dois falantes, ou uma relação de concordância/acordo nessas interações. O Círculo não tinha o diálogo face a face como único objeto de estudo e descrição. O diálogo, nos estudos aqui referidos, toma dimensão de *metáfora geral* para uma concepção filosófica da linguagem. Assim sendo, diálogo é um conceito ressignificado/refratado, que deixa de ser uma das formas de interação possível entre sujeitos, para se manifestar como forma de constituição de toda linguagem, sua relação com a vida dos sujeitos, e essencialmente, sua capacidade de se concretizar por meio de relações dialógicas.

Faraco (2009) postula três dimensões para o Dialogismo: “[...] *todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito*”; “*todo dizer é orientado para a resposta*” e “*todo dizer é internamente dialogizado*” (FARACO, 2009, p.59-60, grifos do autor). Disso, compreendemos que: a) os enunciados são criados em diálogo (em relação dialógica) com enunciados anteriores; b) os enunciados são criados visando o diálogo com o(s) interlocutor(es) e seus possíveis enunciados posteriores, que gerarão uma resposta ativa; e c) esses dois aspectos refletem internamente no discurso, dando-lhe os tons advindos de outras vozes, refratadas pelo autor no todo discursivo do enunciado. Dessa forma, “Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 57).

Para o Círculo, tudo o que produzimos em linguagem é dialógico, porque eivado de relações dialógicas. Isso se dá pelo fato de vivermos em sociedade e utilizarmos a linguagem como forma de dialogar (interagir) com discursos, posicionamentos, ideias, valorações sociais, projetos de dizer, sujeitos. Utilizamos a linguagem para agir e para nos constituirmos no mundo por meio da relação com o outro.

Dessa compreensão depreende-se o conceito de *Alteridade* nos estudos do Círculo. É evidente que uma teoria que considera o diálogo e a interação como a realidade constitutiva da linguagem precise reservar ao Outro um lugar privilegiado, isto é, tenha esse conceito como um aspecto caro à teoria. E assim o é. Bakhtin (2017[1979]) afirma que



Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem (BAKHTIN, 2017[1979], p.38).

Além da importância da palavra do outro, bem ressaltada por Bakhtin (2017[1979]), tem-se a grande importância da existência do outro para que eu me constitua como sujeito. Só tenho necessidade de agir, falar, pensar, de ser quem sou, porque trabalho para um outro, convivo com outros, sou amiga de outros, sou esposa de um outro, mãe de um outro, professora de vários outros, e assim por diante (MIOTELLO, 2018). Desse modo, é pela própria existência desse outro e pelo diálogo que construo formas de ser, que me construo em relação aos papéis sociais que vou ocupando, que desenvolvo formas de agir e produzir linguagem no mundo, justamente para “tocar” nesse outro, refutá-lo, intrigá-lo, questioná-lo, maravilhá-lo, acessá-lo, enfim, transformá-lo de alguma forma:

Ser significa conviver. A morte absoluta (o não-ser) é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para o outro e, através do outro, ser para si. O ser humano não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha para os olhos do outro ou com os olhos do outro (BAKHTIN, 2003, p. 341).

As palavras de Bakhtin confirmam a incompletude do Ser, que, sendo formado pela relação com o outro, atua também na formação de outros. Esse Ser nunca é um sujeito acabado e pronto, mas está sempre incompleto, em devir, se constituindo na fronteira, concomitantemente, entre o que foi, o que é e o que pode vir a ser, na medida em que vai interagindo com os outros. Sobral (2017), a esse respeito, assevera:

A proposta [do Círculo] é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. Só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser (SOBRAL, 2017, p. 22, grifos do autor).

Aliados ao conceito de sujeito e à importância do outro nessa relação, nos estudos do Círculo encontramos ainda os conceitos de *Excedente de visão* e *Exotopia*, que vêm à tona quando precisamos construir discurso sobre nós mesmos. Para falar sobre nós mesmos, precisamos construir valores que “transcendam os limites do apenas vivido” (FARACO, 2009, p. 95). É preciso nos “auto-objetificar”, olhar para nós mesmos com certo excedente de visão.

Faraco (2009) explicita esse excedente de visão por meio das reflexões bakhtinianas sobre autocontemplação. Assim, o autor afirma que, quando me vejo no espelho, “vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro” (FARACO, 2009, p. 96). Ele explica que essa autocontemplação é um exemplo visível de como, na visão bakhtiniana, “tenho de passar pela consciência do outro para me constituir” (FARACO, 2009, p. 96), tenho que passar por esse excedente de visão para me compreender de forma mais objetiva e exotópica.

Pela necessidade do Outro no processo de constituição do Ser e desse descolamento possibilitado pelas relações de Alteridade, os estudiosos do Círculo veem no signo ideológico o lugar para a manifestação dessas vozes sociais que formam nossa consciência. Para o Círculo, é no signo ideológico que se evidenciam as palavras do outro, as palavras minhas e as palavras do outro que se tornam minhas pelo processo de refração. Dentro desse processo, vão se (re)construindo valorações e avaliações sociais, que os sujeitos partilham ou não, dependendo do contexto da interação. Assim sendo, na próxima seção nos ocuparemos do conceito de *Axiologia*.

## 2.2 AXIOLOGIA/VALORAÇÃO

Segundo o *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, a palavra “Axiologia” deriva do grego *axiólogos*. É majoritariamente usada na área da Filosofia e se refere ao “1. Estudo ou teoria de alguma espécie de valor, particularmente dos valores morais. 2. Teoria crítica dos conceitos de valor” (FERREIRA, 2004, p. 241, grifos do autor).

Na teoria do Círculo, não se foge desse significado, entretanto, o conceito se refere ao estudo das valorações na linguagem. Desse modo, a axiologia é uma particularidade que permeia o uso da língua(gem), principalmente evocada pelas

reflexões sobre avaliação/valorização social. Segundo Volóchinov (2017[1929]), “Sem uma ênfase valorativa não há palavra” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 233). Essa ênfase valorativa é responsável pela avaliação social que os enunciados terão nas interações sociais. Tal aspecto tem papel fundamental para a constituição de um enunciado concreto, pois, como afirma Volóchinov (2017[1929]),

A avaliação social tem uma enorme importância [...] ela determinará a escolha e a ordem de todos os elementos significantes do enunciado. Não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 236, grifo do autor)

Voloshinov e Bakhtin (1926) entendem que “Esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento da vida, e funde-se com esse evento, formando uma unidade indissolúvel” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 6). Inferimos, a partir dessas palavras, que a avaliação não está apenas relacionada com os aspectos linguísticos ou materiais dos enunciados; ela se relaciona também com os aspectos contextuais, que vão determinar o valor do enunciado naquela situação discursiva.

Para Bakhtin (2016[1979]), a valorização/avaliação está ligada à expressividade dos enunciados, o que faz com que ele considere que o “elemento expressivo” é “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido de seu enunciado” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 47). O autor ainda destaca como essas valorizações vão variar de acordo com o campo de comunicação discursiva em que o enunciado se insere: “Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vários e grau vários de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 47).

Se utilizarmos como exemplo o signo “mulher”, percebemos claramente essa relação das valorizações com os campos de comunicação. No campo religioso cristão, os enunciados sobre a mulher têm uma ênfase valorativa particular, em que se tem uma mulher submissa ao homem, virgem, pura, santa, sagrada, pois dá à vida; no campo científico do discurso feminista, se tem uma mulher independente, empoderada, com direito de escolha sobre seu corpo e com direito à ocupação de novos lugares/papeis sociais. E assim sucederá que, sempre que se falar de mulher,

ter-se-á uma valoração agregada a/refratada (n)esse signo, visto seu diálogo com discursos de determinado campo, seja algum dos dois citados acima, seja nos mais diversos campos da comunicação.

A entonação expressiva/valoração é “um traço constitutivo do enunciado” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 48), visto que sem ela não se tem enunciados, mas palavras mortas, dicionarizadas. Para o autor, a entonação é um aspecto muito importante nas enunciações, visto que tem relação direta com o contexto extralinguístico e esse contexto vai determinar como a palavra existe para o falante, segundo ele, precisamente em três aspectos:

como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último como a *minha* palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2016[1979], p. 53, grifos do autor).

Nesse sentido, uma palavra neutra, sem entonação, só é possível se for uma palavra de ninguém, que não é utilizada por sujeitos em situações específicas de interação. Já quando inserida em um contexto, qualquer que seja ele, se torna uma palavra viva, expressiva, valorada. E essa valoração vem pelas “palavras alheias”, palavras dos outros (que por sua vez já são eivadas de palavras alheias) que estão em relações dialógicas com as nossas. Por fim, adquirimos a nossa palavra, compondo-a com palavras alheias com suas valorações e avaliações, coadunada com as nossas refrações dessas palavras alheias, e nossas valorações construídas nesse diálogo.

Volochínov (2013[1930]), a esse respeito, afirma que

Acima de tudo, as valorações determinam a seleção das palavras pelo autor e a percepção dessa seleção (co-eleição) pelo ouvinte. Por que o poeta não escolhe suas palavras de um dicionário, mas do contexto da vida no qual as palavras se sedimentam e se impregnam de valorações (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 89).

Assim, as valorações não nascem com as palavras como algo dado, mas são coconstruídas no discurso dos interlocutores, tendo em face sua apreciação do tema e seus propósitos discursivos na enunciação. Por esse motivo,

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante,

agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 181).

Por causa dessa relação intrínseca entre nossos discursos e as ênfases avaliativas, reconhece-se a importância do conceito de *axiologia* (avaliação) para os estudos do Círculo, enfatizando-se que: “Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 236) para determinado objeto de discurso.

Diante dessas reflexões, passamos, na próxima, seção para o conceito de ‘signo Ideológico’, considerando que é nele que as avaliações se assentam e entram em embate; e que o Círculo de Bakhtin tem uma visão muito particular desse conceito, o que demanda um estudo específico.

### 2.3 AS SEMIÓTICAS E O SIGNO IDEOLÓGICO

O conceito de *signo* não é desenvolvido apenas pelo Círculo; trata-se de um tema que tem angariado amplos estudos também na área da Semiótica. Por isso, acreditamos ser relevante comentar brevemente o lugar que esse conceito tem ocupado nas diversas teorias semióticas, pois consideramos importante, pela nossa orientação bakhtiniana, enfatizar a historicidade dos conceitos e as refrações feitas sobre ele, ao longo do tempo, para que construamos uma compreensão do que vem a ser “signo” para o Círculo de Bakhtin.

Além disso, percebemos, em discursos atuais, principalmente na BNCC (BRASIL, 2018), um movimento que busca promover a nomenclatura “Análise Linguística/Semiótica” para o que aqui compreendemos como PAL. Diante desse fato, acreditamos que uma breve incursão pelos estudos semióticos pode clarificar, de certa forma, se a palavra ‘semiótica’ merece realmente lugar de destaque na PAL que aqui se concebe. Existem diversas semióticas, como explicaremos a seguir, e cada uma tem uma compreensão diversa da natureza do signo que, se não distinguirmos, pode nos levar a adotar uma concepção teórica distinta da que defendemos, em relação a um conceito tão importante para a PAL como o de signo.

O estudo da Semiótica vem sendo feito desde os gregos, como Platão e Aristóteles, que já se interessavam pela representação dos signos e sinais. Dessa raiz grega, a palavra ‘semiótica’ em sua etimologia deriva de “seme”, como em *sêmeiotikê*

(intérprete de signos). E a palavra signo deriva do latim *signum*, que, por sua vez, também veio do grego *secnom* (cortar, extrair uma parte de). Reconhecida sua raiz grega, não nos ateremos a discutir a Semiótica desde seus princípios. Apresentaremos algumas correntes mais difundidas no que Machado (2008) denomina “Semiótica Moderna”.

A primeira<sup>25</sup> corrente semiótica a ser abordada é a de Charles Sanders Peirce (1839-1914), que, segundo Machado (2008), reafirma a concepção de John Locke, considerando que a semiótica é a teoria geral dos signos. Nos escritos teóricos de Pierce, entende-se por signo “qualquer coisa que sugere a presença ou existência de um fato, condição ou qualidade” (MACHADO, 2008, p. 2).

Além disso, segundo Fernandes (s/a), Pierce considera para os estudos da Semiótica e dos signos algumas tricotomias, como: “um signo mantém uma relação solidária entre pelo menos três polos [...]: a) a face perceptível do signo “*representâmen*”, ou significante; 2) o que ele representa, “*objeto*” ou referente; 3) e o que significa, “*interpretante*” ou significado” (FERNANDES, s/a, p. 10, grifos do autor).

Percebemos que, para essa corrente semiótica (pierceana/americana), os signos têm relação mais direta com a ideia de representação. Logo, um signo contém uma parte perceptível para nós, que representa um objeto/referente, e dessa representação se tem um significado.

Fica clara aqui a similaridade da semiótica pierceana com a Semiologia de Ferdinand de Saussure (1857-1913), que, por meio da dicotomia significante x significado (já comentada anteriormente), dá um caráter de representação aos signos, considerando que eles unem um conceito a uma imagem acústica. Por isso, segundo Machado (2008), as teorias são similares nesse aspecto.

A segunda corrente semiótica a ser comentada é a Semiótica de Algirdas Julien Greimas (1917-1992) ou semiótica francesa. A semiótica greimasiana nasce na década de 1960, no auge do estruturalismo e, por isso, tem raiz também saussureana. Essa corrente também estuda os signos, entretanto, vai deslocar o enfoque de estudo da representação para o sentido, considerando esse último como objeto da semiótica: “[...] o mundo humano se define essencialmente como o mundo da significação. Só pode ser chamado ‘humano’ na medida em que significa alguma coisa” (GREIMAS, 1976, p. 11).

---

<sup>25</sup> A ordem estabelecida para a abordagem das correntes semióticas é apenas de caráter didático. Não pretendemos afirmar que os estudos se deram nessa ordem, visto que alguns foram até concomitantes.

Segundo Mendes (2011), Greimas faz uma

classificação dos significantes, segundo a ordem sensorial, como visuais, auditivos, táteis etc. Isso implica a noção de texto como tudo o que produz sentido, podendo ser considerados textos objetos tão diversos como uma fotografia, uma canção ou uma partida de futebol, por exemplo” (MENDES, 2011, p. 184).

Greimas, dessa forma, traz à sua Semiótica um viés semântico, mas que considera, extrapolando a Semântica da época (que estudava palavras e frases), o sentido dos textos como um todo.

A terceira corrente semiótica é a Semiótica da Cultura (ou semiótica russa), que se desenvolveu a partir de um grupo conhecido como Escola de TartuMoscou, cujo principal teórico é Iuri Lótman (1922-1993). Essa corrente, segundo Stefanello (2017), considera o lugar da cultura nos estudos semióticos buscando o

entendimento das relações que existiam e existem entre comunicação e cultura e dos mecanismos da cultura que funcionam como geradores de signos. Para isso, analisar a cultura como um fenômeno de conjunção de textos organicamente entrelaçados, tais como religião, literatura, artes e comportamento, por exemplo, a abranger todos os códigos e sistemas semióticos culturais em cuja presença de uma relação de modelização fosse inerente, responsável pela representação da signicidade dos objetos, era o anseio maior (STEFANELLO, 2017, p. 96).

Assim, essa corrente teórica busca estudar não somente os signos, mas também os mecanismos culturais que geram os signos, considerando, para isso, o conceito de modelização (similar ao conceito de gênero discursivo do Círculo), e o conceito de códigos para esse estudo, assemelhando-se, a nosso ver, ao conceito de plurilinguismo ou variantes sociais nos estudos do Círculo:

Todo código cultural determina se ele próprio funciona como dominante ou como subordinado num texto. A atenção merecida ao estudo dos contatos culturais, por exemplo, tão incontáveis e ora tão naturalizados, outrora tão conflitantes, deve-se à unificação de duas hierarquias de estruturas de códigos compatíveis, por meio da qual obtém-se um novo tipo cultural (STEFANELLO, 2017, p. 97).

Desse modo, percebemos que a corrente da Semiótica da Cultura se assemelha em alguns aspectos aos conceitos do Círculo, visto que, ao considerar a constituição dos signos, relega grande importância aos aspectos culturais e sociais. Tal aproximação pode se dar talvez pelo desenvolvimento das duas teorias num contexto histórico e geográfico próximo.

Todavia, nenhuma das correntes teóricas difunde da mesma maneira que o Círculo a noção de **signo ideológico**. Percebe-se que as outras correntes, pelos seus enfoques (respectivamente representação, sentido e cultura), não estão opostas ao Círculo de Bakhtin no que tange ao signo. Na teoria dialógica, o signo é tanto representação de conceitos, como refração de sentidos e é perpassado pela cultura. Entretanto, o signo ideológico vai ainda além. Ele não é um mero instrumento que os sujeitos usam para representar um referente; atuando na constituição da própria consciência humana, o signo permite que o sujeito construa sua maneira de compreender e valorar um referente. Não se trata de um conceito neutro que representa objetos neutros, mas, sim, sócio-historicamente construído, essencialmente ideológico e dialógico. Desse modo, evidenciamos que o papel da ideologia no interior do signo e deste no interior daquela é o ponto fulcral para se compreender o signo ideológico do Círculo.

Para Volóchinov (2017[1929]), “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 95). Desse modo, o autor reconhece que os signos são conteúdo ideológico e que, portanto, nos permitem criar nossa consciência.

Com relação à ideologia, o autor afirma: “Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sgnica*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 93, grifo do autor). O autor institui o aspecto ideológico como fundamental à noção de signo, como se a ideologia fosse uma dimensão deste que, se descolada dele, faria com que perdesse seu próprio caráter de signo, passando a ser um mero sinal:

Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. O sinal é um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel) ou para alguma ação (também definida e imóvel!). O sinal jamais deve ser relacionado à área do ideológico (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 178).

Volóchinov (2017[1929]) reconhece que o signo representa alguma coisa do mundo material, entretanto, o autor vai além da mera relação de representação e postula que “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo, por isso mesmo, capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV,



2017[1929], p. 93). Assim, por meio da refração, o signo altera a percepção da realidade.

Para Bakhtin (1993[1919]), essa relação dos signos com as refrações da realidade acontece por meio da avaliação que fazemos dos objetos. Por meio dos signos ideológicos, não se pode apenas representar um objeto, pois, para o autor,

[...] o simples fato de que eu ter começado a falar sobre ele já significa que assumi certa atitude em relação a ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não apenas designa um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação, minha atitude valorativa em relação ao objeto, em relação àquilo que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, transforma-o num momento constituinte do evento vivo, em processo (BAKHTIN, 1993[1919], p. 32-33).

Assim, nos signos se estabelece sempre uma relação de avaliação. Não utilizamos um signo apenas para representar um objeto, mas para valorá-lo, para refletir seus sentidos já presentes no contexto social ou para refratá-lo, em face dos nossos propósitos enunciativos. A própria relação do signo com qualquer aspecto da vida social já coloca nele valoração, reflexão e refração.

Volóchinov (2017[1929]), para explicar essa relação dos signos com as refrações, utiliza como exemplo o pão e o vinho, que, se tomados pelo viés religioso cristão, deixam de ser objetos do mundo, para serem signos ideológicos que refratam determinadas valorações e ideologias (deixam de ser objetos alimentícios ordinários, para serem “corpo de cristo”, isto é, objetos/símbolos sagrados que carregam ideologias).

Desse modo, os signos vão refratando a realidade dentro das esferas ideológicas em que se desenvolvem. Essas esferas ideológicas, por sua vez, só existem no âmbito social, uma vez que não se tem um indivíduo isolado criador de ideologia que externaliza esse conteúdo ideológico.

O signo tampouco surge entre dois *Homo Sapiens*. É necessário que esses dois indivíduos sejam *socialmente organizados*, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sógnico pode formar-se entre eles. A consciência individual não só é incapaz de explicar algo nesse caso, mas, ao contrário, ela mesma precisa de uma explicação que parta do meio social e ideológico (VOLOCHINOV, 2017[1929], p. 96-97, grifos do autor).

Ao considerarmos tais ponderações nos estudos do Círculo, temos uma concepção de signo essencialmente social e, por isso, ideológico; um signo criador das consciências interindividuais; e um signo que reflete e refrata a realidade dos sujeitos sociais.

Volóchinov (2017[1929]) postula que no signo ideológico cruzam-se “ênfases multidirecionadas. O signo transforma-se no palco da luta de classes” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 113, grifo do autor). Para o autor, é no signo que vão se instaurar as ênfases valorativas, isto é, os diversos valores sociais refratados pelas vozes sociais em embate nos discursos.

Compreendemos, então, que uma palavra é um signo ideológico valorado socialmente nos discursos. Retomando o exemplo utilizado anteriormente, a palavra “mulher” tem diversos acentos valorativos, dependendo da esfera ideológica que representa, conforme destacamos na seção anterior. Tais acepções valorativas foram instauradas na palavra/signo ideológico “mulher” ao longo da história para que se chegasse a tais discursos. Assim, por ser emprenhada de acentos valorativos construídos por sujeitos socialmente situados, essa palavra torna-se um signo ideológico, confirmando as palavras de Volóchinov: “na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 113).

Considerando o conceito de signo para o Círculo e a leitura de suas obras, entendemos que esse grupo não teve a intenção de instaurar uma nova semiótica, mas de compreender esse conceito como um caráter sógnico presente nas diversas formas de linguagem. O Círculo, desse modo, não destoa totalmente dos conceitos de signo das Semióticas apresentadas, mas cria uma visão particular desse conceito, associando-o ao caráter sócio-histórico e ideológico das enunciações.

Diante de tais considerações, ao refletirmos sobre os discursos propagados atualmente a respeito de uma “análise linguística/semiótica” (que ganhou visibilidade por ser o termo empregado na BNCC), acreditamos que tal nomenclatura, além de tirar o destaque do termo “prática”, que acreditamos ser vital para o conceito, destaca um enfoque semiótico, que não é explicitado pelo documento (BRASIL, 2018), fato que pode levar, como apresentamos, a diversas compreensões do conceito de signo.

Em uma perspectiva dialógica, a palavra ‘semiótica’ garantiria um caráter sógnico à análise, que já é conferido pela palavra ‘linguística’, porque essa palavra, no escopo da teoria do Círculo, não se restringe apenas à língua, mas às demais

linguagens, pois, para essa perspectiva teórica, língua e linguagem são conceitos imbricados entre si (como explicitado anteriormente).

Em última instância, se refletirmos sobre os estudos linguísticos na atualidade, chegaremos à conclusão de que o termo ‘linguístico’ se refere à linguagem e não apenas à língua, visto que nessa área se fazem estudos não só a respeito do conceito de língua, mas, sobretudo, a respeito das diversas formas de linguagem, de interação e atuação na sociedade por meio dela.

Os signos ideológicos, para o Círculo, funcionam sempre inseridos em *enunciados concretos*. Inclusive é nesses enunciados que adquirem valorações e é neles que se tornam palco para os embates das vozes sociais, como abordaremos adiante.

#### 2.4 TEXTO-ENUNCIADO E GÊNEROS DO DISCURSO

O *enunciado*, para o Círculo, é a “[...] unidade mínima da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 22) e, por isso, é lugar onde o uso da língua(gem) se dá de forma efetiva e real. Segundo o autor, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, (2016[1979]), p. 283). Nesse sentido, os enunciados, compostos por signos ideológicos, representam a maneira como nos relacionamos com a língua(gem) e com o(s) discurso(s) veiculado(s) por ela.

Para refletir sobre o conceito de enunciado, Bakhtin (2016[1979]) vai opô-lo ao conceito de oração. Para ele, as orações são “unidades da língua”. Isto é, oração é um conceito teórico linguístico criado para estudarmos a língua e sua estrutura. Mas esse conceito não tem a ver com a realidade da língua em uso, da língua na vida real dos falantes. Por isso, o autor defende que uma oração pode ser parte de um enunciado, mas não se iguala a ele, pois carece de alguns aspectos:

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os aspectos pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com os enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade (BAKHTIN, (2016[1979]), p. 33, grifo do autor).

Percebemos, então, que linguisticamente falando, uma oração pode ser parte de um enunciado, mas ela não terá a completude que esse enunciado tem, isto é, não poderá ser considerada uma unidade da comunicação discursiva, justamente, pois faltam-lhe relações dialógicas com o mundo extraverbal, com todas as informações que permeiam os usos linguísticos, mas que não estão expressas explicitamente neles.

Esse contexto extraverbal/extralinguístico que confere ao enunciado sua concretude se dá, principalmente, porque

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significação são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação. Quando cortamos o enunciado do *solo real que o nutre*, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma *casca linguística abstrata* ou um esquema semântico igualmente abstrato [...] – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 13, grifos nossos).

Assim, o enunciado, para não ser apenas uma “casca linguística abstrata”, precisa estar inserido em condições específicas de interação (esse é o “solo real que o nutre”), isto é, um contexto histórico, ideológico e social, o que implica a presença de um sujeito-autor e um (ou mais) sujeito(s)-leitor(es)/ouvinte(s). Nesse sentido, o enunciado se realiza quando um sujeito-autor tem um propósito discursivo (um projeto de dizer, nas palavras de Bakhtin) e o expressa para um interlocutor dentro de um contexto específico de interação.

É somente quando esses interlocutores entram em relações dialógicas (quando são suscitadas respostas), que podemos afirmar que foram construídos enunciados. Relacionando-os com o que Bakhtin (2016[1979]) afirma sobre a oração, podemos afirmar que esta está para a gramática enquanto aquele está para o discurso.

Todavia, os enunciados não são produzidos de qualquer modo em qualquer esfera ideológica. Eles são organizados por uma relativa estabilidade que foi e é instaurada tendo em vista a forma que os falantes utilizam a linguagem e interagem com ela. Considerando esse aspecto, os estudiosos do Círculo elaboraram o conceito de *gênero do discurso*. Esse conceito tem grande importância nos estudos do Círculo, uma vez que são os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2016[1979]), que vão

deixar clara a relação entre língua(gem) e história, visto que são demarcados pela história e pelas necessidades discursivas dos sujeitos nas diversas épocas:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2016[1979], p. 20).

Compreendemos, assim, que os gêneros são o modo como introduzimos formas e usos novos na comunicação discursiva. Além da sua relação com a história, os gêneros são perpassados pela ideologia, visto que carregados de signos, e utilizados sempre considerando os campos da comunicação discursiva em que estão inseridos, como o campo artístico, o campo midiático, o campo jornalístico, o campo científico, etc. Esses campos são esferas discursivas e ideológicas em que determinados conteúdos são colocados em relações dialógicas.

Os campos da comunicação humana organizam a forma como usamos os enunciados, dado que,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses elementos [...] estão indissolúvelmente ligados no *conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016[1979], p. 12, grifos do autor).

Nessa perspectiva, os campos de atividade humana, por meio dos usos sociais que os falantes fazem da língua(gem), organizam os enunciados em gêneros do discurso. Esses gêneros, segundo o autor, se diversificam à medida que os campos da comunicação discursiva/atividade humana se desenvolvem e se transformam.

Para Volóchinov (2017[1929]),

Cada época e cada grupo social possui seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo

de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas. Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação [...], a forma do enunciado [...], e o seu tema (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p.109).

O autor entende que os gêneros são vistos como formas discursivas da comunicação ideológica, moldados pela época e pelo grupo social que os utiliza. Diante disso, não só as formas (gêneros) são utilizadas em face de sua esfera discursiva, como seus objetos de discurso (seus temas – conceito abordado adiante) são escolhidos em face do campo e da época em que o gênero se insere.

Bakhtin (2016[1979]) ainda faz uma distinção entre os gêneros primários e os secundários. Para o autor, os secundários são gêneros mais complexos, isto é, “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 15). São exemplos de gêneros secundários: romances, artigos científicos, reportagens, etc.

Já os gêneros primários são mais simples, pois “se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 15), como: bilhetes, cartas, saudações cotidianas. Esses gêneros primários, de acordo com o autor, vão ser incorporados e reelaborados pelos secundários, como é o caso de um romance que utiliza uma carta como parte de sua composição.

Desse modo, os gêneros são mais simples ou mais complexos de acordo com a esfera discursiva em que se insere e de acordo com o nível de complexidade exigida pelo projeto de dizer do locutor, que vai ser desenvolvido em face do domínio que este tem dos mais diversos gêneros:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016[1979], p. 41).

Assim, quanto mais gêneros dominarmos, mais saberemos fazer a seleção daqueles que se adéquam a nosso projeto discursivo, que atinge os objetivos pretendidos. Percebemos, então, que os gêneros não são utilizados de forma aleatória, mas, de acordo com sua relação estreita com a vida dos discursos, vão

sendo selecionados, ampliados, modificados, transformados para que sejam penetrados pela vida e pelos discursos dos sujeitos.

Entretanto, para Medviédev (2012), “Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade” isso se dá, porque “ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela” (MEDVIÉDEV, 2012, p.196). Diante disso, o gênero não reflete a realidade, mas a refrata considerando os princípios de seleção e formas de concebê-la em face à esfera ideológica em que está inserido.

Para um melhor estudo do conceito de gênero discursivo e para embasamento do estudo que faremos do gênero tira, explicitamos, a seguir, suas dimensões constitutivas.

#### 2.4.1 Dimensão extraverbal

Refletir sobre a *dimensão extraverbal* de um gênero implica considerar, como destacamos anteriormente, que o que vai além do linguístico/material nos enunciados é o “solo” que nutre todas as formas de utilização da língua(gem). Se pensarmos na metáfora que Voloshinov e Bakhtin (1926) usam, compreendemos como essa dimensão é importante para os enunciados, uma vez que, assim como uma planta, se retirados desse solo, perdem sua força vital e secam, isto é, perdem sua significação.

Considerar o contexto extraverbal implica entender que “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e que o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia, e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2017[1979], p. 26). Assim, os gêneros, como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, estão imersos nessa cadeia que é a comunicação discursiva e só existem por causa dela.

Somente produzimos um enunciado e, conseqüentemente, utilizamos um gênero, quando temos um propósito enunciativo, um projeto de dizer que vai nos guiar na composição de nosso discurso, nas valorações que construímos e nas escolhas estilísticas que fazemos. Esse propósito enunciativo estará em relação direta com o Cronotopo, isto é, as relações espaço-temporais em que nos inscrevemos na cadeia da comunicação. Essas relações, por sua vez, perpassam os lugares sociais que ambos, locutor (autor) e interlocutor(es) (leitores) ocupam.

Para Voloshinov e Bakhtin (1926), a dimensão extraverbal corresponde aos aspectos do contexto extraverbal do enunciado. Esse contexto compreende três fatores: “1) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível [...]), 2) o *conhecimento e a compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores e 3) sua *avaliação comum* dessa situação” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 7, grifos dos autores).

O “horizonte espacial comum” tem relação com o espaço em que os interlocutores se inserem no momento da enunciação. Na teoria do Círculo, o espaço é um dos componentes do conceito de *Cronotopo*. Bakhtin (2002[1975]) apresenta o Cronotopo como uma ideia que integra o tempo (do grego, *crónos*) e o espaço (do grego, *topos*). Desse modo, para o autor, as interações são particularmente inseridas em um espaço físico comum entre os interlocutores (mesmo que presumidamente) e, da mesma forma, em um momento histórico único, compartilhado ou não pelos envolvidos no ato da interação. Ademais, para compreender o conceito de Cronotopo é importante considerar que

A relação entre tempo e espaço é indissolúvel. O cronotopo é uma categoria conteúdo-formal, que mostra a interligação fundamental das relações espaciais e temporais, representadas nos textos, principalmente literários. Cabe acrescentar que seu princípio condutor é o tempo (FIORIN, 2017, p. 145).

Bakhtin (2002[1975]) interliga os dois aspectos, de modo que pudessem compor um conceito único, mas que tem o tempo como aspecto mais importante, já que o considera o princípio primeiro do Cronotopo. Consequentemente, o horizonte espacial comum, apontado por Voloshinov e Bakhtin (1926), apesar de se referir à “unidade do visível”, refere-se também ao tempo, já que todo espaço é situado na história e está dentro de um momento vivido.

Nessa perspectiva, analisar textos-enunciados, implica, primeiramente, situá-los no tempo e no espaço, considerando que constroem cronotopicamente uma “ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua” (FIORIN, 2017, p.145).

Em seguida, Voloshinov e Bakhtin (1926) destacam “o conhecimento e a compreensão comum” da situação. Esse segundo aspecto, que deve ser considerado no estudo da dimensão extraverbal de um gênero discursivo, vai incidir sobre o conhecimento presumido que os interlocutores têm sobre a situação comunicativa, ou



seja, sobre o tema que a envolve. Nesse aspecto, atuam os não ditos do enunciado, isto é, aquilo que pode ser inferido porque já é compartilhado pelos falantes em função de sua inserção no tempo e/ou espaço comum.

O exemplo dado pelos autores é de uma conversa que acontece num dia de neve em que os interlocutores expressam sua opinião sobre a neve com apenas uma palavra, sem tecer comentários sobre ela. Nesse caso, a presença da neve e a influência dela para o humor e comportamento dos interlocutores não precisam ser ditas, pois fazem parte do conhecimento comum (presumido) da situação e sem tal conhecimento, a compreensão poderia se inviabilizar.

Os autores apontam, ainda, para a “avaliação comum” da situação, como outro elemento do extraverbal. Esse fator tem relação com a valoração que os interlocutores estabelecem para a situação. Cada interlocutor pode estabelecer sua apreciação valorativa sobre o objeto do discurso de uma forma, entretanto, ao produzirem seus enunciados, apresentarão uma avaliação comum<sup>26</sup> em relação ao tema, para que possam estabelecer, no diálogo, suas ênfases apreciativas que podem estar tanto em consonância como em dissonância:

Qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto sempre une os participantes da situação comum como *co-participantes* que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. O *enunciado*, conseqüentemente, *depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência e dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico comuns* (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 8, grifos dos autores).

Ao considerarmos tais aspectos, entendemos que a dimensão extraverbal de um gênero considera a situação de enunciação (compreendendo nessa situação os conhecimentos contextuais, temáticos e valorativos que os interlocutores partilham). É nessa dimensão, portanto, que se encontra a influência do contexto/condições concretas da enunciação para o todo do gênero. Tais condições concretas compreendem o espaço, o momento, o projeto de dizer, o autor, o(s) interlocutor(es), o suporte/mídia, a axiologia do enunciado e o fato de que esse enunciado/gênero responde a outros já passados e gera respostas futuras.

---

<sup>26</sup> Entendemos que “avaliação comum”, nesse contexto, não significa concordância, ou seja, que os envolvidos no ato da interação partilhem do mesmo posicionamento sobre o tema; mas, “comum” no sentido de que ambos sabem do que estão falando, partilham do mesmo tema, sobre o qual apresentam cada um a sua valoração.

Ainda para os autores, “[...] de maneira alguma o discurso reflete a situação extraverbal do modo como um espelho reflete um objeto”. A relação que se dá não é de reflexo, como se os enunciados fossem uma tradução da situação, mas o que acontece é que o discurso “[...] *analisa a situação* produzindo uma *conclusão avaliativa*” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 7, grifos dos autores):

Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como *uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação* (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 7, grifo dos autores).

Depreendemos, então, que o uso do termo “dimensão”, para se referir ao contexto extraverbal, não é feito aleatoriamente, mas compreende a ideia de parte. Da mesma forma que os objetos do mundo têm três dimensões, isto é, podem ser vistos sob três perspectivas, a situação extraverbal é, sim, uma dimensão dos enunciados, uma parte constitutiva presente neles, não como uma informação extra que nada tem a ver com seus sentidos, mas como parte desses sentidos, que os constrói e, por isso, é indissociável das enunciações concretas.

De forma mais pontual, Volochínov (2013[1930]) considera que a situação extraverbal se refere “[...] aos três aspectos subentendidos da parte não verbal: o *espaço* e o *tempo* em que ocorre a enunciação - o “onde” e o “quando”; o objeto ou *tema* de que trata a enunciação - “aquilo de que” se fala; e a *atitude* dos falantes face ao que ocorre - “a valoração” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 172, grifos do autor).

Logo, a dimensão extraverbal compreende todos os fatores que fazem um enunciado ser único, irrepitível e singular, visto que acontece em condições concretas e essas não podem ocorrer duas vezes. Segundo Bakhtin (2016[1979]), “A reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016[1979] p. 76). Quando um enunciado é repetido, já se tem um novo enunciado, pois a própria condição de repetição é um fator da situação extraverbal que não existia no enunciado anterior. Conseqüentemente, os horizontes espacial e temporal não poderão se repetir, o que resultará sempre em uma nova enunciação.

A dimensão extraverbal, portanto, contempla o estudo do contexto/da situação

social imediata e ampla, considerando que os enunciados, ao se tornarem elos da cadeia de comunicação, vão ser perpassados pelos aspectos do momento sócio-histórico-ideológico contemporâneo ao momento de sua produção. Todavia, além dos aspectos do contexto contemporâneo, os enunciados também vão carregar, na dimensão extraverbal, os aspectos referentes ao que Círculo chama de “grande tempo”, isto é, a inserção do enunciado num contexto mais mediato/amplo, que penetra o enunciado não por sua contemporaneidade, mas por fatores diversos como, por exemplo, a relevância/relação do enunciado para/com o que já foi dito sobre determinado tema.

Todos esses elementos destacados na análise da dimensão extraverbal do gênero têm importância para a análise da dimensão verbo-visual dos textos-enunciados. Segundo Costa-Hübes (2017a),

Os três elementos [constitutivos da dimensão social] – *horizonte espacial e temporal*, *horizonte temático* e *horizonte axiológico* – correspondem àquilo que não está expresso verbalmente no texto, mas que incide diretamente sobre as escolhas linguístico-discursivas [dimensão verbo-visual] do autor do texto (COSTA-HÜBES, 2017a, p. 560, grifos da autora).

Ressaltamos, assim, as intersecções existentes no uso da língua(gem), na perspectiva dialógica, entre as duas dimensões: é a situação de interação que determina os ditos e não ditos na materialidade-linguística/visual, e essa materialidade, por sua vez, nos permite adentrar as miríades que o contexto suscita e perceber os valores e discursos (re)significados por ele e expressos nos enunciados, por meio de signos ideológicos.

Diante da compreensão dessa dimensão, passamos agora a refletir sobre a dimensão verbo-visual dos gêneros do discurso, visto que as duas têm relação estreita, e que são partes essenciais da constituição discursiva.

#### 2.4.2 Dimensão verbo-visual

Ao considerar a importância da dimensão extraverbal para o estudo dos enunciados, como apontado na subseção anterior, Costa-Hübes (2017a) afirma que, na análise da *dimensão verbo-visual* dos enunciados, “[...] o olhar do pesquisador deve voltar-se para o estudo dos elementos constituintes do gênero discursivo”

(COSTA-HÜBES, 2017a, p. 560), sendo esses: *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*, conforme Bakhtin (2016[1979]).

O primeiro elemento é definido por Bakhtin (2016[1979]) e por Voloshinov (2013[1930]) como o conteúdo do enunciado, isto é, o “o que” está sendo dito no enunciado, o objeto de discurso, ou ainda “aquilo de que” se fala. Ao se ocupar dos objetos do discurso, o conteúdo temático tem relações diretas com o contexto, uma vez que, quem diz algo, só o diz em face de uma situação de interação que o motive para dizer o que diz, isto é, só o diz ocupando um papel social no mundo, considerando a existência de interlocutores e partindo de um determinado tempo e espaço. É nesse sentido que o conteúdo temático está ligado ao projeto discursivo do locutor, já que este engloba aquele e o dá sentido por meio das condições concretas da enunciação.

Quando afirmamos que o conteúdo temático se refere ao objeto de discurso de um enunciado, percebemos que a palavra objeto implica ação, porque é nos objetos que nós, como sujeitos, atuamos, isto é, modificamos, acrescentamos, recortamos, sintetizamos, reagrupamos, enfim, fazemos uma série de ações para que ele atinja nosso projeto de dizer. Essas ações podem ser compreendidas como atos estilísticos diante das linguagens para construir o discurso.

Bakhtin (2016[1979]), ao comentar a relação entre gramática e estilística, afirma que “[...] a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 22). Assim sendo, o estilo se caracteriza pelo fato de que ao utilizarmos a língua(gem), fazemos escolhas. Escolhemos constantemente como representar as intenções discursivas e o fazemos por meio de escolhas lexicais, gramáticas, sintáticas, de movimento, de timbre, de ritmo, de cor, de tamanho, etc. dependendo da(s) linguagem(ns) que empregamos na construção de um enunciado.

O estilo é um elemento muito importante na composição do gênero do discurso, dado que “onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 23). Se o estilo, como já mencionado, se refere às escolhas que inevitavelmente fazemos ao agir com a língua(gem), torna-se impossível pensar os gêneros sem estilo, pois, mesmo nas formas mais estáveis de enunciados, nos gêneros mais rígidos, escolhas são feitas (ou foram feitas no momento de sua criação) para atingir os propósitos enunciativos do locutor do enunciado. Por esse motivo, o autor afirma que existem estilo de gêneros e estilo dos autores, e este último é possibilitado proporcionalmente à

flexibilidade/instabilidade do gênero.

O terceiro elemento constituinte dos gêneros do discurso é a construção composicional, que segundo Bakhtin (2016[1979]), se referem aos “[...] tipos de construção do conjunto [do enunciado], dos tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 18).

Rodrigues (2001) entende esse elemento como os procedimentos

[...] composicionais determinados para a organização, disposição, combinação, acabamento da totalidade discursiva e para levar em conta o autor e os outros participantes da comunicação discursiva. Na produção do enunciado, é a noção acerca da forma do enunciado total, isto é, de um gênero do discurso específico, que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas (RODRIGUES, 2001, p. 44).

Assim, esse elemento se refere ao formato do gênero, sua forma geral que abarca o conteúdo temático, sua modulação pelas escolhas estilísticas, considerando que esse todo pode se alterar, visto que os gêneros não são formas fixas, estáveis e prontas de enunciados, mas usos correntes da língua(gem), que, ao longo da história, se estabilizaram pela similaridade nos projetos de dizer dos falantes, e que, entretanto, podem ser modificados, renovados e ressignificados ao longo do tempo, devido a sua plasticidade.

Além dos três elementos constitutivos do gênero, é importante que se considerem outros aspectos que influenciam na construção do enunciado, tanto em sua constituição estilística, quanto em sua composição geral, como a presença de diversas linguagens.

Esse aspecto é particularmente importante se considerarmos os enunciados do gênero tira, uma vez que a inter-relação da linguagem verbal com a linguagem visual vai construí-los, tanto no aspecto formal, quanto no aspecto discursivo.

Brait (2013) denomina essa dimensão dos gêneros discursivos como *verbo-visual*, porque essa dimensão precisa dar conta das duas facetas que enunciados dessa ordem comportam. Para a autora, nessa dimensão

[...] tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de

produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013, p. 44).

Nesse sentido, as duas linguagens passam a constituir o gênero, sendo que em sua leitura/análise, ambas precisam ser levadas em conta, visto que não se tem, como no caso do gênero tira, uma relação apenas de ilustração, mas o gênero se compõe por esse caráter “semiótico ideológico”, que confere ao visual um aspecto de “duplo” (BRAIT, 2013), isto é, ambos são partes igualmente importantes do gênero, cuja separação implica perda de sentidos e valorações. Na próxima seção abordamos mais especificamente o gênero a tira, suas denominações e formatos.

#### 2.4.3 O gênero discursivo tira

O gênero discursivo ‘tira’ é popular mesmo antes de sua aparição nas mídias digitais, tendo sido criado para a publicação no âmbito jornalístico, porém, posteriormente, foi adaptado para outros suportes. Ramos (2017), estudioso desse gênero, esclarece:

O diferencial já começa por terem um formato próprio, que se confunde com o modo como são chamadas. Há também outros aspectos: terem sido publicadas por décadas nas páginas dos jornais ajudou muito a popularizá-las, bem como seus vários personagens. Neste século, chegaram com boa repercussão à internet. Na área de ensino, tornaram-se presença quase obrigatória (RAMOS, 2017, p.7).

A tira, apesar de o nome parecer restringir seu formato, é, segundo Ramos (2017), um gênero versátil, já que tem aparecido em diversos formatos, que o autor classifica como: tiras tradicionais; tiras duplas ou de dois andares, tiras triplas ou de três andares, tiras longas; tiras adaptadas; e tiras experimentais.

Para o autor, as *tiras tradicionais* são as mais comuns (trata-se de uma faixa horizontal, com um ou mais quadrinhos – ou vinhetas<sup>27</sup>). As *duplas e triplas* são tiras com mais de uma faixa horizontal (até três). As *longas* podem compreender até o espaço de uma página, o que pode se assemelhar com uma página de um texto do

---

<sup>27</sup> Vinheta é outra forma de se referir aos quadros da tira. Isso porque, apesar de tradicionalmente quadradas, as vinhetas podem vir em diversos formatos, inclusive sem contorno algum (como é o caso das tiras estudadas no Capítulo 5). Desse modo, parece mais adequado utilizar a nomenclatura “vinheta”, que engloba a parte da tira, sem restringi-la ao formato quadrado.

gênero História em Quadrinhos (HQ), mas que se diversifica por não fazer parte de um texto maior como as HQ e pelo contexto de publicação. As *tiras adaptadas* são aquelas que são produzidas em um formato, porém publicadas com outro formato por questões editoriais (por exemplo, quando a tira é produzida na horizontal, mas publicada na vertical em razão de aproveitamento de espaço no suporte de publicação). E as *tiras experimentais* são aquelas que apresentam formatos inusitados ou são transformadas em animações com movimento e som. Elas são chamadas de experimentais por serem recorrências esparsas dentro do universo das tiras, não se constituindo em uma regularidade, ou em estilo de autor.

Com relação à nomenclatura do gênero, Ramos (2017) faz um estudo das palavras “tira” e “tirinha” e aponta que ambas são usadas em diversos contextos como sinônimas, justamente pela falta de um consenso sobre uma nomenclatura específica. Além da terminologia de “tira” ou “tirinha”, encontra-se, geralmente, ao lado dessas palavras uma expressão que se refere ao objetivo da tira, como: tira cômica, tirinha de humor; ou algo que se refere ao contexto de sua publicação, como: tira jornalística, entre outros.

Ramos (2017) ainda considera que o termo “tirinha”, como um diminutivo, traz consigo um teor pejorativo, jocoso, o que pode implicar tal sentido com relação ao gênero. Porém, o autor afirma que o sentido mais recorrente do uso do termo “tirinha” é uma tentativa de associação do gênero com o público infantil, o que traz à tona um discurso infantilizador que foi propagado em meados do século XX para associar o gênero a interlocutores infantis ou a temas infantis, desprovidos de temas adultos: “É um discurso que tende a associar essa forma de linguagem a conteúdos menos densos e que tende a causar estranheza quando ocorre o contrário” (RAMOS, 2017, p. 52).

Com vista a tais possibilidades de sentido, optamos, como o autor, por usar a nomenclatura “tira”, inclusive pelo fato de que nosso objeto de estudo comprova que o conteúdo dos enunciados não precisa ser leve, infantil, ou tratado de forma cômica para que se defina neste gênero.

No que tange ao formato das tiras selecionadas, as Tiras do Armandinho, consoante ao que Ramos (2017) postula, Alexandre Beck produz tiras tradicionais, por vezes tiras duplas ou triplas. Uma marca do autor é deixar a segunda vinheta sem contorno, assim, temos esse formato como regularidade em suas produções.

Um recurso bastante comum no universo dos quadrinhos é o uso de balões e

seus apêndices (parte inferior do balão que o liga a determinado personagem). Alexandre Beck dispensa os balões e utiliza apenas traços para indicar a fala dos personagens, ou nenhum traço como no exemplo do enunciado 1<sup>28</sup>.

Ramos (2017) afirma que, do ponto de vista do conteúdo, podemos considerar como mais comuns as tiras cômicas, as quais têm como objetivo principal o humor, o que é tradicional de uso do gênero; e as tiras livres, menos comuns, abordam diferentes temas, desde poesias, até reflexões e críticas sociais. Ao observar as “Tiras do Armandinho”, acreditamos que Alexandre Beck faz uma ressignificação ao utilizar o gênero. Em muitos momentos o autor produz tiras cômicas, entretanto, apesar de utilizar um formato mais próximo do tradicional, rompe na forma de tratamento dos conteúdos, dado que majoritariamente faz tiras de conteúdo livre, em que traz reflexões sérias sobre assuntos caros à sociedade contemporânea. Assim, o autor tem popularizado as tiras de conteúdo livre que, em geral, têm menos circulação na sociedade, ressignificando o que se entende por tira e sua função social.

Desse modo, em face à teoria do Círculo, acreditamos que Alexandre Beck faz uma refração do gênero, em que coloca nele novos acentos valorativos de crítica social, de reflexão e de desnaturalização de ideias pré-estabelecidas na sociedade. Nas tiras do autor, acontece um embate de vozes sociais que não levam meramente ao riso, mas à reflexão sobre uma heterogeneidade de vozes e discursos que, por meio de forças centrípetas, são levados a se deslocarem para um entre-lugar em relação aos discursos já naturalizados pela sociedade e aos contradiscursos que levam à percepção das camadas sociais e suas contradições.

Portanto, as Tiras do Armandinho se apresentam como um campo frutífero para o debate de ideias e a (auto)crítica de posicionamentos. Parece, então, lugar privilegiado para análises que tomam o discurso como guia e que olham para o aspecto linguístico buscando perscrutar as valorações construídas no projeto de dizer do autor, como a PAL que buscamos ressignificar.

Para tanto no capítulo seguinte, apresentamos reflexões sobre a PAL, desde seu contexto de surgimento até a sua compreensão nos estudos atuais, buscando ressignificar teórico e metodologicamente sua acepção dialógica.

---

<sup>28</sup> Analisaremos a influência que tais aspectos têm para uma leitura dialógica do texto no Capítulo 4.



### 3 PONTES E TRAVESSIAS – PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DISCUSSÕES ATUAIS

Tendo em vista o tema desta pesquisa, neste capítulo, pretendemos atingir o objetivo “Refletir sobre a PAL, ressignificando sua orientação metodológica” e buscar resposta(s) para a pergunta uma das perguntas que norteou nossa pesquisa: *Como ressignificar uma orientação metodológica de PAL de base dialógica?* Para tanto, traçamos reflexões sobre o surgimento da PAL e sua constituição como prática de ensino de LP, tanto no âmbito dos estudos científicos desenvolvidos sobre esse tema, como seu tratamento pelos documentos norteadores de ensino. Por fim, ressaltamos as convergências da teoria do Círculo com a PAL para o ensino de LP, pensando em como tal teoria pode embasar essa prática, para que se configure como uma prática dialógica de ensino.

#### 3.1 DA CRIAÇÃO DA DISCIPLINA “LÍNGUA PORTUGUESA” À SUA RESSIGNIFICAÇÃO POR MEIO DA PAL: UMA BREVE INSCURSÃO PELA HISTÓRIA

Ao analisarmos o percurso histórico da disciplina de LP, observamos que as escolas brasileiras do século XVII ainda não consideravam a LP como uma disciplina, visto que essa língua ainda não era usada majoritariamente no Brasil (visto que se tinha a presença da língua geral, do latim e do português de Portugal). Após esse período, no ensino médio se ensinava a tríade: Gramática (do Latim), Retórica e Poética (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011).

Em 1750, houve a instauração, por Marquês de Pombal, da língua portuguesa como única língua a ser usada no país. A primeira proposta de ensino da disciplina foi criada, então, por Verney<sup>29</sup>, concentrando-a no estudo da gramática do latim e da língua portuguesa. Dessa forma, “a perspectiva da gramática conceitual, ou seja, o estudo *sobre* a língua e não *da* língua estabelece a tônica do ensino e aprendizagem

---

<sup>29</sup> Luís António Verney (1713-1792) foi filósofo, teólogo, padre, escritor e professor de português. Foi um dos expoentes do iluminismo português com sua obra “O Verdadeiro Método de Estudar”. Por meio de sua obra e suas concepções de ensino (influenciadas pela gramática dos oratorianos), Verney influenciou a reforma da escola no Brasil da época, com a expulsão dos jesuítas e da Companhia de Jesus por Marquês de Pombal (FÁVERO, 2009).

do português desde sua entrada no currículo escolar” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 57, grifo nosso).

Esse fato veio a afetar toda a história do ensino dessa disciplina no país, já que, em 1857, quando foi criada uma disciplina específica para o ensino de língua portuguesa, chamada “Português”, continuou-se a usar tal tríade como base, agora sob a denominação “Gramática, Leitura e Recitação”.

Tal abordagem, segundo Soares (2002), durou até por volta da década de quarenta do século XX, período em que se viu maior necessidade em aprender sobre a escrita do que sobre a oralidade (enfocada pela disciplina de Recitação). Nesse contexto, a gramática se destacou com papel principal no ensino, pois se compreendia que a Gramática Normativa (GN) organizava todas as formas de uso da língua. Além disso, os alunos eram majoritariamente de classes privilegiadas, por isso tinham maior contato com a modalidade padrão de escrita.

A GN é descrita por Travaglia (1998) como a gramática responsável por ditar as regras do “bem falar” e do “bem escrever”. Nessa concepção, a variante oral da língua fica em segundo plano, priorizando os fatos e regras da língua escrita na modalidade padrão (oficial). Desse modo, essa gramática define o que seria “certo” ou “errado” no uso da língua. Essa concepção permeava os estudos de LP desde os primórdios da disciplina.

Por volta da década de 1960, houve mudanças que afetaram intensivamente o contexto escolar: passaram a ocupar os bancos escolares alunos oriundos de famílias da classe trabalhadora, o que motivou a ampliação no número de escolas e professores. Teve, também, influência na escola, precisamente na disciplina denominada Português, a adoção de um único Livro Didático (LD), que incluía tanto Literatura e Gramática quanto exercícios de vocabulário e interpretação.

A partir daí, começou-se a pensar em aliar os estudos *sobre* a língua com os estudos *da* língua (SOARES, 2002, p. 167), pois a ideia era de que os alunos deveriam buscar na gramática recursos para entender os textos. Porém, segundo a autora, essa mudança não ocorreu de fato, pois a GN era, então, aplicada aos textos. A teoria gramatical se sobressaía e os textos eram apenas um meio para alcançá-la (o que se chamou, posteriormente, de *texto como pretexto* - PERFEITO, 2005).

Nesse período e a partir dos anos de 1960, difundia-se a Linguística no mundo e também no Brasil. Desenvolvia-se, no bojo dos estudos linguísticos, a compreensão de que existiam várias gramáticas colocadas em relação durante o uso de uma língua

e não apenas uma gramática que definia as normas delimitadoras entre o que era correto e o que não era, como se entendia até então.

Conseqüentemente, o ensino de LP já não corroborava as ideias sobre língua e sobre gramática que eram problematizadas no campo teórico. Nesse panorama, por volta da década de 1980, no âmbito do ensino de línguas, começaram a emergir novas pesquisas e propostas (GERALDI, 1984; FARACO, 1984; FRANCHI, 2006[1987]; POSSENTI, 1997; BRITTO, 1997; TRAVAGLIA, 1998; SOARES, 2002) repensando e ressignificando esse ensino: ensinar língua não era somente ensinar a GN (que havia imperado e se tornado tradição dentro das metodologias de ensino de língua); ensinar LP agora era ensinar que a língua é múltipla, viva e que para dominá-la era preciso estar atento aos contextos de uso, ou seja, às enunciações em que está inserida. Naquele contexto, percebeu-se, então, que era “[...] muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças” (GERALDI, 1984, p. 44).

Nesse âmbito, o conceito de “Prática de Análise Linguística” foi introduzido por João Wanderley Geraldi aos estudos da área de LP, em 1981, quando o autor publicou o texto *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa* no Caderno da FIDENE, nº 18. Posteriormente, ele retomou o conceito no livro por ele organizado e intitulado *O texto na sala de aula* (1984), em que traz reflexões sobre diversos assuntos caros ao ensino de LP.

No artigo “Concepções de linguagem e ensino de Português”, Geraldi (1984) aborda, na segunda seção, o que seria a introdução para as discussões que se seguem no artigo posterior. Nessa seção, intitulada “Ensino da língua e ensino da metalinguagem”, o autor destaca a problemática sobre a relação entre o ensino da língua e o ensino de metalinguagem, afirmando que tais abordagens se encontram na escola de maneira dicotômica, de forma que, ou se ensina língua ou se ensina descrição gramatical.

Segundo o autor, grande parte do tempo na escola é gasto com o ensino da “metalinguagem de análise da língua” e raramente com o ensino da língua, propriamente dito. Nessa perspectiva, é possível compreender que o autor entende a metalinguagem como um instrumento de análise da língua e não como parte dela:

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais de uso (GERALDI, 1984, p. 47).

Após fazer essa distinção, o autor defende que um dos tipos de atividade deve predominar no ensino, porém é preciso que saibamos qual deles será mais significativo para os alunos em determinado momento de formação escolar. Segundo Geraldi (1984), sempre houve a predominância de metalinguagem na escola: ou a metalinguagem da descrição gramatical ou a da teoria da comunicação.

Todavia, Geraldi (1984) postula que para o ensino fundamental (foco de suas reflexões no texto), “[...] as atividades devem girar em torno do **ensino da língua** e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua em sua variedade padrão” (GERALDI, 1984, p. 47, grifo do autor).

Desse modo, na compreensão do autor, se nosso foco é ensinar língua portuguesa, não podemos ensinar apenas metalinguagem, como classes gramaticais e sintáticas, mas utilizar essa metalinguagem como auxílio para que o aluno domine a língua.

É no bojo dessas reflexões que Geraldi (1984) apoia as ideias para o capítulo seguinte, “Unidades básicas do ensino do Português”, em que propõe a PAL como uma das práticas centrais no ensino da disciplina, aliada à prática de leitura e à prática de produção de textos, propondo encaminhamentos didáticos para o ensino dessas práticas, inseridos dentro de uma concepção interacionista de linguagem.

O autor inicia o texto deixando claro o caráter prático e didático do capítulo e sua função de subsidiar a prática do ensino de LP, podendo, portanto, ser modificado, reinventado e atualizado, conforme as necessidades e interesses dos diversos contextos do ensino.

Na primeira seção, “A prática de leitura de textos”, Geraldi (1984) traz sugestões para a prática da leitura de textos curtos e de narrativas longas, que consistem, no que tange às narrativas longas, na oportunização, ao aluno, da leitura de diversos livros sem cobrança avaliativa, visto que, para o autor, o que não se deve fazer “[...] é tornar o ato de ler num martírio para o aluno que ao final da leitura terá que preencher fichas-de-leitura, roteiros ou coisas parecidas” (GERALDI, 1984, p. 51).

Tal abordagem parte do pressuposto de que a quantidade de livros desenvolverá a qualidade, o hábito de leitura nos alunos e, principalmente, o prazer de ler.

Já para a leitura dos textos curtos, o autor propõe uma leitura mais aprofundada, com toda a turma. Nessa leitura, segundo ele, “[...] o professor poderá exercer sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade” (GERALDI, 1984, p. 54), assim, tal leitura possibilitaria momentos de reflexão crítica sobre as mais diversas temáticas. Ainda sobre a leitura de textos curtos, Geraldi (1984) explicita que, após sua leitura, interpretação e discussão, pode-se utilizar sua temática como foco das produções textuais dos alunos que teriam, então, base para escrever.

Na seção seguinte, “A prática de produção de textos”, o autor aborda a questão da temática, afirmando que a proposição de redações nas escolas muito se distancia da real produção de textos, porque se pede que o aluno fale sobre as férias ou sobre datas comemorativas (temas, segundo ele, insípidos e repetitivos) para um único interlocutor, o professor, que buscará os “erros” para corrigi-los, encerrando o processo de produção/interlocução.

Esse processo de escrita, segundo o autor, “[...] foge totalmente ao sentido de uso da língua” (GERALDI, 1984, p. 54), porque a situação é artificial. O aluno, nesse momento, não está argumentando, criticando, narrando, informando, não está tendo direito à sua voz; ele está somente escrevendo para preencher linhas e ser avaliado pela sua capacidade de assim fazê-lo.

O autor apresenta propostas à prática da produção de textos para cada ano escolar. Dentre elas, a narração e escrita de histórias em seus “Cadernos de redações”, a produção de notícias sobre fatos ocorridos no Brasil, reportagens, textos argumentativos em geral, entre outros. É importante ressaltar que a discussão, reflexão e interpretação das temáticas são atividades essenciais antes da produção de novos textos, e a avaliação deve focalizar todo esse processo, e não apenas o produto final.

Na seção seguinte, intitulada “A prática de análise linguística”, encontra-se a primeira seção destinada à PAL de forma específica. Nela, o autor cria uma definição para a prática, que se consolida na reescrita dos textos dos alunos produzidos nas etapas anteriores:

- a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros

- didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
  - c) para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
  - d) fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposta) para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema na aula de análise;
  - e) o material necessário para as aulas de prática de análise lingüística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
  - f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
  - g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a auto-correção” (GERALDI, 1984, p. 63, grifos do autor).

Nessa menção à PAL, a proposta corresponde a uma prática de reflexão sobre produção textual e reescrita, que levaria o aluno a refletir sobre a escrita de seu próprio texto, revisando-o de modo que atendesse ao seu projeto de dizer. Trata-se, então, de um encaminhamento que tem a finalidade de propiciar a compreensão da língua a partir do próprio texto do aluno, por meio da análise e reflexão das variações e inadequações encontradas nele.

Após trazer as bases para a PAL, o autor apresenta eixos de estudo dentro desse encaminhamento para cada série, deixando claro que os problemas encontrados devem nortear o trabalho com cada grupo de alunos. Desse modo, sugere a reflexão, de acordo com as necessidades dos alunos, sobre os problemas de ordem textual, sintática, morfológica, fonológica e estilística.

Como se pode perceber, optamos por abordar todo o percurso didático que Geraldi (1984) apresenta, não apenas a PAL, pois acreditamos que, se ela foi postulada em conjunto com as demais práticas, é porque o autor escolhe integrá-las (leitura, produção textual e análise linguística) ao longo dos encaminhamentos trazidos, buscando um ensino mais contextualizado da língua. Assim, podemos afirmar que um dos aspectos essenciais da proposta do autor é o trabalho inter-relacionado com essas práticas, já que, por exemplo, se torna muito mais significativo para o aluno produzir um texto com base em outras leituras e reflexões estilístico-discursivas, do que se abordarmos a produção diretamente sem realizarmos as outras

práticas anterior ou concomitantemente. Assim sendo, não é possível pensar em um ensino fragmentado de língua dentro da proposta de PAL de Geraldi (1984).

Esse aspecto interligado das práticas aparece de forma explícita em um capítulo posterior ao comentado acima. Nesse capítulo, intitulado “Prática de leitura de textos na escola”, Geraldi (1984) postula que “o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se [nessas] três práticas” e que elas, se

[...] integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 1984, p. 77).

É possível perceber que uma das principais missões do professor, por meio dessas três práticas, é propiciar um ensino não artificial de língua e, para isso, desponta-se a necessidade de criar um ambiente que possibilite que o aluno tenha o que dizer, como dizer, para quem dizer e, principalmente, por que dizer o que diz; para que possa se sentir seguro de que será ouvido, respondido e não apenas corrigido.

Antes de encerrar a seção, o autor postula, de forma explícita, sua compreensão de PAL:

Entendo por prática de análise linguística a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e a prática de produção de textos como uso efetivo e concreto da linguagem com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever (GERALDI, 1984, p. 79).

Em 1991, ao publicar seu livro *Portos de Passagem*<sup>30</sup>, Geraldi retoma a definição da PAL e amplia a proposta, dando um tom mais teórico a ela, e relacionando-a, também, de forma mais ampla, às práticas de leitura e de produção textual.

No início de seu texto, Geraldi (1997[1991]) deixa claro que, para fazer as considerações sobre o ensino de LP, parte de uma concepção interacionista de linguagem. Ele afirma que considera a interação verbal o lugar da produção da linguagem, o que implica compreender

---

<sup>30</sup> Esse livro se originou de sua Tese de Doutorado (1990), orientada por Carlos Franchi.

[...] que a *língua* (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;  
 que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido o sujeito é social, já que a linguagem é [...] trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;  
 que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior dos limites de uma dada formação social, sofrendo as interferências, os controles e seleções impostas por esta [...] (GERALDI, 1997[1991], p. 6, grifos do autor).

É possível estabelecer relações dos tópicos apresentados por Geraldi (1997[1991]), com os estudos do Círculo de Bakhtin, como apresentamos no primeiro capítulo dessa pesquisa, visto que, de fato, para cada tópico considerado relevante pelo autor na discussão sobre a interação verbal, é possível encontrar postulados consonantes do Círculo. No que tange às discussões sobre língua, Volóshinov (2017[1929]) afirma que ela tem caráter processual e inacabado, portanto,

[...] ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que sua consciência se realiza pela primeira vez (VOLÓCHINOV, 2017, p.198).

Ao abordar o conceito de sujeito, Geraldi (1997[1991]) destaca seu caráter social, e sua constituição na interação com o outro, o que também condiz com os postulados do Círculo, pois como já afirmamos, nesses postulados, a alteridade é o lugar onde o sujeito vai se constituir como tal. Como afirma Costa-Hübes (2014), “a relação entre sujeitos do discurso e a consciência da alteridade é o princípio estruturador das relações dialógicas, compreendendo que é na alteridade - ou seja, em relações sociais que são situadas historicamente - que os indivíduos se constituem” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 16).

Ao abordar as interações, Geraldi (1997[1991]) ressalta sua inserção necessária em um contexto social e histórico, aspecto caro às teorizações do Círculo e muito presente em Volochínov e Bakhtin (1926), texto em que os autores ressaltam



a importância de considerar os aspectos extraverbais/contextuais para compreender a interação dos sujeitos com a língua(gem).

Ao considerarmos o contexto geral de *Portos de Passagem*, percebemos que esses pontos que o autor destaca com relação ao papel da interação, ao longo da proposta apresentada no livro, servem de embasamento para as reflexões feitas sobre as práticas de leitura, produção e análise linguística. Nessa perspectiva, o papel dos sujeitos e das situações comunicativas dentro da sala de aula vai sendo abordado por ele de forma a considerar a escola como lugar de interação, que deve privilegiar a produção linguística e de conhecimentos e não como lugar de reprodução científica, como, segundo ele, se tem feito até então.

Com relação à prática de produção de textos, o autor a considera

[...] como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua [...] por que é no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997[1991], p. 135,).

Dessa forma, compreende-se que todo o trabalho na escola precisa partir do uso real que o aluno faz da língua, passando pela leitura, interpretação, estudo de outros textos e reflexões discursivas para, então, retornar à nova produção do aluno, com os aspectos de todo o percurso/processo de estudo da língua sendo usados em seus textos.

Além disso, Geraldi (1997[1991]) destaca a importância de o aluno ser considerado como sujeito-autor de seus textos. Quando se olha o aluno sob esse viés, considera-se que ele está, na produção de seus textos, agindo por meio da linguagem. Da mesma forma, o professor precisa se colocar no lugar de interlocutor (sujeito-leitor) e manter diálogo constante com o aluno e com seus textos para que essa produção não seja artificial.

Ainda sobre a produção textual, o autor postula que ela precisa se sustentar nos critérios de que é preciso que: “se tenha o *que* dizer”, “se tenha *uma razão* para dizer o que se tem a dizer”, “se tenha *para quem* dizer o que se tem a dizer”, “o locutor se constitua como tal, enquanto *sujeito* que diz o que diz para quem diz” e que se escolham estratégias para realizar as ações anteriores (GERALDI, 1997 [1991], p. 137, grifos nossos). Esses aspectos precisam ser contemplados (e até embasar a

prática) para que o aluno não produza apenas redações escolares e sim textos-enunciados reais.

No que tange à leitura, o autor retoma algumas das questões abordadas no texto de 1984 e amplia seus postulados, afirmando que é essencial refletir sobre o objetivo com o que levamos a leitura até nossos alunos. Para Geraldi (1997 [1991]), na maioria das vezes os textos vão à sala de aula por uma certa autoridade imposta pelo livro didático, que faz com que o professor não a questione. Assim, sem a reflexão sobre o objetivo desses textos, “Os alunos, leitores e portanto interlocutores, lêem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados” (GERALDI, 1997 [1991], p. 169).

Nessa perspectiva, o autor aborda algumas razões pelas quais a leitura acontece: leitura-busca-de-informações (quando buscamos, no texto, a resposta para algum questionamento, ou confirmação/confronto de uma tese); leitura-estudo-do-texto (quando vamos ao texto para aprender com ele, “escutá-lo” em sua totalidade); leitura-pretexto (quando usamos o texto para produzir outros textos) e a leitura-fruição (quando vamos ao texto com a intenção de desfrutá-lo, quando lemos por prazer).

É importante ressaltarmos que, na maioria das vezes, nem o professor nem os alunos sabem claramente o objetivo que têm com a leitura de determinado texto, o que faz com que esta leitura, muitas vezes, não corresponda àquilo que o texto possibilita. Um exemplo dessa situação são as aulas de gramática dadas a partir de textos literários como poemas. Não é produtivo, na maioria das situações, pedir que o aluno faça análise sintática de um poema, sem que se considere uma análise literária, estilística e até discursiva desses enunciados, visto que apenas uma análise sintática pode desconsiderar o projeto enunciativo do autor e sua função social. Propondo apenas uma análise sintática de um poema, o professor acaba apagando o aspecto estético e elevando o aspecto estrutural do texto, que muitas vezes não é o principal ponto a ser destacado. A menos, é claro, que a análise dos elementos sintáticos contribua para a reflexão dos sentidos do texto-enunciado e para a sua compreensão em seu sentido amplo, como proposto na PAL.

Após discutir as duas outras práticas, o autor inicia as reflexões sobre a PAL deixando claro que, “[...] criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1997 [1991], p. 189). Assim, o autor passa explicar sobre a PAL e a define da seguinte forma:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente a este 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 e sobre a nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. [...] a essas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” e “atividades metalinguísticas” (GERALDI, 1997 [1991], p. 189-190, grifos do autor).

Sobre as *atividades epilinguísticas*, Geraldi afirma que elas “refletem sobre a linguagem, e a direção dessa reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades epilinguísticas em que está engajado” (GERALDI, 1997 [1991], p. 189-190). Da mesma forma, o autor define as *atividades metalinguísticas* dizendo que “essas 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 entonacionais” (GERALDI, 1997 [1991], p. 191).

Geraldi (1997 [1991]) postula que ambas as atividades partem de *atividades linguísticas* que fazemos com a linguagem. Para ele, nas operações discursivas dos sujeitos, há ações que eles fazem “[...] *com* a linguagem e ações que fazem *sobre* a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pode-se dizer que há uma ação *da* linguagem” (GERALDI, 1997 [1991], p. 16, grifos do autor).

As ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem correspondem às *atividades linguísticas* e compreendem todos os enunciados que produzimos nas mais diversas situações de interação. As ações que fazemos *sobre* a linguagem dizem respeito às *atividades epilinguísticas*, ou seja, de reflexão sobre a linguagem. Por fim, as ações *da* linguagem estão relacionadas com as *atividades metalinguísticas*, que compreendem o uso desse sistema de referências que nos permite falar sobre a linguagem.

Diante dessas categorizações, o autor enfatiza que é preciso, para que se faça efetivamente PAL, que as atividades epilinguísticas precedam as metalinguísticas, e partam das atividades linguísticas, pois, dessa forma, faz-se com que o aluno reflita sobre a língua em uso (em enunciados reais), nas diversas situações de interação. Essas atividades devem funcionar como uma ponte para que ele possa refletir sobre as operações discursivas que usamos quando lemos ou produzimos textos, sobre os

aspectos gramaticais, sintáticos e semânticos dos textos, sobre as “estratégias do dizer”.

Ao abordar as operações discursivas, o autor destaca quatorze delas. São elas as operações: de argumentação; de inscrição de um objeto numa determinada classe ou a divisão de determinada classe em subcategorias; de inscrição de um objeto numa forma deverbal; de determinação; de condensação; de simbolização; de explicitação; de explicitação de forças ilocucionárias; de inclusão de falas de terceiros; de salvaguarda; de vocalização ou lexicalização de atitudes; metadiscursivas; de exemplificação; e de ambigüização.

O autor explica que o papel do professor é chamar atenção dos alunos para todos esses tipos e demais operações utilizadas nos textos e a influência que elas têm/podem ter na construção dos enunciados, seus sentidos e valorações.

Diante das considerações tecidas sobre a PAL, o autor ainda afirma que:

A atitude de reflexão sobre a linguagem inverte a prática corrente no ensino, tomando as atividades epilingüísticas como fonte ou ponto de partida para reflexões mais aprofundadas;

- estas reflexões, partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos em função das razões de ser destes textos;

- a comparação das diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades lingüísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão;

- a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos [...] ela permite aos sujeitos retomar suas intuições, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (GERALDI, 1997 [1991], p. 217).

Dessa forma, podemos compreender que a PAL se constitui por ser uma prática de reflexão e uso da língua em contexto escolar, visando à sua aprendizagem não por meio de compêndios de regras metalingüísticas e exercícios de repetição como se fazia em momentos anteriores do ensino de LP. O que se compreende, nessa perspectiva, é que os alunos precisam refletir sobre a linguagem que estão usando e precisam, sim, da metalingüagem para isso, porém, precisam também, a partir dela, pensar sobre os usos que já fazem da língua de forma intuitiva, como fazem, por que o fazem e ter consciência sobre eles, para poderem desenvolver usos mais complexos e proficientes da língua portuguesa.

Outro pesquisador e estudioso da linguagem que merece destaque quando se fala no surgimento da PAL é Carlos Franchi que, por ter sido orientador de Geraldi,

construiu conjuntamente o conceito de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, visto que encontramos tais conceitos em seu artigo *Criatividade e gramática*, publicado em 1987 (posterior a *O texto na sala de aula* e anterior a *Portos de Passagem*, portanto, reflexões feitas contemporaneamente aos estudos de Geraldi, em diálogo com ele).

Nesse artigo, como o próprio nome deixa entrever, o objetivo do autor é refletir sobre como a gramática pode ser um espaço para a liberdade criadora e criativa dos sujeitos sobre a linguagem. Para tanto, o autor reflete sobre os conceitos de gramática e criatividade, buscando pensar em como eles podem se relacionar no ensino de LP, isto é, como fazer uma mediação entre teoria linguística e prática pedagógica.

Franchi (2006[1987]) afirma que se tem compreendido erroneamente que criatividade e gramática são coisas opostas, pois se compreende apenas que a primeira “é fruto de um comportamento original e assistemático” e que a segunda “seria um trabalho de ‘arquivamento’, de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais” (FRANCHI, 2006[1987], p.35, grifo do autor). Disso decorre, segundo ele, que à criatividade legou-se o pequeno lugar dentro dos exercícios de redação e dentro das explicações sobre linguagem figurada, ou ainda, acreditava-se que a criatividade não tinha lugar dentro das manifestações linguísticas, apenas nas visuais, como gestos, desenhos etc.

Ainda dessa compreensão equivocada sobre esses conceitos, reduziam-se as atividades com gramática ao preenchimento de espaços em branco, às atividades de “siga o modelo”, entre outras. Assim, para o autor, compreender gramática e criatividade como conceitos opostos, excludentes, ocasionou na redução do potencial de ambos nas práticas pedagógicas.

O autor, ao longo do artigo, traz alguns pontos teóricos, que no decorrer da história situam o conceito de criatividade como parte da ação pedagógica. Pontualmente, cita os estudos filosóficos no campo da educação que se distanciam de uma concepção conteudista e transmissiva de prática pedagógica. Para ele, tal concepção teve grande impulso pela Psicologia, principalmente por meio dos estudos de Piaget, que considerava que “o pensamento e a linguagem não se reduzem a um processo reflexivo sobre modelos exteriores: correspondem a esquemas de ação elaborados esforçadamente pelo próprio sujeito” (FRANCHI, 2006[1987], p.41). Nessa perspectiva, o aluno ideal não era mais o passivo e recipiente, mas o “ativo e

interferente”, pois “o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito” (FRANCHI, 2006[1987], p.41).

Além da influência da Psicologia, segundo Franchi (2006[1987]), o lugar da criatividade na escola ganhou maior espaço pela influência da Filosofia das ciências que produziu uma crítica a respeito da observação e registro dos dados e da primazia dos resultados da experimentação. Diante disso houve uma “valorização da hipótese como elemento inicial no processo criador da prática científica” (FRANCHI, 2006[1987], p.43). Assim, começa-se a refletir sobre como as hipóteses eram originárias de um pensamento assistemático e criativo do cientista.

Seguindo tais reflexões, e ainda considerando o que chama de “antropologia social renovada”, o autor conclui que um homem inacabado e atravessado pela história deve

[...] formar-se em uma contínua readaptação; quero dizer: para ser sempre um agente novo de sua própria construção, para acomodar-se em sucessivas e diferentes situações para reinterpretá-las e reinterpretar seus problemas, para atribuir às questões novo valor e peso, para inventar soluções; para exercer, enfim, em cada momento sua virtualidade criadora. Criatividade é, pois, mais que um elo entre o conhecimento e a arte. Liga-os à própria vida e a ação do homem sobre o mundo. Mais que um elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles (FRANCHI, 2006[1987], p.45).

Diante dessa concepção de criatividade como reinterpretação e readaptação, o autor coloca o ato criativo num patamar de prática social, visto que estamos a todo tempo nos reinterpretando, reconstruindo enquanto sujeitos e, muitas vezes, acreditamos que isso não faz parte de um processo criativo, justamente por concebermos que criativo é somente o que rompe padrões e transpõe regras. Na visão do autor, além de romper com padrões, criatividade é uma condição para a vida de sujeitos multifacetados que somos; assim, para ele, criatividade vai além, situa-se em um contexto vital e social e “desenvolve-se no diálogo e na contradição. Na multiplicação dos interlocutores. No contraponto de um discurso que se atualiza em um contexto bem determinado, [...] é um processo histórico” e por isso “valoriza a ação estruturante da atividade humana, a função dialética dessa atividade em contexto histórico e social” (FRANCHI, 2006[1987], p.43).

Parece-nos que o autor estabelece diálogo com os estudos do Círculo sobre a linguagem, pois considera o papel fundamental da história e das relações sociais para

as atividades dos sujeitos, em específico, para a criatividade. Esse conceito, para Franchi (2006[1987]), tem função dialética na sociedade e, acrescentamos, dialógica, visto que se constrói na e por meio da linguagem, perpassado pelo contexto sócio-histórico-ideológico em que os sujeitos se situam.

Diante de tais considerações sobre a criatividade, Franchi (2006[1987]) defende que todas as atividades linguísticas implicam criatividade, visto que o simples fato de o sujeito agenciar as inúmeras formas de construir sua expressão, seu discurso, de se posicionar em relação a seu tema, necessita de criatividade. Assim, a criatividade vai ser acionada sempre que o falante necessitar extrapolar o codificado e manipular a linguagem, criando nela significação própria (FRANCHI, 2006[1987]). Para ele, o fator criativo está tão imbricado à linguagem que

[...] há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita às próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência (FRANCHI, 2006[1987], p.51).

O autor apoia suas reflexões sobre o ensino de LP no bojo de tais argumentos e afirma que a escola vem utilizando inúmeras concepções de gramática que implicam variadas categorias de análise da língua. Ele comenta tais concepções de gramática em relação às concepções de linguagem presentes nos estudos linguísticos<sup>31</sup>. E afirma que pelo uso de diferentes gramáticas se têm diferentes categorias nocionais de estudo da língua e que, quando fixamos o ensino de língua nessas categorias, perdemos de mostrar aspectos relevantes, como o fato de que “a atividade do falante que não é neutra diante dos eventos que vai descrever, mas que se serve dos diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles” (FRANCHI, 2006[1987], p.60-61).

Percebe-se que Franchi (2006[1987]), à semelhança de Geraldi (1984;1997[1991]), utiliza a expressão “recursos expressivos” para se referir aos recursos linguísticos e discursivos com os quais operamos quando estamos agindo com a linguagem. Conforme abordado anteriormente, Geraldi (1997[1991]) considera que é na reflexão sobre tais recursos que a PAL deve se centrar. Desse modo, Franchi

---

<sup>31</sup> Não abordaremos tais concepções nesse trabalho, visto não ser nosso foco no momento. Ademais, fizemos reflexões a esse respeito em Fenilli (2016).

começa a aproximar suas reflexões das de Geraldi, estabelecendo um diálogo principalmente no tópico “Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais”, onde afirma que “enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais” (FRANCHI, 2006[1987], p. 79).

Ao abordar tais “intuições interessantes”, autor retoma o que Geraldi (1984) afirma sobre a PAL e seu foco na “capacidade intuitiva de todo falante” de operar sobre a linguagem. Diante disso, percebe-se o interdiscurso presente nessas duas obras e o diálogo estabelecido entre os dois autores para a constituição do que entendemos por PAL.

Com relação à intuição do falante, Franchi (2006[1987]) aborda-a principalmente afirmando que os primeiros anos da vida escolar do aluno deveriam ser ambiente para que ele manifestasse suas intuições e refletisse sobre elas na linguagem por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas (atividades que Geraldi, 1997[1991], posteriormente, incorpora à sua definição de PAL).

Para Franchi (2006[1987]),

A atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do "saber lingüístico" das crianças, dessa "gramática" que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas (FRANCHI, 2006[1884], p. 95; grifos do autor).

O autor, por meio dessas reflexões, deixa claro que o aluno já tem a sua gramática, seu saber linguístico incorporado às suas atividades com a linguagem no dia a dia. O papel do ensino de LP seria levar os alunos a refletir justamente sobre esse saber que já utilizam em suas vidas, de modo que tenham consciência de por que usam a língua(gem) da forma que usam e como esse uso pode ser gerenciado na construção de sentidos e discursos.

Para isso, o estudioso afirma que é necessário que se situe a atividade



pedagógica em interações reais e específicas de uso da linguagem, para que se possam desenvolver atividades epilinguísticas, que segundo ele é “uma prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 2006[1884], p. 97).

Assim, o autor demonstra que as atividades epilinguísticas são também momento para a atividade criativa com a linguagem, pois o aluno vai colocar significação em atividades que já faz intuitivamente e vai ter mais consciência de como age criativamente com a linguagem.

Franchi (2006[1987]), da mesma maneira que Geraldi (1984), deixa claro o papel da metalinguagem no ensino de LP, legando a ela um caráter de auxiliadora na sistematização e gerenciamento das hipóteses linguísticas dos alunos. Para o autor, essa atividade metalinguística abre portas para um trabalho inteligente com as regras da língua, pois se baseia em fatos relevantes e significativos dessa língua na construção de discursos, enfim, de atividades linguísticas.

Finalizando as discussões, o autor postula que a gramática não restringe à criatividade dos falantes; ela é condição para essa criatividade enquanto “conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo”; e enquanto “sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo” (FRANCHI, 2006[1987], p.100).

O autor, por meio dessas reflexões, destaca a criatividade como parte das atividades linguísticas e epilinguísticas e, portanto, como parte da PAL. Franchi, (2006[1987]) estabelece diálogo com a obra de 1984 de Geraldi, acrescentando a nomenclatura para as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, o que posteriormente é incorporado pelo discurso de Geraldi, na obra de 1991, em que estabelece, de forma mais completa, o que entende por PAL. Apesar de Franchi (2006[1987]) não utilizar a nomenclatura “prática de análise linguística”, acreditamos que ele ajuda Geraldi a construí-la pela relação de diálogo e interdiscurso entre as obras.

Diante dos textos fundadores da PAL, essa prática foi recebida como discurso de ruptura às práticas tradicionais de ensino de LP que tinham a metalinguagem como foco, objeto e objetivo. Nesse contexto, difundiu-se como uma nova forma de pensar

o ensino de LP, principalmente em oposição a um ensino *puramente* gramatical, colocando em reflexão o papel da gramática na sala de aula. Desse modo, leituras aligeiradas dessa proposta concluíram que não se devia ensinar mais gramática na escola, mas, sim, substituí-la pelo ensino da análise linguística.

Considerando o contexto, é compreensível que se interpretasse erroneamente a proposta da PAL como a exclusão do ensino de gramática na escola. Isso pode ter sido incentivado principalmente por uma leitura superficial de textos como *Por que (não) ensinar gramática na escola?*, em que o autor Possenti (1997) defendia a ampliação da concepção de gramática, postulando que existem várias, assim como Travaglia (1998) e Antunes (2007), e que não se deveria ensinar só gramática ou todas elas em todos os momentos de ensino de línguas.

Possenti (1997), em consonância com Geraldi (1984;1997[1991]), defendia que não se deveria ensinar apenas a gramática normativa na escola, mas que se deveria ensinar a língua portuguesa com suas diversas gramáticas e que elas deveriam servir de suporte a esse ensino.

Diante de todas essas rupturas no que se entendia por língua, gramática e ensino de LP, os PCN (BRASIL, 1998) como documentos norteadores das práticas pedagógicas, buscaram se adequar aos estudos da área, e incorporaram em seu discurso o de Geraldi (1984;1997[1991]) e Franchi (2006[1987]) ao orientar o trabalho com a PAL:

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de **atividades epilingüísticas**, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de **atividades metalingüísticas**, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas. Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que **a reflexão linguística** apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito [...] Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para ensino de gramática. Quando se toma o **texto como unidade de ensino**, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria **atividade discursiva**, precisam, na escola, ser tratados de **maneira articulada e simultânea** no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p.78, grifos nossos).

Nessa citação, como destacamos, ficam perceptíveis os ecos do discurso sobre a PAL que o documento buscou incorporar. E ao fazê-lo, não só esteve em consonância com os estudos em LA da época, como conferiu à PAL o patamar de eixo de ensino, aliando-a às demais práticas de linguagem que devem organizar e perpassar o ensino de LP, como a prática de leitura e escuta de textos e a prática de produção de textos.

Disso decorreu que se iniciaram os anos 2000 com uma nova ideia do que deveria ser o ensino de LP, tendo a PAL como um de seus pilares/eixos, o que proporcionou ainda mais destaque para essa prática nas pesquisas em LA. Os estudos referentes à PAL se ocuparam principalmente do movimento de aliar essa prática ao uso dos gêneros discursivos/textuais na escola, visto que se difundia tal conceito.

Essa difusão se deu pela grande disseminação das obras do Círculo nesse período no Brasil e também das obras da corrente teórica chamada Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), principalmente Bronckart (1997; 1999), e, posteriormente, Schneuwly e Dolz (2004). Assim, como os PCN já apontavam um ensino organizado em gêneros, houve uma necessidade de aliar a PAL ao estudo dos gêneros, seja discursivos (Dialogismo), seja textuais (ISD), pois esse aspecto não havia sido abordado por Geraldi (1984;1997[1991]), que mesmo tendo conhecimento da teoria bakhtiniana, na época não determinou explicitamente o lugar do conceito de gênero na PAL.

Essa “lacuna” instigou muitas pesquisas no meio acadêmico. Dentre elas, destacamos Perfeito (2005), que aborda a concepção de PAL diretamente ligada ao conceito de gênero:

Compreendemos por análise lingüística o processo reflexivo (epilingüístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e aos *gêneros* veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor) (PERFEITO, 2005, p. 37, grifo da autora).

Percebemos, pelo grifo da autora, a importância da reflexão sobre os gêneros no bojo das discussões sobre a PAL, visto que, para ela, eles são veiculados nas atividades linguísticas que fazemos e permeiam todas as práticas escolares: leitura, construção e reescrita textuais. Embora a autora não esclareça, neste excerto, sua

orientação teórica para o trabalho com os gêneros, destacamos que se sustenta nos escritos do Círculo de Bakhtin.

Além de Perfeito (2005; 2007), Mendonça (2006) tem sido referência quando se fala em PAL, principalmente por ter aliado essa prática de ensino aos gêneros textuais, colocando-os não apenas como parte importante da PAL, mas como parte que a distingue de um ensino puramente gramatical. Encontra-se referência à Mendonça (2006) em inúmeras pesquisas que têm a PAL como foco, pois a autora formula um quadro em que diferencia, de forma clara, o ensino de gramática da PAL:

**Quadro 4 – Diferenças entre ensino de gramática e prática de análise linguística**

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>	<b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>
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, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas 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)

O quadro da autora se torna relevante pelo fato de que se aborda nele desde as diferenças teóricas, como as concepções de linguagem que embasam o ensino, até as diferenças de ordem metodológica e didática, como o tipo de exercício predominante. Além disso, na sétima linha, ela tematiza os gêneros deixando clara a necessidade de uma “fusão” com o trabalho feito com eles, postulando que a PAL se

configura na intersecção entre as condições de produção e as escolhas linguísticas.

Ainda com relação ao papel dos gêneros na PAL, Kuhn e Flores (2008) evocam o discurso dos PCN para pensar a PAL como forma de desenvolver a competência discursiva dos alunos, atentando para o fato de que o documento não traz uma lista de conteúdos gramaticais a serem trabalhados, mas sim a indicação de “gêneros privilegiados”. Dessa forma, partindo de um escopo bakhtiniano de estudos, afirmam que a PAL “não pode se restringir ao estudo da oração, mas deve contemplar a linguagem no seu aspecto de enunciado, de unidade constitutiva de um gênero discursivo” (KUHNS; FLORES, 2008, p. 73). Com tais palavras, os autores estabelecem a importância do conceito de gêneros para a PAL<sup>32</sup>.

Essa orientação é exemplificada por Costa-Hübes (2010), quando a autora mobiliza o conceito de gênero discursivo para fazer práticas de análise linguística de um texto do gênero relato histórico. A autora, antes de tudo, parte da consideração dos aspectos do gênero em estudo para desenvolver a PAL. Assim, nas atividades didáticas, antes de chegar ao tópico da PAL propriamente dito, estabelece os tópicos “Análise da situação social de produção” e “Reconhecimento do gênero discursivo”. Sua intenção é que o aluno compreenda esses aspectos antes de refletir sobre os aspectos linguísticos de forma pontual.

Em texto mais recente (COSTA-HÜBES, 2017b), a autora propõe uma atividade de PAL de um texto do gênero biografia e, mais uma vez, nas análises, parte dos aspectos contextuais do texto e do gênero escolhido, isto é, a dimensão extraverbal, para em seguida abordar as escolhas estilísticas agenciadas no texto, dimensão verbo-visual.

Desse modo, percebe-se que o conceito de gênero é caro à PAL, visto que é por meio do estudo de suas dimensões que podemos chegar a uma PAL mais completa, que coloca seu foco para além da língua, chegando ao discurso, como mostraremos na seção seguinte, na configuração de uma PAL de base dialógica.

---

<sup>32</sup> É importante ressaltar que não temos aqui o foco de exaurir as pesquisas que abordam a importância do gênero para a PAL, visto que são inúmeras e que este não é nosso foco principal. Buscamos, nessa seção, apenas destacar alguns trabalhos que consideramos relevantes para tal questão e que foram desenvolvidos no período. Para um estudo mais detalhado da configuração da PAL ao longo da história, sugerimos a leitura de Polato (2017).

### 3.2 A PAL DE BASE DIALÓGICA: DIÁLOGOS ATUAIS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE PERMEADA PELOS ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Como abordamos na seção anterior, o conceito de gênero foi cada vez mais associado à PAL, inclusive o de gêneros do discurso, isto é, de orientação bakhtiniana. Além desse aspecto, as pesquisas mais atuais com relação à PAL buscam aliar a ela outros conceitos dessa teoria, para que possam corroborar uma prática dialógica de ensino de LP.

É preciso deixar claro que o intuito não é afirmar que as obras de Geraldí e Franchi, fundadoras da PAL, não tinham influências da teoria dialógica para o estudo da língua(gem). Pelo contrário, como destacamos em alguns momentos, tais autores se colocam em diálogo explícito com a teoria do Círculo, por vezes de forma referenciada, por vezes de forma interdiscursiva. Inclusive, corroboramos Polato (2017) quando a autora afirma que Geraldí é “um dos maiores linguistas aplicados representantes da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem na LA do Brasil” (POLATO, 2017, p.159).

Entretanto, no que tange à PAL, nem Franchi nem Geraldí tinham o intuito de relacioná-la com uma teoria linguística específica. Por isso, se utilizavam de diversas teorias que fossem caras ao seu projeto de dizer, o qual se configurava em um discurso pedagógico e teórico que pudesse promover reflexões com os professores de LP sobre as práticas de linguagem e a interlocução imbricada nelas, como dignas de maior ênfase no ensino de línguas. Podemos perceber as diversas correntes teóricas que embasaram os estudos de Geraldí (1997[1991]) no trecho a seguir, retirado de uma nota de fim do livro *Portos de Passagem*:

Para o desenvolvimento dos tópicos sobre a historicidade da linguagem do sujeito e suas ações lingüísticas e dos contextos sociais das interações neste capítulo e dos demais tópicos deste trabalho, utilizo conceitos provenientes de **diferentes quadros teóricos**. Minha preocupação não é situar tais conceitos no interior das perspectivas em que foram construídos retomando cada um deles para explicitá-los e, pela explicitação, estabelecer as diferenças e aproximações possíveis. Ao contrário, tomo-os como inspirações para a reflexão que estou tentando realizar, articulando as fontes que a inspiram. Minha tentativa de articular um único texto com tão diferentes inspirações (que, como tais, podem estar traindo os autores dos conceitos) resulta do lugar a partir do qual li os textos, dentre os quais é preciso destacar: Franchi (1977), Wittgenstein (1975), Bakhtin (1977), Túlio de Mauro (1966), Récanati (1969), Benveniste (1966), Osakabe (1979), Possenti

(1988), Coudry (1988), Searle (1969), Granger (1968), Ducrot (1984), Lahud (1975), Foucault (1971), Orlandi (1988), Rossi Landi (1964), Habermas (1965). A reunião de todas estas fontes não é, porém, aleatória. Em todas há uma preocupação com a problemática geral da enunciação, da subjetividade, da historicidade, do trabalho lingüístico e do trabalho científico. As citações, diretas ou não, destes e de outros autores que, para outros efeitos e para outros estudos, poderiam ser distanciados por suas diferentes preocupações e por suas “filiações” a diferentes programas e perspectivas de pesquisa, representam sobretudo pontos relevantes para a reflexão por mim desenvolvida (GERALDI, 1997[1991], p. 225, aspas do autor, negrito nosso).

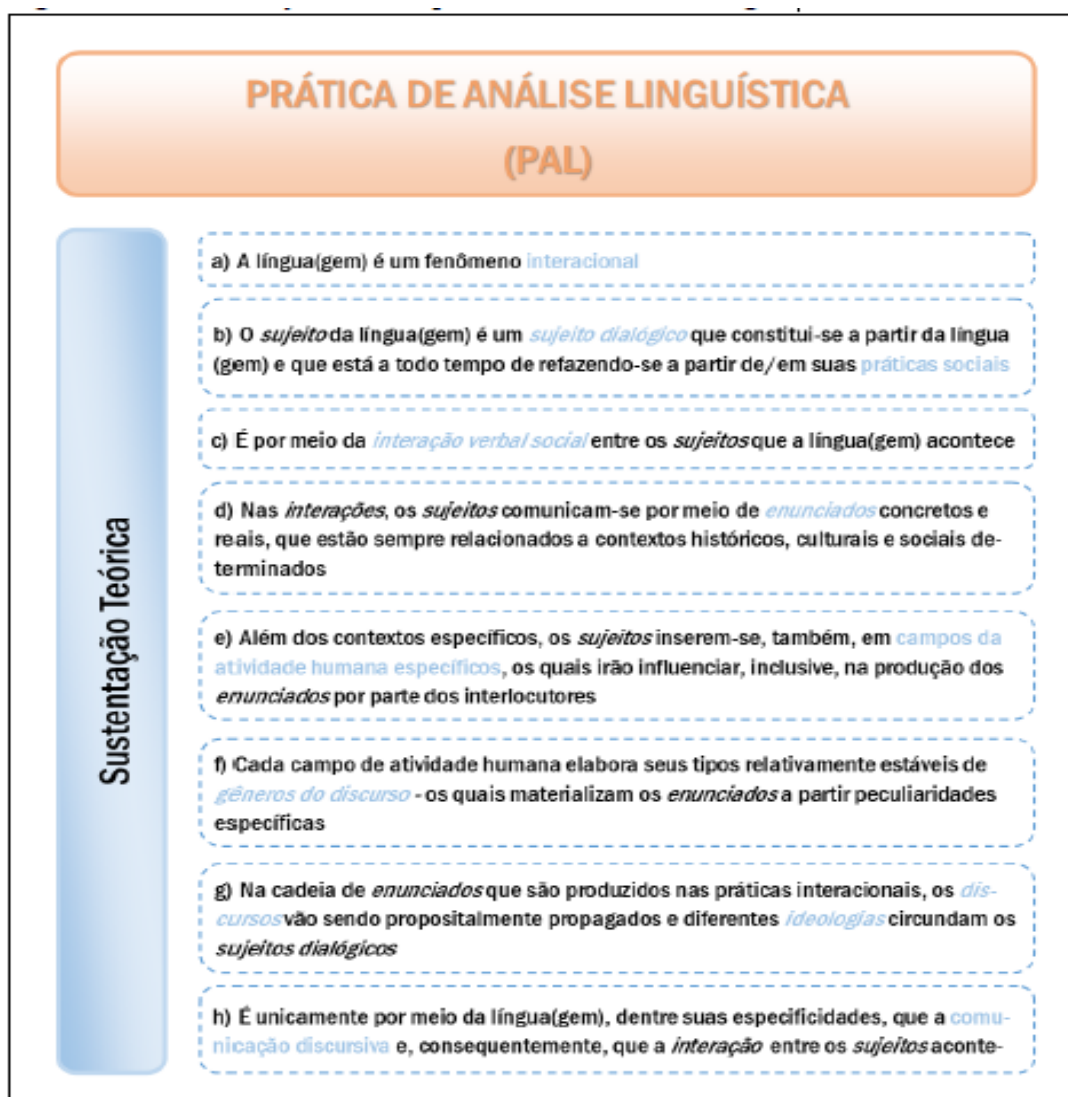
O autor, portanto, não buscava construir reflexões sedimentadas nos conceitos de uma única teoria. Como fica perceptível na citação, ele busca inspirações filosóficas, teóricas e metodológicas de diversas correntes teóricas, com o intuito de colocar o ensino de LP em reflexão, em relação, principalmente, aos estudos da enunciação, considerando, para tanto, os conceitos pertinentes a esse ramo da Linguística.

Desse modo, nossa intenção não é *transformar* a PAL em uma prática dialógica de ensino, como se ela já não tivesse, em certa medida, tal assentamento teórico. O que objetivamos, portanto, partindo dos textos fundadores (por isso o espaço reservado a eles na primeira seção desse capítulo), é *ressignificar* a PAL à luz da teoria do Círculo de Bakhtin, em diálogo com os demais autores e pesquisadores que vêm fazendo parte desse movimento teórico. Para tanto, tomaremos como base não só a concepção filosófica de linguagem do Círculo, mas também alguns conceitos dessa teoria que compreendemos como pilares de sustentação do que denominamos PAL de base dialógica.

Como destacamos na introdução, atualmente se têm diversas pesquisas cujo foco é a PAL com embasamento bakhtiniano. Evocaremos algumas delas ao longo dessa seção para construir nosso entendimento de um ensino dialógico de LP por meio da PAL.

Santos (2017), ao delinear o que considera uma PAL de base dialógica, elaborou uma Figura em que traz alguns conceitos do Círculo que, no entendimento da autora, precisam ser agenciados na PAL para que se possa considerar uma base dialógica. Reproduzimos a Figura da autora a seguir:

**Figura 4** – Sustentação teórica para a PAL de base dialógica



Fonte: Santos (2017, p. 154)

Compreendemos que a autora, em sua pesquisa, definiu determinados pontos centrais da teoria do Círculo que precisam ser agenciados na PAL. Nessa perspectiva, considera: a natureza *interacional* da língua(gem); que o sujeito utiliza a língua(gem) por meio de *práticas sociais*; que a língua(gem) é utilizada por meio de *enunciados concretos* inseridos em contextos sócio-histórico-culturais específicos; que os enunciados são produzidos pelos sujeitos em face do *campo de atividade humana* em que se inserem; que cada um desses campos elabora seus respectivos *gêneros do discurso*; que os enunciados propagam *discursos* e *ideologias* em relações dialógicas; e que todos esses fatores se imbricam e se relacionam dentro da *comunicação discursiva*.



Tais conceitos da teoria, como abordados no Capítulo 2, são aspectos caros à concepção dialógica de linguagem desenvolvida pelos estudiosos do Círculo; logo, é importante que também sejam agenciados numa PAL dialógica. De modo perpendicular a esses conceitos teóricos, a autora estabelece alguns pontos metodológicos que afirma derivarem do assentamento teórico bakhtiniano da PAL: a) a PAL é uma das unidades de ensino de LP e b) que deve ser articulada às outras (produção e leitura); c) o texto-enunciado é a unidade básica de ensino; d) a reflexão é a base para o desenvolvimento de PAL; por isso, e) as atividades epilinguísticas e metalinguísticas precisam permanecer em sua base; f) as atividades epilinguísticas precisam ser mais enfatizadas no ensino da língua(gem); g) os gêneros do discurso são objetos de ensino e precisam ser ensinados em relação aos seus respectivos campos de atividade humana; h) as múltiplas variedades da língua precisam ser abordadas com base nas múltiplas situações de interação; i) os conteúdos gramaticais precisam ser ensinados com base na posição enunciativa dos sujeitos e seus projetos de dizer; j) a língua(gem) deve ser trabalhada considerando-se seus diversos recursos, partindo-se sempre do contexto específico em que as interações se situam e k) que não há um único modelo de como fazer PAL; ela precisa ser uma prática aberta e adaptável aos diversos e específicos contextos de ensino.

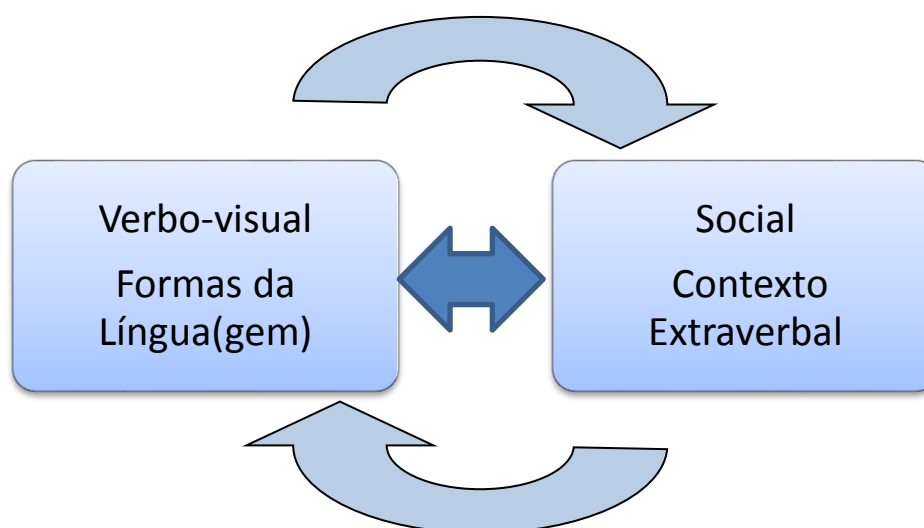
Ao observarmos os pontos elencados pela autora, percebemos sua preocupação em destacar aspectos (precisamente, os tópicos: a), b), c), d), e), k)) que já haviam sido apresentados por Geraldi (1984; 1997[1991]). Isso se dá, acreditamos, num movimento discursivo que busca garantir a compreensão de que a base geraldiana da PAL seja mantida, mas que ela seja ampliada por meio de pontos importantes da teoria bakhtiniana (como os apresentados em f) g) h) i) j)). Desse modo, corroboramos Santos (2017) com relação à imprescindibilidade desses pontos, tanto teóricos quanto metodológicos, como sustentação para a PAL.

Merece destaque ainda, dentre as considerações da pesquisadora, a ênfase no *contexto específico das interações*. Esse conceito da teoria bakhtiniana precisa ser ressaltado na construção de uma PAL dialógica, pois é uma forma de garantirmos que a compreensão do que é PAL se expanda para um tipo de análise e reflexão que visa ir, apesar do nome, muito além dos aspectos linguísticos, adentrando os aspectos enunciativos, isto é, que compreendem tudo que tem relação com o uso da língua(gem).

Acreditamos que um dos pontos fulcrais do ensino por meio da PAL é, partindo do uso de enunciados reais e de sua materialidade linguística (que é o que se apresenta aos seus interlocutores), adentrar esses enunciados, buscando exatamente compreender o que faz deles enunciados: sua relação com um contexto específico de interação, que evoca aspectos extraverbais, como o cronotopo em que se inserem, os enunciador(es), seu(s) projeto(s) de dizer e os discursos acionados.

Assim, poderíamos afirmar que a base sociológica que Volochínov e Bakhtin (1926) buscaram destacar no estudo da língua(gem) ganha lugar de destaque nessa PAL, pois busca-se ir ao cerne do que faz a língua social: a sua inserção na vida, nas relações entre sujeitos sócio historicamente situados. Esse caráter sociológico precisa ser estudado a fundo, porém não faz com que o aspecto linguístico seja esquecido, até por que é pela língua (imagem, som, gesto, etc) que primeiramente reconhecemos o enunciado, e é para ela que voltamos quando analisamos as estratégias linguísticas utilizadas pelo autor para efetivar seu propósito enunciativo. Nesse sentido, é necessário que se estabeleça uma relação de diálogo, de ir e vir (e também devir) entre as manifestações da língua(gem) e sua inserção num contexto extraverbal. Procuramos demonstrar esse movimento na figura abaixo:

**Figura 5** – Movimento de análise da língua(gem) na PAL dialógica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A ideia que buscamos ilustrar é de que são as formas de língua(gem) que nos permitem reconhecer um enunciado e situá-lo socialmente. Da mesma forma, o social nos permite compreender melhor as formas de língua(gem) e seu uso. Assim, na PAL

dialógica, busca-se, partindo do texto-enunciado, analisar como o contexto extraverbal ajuda a construir relações de sentido; posteriormente, busca-se, nas atividades epi e metalinguísticas, promover a reflexão sobre como as estratégias linguísticas utilizadas pelo autor contribuem para a veiculação e construção de discursos e valorações, que têm sua ancoragem novamente no extralinguístico.

Esse movimento de constante retorno ao extralinguístico é necessário, pois, segundo Voloshinov e Bakhtin (1926), “é esta mesmíssima ‘alma social’ do discurso verbal que o torna belo ou feio, isto é, que lhe dá também significado” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 13, grifos dos autores). Assim, é essa “essência sociológica” que faz com que os enunciados possam ter significação, pois é ela que garante se um enunciado poderá ser “verdadeiro ou falso, banal ou distinto, necessário ou desnecessário” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 13).

Além do conceito de contexto extraverbal, é importante que a axiologia tenha seu espaço de destaque na PAL dialógica. Polato (2017) faz reflexões pertinentes a esse respeito. A autora desenvolveu um estudo do estado da arte do conceito de análise linguística (retomando toda sua história dentro da Linguística Aplicada, isto é, seu caráter epistemológico) e propôs um estatuto dialógico para a PAL. Nessa proposição, Polato (2017) postula que:

A Análise Linguística de estatuto dialógico, doravante (ALD), é uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão do discurso e, portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma **abordagem valorativa da língua(gem)**. [...] seus objetivos tanto são pragmático-pedagógicos como sociais, pois a Análise Linguística de estatuto dialógico visa que os sujeitos-alunos participantes da organização social alcancem a **compreensão da configuração axiológica das situações sócio-históricas e ideológicas amplas e imediatas de interação**, em uma abordagem especialmente interessada no evento de interlocução demarcada, lugar onde o uso da língua ultrapassa domínios cognitivos, por estar circunscrito à especificidade das relações sociais constituídas, nas quais se funda a enunciação (POLATO, 2017, p. 195-196, grifos nossos).

Dessa forma, a autora deixa claro que a ALD que se propõe deve ser um meio para que os sujeitos saibam interagir com os enunciados, de forma a mobilizar os discursos presentes neles e de compreender o que esses discursos representam na sociedade (quais valores os permeiam). Além disso, busca-se que o aluno passe a

ocupar o lugar social de sujeito-autor que interage em sociedade por meio da língua(gem), veiculando discursos, valores e avaliações sociais.

A autora atrela o estudo da PAL aos aspectos axiológicos presentes na linguagem, considerando esse conceito à luz da teoria do Círculo. Corroboramos Polato (2017), pois acreditamos que uma “abordagem valorativa da língua(gem)” é, de fato, uma abordagem que pode garantir que a PAL proporcione um estudo e reflexão não apenas da língua(gem), mas dos discursos materializados nos enunciados. Acreditamos que, por meio do conceito de valoração, possam ser desenvolvidas práticas de leitura, produção e análise linguística efetivamente dialógicas, centradas nas estratégias discursivas de uso da língua(gem), preconizando um estudo *translinguístico*, como destacado por Bakhtin (2010[1929]), visto que vai além da materialidade do enunciado, penetrando na vida das enunciações, isto é, na tessitura sócio-ideológica dos discursos.

Ainda em Polato (2017) encontramos uma abordagem dialógica do conceito de gênero na PAL. A autora, ao comentar as tentativas dos estudiosos de relacionar o conceito de gêneros com as práticas de ensino, compreende que

A perspectiva dialógica de trabalho com a análise linguística é centrífuga e centrípeta. Não está fechada na orientação interna do gênero. Ela empurra você para fora dele, para os valores, para as relações sociais representadas no texto de X gênero, mas o traz de volta para saber como esses valores e relações funcionam ali dentro. Gênero, assim, é lugar socialmente semiótico de mobilização do discurso e não, necessariamente, morada ou caminho para os métodos e nem simulacro para abordagens cognitivas de aspectos linguísticos (POLATO, 2017, p.158).

A pesquisadora estabelece sua crítica de que gênero tem representado lugar para métodos de ensino e afirma que, do ponto de vista dos estudos bakhtinianos, gênero é um lugar social de mobilização de discursos que se organiza em relação aos campos da atividade humana; portanto, agencia valores que estão em movimento centrífugo e centrípeta de uso da linguagem.

Esses movimentos são explorados nos estudos do Círculo e, nesse âmbito, representam as forças sociais que agem na língua(gem). No movimento centrípeta, existem forças que puxam os discursos e os valores para um centro, e concentram os discursos em um eixo de valor relativamente homogêneo. Já o movimento centrífugo age de maneira oposta, empurrando os discursos e valores para fora, isto é, difundindo vários eixos de valor, colocando os discursos como heterogêneos e

múltiplos.

Ao considerarmos tais forças na PAL, é necessário levar os alunos à consciência de que agimos com a língua(gem), de forma a efetivar nossos propósitos enunciativos, por meio de nosso estilo e valoração interna, que acreditamos ser apenas “nossos” e homogêneos, mas que, além de nossos, se constituem, também, nos discursos externos, diversos, abertos e heterogêneos que penetram as ênfases apreciativas que colocamos na língua(gem). Diante disso, busca-se promover a consciência linguística de que na língua(gem) não existe só um discurso, ou alguns discursos certos/bons/positivos, mas que existem diversos discursos que são sócio-valorados de forma positiva ou negativa em relação à avaliação comum da comunidade/grupo social em que os interlocutores se inserem.

Com relação ao conceito de gênero, depreende-se que na PAL ele deve ser abordado nos dois movimentos: tanto considerando o gênero discursivo em si, e suas forças internas, que puxam para uma estabilidade composicional, quanto considerando as forças externas, sociais, ideológicas e culturais, que puxam para a instabilidade, já que originadas de contextos e sujeitos múltiplos e heterogêneos. Portanto, abordar os gêneros do discurso na PAL é destacar as forças centrípetas e centrífugas que atuam (na relação do extralinguístico com o linguístico), por meio deles, para a constituição dos discursos.

Segundo Franco e Polato (2015), essa relação de forças parte da dupla orientação do gênero na realidade:

- a) uma orientação externa que diz respeito ao tempo, ao espaço, ao campo da atividade de onde o enunciado emerge, visto que é produzido em tempo e espaço reais e se orienta interlocutores; b)
- outra orientação que é interna, mas também voltada para a vida e se dá na interioridade do gênero (FRANCO; POLATO, 2015, p. 435-436).

Essa última, para os autores, é relacionada às formas estruturais e conteúdo temático dos enunciados.

Além dessa dupla orientação, numa PAL dialógica é essencial que se situem os gêneros na sua esfera de criação ideológica/campo de atividade humana. Os campos, de acordo com sua lógica interna, exercem determinadas coerções sobre seus respectivos gêneros (GRILLO, 2018). Assim, alguns aspectos dos textos-enunciados são organizados de tal forma, não por uma escolha do enunciador, ou por regularidade do gênero, mas por coerções do campo em que o gênero se insere e

essa consciência, para o aluno, é importante, pois “Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 94).

Logo, de acordo com o campo, com as coerções do próprio gênero e com as escolhas feitas pelo autor, tem-se, a cada nova enunciação, uma nova e única forma de refratar a realidade, aspectos esses que é preciso levar à atenção do aluno. Segundo Acosta Pereira (2013),

Todo gênero constrói uma visão de mundo e uma percepção particular da experiência; os gêneros são formas, portanto, de se pensar sobre o mundo. Todo gênero tem um potencial determinado para o uso social da língua, pois a linguagem em uso é inseparável dos contextos do uso, dos seus falantes e de seus valores ideológicos (ACOSTA PEREIRA, 2013, p. 499-500).

Assim, o conceito de gênero como prática social de uso da linguagem tem influência na forma como se compreende e valora a realidade social em que os sujeitos se inserem. Portanto, “os gêneros são como referenciais enunciativo-discursivos para a produção e compreensão dos enunciados” (ACOSTA PEREIRA, 2013, p. 500).

Além da importância do gênero, Mendes-Polato e Menegassi (2017) destacam, também, que numa PAL dialógica, que parta de uma abordagem valorativa da língua(gem), é preciso considerar que os valores são a todo tempo refletidos e refratados nos signos, logo, nos enunciados. Para os autores, isso significa que “diferentes meios podem distorcer a percepção e, no caso da língua, a apreensão do valor do signo, que não é fixo, mas plurivalente” (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2018, p. 18) e, ainda, que os signos “acumulam índices de valor ao longo de sua existência – refratam [...], sendo objeto de luta entre sentidos atuais, passados” (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2018, p. 20).

Diante disso, os autores afirmam que no signo pode acontecer reflexão e refração de forma concomitante, visto que quanto mais reflexão acontecer, menos refração e vice-versa. Isso se dá, porque o signo reflete uma verdade comum para certa comunidade e ao mesmo tempo refrata, de forma mais ou menos distorcida, realidades diferentes para outras comunidades (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2018). Desse modo, quando usamos os signos estamos a todo momento operando

com reflexões e refrações que implicam ênfases valorativas específicas/diferentes e que precisam ser destacadas na PAL dialógica.

Os autores defendem, ainda, que ao se trabalhar com atividades de reflexão sobre a língua(gem) em sala de aula, é preciso atentar para os blocos de juízo de valor que são construídos nos textos pela relação entre o contexto extraverbal e determinadas estruturas gramaticais e sintáticas que, muitas vezes, não emergem nas materialidades linguísticas, por isso precisam ser abordadas em face ao extralinguístico.

Por esse motivo, para os autores, esses blocos de juízo de valor não são alcançados apenas por uma análise gramatical do texto, mas, sim, por uma análise que considere o aspecto estilístico – apontado por Bakhtin (2013) – das enunciações:

Qualquer aspecto gramatical circunscrito à palavra deve ser analisado também como estilístico, ou socialmente expressivo porque os morfemas, o próprio valor categorial da palavra, em si, sua função morfológica. Nada disso é apenas gramática, **porque é vivo e tem valor assentado no diálogo social e interior do homem**, sendo, portanto, passível de ser reconhecido, compartilhado entre interlocutores específicos em situações únicas de interação (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2018, p. 24-25, grifo nosso).

Os autores apontam, desse modo, para um aspecto que acreditamos ser central na PAL de base dialógica: a relação entre gramática e estilo. Para eles, o aspecto estilístico vai residir no que é vivo e que tem relação com os diálogos sociais que os interlocutores estabelecem ao longo da vida. Enquanto os aspectos gramaticais apontam para categorias de estudo da estrutura da língua, o aspecto estilístico aponta para o estudo da parte viva dos enunciados, a parte que, mesmo sendo elaborada por meio de determinadas estruturas, busca construir sentido(s) por meio do contexto social e o faz de acordo com a *endereçabilidade* (interlocutores) e *expressividade* (valores e entonações) (BAKHTIN, 2016[1979]) própria de cada enunciado e situação interativa.

Compreendemos, então, que ensinar LP por meio da PAL de base dialógica é levar os alunos a entender que gramática e estilo são conceitos imbricados, porém, distintos, que têm sua respectiva importância em determinados momentos do estudo dos textos-enunciados. Bakhtin (2013), na obra *Questões de estilística no ensino da*

*Língua*<sup>33</sup>, aborda a relação gramática-estilo em sala de aula e nos traz exemplos de como fazê-lo, por meio de sua atuação docente como professor da língua russa, no período de 1942 a 1945, na região de Kalínin (Tvier) e, simultaneamente, em Kimri, ambas na Rússia.

Nessa obra, podemos ver outra faceta de Bakhtin, a de professor, visto que ele, além de ter sido um grande teórico e filósofo da linguagem, teve momentos de contato direto com a prática pedagógica. Na obra, é possível ver o filósofo ocupando o papel social de professor e agindo nele embasado em concepções de linguagem, interação, enunciado e autoria, próprias de suas reflexões teóricas, presentes nas outras obras do Círculo.

Didaticamente, o professor Bakhtin busca promover a reflexão dos alunos diante de determinadas estruturas sintáticas, levando-os a perceber como uma reflexão estilística pode tirar o uso da linguagem do automatismo e levar a um uso mais vivo e criativo da língua(gem) nas produções de seus alunos que, segundo o autor, é perdido no momento em que passam a ter suas produções reguladas por normas gramaticais.

Bakhtin (2013), ao desenvolver suas análises estilísticas, faz junto com os alunos, o que podemos denominar, em face aos estudos posteriores de Geraldí (1997[1991]), diversas atividades epilinguísticas. Isto é, busca promover a reflexão, por meio de leituras dramáticas e alterações sintáticas e gramaticais nos enunciados, que ressaltam a possibilidade de diferenças estilísticas, pois resultam em leituras/compreensões diferentes.

Ao fazer a análise de enunciados das obras de A. S Púchkin e de Gogól, junto com os alunos, ele tenta introduzir uma conjunção “de forma mecânica” no enunciado. Como seu objetivo era ensinar o período composto por subordinação sem conjunção, o autor parte de enunciados reais que já têm essa estrutura e tenta desconstruí-la com os alunos, inserindo uma conjunção, para que percebam a diferença estilística e de sentido entre as duas.

Por meio dessas atividades, o professor Bakhtin propicia que seus alunos reflitam sobre o enunciado e seus sentidos diante da construção sintática, mostrando

---

<sup>33</sup> O livro é uma compilação de um Plano de Aula e de um artigo de Bakhtin sobre sua atuação em sala. Tal compilação foi feita em russo por Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli, que a intitularam *Questões de estilística no ensino da língua russa no ensino médio*, da qual a versão brasileira é tradução direta, feita por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.



a eles que, uma vez reformulada, a frase de A. S. Púchkin (*“Triste estou: o amigo comigo não está”*), agora com conjunção (Estou triste, porque o amigo não está comigo), perde sua “expressividade emocional”, fica “mais fria, seca e lógica” e conclui, com eles, que “o elemento dramático do período sumiu totalmente” (BAKHTIN, 2013, p. 31).

Além disso, Bakhtin enfatiza, em sua aula, a influência das conjunções em relação aos outros termos do período. Explica como a introdução de uma conjunção na frase (por exemplo, a conjunção “porque”), provoca diminuição do peso entoacional das palavras “triste”, “comigo” e “não”, dado que elas, junto com a pontuação, construíam a relação de causa e consequência estabelecida, agora, pela conjunção. Percebemos que uma das preocupações do professor Bakhtin era demonstrar aos seus alunos como a entonação e o valor que ela carrega podem ser facilmente modificados apenas com a introdução da conjunção.

Assim, percebe-se que Bakhtin (2013), em suas análises estilísticas, também destacava o papel da entonação e como esta atua na construção de sentidos. Coerentemente com seus postulados teóricos, ele mostra aos alunos como a entonação (presente no extralinguístico) tem grande importância para o uso da língua(gem) e que, portanto, apenas o estudo dos aspectos linguísticos não é suficiente. Bakhtin, ao fazer tais análises, apresenta a ideia de que as entonações (tanto dramáticas - da fala - quanto apreciativas - do discurso) têm grande importância para as ênfases valorativas a serem construídas na leitura do enunciado.

Na abordagem de outro período (*“Ele começa a rir: todos gargalham.”*)<sup>34</sup>, Bakhtin, após abordar o aspecto dramático que a construção sintática em estudo confere ao fato narrado, chama a atenção de seus alunos para a concisão do período de Púchkin, apontando que essa concisão não é empecilho para que nele se estabeleçam diversas relações de sentido importantes para a compreensão da obra e das relações sociais construídas nela:

[...] duas orações simples formadas pelos termos essenciais e apenas seis palavras, mas com que plenitude o período revela o papel de Oniéguin nessa reunião de monstros, como mostra sua autoridade dominante! [...] ao escolher para Oniéguin o verbo “rir” e para os monstros o verbo “gargalhar” mostra-se claramente como eles deturpam de modo grosseiro e bajulador as ações do seu soberano (BAKHTIN, 2013, p. 35-36).

<sup>34</sup> Retirado da obra *Ievguêni Oniéguin* de A. S. Púchkin.

Nota-se que Bakhtin aborda não apenas os aspectos sintáticos dos enunciados, mas também aspectos semânticos, apontando, por exemplo, as diferenças de sentido entre “rir” e “gargalhar” e o que essas diferenças promovem na interpretação da obra de Púchkin. Fica claro que Bakhtin utiliza o contexto real em que o período se insere para trazer, da vida do enunciado, reflexões estilísticas e discursivas, implicadas na materialidade linguística.

Com tal direcionamento, o professor Bakhtin ressalta os papéis sociais das personagens da obra e os relaciona com a construção do período, destacando que, ali, “gargalhar” tinha uma entonação apreciativa especial (não tinha o mesmo valor que “rir” ou “rir mais alto”, por exemplo) e não estava posto de forma aleatória, mas cumpria o papel de representar um afronta à autoridade de Oniéguin, o que se torna extremamente relevante para a análise do período estudado e para a leitura da obra e interpretação das ações posteriores das personagens.

É importante destacar também que Bakhtin (2013), ao fazer análises estilísticas e semânticas com os alunos, utiliza a metalinguagem como uma forma de auxílio para suas explicações nas reflexões sobre a língua. Entretanto, não é objetivo de Bakhtin ensinar apenas o que seria um período composto por subordinação sem conjunção (sua descrição/conceito), mas também, e principalmente, ensinar sua função social, ensinar como utilizá-lo para escrever textos mais vivos, criativos, expressivos, singulares, e ensinar sua potencialidade de ressaltar (ou não) entonações apreciativas diversas.

Após um trabalho como o de Bakhtin, é possível que o aluno aprenda o conceito/descrição gramatical justamente pelo fato de interagir constantemente com ele na vida dos textos e com sua nomenclatura, sem que ela precise ser o foco, deixando espaço para que a língua e o discurso guiem o aprendizado do estilo.

Para o autor, esse tipo de trabalho “explica a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles” (BAKHTIN, 2013, p.40). Além dos aspectos já destacados, Bakhtin (2013) busca deixar o conteúdo mais interessante e significativo para os alunos, uma vez que, quando isso acontece, o conhecimento se torna efetivamente útil, logo, destinam a ele mais atenção.

Ademais, o analisarmos a prática pedagógica de Bakhtin, é perceptível sua ênfase no conceito de estilo de forma particular, isto é, uma ênfase estilística no

estudo da língua(gem). Isso se dá pelo fato de que Bakhtin tinha uma forma sociológica de conceber a Estilística. Para ele, esta deveria contemplar um estudo que fosse além da linguística da época, que considerasse o discurso como ponto de encontro entre as vozes sociais e suas relações dialógicas materializadas no âmbito linguístico por meio do estilo. Nessa perspectiva, o estilo é tomado pelo autor, como uma escolha entre formas linguísticas que requer, para seu agenciamento, a consideração das relações dialógicas e as orientações apreciativas presentes/possíveis no extralinguístico,

quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas (BAKHTIN, 2013, p. 25).

A partir disso, entendemos que o estilo possibilita que o locutor se coloque no discurso como autor, pois por meio dessas escolhas ficam perceptíveis os aspectos expressivos e vivos de seu discurso, os aspectos que o ligam aos contextos de uso da língua e que possibilitam refrações e ressignificações de outros discursos.

Uma das preocupações de Bakhtin (2013) em sala de aula era justamente levar os alunos a se constituírem como autores, para atuarem com a língua(gem) com consciência desse fato e das entonações que seus discursos produzem/refratam. Ao final de suas reflexões, após avaliar os novos textos de seus alunos, Bakhtin (2013) afirma que consegue atingir esse objetivo:

A mudança da forma sintática resultou também em uma melhora geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a **individualidade do autor**, ou seja, passou a soar **a sua própria entonação** (BAKHTIN, 2013, p. 40, grifos nossos).

O autor, por meio de um processo de reflexão durante suas aulas, ajuda a desenvolver, não só um processo de leitura mais crítico, mas produções de texto mais autorais, expressivas e criativas, levando o aluno a ocupar o papel social de autor, de locutor que escreve para interlocutores reais (como também apontado por Geraldini, 1997[1991]).

Desse modo, evocamos a prática pedagógica de Bakhtin (2013) e sua forma

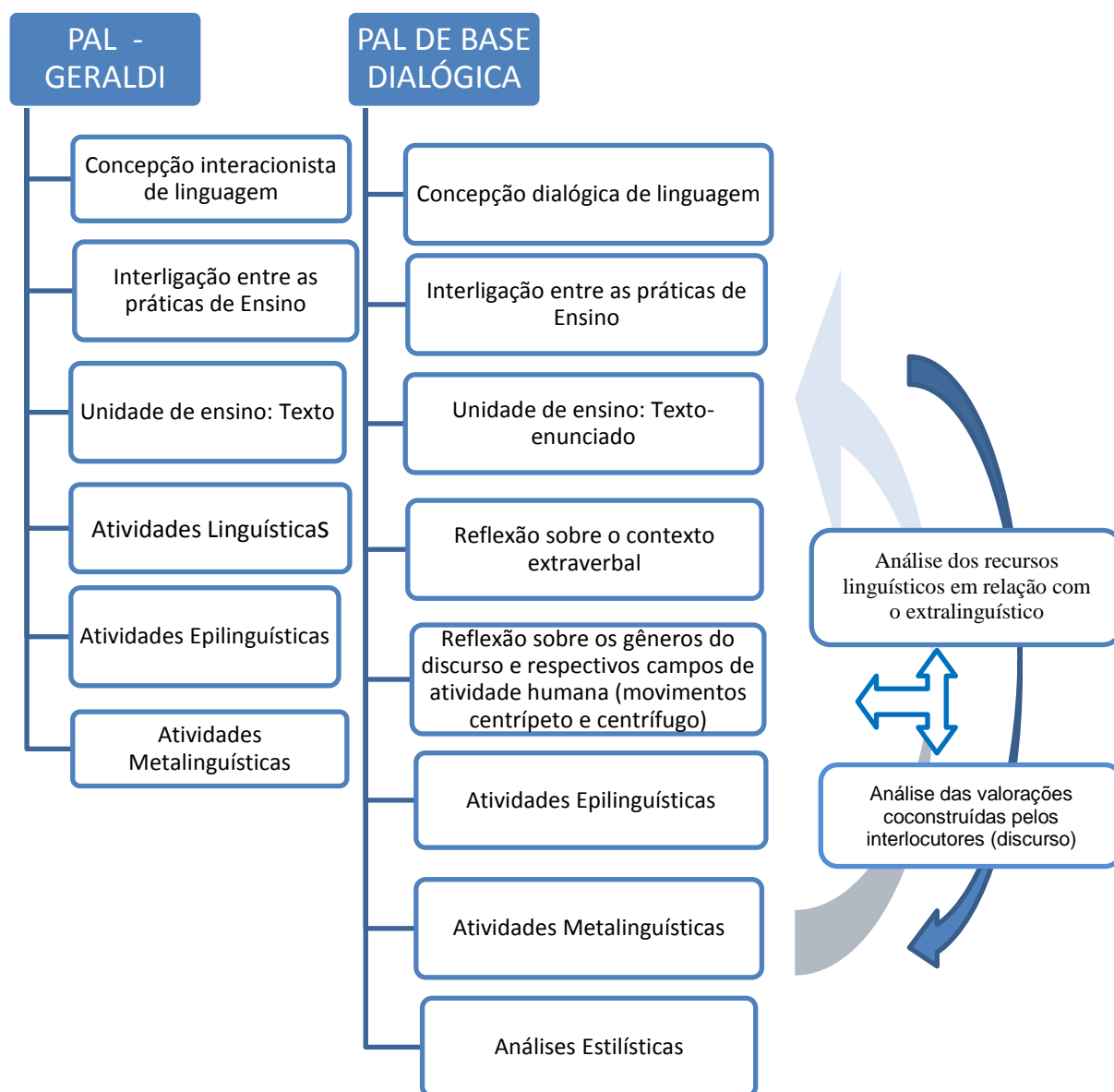
de conceber o estilo, com o intuito de ressaltar o que se propõe com uma PAL de base dialógica. Uma prática de ensino que, por meio de reflexões estilístico-discursivas, podem trazer maior consciência para os alunos das escolhas que fazem em seus textos-enunciados. Mais uma vez, apresenta-se uma soma de duas forças, forças internas da estrutura da língua e forças externas do contexto vivo. No estudo dessa tensão de forças sócio-ideológicas, busca-se levar o aluno a compreender como os discursos são construídos nas relações dialógicas, de sentido e de valor.

Diante de tais considerações, acreditamos que a PAL de base dialógica, além dos pontos destacados na Figura 2 de Santos (2017), precisa considerar:

- a) o estudo do *contexto extraverbal* dos enunciados;
- b) *uma abordagem valorativa da língua(gem)*, considerando que os usos linguísticos são eivados de valorações e entonações expressivas;
- c) que os signos *refletem e refratam sócio-ideologicamente valores e discursos* de acordo com *forças centrípetas e centrífugas*;
- d) que nos textos existem *blocos de juízos* de valor agenciados pelos recursos discursivos, estilísticos e linguísticos;
- e) que *a língua(gem) e os gêneros do discurso precisam ser abordados considerando sua orientação interna e externa* nas interações, bem como sua inserção em um *campo da atividade humana*;
- f) que são necessárias *análises estilísticas e discursivas* dos enunciados.

Diante de tal compreensão da PAL, elaboramos a seguir uma figura, em que buscamos ilustrar as principais diferenças entre a proposta de PAL de Geraldi (1984, 1997[1991]) e a configuração dialógica que propomos para essa prática nessa seção:

**Figura 6 – Diferenças entre a PAL geraldiana e a PAL de base dialógica**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na figura 6, listamos os principais tópicos abordados nessa seção. Buscamos, portanto, fazer uma diferenciação entre PAL concebida por Geraldi (1984, 1997[1991]), apresentando as principais bases que o autor elucidou nos anos de 1980/1990 para essa prática<sup>35</sup>, e a PAL de base dialógica, calcada exclusiva e

<sup>35</sup> É importante esclarecer que Geraldi produziu diversas obras após as que estamos tratando, visto que é um autor que continua, na atualidade, engajado com as reflexões sobre língua(gem), políticas linguísticas e o papel dos discursos na sociedade. Entretanto, o autor não retoma sistematicamente as reflexões sobre a PAL, de forma a atualizá-las. Desse modo, estamos tomando a PAL de Geraldi como aquela descrita nas obras de 1980 e 1990, o que não exclui a possibilidade de o próprio autor a compreender de forma diferente hoje. O que percebemos, como já comentado, é que não foi

explicitamente na teoria do Círculo de Bakhtin.

Listamos, desse modo, alguns dos tópicos centrais da PAL depreendidos das obras *O texto na sala de aula* e *Portos de Passagem*, como o assentamento da proposta na *concepção interacionista de linguagem*, a qual vê a linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984, p. 43). E por esse viés interacionista, a PAL tem a necessidade de ser desenvolvida em *interligação com as outras práticas de linguagem*, como leitura, escuta e produção textual.

Além disso, como já explicitamos na seção 3.1, é basilar a compreensão do *texto como unidade de ensino*, reconhecendo-o como ponto de partida, que perpassa o processo de aprendizagem, até ser ponto de chegada de todas as interações com a língua(gem). Com esse aspecto em mente, buscam-se desenvolver, a partir das *atividades linguísticas* (textos), *as atividades epilinguísticas* e *metalinguísticas*.

Já a PAL de base dialógica que buscamos (re)configurar, toma todos esses tópicos como pressuposto e os amplia com uma forma de conceber a PAL a partir da ótica dos estudos do Círculo. Assim, tudo o que Geraldi propôs é reinterpretado, ressignificado e ampliado, usando nomenclaturas e conceitos próprios do viés bakhtiniano. Desse modo, a PAL de base dialógica não só é calcada em uma compreensão interacionista linguagem, mas numa *concepção dialógica*, que engloba os pressupostos do Dialogismo (apresentados no Capítulo 2) e entende que a interação é condição vital para toda e qualquer prática de língua(gem).

Além disso, mantém-se a *interligação entre as práticas de ensino* e adota-se não só o texto como *unidade de ensino*, mas o *texto-enunciado*, isto é, compreendendo os enunciados como unidades da comunicação discursiva, que podem ser escritos, orais, visuais, verbo-visuais, multissemióticos, etc, os quais se configuram a partir de um projeto discursivo. Assim, não se pensa numa PAL destinada apenas textos escritos, como focado nas obras de Geraldi dos anos 1980 e 1990.

Considerando a época que vivemos, os estudos do Círculo e os estudos atuais sobre a língua(gem) em face ao avanço da tecnologia, entendemos que a reflexão sobre as estratégias de dizer, precisa romper com limites da palavra, e atingir os limites do enunciado e das enunciações.

Para tanto, é preciso *refletir sobre o contexto extraverbal* dos enunciados, isto

---

estabelecida por Geraldi uma relação direta entre a PAL e a teoria do Círculo, o que aqui estamos tentando fazê-lo em face aos estudos atuais sobre a teoria bakhtiniana.

é, a parte que tem a ver com o uso da língua(gem) em contexto definido, situado social e historicamente, envolvendo interlocutores reais e necessidades de interação. É só considerando essa parte extraverbal que podemos estudar os *gêneros do discurso em face ao campo de atividade humana*, ou à esfera ideológica em que estão inseridos. Diante disso, reconhecer-se-á que a língua(gem) é usada em um Cronotopo específico e por interlocutores engajados socialmente de forma diversa. Em face a tais aspectos é possível entender que os gêneros são movidos *por forças centrípetas* que buscam uma estabilidade pela repetição das condições extraverbais dos enunciados e, ao mesmo tempo por *forças centrífugas* que buscam a inovação, a diferença e a flexibilidade, pois os interlocutores são diferentes e o Cronotopo sempre se modifica.

Assim, na PAL de base dialógica, essa compreensão da dimensão extraverbal do gênero do discurso precisa perpassar a reflexão sobre a língua(gem) e estar presentes em suas dimensões verbo-visuais exploradas em *atividades epilinguísticas e metalinguísticas* que devem estar em constante movimento dialógico. Isso implica que a *análise dos recursos linguísticos deve ser feita a todo tempo em diálogo com os aspectos extralinguísticos* e isso acontecerá no momento em que as *análises estilísticas* forem feitas. É somente na interconexão dessas análises que as *avaliações coconstruídas pelos interlocutores* serão interpretadas e vistas como *discurso*, como carregadas de entonações e avaliações ideológicas.

A partir de tal configuração, no Capítulo seguinte, apresentamos um possível encaminhamento didático de PAL de base dialógica, tendo como pressuposto os conceitos abordados e as reflexões teórico-metodológicas feitas até aqui.

#### **4 CAMINHOS DE APRENDIZAGEM: O FIM É SEMPRE UM NOVO COMEÇO - ELABORAÇÃO DIDÁTICA: PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS**

Neste capítulo, apresentamos, em um primeiro momento, reflexões teóricas sobre o processo de elaboração didática como compreendido por Halté (2008). Em um segundo momento, apresentamos uma proposta de elaboração didática centrada em atividades de PAL de base dialógica, olhando mais especificamente para o gênero tira.

Com tal proposição, nosso intento é atingir o seguinte objetivo específico: *Desenvolver uma elaboração didática de atividades de PAL de base dialógica a partir de textos-enunciados do gênero tira*. Além disso, buscamos encontrar resposta(s) à seguinte indagação que norteou esta pesquisa: *Como concretizar uma elaboração didática de PAL voltada para o gênero discursivo tira, baseada nos subsídios teóricos do Círculo?*

Para responder aos questionamentos, após as reflexões teórico-metodológicas sobre a Elaboração Didática, na seção 4.1, na seção 4.2 apresentamos um bloco de atividades referentes à dimensão extraverbal do gênero tira e dois blocos de atividades referentes à dimensão verbo-visual dos Textos-enunciados 1 e 2, respectivamente, seguidos de explicação das atividades e análise de sua importância para uma PAL dialógica.

##### **4.1 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA**

Ao considerar que o objetivo central dessa dissertação é o desenvolvimento de uma elaboração didática, acreditamos ser relevante tecer algumas reflexões a respeito dos processos pelos quais conhecimentos são levados para a sala de aula de forma ressignificada, transformada, garantindo seu lugar no espaço didático da escola.

Com relação a tais processos didáticos, Chevallard (1998[1991]) cunhou o conceito de Transposição Didática (TD) para explicar o caminho percorrido pelo conhecimento desde sua cunhagem teórica até os bancos escolares. Para esse autor, a TD se configura na relação entre conteúdos de saber e conteúdos a ensinar:



Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1998[1991], p. 45, grifos do autor, tradução nossa)<sup>36</sup>.

Para compreendermos o que o autor entende por TD, é preciso considerar os três tipos de saber, que ele postulou serem parte desse processo: a) *saber sábio* – os conhecimentos desenvolvidos no bojo das teorias científicas, consideradas dentro de seus contextos específicos de produção; b) *saber a ensinar* – os conhecimentos que foram adquiridos do saber sábio e adaptados para conteúdos de ensino; e c) *saber ensinado* – o conhecimento que realmente é ensinado em sala, aquele que efetivamente o aluno aprende.

Para o autor, no entremeio a esses saberes acontecem duas TDs. Do saber sábio ao saber a ser ensinado acontece o que o autor chama de TD externa. Nessa TD, encontra-se o processo de transformação dos saberes científicos/teóricos para saberes didatizados. Após a TD externa, entre os saberes a ensinar e saberes ensinados acontece a TD interna, que seria uma transposição que o professor faz dos documentos parametrizadores do ensino, dos LDs, manuais e demais materiais didáticos, para a sua aula real.

Diante dos aspectos acionados por Chevallard (1998[1991]) para construir o conceito de TD, Halté (2008) elenca alguns pontos nevrálgicos que, na visão desse autor, precisam ser repensados dos estudos de Chevallard (1998[1991]), considerando que o autor da TD parte do ponto de vista da didática da matemática para construir sua teoria. Desse modo, acontece certo reducionismo de conceitos que talvez se apliquem à matemática, mas que não englobam as demais ciências em toda a sua dimensão.

Halté (2008), pelo fato de estabelecer suas críticas do ponto de vista do ensino de Língua Francesa, compreende a TD de outra forma e destaca alguns de seus problemas estruturais.

Primeiramente, esse autor aponta para o fato de que a TD se apresenta mais

---

<sup>36</sup> Do original: Un contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar em un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica* (CHEVALLARD, 1998[1991], p. 16, grifos do autor).

como uma teoria no campo da ciência didática, do que no campo da pedagogia. Desse modo, para Halté (2008), tem-se uma atualização para as teorias didáticas da época, mas que deixa a vida real em sala de aula em segundo plano. Isso acontece, pois tem-se um “fundo prático” nas questões e uma “base teórica” nas respostas (HALTÉ, 2008, p. 124).

Além disso, e talvez por influência disso, Halté (2008) encontra na TD uma ênfase exacerbada sobre os saberes. Como destacamos acima, Chevallard (1998[1991]) constrói toda sua teoria com base nos tipos dos saberes e a relação entre eles. Assim, Halté (2008) afirma que os saberes tomam uma amplitude que relega aos demais atores do ensino (professor e aluno) um lugar secundário:

[...] ao colocar-se a árvore da transposição científica em primeiro plano, escondeu-se a floresta: o “sentido restrito” da transposição ocultou o “sentido lato”, quer dizer, um *elemento* do sistema de ensino, embora capital, tornou-se mais importante do que a análise do sistema integral. Pouco a pouco, o polo “saber”, do famoso triângulo – o professor, o saber, o aluno e suas relações – concentrou toda a atenção. Toda a concepção de *espaço* didático foi reduzida à transposição. De uma focalização interessante, passou-se a uma redução potencialmente perigosa (HALTÉ, 2008, p. 117-118, grifos do autor).

Na visão de Halté (2008), Chevallard (1998[1991]) privilegia um dos polos de um sistema mais complexo e, assim, reduz-se esse sistema à problemática do saber. Além disso, Halté (2008) destaca que Chevallard (1998[1991]) dá maior importância aos saberes científicos e posteriormente dos saberes legítimos no processo de TD. Citando Joshua (1996), Halté (2008) afirma que “os saberes científicos ‘não são os únicos a serem transmitidos num ensino intencional’ e, ainda mais, pensa que isso acontece ‘numa grande parte – senão na maioria – dos saberes tratados na escola’” (HALTÉ, 2008, p.125, grifos do autor).

Diante disso, Halté (2008) destaca que, além dos conhecimentos científicos, a escola trata de práticas sociais, de conhecimentos especializados, entre outros, que precisam ter seu lugar no espaço didático e que não cabem todos dentro de um mesmo processo de TD, concebido para tratar de um saber único: “Chevallard ‘fala do saber científico ou, de um modo geral, do saber [...] o que nos leva a entender que, por um lado, existe um saber e, por outro, que ele é único [...], o que é, no mínimo, redutor para outros campos que não o da matemática’” (HALTÉ, 2008, p.125, grifos do autor).

Ademais, para Halté (2008), não só a teoria da TD tem aspectos reducionistas como o próprio nome escolhido para designar o processo. Para ele, a palavra “transposição” implica tirar de um lugar e pôr em outro, o que resultaria, ao final, em um conhecimento “deformado”. Explica:

Com efeito, quer queiramos ou não, o próprio termo “transposição” comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraindo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor. A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não* é o saber científico de origem, ou pior, que *nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição (HALTÉ, 2008, p. 117-119, grifos do autor).

Assim, além de colocar o saber como algo a ser simplesmente transposto, a TD, para esse autor, coloca o professor como um dos agentes desse “recorta e cola” ou como alheio a esse processo, como comentamos acima com relação à TD interna, que aconteceria sem o contato do professor. Para Halté (2008), isso promove a adoção da pedagogia da transmissão, em que o professor pega um conteúdo pronto, já transposto de teorias científicas para o material didático e novamente o transpõe ou transmite para o aluno.

Nesse âmbito, Halté (2008) propõe um conceito menos restrito, uma “didática globalmente praxiológica” que denomina “Elaboração Didática” (ED). Dentro desse conceito, o autor vai apontar para a unicidade dos eventos de ensino, destacando o fato de que não se pode falar em “o saber” ou privilegiar um saber em detrimento do outro. Centrando suas reflexões no ensino de língua francesa, ele afirma que nessa disciplina, e acrescentamos, nas demais disciplinas com foco na linguagem, se trabalha com “produtos textuais”, isto é, não se transpõe uma teoria específica e se ensina ao aluno. Por exemplo, não ensinamos Linguística Textual ao aluno, esse saber científico, junto com diversos outros, perpassam a forma como trabalhamos com os textos, como os construímos, entendemos etc. Assim, os produtos textuais, as práticas de linguagem, guiam esse ensino e não saberes científicos previamente didatizados.

Sobre isso, o autor afirma que

Introduzir um produto textual na sala de aula é o mesmo que colocar em circulação, solidariamente, uma especialidade de escrever, um modelo de prática social e um determinado tipo de saber científico. Gnosiologicamente distintos no espaço teórico, os diferentes saberes se intrincam na prática (HALTÉ, 2008, p. 130).

Com tais reflexões, o autor reconhece a singularidade das práticas de ensino, e destaca que diferentes alunos precisarão agenciar diferentes saberes para aprender conteúdos diversos, considerando que esses conteúdos serão abordados por professores singulares em momentos distintos de suas vidas.

Desse modo, o autor explica:

Ora, a sala de aula é um “happening”, um acontecimento, único e não reproduzível: a cena que acontece ali nunca é idêntica à peça escrita, não somente porque os atores estão em boa forma, mas porque o texto das interações muda necessariamente a cada vez. A lógica que prevalece não é, então, da mesma natureza: é a lógica das atividades languageiras, em que às *intenções* de dizer, pré construídas correspondem dizeres efetivos que não envolvem, necessariamente, essas intenções, uma vez que surgem nos jogos de interpretação recíproca, nos riscos do “ao vivo”, como dizemos na televisão (HALTÉ, 2008, p. 139, grifos do autor).

Considerando a sala de aula como um acontecimento, a elaboração didática, prevê que o processo de ensino é coconstruído constantemente pela relação entre alunos, professores e momentos singulares de aprendizagem e conhecimentos sincretizados. O ensino de línguas, para Halté (2008), “convoca obrigatoriamente, na sala de aula, ao mesmo tempo, saberes de todos os tipos” sendo que “o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento, estão literalmente sincretizados” (HALTÉ, 2008, p.131), unidos e em diálogo, por isso, sem essa sincretização, esses saberes não serão assimilados.

Além dessa sincretização, o autor destaca para o papel dos valores em relação aos saberes. Para ele, todos os conhecimentos ensinados na escola são permeados por valores: “os valores estão em todos os lugares pela razão elementar que a *axiologização* – a projeção, a incidência dos valores sobre os objetos do mundo – é uma maneira comum de apreensão de nosso meio” (HALTÉ, 2008, p.136, grifo do autor). Logo, é importante levar o aluno a buscar a razão das valorações que estabelecemos para os conteúdos, suas raízes históricas, filosóficas e culturais, já

que o aluno aprende pelo “filtro axiológico”.

Por fim, Halté (2008) ressalta que o conceito de elaboração didática tem uma “dimensão social”, já que dá destaque ao professor, ao aluno e à aprendizagem na sua relação com os fatores sociais que a imbricam. Para ele, elaboração didática é um processo contínuo e sincrético que tem seu início em uma transposição didática, mas que vai além, considerando “complexos de objetos” de ensino e não objetos fragmentados e que tem o intuito de efetivar um projeto didático.

Diante de tais considerações, no bojo dessa pesquisa, objetivamos considerar todos os aspectos apontados por Halté (2008) em nossa elaboração didática. Assumimos, assim, o compromisso de acionar os diversos saberes necessários ao trabalho com os textos selecionados (saberes teóricos, práticos, especializados etc.), compreendendo a sala de *aula como um acontecimento* único que se renova e se reconstrói em cada contexto de ensino.

Desse modo, ressaltamos que o percurso de elaboração didática aqui trilhado, não visa tomar lugar de “o saber” a ser aplicado. Objetivamos que se tomem os resultados dessa pesquisa como uma possibilidade de caminho a ser construído e percorrido de forma nova por cada professor, considerando alunos singulares (e suas valorações), assim como objetos e contextos de ensino singulares e sincréticos.

#### 4.2 EM DIÁLOGO COM O FEMINISMO: ELABORAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO TIRA PAUTADA NA PAL DIALÓGICA

De acordo com o percurso metodológico que foi desenvolvido no Capítulo 1, apresentamos, nesta seção, atividades explorando cada um dos textos selecionados, considerando, em consonância com o método sociológico proposto por Volóchinov (2017[1929]), primeiramente sua dimensão extraverbal e posteriormente a dimensão verbo-visual. As atividades que elaboramos estão direcionadas para alunos do 8º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental, mas nada impede que sejam adaptadas e trabalhadas com alunos de outros níveis de ensino.

Para melhor organização da elaboração didática nesta dissertação, trazemos, em primeiro lugar, os dois enunciados escolhidos, seguidos de atividades didáticas sobre sua dimensão extraverbal (que abordamos em um bloco único de atividades). Após as questões, apresentamos indicações que são relevantes para os professores

que desejarem trabalhar com essa proposta, pois comentamos a resposta de cada questão e sua finalidade com relação ao escopo teórico do Círculo. Em seguida, apresentamos as atividades sobre a dimensão verbo-visual de cada um dos enunciados em um segundo bloco de questões.

Todavia, estamos cientes de que essa divisão em blocos (dimensão extraverbal e dimensão verbo-visual) é apenas para fins explicativos nesta configuração do gênero dissertação. Na sala de aula, ao compreender-se e adotar uma PAL de base dialógica, esses limites se esvaem, uma vez que no trato com a língua(gem) nessa abordagem, as dimensões se imbricam dialogicamente: ora se coloca em diálogo a dimensão extraverbal com a verbo-visual; ora a verbo-visual dialoga com a extraverbal.

Mas o que é possível explorar dentro da dimensão extraverbal? É o que procuramos apresentar a seguir.

#### 4.2.1 Questões sobre a Dimensão Extraverbal dos textos-enunciados

Reapresentamos, a seguir, as tiras selecionadas para a elaboração didática:

**Figura 7** – Retomada do Texto-enunciado 1<sup>37</sup>



Fonte: BECK, 2017

<sup>37</sup> Como os textos-enunciados já foram apresentados no Capítulo 2, retomamo-los nesse capítulo para facilitar seu estudo e leitura.

**Figura 8** – Retomada do Texto-enunciado 2



Fonte: BECK, 2017.

Como os textos selecionados são do mesmo autor, foram publicados no mesmo *site*, pertencem ao mesmo cronotopo (foram publicados no Dia Internacional da Mulher - 8 de março de 2017 e 9 de março de 2017, na página do *facebook* do autor) e giram em torno de um mesmo tema (Feminismo), optamos por fazer um bloco de perguntas que pode ser utilizado para o estudo das duas tiras, por isso tratamos “dos textos”, no plural. Entretanto, podem ser necessárias algumas adaptações dependendo da quantidade de tiras escolhidas (pode ser somente uma) e da turma.

Destacamos que, apesar de as tiras terem a maioria dos aspectos do contexto extraverbal semelhantes, alguns deles podem diferenciar; logo, é necessária uma avaliação do professor nesse sentido, considerando que todas as atividades são sugestões. Ademais, a professora ou professor pode selecionar as atividades mais relevantes para sua turma e mais coerentes com as especificidades dos alunos. É importante que, ao explorar a dimensão extraverbal, não se deixe de fora nenhum tópico importante dos enunciados, pois todos eles têm papel fundamental para a construção de sentidos e valorações dos textos. Assim, recomendamos que, mesmo que oralmente (e em alguns casos de forma breve), esses aspectos sejam abordados.

Conforme já informamos, a elaboração aqui desenvolvida destina-se a alunos do 8º e/ou 9º anos do Ensino fundamental. Selecionamos esse nível de ensino porque acreditamos que os alunos, nessa fase, já têm condições de interpretar e refletir sobre os textos-enunciados selecionados, de forma a desenvolver uma leitura crítica do tema tratado. Ao longo da elaboração, buscamos deixar claro que o(a) professor(a) poderá escolher a melhor forma de abordar as questões, seja em forma de diálogo coletivo ou individualmente para cada aluno. Além disso, destacamos que as atividades aqui propostas podem ser adaptadas de acordo com o tempo disponível

para o trabalho com os textos, o conhecimento dos alunos sobre o tema, seu nível de leitura e as condições oferecidas pela escola (como espaço para pesquisa, recursos tecnológicos, etc.).

Assim, fica a critério da professora ou do professor a quantidade de atividades a ser trabalhada e a forma como serão desenvolvidas. Apresentamos sugestões e possibilidades de trabalho com o intuito de instigar o percurso de outros caminhos possíveis ao trabalharem com outros textos.

A seguir, trazemos o BLOCO 1 de perguntas elaboradas para o estudo da dimensão extraverbal dos textos 1 e 2. A elaboração das questões pauta-se nas orientações do Quadro 2 (destacadas em *itálico* nas análises), apresentado no Capítulo 1 nas páginas 37 e 38. Conforme esse quadro, partimos do estudo do *contexto espaço-temporal* dos enunciados, passando pelo estudo da *esfera social*, do *suporte e mídia*, chegando ao estudo dos *sujeitos envolvidos na interação* (que engloba a *autoria* e os *interlocutores imediatos e amplos*), do *horizonte valorativo* e da *finalidade do gênero/da interação*.

Destacamos aqui que esse é o momento de aliar a *prática de leitura* com a PAL, já que a leitura dos textos em relação aos seus aspectos extraverbais é o que vai garantir que as perguntas do segundo bloco (que tratam mais pontualmente sobre os recursos discursivos, estilísticos e linguísticos) tenham sentido para o aluno e que o ajudem a construir suas valorações sobre o tema.

#### **Quadro 5 – BLOCO 1: Atividades sobre a dimensão extraverbal dos textos**

##### **Atividades sobre a dimensão extraverbal**

 Analise os textos acima e responda:

- 1- Quando os textos 1 e 2 foram publicados?
- 2- Que tema abordam?
- 3- Qual a relação entre a data de publicação dos textos e o tema trabalhado?
- 4- Onde esses textos foram veiculados? Quem têm acesso a eles?
- 5- Qual a influência desse local de publicação para a compreensão que os leitores fazem dos textos?



- 6- Quem escreveu esses textos? Pesquise sobre o autor para saber quem ele é, o que faz, onde vive etc.
- 7- Ocupamos diversos papéis sociais na sociedade, isto é, temos uma profissão, uma família, pertencemos a diversos círculos sociais e estamos dentro de uma classe econômica. Esses aspectos influenciam a forma como pensamos e como interagimos com os outros e com o mundo à nossa volta. Como você acha que o papel social do autor influencia os textos que ele produz?
- 8- Os textos são escritos sempre para um certo grupo e pessoas. Para quem esses textos se destinam?
- 9- Se uma pessoa que não se encontra nesse grupo ler esses textos (por exemplo, alguém do futuro), você acha que ela vai compreendê-los da mesma forma que compreendemos nesse momento histórico em que vivemos? Por quê?
- 10- Você já viu textos que tinham o formato parecido com esses? Em que lugar?
- 11- A que gênero discursivo esses textos pertencem? Assinale a alternativa correta:
  - a) Cartum
  - b) Tira
  - c) História em Quadrinhos
  - d) Charge
- 12- Os gêneros discursivos são organizados dentro de alguns campos de atividade humana, como o campo jornalístico, o campo escolar, o campo midiático, entre outros. Em qual campo as tiras geralmente são produzidas? E esses textos que você está lendo, estão sendo veiculados em qual campo?
- 13- Você acha que o campo influencia a construção dos textos? De que forma?
- 14- Lembre-se de outras tiras que você já leu. Sobre o que elas falavam?
- 15- Como as tiras geralmente abordam os temas? Elas usam figuras de linguagem como ironias e metáforas?
- 16- Você acha os textos 1 e 2 engraçados? Por quê?
- 17- Com qual finalidade você acredita que o autor escreveu esses textos?
- 18- Releia os textos. Qual você acredita ser a opinião do autor sobre o tema?
- 19- Como você acha que a opinião do autor sobre o tema influencia a forma como ele escreveu

os textos?

- 20- Você acredita que esse tema é importante para a sociedade? Por quê?
- 21- Você acha que o Dia Internacional da Mulher é um dia importante? Por quê?
- 22- Pesquise sobre as razões históricas para a instituição dessa data. Após ler os textos e pesquisar sobre o tema, converse com seus colegas sobre o tema da tira e dê sua opinião sobre o papel da mulher na sociedade, as conquistas já alcançadas e a violência contra a mulher.
- 23- Como o Dia Internacional da Mulher está sendo compreendido atualmente na sociedade?
- 24- O que essa compreensão implica para o papel das mulheres no dia a dia?
- 25- Você já ouviu falar sobre Feminismo? Ele é um movimento que luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. Pesquise sobre esse movimento e relate oralmente o que você encontrou.
- 26- O que você pensava sobre esse movimento? Em sua pesquisa, quais as informações ou ideias novas para você que foram encontradas?
- 27- Como você acha que o feminismo tem sido entendido pela sociedade em geral?
- 28- Você acha que homens e mulheres são tratados de forma igualitária pela sociedade? Por quê?
- 29- Se não, o que você acredita ser necessário para que essa igualdade ocorra?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Apresentamos, na subseção seguinte, uma análise das questões buscando relacionar os pressupostos teóricos que as embasaram e abordagem didático-metodológica que as permeia, de modo que fique claro o objetivo ao ser atingido em cada atividade.

#### 4.2.1.1 *Comentários sobre atividades propostas para a dimensão extraverbal*

- Questões de 1 a 5

Essas questões têm como foco o contexto espaço-temporal de publicação da

tira, isto é, os aspectos referentes ao *Cronotopo* do enunciado. Ao pesquisarmos sobre o enunciado, encontramos que foram produzidos em Florianópolis (onde o autor reside), e publicados nos dias 8 de março de 2016 (texto 1) e 9 de março de 2017 (texto 2), na rede social Facebook<sup>38</sup>. Com relação à *situação social ampla* (em foco na questão 2 e 3), os enunciados se configuram como uma atualização dos discursos veiculados ao longo da história sobre o Dia Internacional da Mulher, recuperando diálogos que representam/relembra/se reportam à data em sua relação com a sociedade de cada época.

Já nas questões 4 e 5, o intuito é abordar o *suporte ou mídia*. Assim, buscamos explorar a compreensão de que todo enunciado tem um suporte: quando publicados em livro, os enunciados têm como suporte o papel e seu veículo é o livro que alcança aqueles que podem adquiri-lo; quando publicados em jornal, seu suporte pode ser o papel ou a mídia, e o veículo é o próprio jornal (impresso ou *online*). Nesse caso, as tiras podem alcançar os leitores/assinantes desse jornal. Já quando publicados na rede social online (que é o caso das tiras em análise), tem-se como suporte ou mídia o computador e como veículo o *site*. Neste último caso, temos como leitor qualquer pessoa com acesso à internet, e esse acesso permite que ele comente e responda ao autor com suas impressões valorativas e que reaja positiva ou negativamente ao enunciado de forma pública. Desse modo, percebe-se que a internet enquanto mídia, nesse enunciado, tem sua atuação expandida para a construção de sentidos, não se limita a ser a forma de veiculação do texto. Ela coconstrói, junto com os outros elementos do *Cronotopo*, as valorações e sentidos. Essa percepção é o que se busca com a questão 5. O objetivo é que o aluno perceba que, nesse veículo e mídia, os enunciados adquirem dimensões e valorações particulares, talvez pela delimitação de leitores que o suporte implica, talvez pelo modo de leitura menos linear que a internet proporciona (por exemplo, o leitor pode estar lendo e ao mesmo tempo observando as reações ao enunciado pelos comentários e curtidas, o que pode influenciar a leitura que é feita do texto).

- Questões de 6 a 9

As questões de 6 a 9 buscam propor reflexões sobre os *sujeitos envolvidos na interação*, isto é, tanto a posição social do autor quanto a dos possíveis leitores e como essas posições influenciam na construção do enunciado e nas leituras que

---

<sup>38</sup> <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

suscita.

As questões 6 e 7 visam abordar a posição de *autoria* de Alexandre Beck (43 anos). O intuito é que o aluno perceba que ela afeta o tema dos enunciados, já que o autor está na posição social de homem, brasileiro, agrônomo, publicitário e ilustrador, e apresenta suas reflexões sobre a sociedade pelas vozes de suas personagens, com suas escolhas estilísticas particulares (que serão abordadas na subseção posterior), as quais revelam sua forma de ver os temas explorados, neste caso, a constante luta da mulheres para conquistar um lugar na sociedade.

A questão 8 tem como foco os *interlocutores imediatos* do enunciado, que são os leitores que acompanham as publicações do autor diariamente, principalmente pela rede social do *Facebook*, dos quais esperamos que tenham o que Voloshinov e Bakhtin (1926) chamam de *conhecimento e compreensão comum* sobre o tema. Assim, os interlocutores imediatos de Beck são pessoas que têm conhecimento das discussões atuais sobre o papel da mulher na sociedade e seu desdobramento na compreensão do Dia da Mulher, não apenas como um dia de respeito a elas, mas, acima de tudo, um dia de luta pelos seus direitos.

Na questão 9 o foco recai sobre os *interlocutores amplos* do enunciado. Eles seriam os possíveis leitores de Beck, num tempo mais distante. Talvez interlocutores que o autor não imagina hoje que lerão seus textos futuramente. Estes leitores são denominados por Bakhtin (2016[1979]) de “supradestinatário superior”, isto é, o auditório social mais distante no tempo que vai interpretar os textos de Beck de formas distintas do que o autor imaginou.

- Questões 10 a 17

Essas questões focalizam a *finalidade do gênero discursivo e da interação*, com o intuito de que faça o reconhecimento do gênero tira e de sua finalidade em sentido *amplo*, isto é, que de forma consagrada na sociedade, é escrito com o intuito de provocar o riso, por meio de humor, e provocar a criticidade, por meio de ironias e sarcasmos.

As questões de 10 e 11 provocam o reconhecimento do gênero tira a partir da relação dos textos explorados com outros textos em circulação, situando-os no campo de atividade humana em que são produzidos (questões 12 e 13). Esperamos que o aluno compreenda que esse gênero tem campos típicos de produção e de circulação que influenciam as escolhas do autor. Além disso, essas questões tem o objetivo de destacar que esse enunciado é veiculado na esfera midiática e jornalística, o que faz

com que seu público leitor seja mais específico e estabeleça posições valorativas diversas de outros públicos leitores, por exemplo, o público escolar. (Sugerimos que a questão 12 seja explorada em forma de discussão com a sala toda, dada sua complexidade e a importância da troca de ideias para uma melhor resposta). As questões 14 e 15 pretendem provocar relações dialógicas desses textos com outros já lidos pelos alunos, no sentido de fazê-los entender que os enunciados estão sempre em diálogo, o que faz com que nossas interações sejam sempre dialógicas.

Ainda pensando na *finalidade da interação*, nas questões 16 e 17 buscamos destacar a *finalidade específica* das tiras de Beck, em que acontece uma ressignificação da finalidade enunciativa do gênero, visto que muitos dos textos do autor não promovem o riso apenas, mas, sobretudo, a reflexão crítica sobre a sociedade, nem sempre de forma leve, como seria esperado das tiras. No caso da tira em análise, em nenhum momento o autor utiliza ironias, mas, sim, recorre a diversas formas de enunciar a luta das mulheres, que aparecem mais com um papel crítico e conscientizador.

- Questões 18 a 29

Essas questões focalizam o *horizonte valorativo* do enunciado propagado pelo autor e que pode reverberar no próprio leitor que, em um ato responsivo, vai concordar, discordar, contrapor, enfim, apresentar sua palavra outra, definindo-se, assim, seu próprio horizonte valorativo. Aqui esperamos que o aluno perceba que o autor adiciona ao tema tons valorativos próprios de sua forma de reconhecer o Dia das Mulheres e a temática do feminismo. Ao falar sobre luta, a autor dá a essa data uma entonação apreciativa que tem relação explícita com seu projeto de dizer, isto é, a valorização dessa data comemorativa para a luta feminista, e também um convite para seu leitor se juntar a essa luta (“à luta”, no sentido de “vamos à luta!”).

Nessas questões, nossa expectativa é que o aluno se posicione a respeito do tema do texto, já que os leitores também constroem, ao ler o texto e refletir sobre ele, ênfases valorativas sobre o tema tratado. Desse modo, essas questões buscam promover uma reflexão crítica por parte do aluno. Tanto sobre opiniões que ele já tem sobre o tema, quanto para a construção de conhecimentos novos, os quais podem advir a partir de pesquisas a respeito da história do Dia Internacional da Mulher e do conceito de Feminismo. Com essas pesquisas, esperamos que o aluno consiga pensar o texto e o tema em relação à sua história, construindo novas valorações para o enunciado em estudo e adquirindo novas formas de interagir com o tema.

#### 4.2.2 Questões sobre a Dimensão Verbo-Visual: Texto-enunciado 1

A seguir apresentamos BLOCO 2A de atividades que focalizam o estudo da dimensão verbo-visual do Texto 1, que será retomado novamente, para facilitar a leitura das atividades:

**Figura 9** – Retomada do Texto-enunciado 1



Fonte: BECK, 2017.

Nossa intenção, nesse bloco de questões, é que os alunos, após terem estudado sobre o contexto extraverbal dos textos e sua inserção histórica, entendam como esses aspectos são acionados na tessitura dos enunciados. Assim, por meio de um estudo mais pontual das estratégias usadas pelo autor na construção mais especificamente desse enunciado, esperamos que os alunos façam reflexões epilinguísticas e metalinguísticas sobre a materialidade do texto, buscando relacioná-la com toda a compreensão desenvolvida sobre a dimensão extraverbal.

Nosso intuito é que, ao fim do percurso das atividades de PAL, os alunos sejam capazes de relacionar estratégias discursivas, estilísticas e linguísticas com a construção de sentidos, valorações e a evocação de discursos. Com tal conhecimento alcançado, será o momento de relacionar a PAL com a *prática de produção textual*, pois, considerando todo o percurso de leitura, pesquisa e análise linguística empreendido, o aluno terá o que dizer sobre o tema e, possivelmente, terá condições de se posicionar a respeito do papel da mulher na sociedade, dialogando com o texto que acabou de estudar.


Essa articulação com a produção textual é essencial para que se possa desenvolver PAL. Como comentado anteriormente, a proposta de ensino de LP de

Geraldi (1997[1991]) prevê uma conexão entre as práticas de ensino, visto que uma tem a capacidade de complementar a outra em diversos aspectos. Assim, a prática de leitura ganha mais criticidade com a PAL e, por ter passado por essas duas, a prática de produção se torna mais significativa para o aluno.

Elaboramos as atividades apresentadas a seguir com base no Quadro 3 apresentado na página 38 e 39. Nesse quadro, apresentam-se alguns parâmetros (destacados nas análises em *itálico*) para a reflexão mais pontual sobre os recursos empregados no *conteúdo temático*, na *construção composicional e no estilo*, do *autor* e do *gênero*. Por fim, focalizam-se os recursos da *verbovisualidade* do enunciado, que engloba o estudo dos aspectos *linguísticos, visuais* e a importância da junção de ambos para a construção do enunciado.

#### **Quadro 6** – BLOCO 2A: Atividades sobre a dimensão verbo-visual do Texto-enunciado 1

##### Atividades sobre a dimensão verbo-visual

 Releia o texto 1 e responda:

- 1- Você acha que o autor tem uma opinião positiva ou negativa a respeito do tema? Como você chegou a essa conclusão?
- 2- O texto fala sobre o Dia internacional da Mulher. Que elementos do texto nos permitem chegar a essa conclusão?
- 3- Como você acha que esse texto se relaciona com outros textos que você já leu sobre o mesmo tema? Ele apresenta repetição de informações, acrescenta ideias novas, apresenta opiniões divergentes, etc.? Explique quais elementos do texto garantem esse diálogo.
- 4- Observe a expressão “8M” no último quadrinho. Você já a viu em algum lugar? Pesquise na internet e escreva resumidamente o que ela representa.
- 5- Observe abaixo outra tira de Alexandre Beck:

Figura 10 – Texto-enunciado 3



Fonte: Beck (2016)

- a) Agora reflita: Como esse texto se relaciona com o que você está estudando? A que dia a expressão “um dia” (primeiro e quarto quadrinho) se refere?
  - b) Reflita sobre a expressão “mundo todo” (primeiro quadrinho) e a palavra “internacional” (terceiro quadrinho). O que elas representam com relação ao Dia Internacional das Mulheres?
  - c) No quinto quadrinho está escrito “porque, se muito já foi percorrido...”. O que você acha que significa isso? Relembre a pesquisa que você fez sobre a história do Feminismo e escreva algumas das conquistas desse movimento.
- 6- Com base na reflexão propiciada pelas duas questões anteriores (4 e 5) e na pesquisa que você fez anteriormente sobre o Dia internacional da Mulher e sobre o Feminismo, responda: Qual a importância da placa “8M” no texto 1? Com quais momentos e ideias ela dialoga?
  - 7- Você já sabe que esse texto é do gênero discursivo tira, certo? Qual a organização dessa tira? Como o autor apresenta suas ideias?
  - 8- Como geralmente se organizam os textos do gênero tira?
  - 9- O autor emprega que formas de linguagem para atingir seu objetivo nessa tira? Assinale a(s) opção(ões) que você acha que aparecem nas tiras:  
 imagens



( ) símbolos matemáticos

( ) palavras

( ) músicas

( ) letras

10- Pense sobre outras tiras de outros autores. Elas são iguais a essa? Qual(is) a(s) diferença(s)?

11- Faça uma pesquisa sobre as “Tiras do Armandinho” (você pode acessar a página do Facebook do autor: “Armandinho”). Você encontrou alguma tira com formato igual ao dessa? Por que você acha que o autor usa esse formato em suas tiras?

12- Reflita: a linguagem utilizada na tira se aproxima mais da linguagem oral ou escrita?

13- Por que você acha que o autor utilizou esse tipo de linguagem? Você acha que essa linguagem ajuda ou prejudica a mensagem que o autor quer construir?

14- Se o autor usasse uma linguagem rebuscada (formal), você acha que a tira seria a mesma? A compreensão seria a mesma?

15- A palavra “luta” pode ter diversos sentidos. Pesquise no dicionário e escreva alguns deles. Depois explique qual(is) você acredita que é(são) acionado(s) na tira e por que isso ocorre.

16- De acordo com a Gramática Normativa, sabemos que a palavra “luta” (conforme foi usada no texto) é um substantivo comum. Agora converse com seu(sua) professor(a) e relacione: Como podem ser classificadas morfologicamente as outras palavras que a acompanham na tira: a, há, à?

a) **A** luta ( ) Preposição

b) **Há** luta ( ) Artigo

c) **À** luta ( ) Verbo (conjugado no presente do indicativo)

17- Escolha qual o papel que cada uma dessas classes desempenha:

a) Preposição ( ) Determinar o substantivo;

b) Verbo ( ) Relacionar as palavras na frase;

c) Artigo ( ) Indicar a existência de algo; implica na ação de existir.

18- Agora analise o texto: Qual o sentido que esses três elementos estão adicionando à palavra “luta”?

A luta: \_\_\_\_\_

Há luta: \_\_\_\_\_

À luta: \_\_\_\_\_

19- Agora que você já refletiu sobre os sentidos das palavras, escreva: como podemos interpretar a junção dessas três frases em um texto só, aliadas ao contexto que as envolve? E como esses sentidos atuam na sua compreensão sobre o Dia Internacional da Mulher.

20- Observe a linguagem visual (não verbal) da tira: as personagens, as expressões faciais, os gestos, as roupas, os acessórios etc. Têm relação com o tema da tira? Como?

21- Você reparou que o Armandinho não está nessa tira? Pesquise quem é essa personagem que está nos três quadrinhos e reflita: considerando o tema, o que teria levado o autor a fazer essa escolha?

22- Agora que você já refletiu sobre os elementos do texto, responda: se a linguagem verbal fosse a única utilizada (A LUTA/ HÁ LUTA/ À LUTA), seria suficiente para dar conta do tema explorado? Por quê?

23- Como essas as diferentes linguagens se relacionam no texto para construir o sentido geral da tira?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Apresentamos, na subseção seguinte, uma análise das questões buscando relacionar os pressupostos teóricos que as embasaram e abordagem didático-metodológica que as permeia.

#### 4.2.2.1 Comentários sobre as atividades da dimensão verbo-visual: Texto 1

- Questões 1 e 2

Nessas questões buscamos abordar o *conteúdo temático* do enunciado. Espera-se que o aluno compreenda que o autor se coloca como alguém que reflete sobre o tema e utiliza determinados aspectos estilístico-composicionais para dar ao conteúdo temático sua entonação. Nesse texto, o autor avalia positivamente o conteúdo temático do enunciado, valorizando o Dia Internacional da Mulher e sua resignificação na sociedade contemporânea.

- Questões 3 a 6

Nessas questões, destacamos o fato de que o autor constrói o enunciado em diálogo com o discurso feminista, o discurso dos direitos humanos, o discurso político atual, o discurso midiático, o discurso popular, dentre outros, marcados e resignificados pelas escolhas linguísticas e semióticas. São por meio desses interdiscursos que o dialogismo se estabelece na construção de um novo enunciado. São questões que focalizam a presença da *interdiscursividade* no texto. A expressão “8M” (focalizada nas questões 4 e 6), foi utilizada em placas, faixas, *hashtags* e demais formas de unificação de um protesto que ocorreu no dia 8 de Março nas grandes cidades do Brasil e do mundo. Essas manifestações uniram diversas mulheres e homens que apoiavam a causa da busca pela igualdade de direitos e de respeito do espaço da mulher na sociedade. Assim, esse signo traz à tona aspectos do contexto extraverbal do texto por meio do qual, de certa forma, o autor está retratando, deixando entrever sua entonação expressiva/valorativa sobre o tema. Nessa relação, fica clara a necessidade de que se tenha conhecimento do contexto sócio-histórico-ideológico do enunciado, confirmando o que Voloshinov e Bakhtin (1926) afirmam quando dizem que: “*A entonação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito*” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 10, grifo dos autores). Além disso, na questão 5, esperamos que o aluno perceba os sentidos construídos no interdiscurso sobre o Dia Internacional da Mulher, que no Texto 1 é abordado de uma forma mais direta e mais visual, enquanto no texto 3, é abordado com mais elementos da linguagem escrita e que acaba por complementar e dialogar com (até explicar alguns) aspectos do segundo.

Caso os alunos não tenham conhecimento do contexto de surgimento da expressão “8M”, é importante que o professor as exponha. Sugerimos que sejam

usadas fotos ou notícias sobre o protesto, como a que pode ser encontrada no site <https://www.esquerdadiario.com.br/8M-o-movimento-de-mulheres-retorna-as-ruas-em-um-mundo-em-convulsao>. Apresentamos, a seguir, um exemplo de foto.

**Figura 11** – Foto sobre o protesto “8M”



Fonte: ESQUERDA DIÁRIO, 2019.

- Questões 7 e 8

Nessas questões exploramos a *construção composicional* do gênero presente neste enunciado que apresenta sua disposição em três quadros ou vinhetas (sendo dois demarcados e um não), o que, para nós, já indica marcas enunciativas e estilísticas do autor. O fato de ele deixar o segundo quadrinho aberto, além de enfatizar a frase “Há luta”, possibilita inferir que abre espaço, rompe as fronteiras da luta empreendida pelas mulheres. Essas lutas são reais; elas existem. Seja no dia 8 de Março, seja diariamente, pois as mulheres buscam ser ouvidas e respeitadas. Em cada um dos quadrinhos, destaca-se a voz discursiva da personagem (a Fê, irmã de Armandinho) que vai se constituindo e se ressignificando sucessivamente por meio de sua voz. Essas falas, que não se encontram em balões (elemento da construção composicional presente na maioria dos enunciados do gênero tira), estão acompanhadas das imagens da personagem que expressa visualmente suas falas.

Na questão 8, por exemplo, nosso objetivo é provocar no aluno a percepção de que a construção composicional do gênero tira impõe certas coerções ao projeto gráfico que o autor constrói. Desse modo, espera-se que o aluno compreenda que o texto também se constrói em relação ao que o gênero comporta, e não só em relação às escolhas do autor.

- Questão 9

Nessa questão, buscamos destacar as formas de linguagem utilizadas pelo autor para construir o texto. Esperamos que o aluno compreenda que ambos os elementos verbais e visuais têm importância na tira e são escolhas do autor, marcas de seu estilo.

- Questão 10

Essa questão busca provocar o aluno a refletir sobre o *estilo do gênero*: majoritariamente, quadrinhos fechados e balões envolvendo as falas. Desse modo, esperamos que o aluno pense sobre a composição dessa tira em relação aos demais textos do mesmo gênero, para que se desenvolva uma reflexão sobre o fato de as coerções do gênero existirem, mas não serem aprisionadoras dos textos, pois são *relativamente* estáveis: podem ser de certa forma plásticos e flexíveis.

- Questões 11 e 12

Essas questões focalizam o *estilo do autor* que, ao fugir de alguns padrões pré-estabelecidos para as tiras, já mostra sua maneira particular de refratar o mundo e apresentar seu posicionamento crítico frente aos temas que traz para o debate.

- Questões 13 e 14

Essas questões buscam enfatizar os aspectos da *linguagem verbal* do enunciado, em que se utiliza de uma linguagem escrita, porém informal e mais próxima da modalidade oral de uso da língua, pela falta de elementos coesivos (o que tem influência também pelo estilo do próprio gênero). Aqui visamos à reflexão das variedades de uso da língua, em que o autor busca adequar a linguagem ao seu projeto de dizer e ao contexto extraverbal.

- Questão 15

Essa questão focaliza a linguagem escrita, levando o aluno a acionar o(s) sentido(s) isolados das palavras e sua classe gramatical, para posteriormente levá-lo a refletir sobre sua função e papel na construção de sentidos e valores para o texto como um todo. Assim, destacamos a palavra “luta” isoladamente, por ser um dos núcleos de sentido do texto, demarcado pela sua repetição. O aluno precisa lembrar do uso dessa palavra em outros contextos e seus sentidos como, por exemplo, luta de boxe, de karatê, artes marciais (enfim, os diversos esportes que implicam embate físico), briga, confusão, conflito, disputa, competição, e no sentido que o texto traz:

protesto, manifestação, defesa de ideais, busca por melhorias, conquista, resistência. Nessa questão, o aluno poderá compreender como um mesmo item lexical pode ter tantos e diversos significados. Esperamos que ele entenda a palavra “luta” como um signo ideológico, que carrega em si valores e discursos que dependem do contexto e da entonação apreciativa do autor para significar.

- Questões 16 a 19

Nessas questões buscamos enfatizar os aspectos metalinguísticos das frases distintas (“**A** luta”, “**Há** luta” e “**À** luta”), em que se têm, respectivamente, um artigo, uma forma verbal e uma preposição. Esses três elementos gramaticais têm funções específicas e adicionam sentido à palavra *luta* como buscamos destacar na questão 19, com uma reflexão epilinguística que visa relacionar a função gramatical das palavras com as valorações que acrescentam à palavra *luta*, sendo: a) o identificação/definição, dado pelo artigo definido “a”, que traz a entonação valorativa de que o que se passa é uma luta já conhecida, identificada pela relação histórica e ideológica com a já empreendida luta pelo direito das mulheres. O signo social e ideológico “luta” carrega em si as relações interdiscursivas construídas na sociedade e em sua trajetória como algo árduo, duro, porém, revolucionário; b) o sentido de existência trazido pela forma verbal “há” (verbo haver, que se encontra no presente do indicativo, assumindo a terceira pessoa do singular, caracterizando uma oração sem sujeito). Nesse caso, enfatiza-se o fato de se existir, sim, luta pelos direitos das mulheres na sociedade atual, respondendo a discursos veiculados na atualidade sobre a (não) necessidade da existência do feminismo na sociedade contemporânea, ou o questionamento sobre o caráter das manifestações, sua agenda política e sua eficácia na busca pela igualdade de direitos. Estabelecendo essa relação, a palavra “há” implica que a luta empreendida pelo movimento feminista não foi esquecida e segue forte na sociedade atual. Ademais, a forma verbal não só traz o sentido de que existe uma luta nesse dia, mas, em diálogo com o sentido anterior, enfatiza que o que se faz é, sim, luta por direitos das mulheres e não apenas um movimento que busca atenção da mídia e inversão de valores, como veiculado por discursos do senso comum e discursos contra o feminismo; e c) o sentido de convite/incentivo (estabelecido pela preposição “à”), às leitoras e aos leitores da tira, a se juntarem à luta por direitos iguais e pela ocupação igualitária de espaços na sociedade, deixando entrever o caminho que se tem a percorrer nessa luta que, partindo do dia das mulheres, se estende para o cotidiano em diversos lugares e momentos nos quais

lutam para serem respeitadas e valorizadas.

- Questões 20 e 21

Essas questões visam a uma reflexão sobre os *aspectos visuais* da tira como as personagens, que, ao contrário da maioria das tiras do autor, são todas mulheres. Como comentamos anteriormente, as tiras produzidas pelo autor são intituladas “Tiras do Armandinho”, já que o menino Armandinho é a personagem principal. Entretanto, nessa tira, Armandinho não está presente; seu lugar é ocupado por sua irmã, a personagem Fê. Junto com Fê, no último quadrinho, encontram-se outras personagens mulheres vestidas com roupas diferentes, com cabelos diferentes, carregando a placa do protesto. O objetivo dessa questão é levar o aluno a refletir sobre a escolha que o autor fez dos elementos visuais, já que, em coerência com o discurso de valorização da mulher na sociedade, constrói a tira apenas com personagens femininas, que inclusive se portam de maneiras diversas, indicando o discurso de liberdade e libertação feminina das regras instituídas socialmente com relação à aparência e comportamento, que são pautas da luta feminista. Além disso, o Feminismo é geralmente representado pela cor lilás, que o autor destacou ao utilizar na roupa da personagem Fê e de outra personagem, dando a ideia de uma luta organizada.

- Questões 22 e 23

Essas questões buscam provocar no aluno a reflexão sobre o jogo entre a linguagem verbal (escrita) e não verbal (visual) na tira. O intuito é que ele desenvolva o entendimento de que a linguagem não verbal, como afirma Brait (2013), não ilustra a linguagem verbal, mas representa outra parte do enunciado, sem a qual o sentido seria podado. No enunciado em estudo, a linguagem visual apresenta ligação com a verbal no sentido de que o autor coloca na primeira uma expressividade que completa o sentido da segunda, como, por exemplo, no primeiro quadro onde está escrito “a luta”, a personagem representada está apontando para algo, dando a ideia da identificação/indicação de uma luta (no sentido de manifestação e luta pelos direitos das mulheres). Dessa forma, ambas as linguagens são partes imprescindíveis para o enunciado e é de ambas que ele tira sua força vital de significação e valoração.

Após o trabalho com as questões, de acordo com a disponibilidade de tempo ou por opção da professora ou do professor, pode ser feita uma proposta de *produção de texto* sobre o tema estudado. Esse trabalho pode ser feito com gêneros escritos ou orais em que predomine a argumentação, defesa de uma opinião ou reflexão sobre

algum tema, considerando que seja um gênero que os alunos já estudaram ou já dominam e que corresponda ao nível de conhecimento linguístico deles.

Considerando que o gênero estudado foi a tira, a professora ou o professor poderá propor a produção de um texto desse gênero. Isso dependerá do tempo disponível para realização da atividade. Além disso, dependendo das condições físicas da escola, pode-se levar os alunos ao laboratório para produzirem suas tiras em sites especializados e gratuitos, como o Canva ([https://www.canva.com/pt\\_br/criar/tirinhas/](https://www.canva.com/pt_br/criar/tirinhas/)), o Pixton (<https://www.pixton.com/br/>), o Tondoo (<https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/toondoo.html>), entre outros.

É importante lembrar que as produções dos alunos precisam ter uma circulação, para que não se tornem uma atividade apenas avaliativa. É possível colocar esses textos para circularem no jornal da escola, em um *blog*, no *Facebook*, no mural, em um livrinho na biblioteca, ou em outros dos diversos lugares possíveis. Essa parte é muito importante, pois como afirma Geraldi (1997[1991]), o texto do aluno precisa ser lido, compreendido por alguém, além do professor que geralmente vai corrigir e avaliar. Garantir que os alunos terão uma voz e que seus textos terão circulação e função social, é garantir que, no momento de produção, eles se colocarão como sujeitos-autores, donos de seus projetos de dizer, com intuito de alcançar interlocutores reais, com opiniões e valorações próprias.

#### 4.2.3 Questões sobre a Dimensão Verbo-Visual: Texto-enunciado 2

A seguir, apresentamos o BLOCO 2B de atividades que focalizam o estudo da dimensão verbo-visual do Texto 2<sup>39</sup>, que será retomado novamente, para facilitar a leitura das atividades.

---

<sup>39</sup> É importante ressaltar que os blocos de atividades da dimensão verbo-visual (Texto 1 e Texto 2) foram desenvolvidos para serem trabalhados de forma independente (por isso a repetição de algumas questões), já que se trata de uma grande quantidade de atividades. Assim, desenvolvemos a elaboração de forma que o bloco de questões da dimensão extraverbal seja combinado com um dos dois blocos de dimensão verbo-visual, de modo que fique BLOCO 1 + BLOCO 2A ou BLOCO 1 + BLOCO 2B. Entretanto, é possível que se combine o estudo dos dois textos, porém isso demandaria de mais tempo de trabalho em sala de aula e de uma adaptação das atividades para que não fiquem repetitivas.



Figura 12 – Retomada do Texto-enunciado 2



Fonte: Beck (2017)

**Quadro 7 – BLOCO 2B: Atividades sobre a dimensão verbo-visual do Texto-enunciado 2**

**Atividades sobre a dimensão verbo-visual**

Releia o texto 2 e responda:

- 1- O texto 2 fala sobre o Feminismo. Que elementos do texto nos permitem chegar a essa conclusão?
- 2- O autor tem uma opinião positiva ou negativa a respeito do Feminismo? Como é possível chegar a essa conclusão?
- 3- Esse texto se relaciona aos textos anteriores que você já leu sobre o mesmo tema? Ele apresenta repetição de informações, acrescenta ideias novas, apresenta opiniões divergentes etc.? Explique quais elementos do texto garantem esse diálogo.
- 4- Você conhece a personagem que está falando? Pesquise na internet algumas tiras com a personagem “Pudim” e escreva qual a sua opinião a respeito dessa personagem.
- 5- Observe abaixo outro texto de Alexandre Beck:

Figura 13 – Texto-enunciado 4



Fonte: Beck (2017)

- a) Agora reflita: como esse texto se relaciona com o anterior? Quais as ideias que estão em diálogo nesses textos?
  - b) Quais os sentidos que Pudim evoca quando diz, no último quadrinho, “SUA FÊ... FEMINISTA!”?
- 6- Quais aspectos são semelhantes nos dois textos? (Formato, posicionamento dos personagens, cores, falas, etc). Por que o autor escolheu manter essas semelhanças?
  - 7- E quais são as diferenças entre os dois? Quais sentidos elas acrescentam ao texto?
  - 8- Esses textos são do gênero discursivo tira. Como essas tiras se organizam para que o autor apresente suas ideias?
  - 9- O autor utiliza que linguagens para atingir seu objetivo no Texto 2? A que elementos recorre ao fazer uso dessas linguagens (desenhos, escritas, onomatopeias, balões, etc)?
  - 10- Pense sobre outras tiras de outros autores. Elas são iguais a essa? Qual(is) a(s) diferença(s)?
  - 11- Observe a linguagem utilizada na tira. Ela se aproxima mais da linguagem informal ou da linguagem formal? Por quê? Indique características que sustentam sua resposta.
  - 12- Reflita: a linguagem empregada na tira se aproxima mais da linguagem oral ou escrita?
  - 13- Por que o autor empregou essa forma de linguagem? Essa linguagem ajuda ou prejudica a mensagem que o autor quer construir?
  - 14- Se o autor usasse uma linguagem rebuscada (formal), a compreensão seria a mesma?

- 15- Faça uma pesquisa sobre as “Tiras do Armandinho” (você pode acessar a página do Facebook do autor: “Armandinho”). Você percebeu que as tiras do autor têm um formato parecido? Por que você acha que ele usa esse formato em suas tiras?
- 16- Você achou essa tira engraçada, irônica ou sarcástica? Por quê?
- 17- Pesquise outras tiras de Alexandre Beck sobre o Feminismo. Elas são cômicas para você?
- 18- Qual é a função social das “Tiras do Armandinho” na sociedade? Elas influenciam as pessoas? Como?
- 19- Observe a pontuação presente nos três quadrinhos do texto 2. Que sinais de pontuação são empregados? Esses sinais contribuem para os sentidos das falas de Pudim? Por quê?
- 20- A fala do último quadrinho está entre aspas. Qual a função das aspas? Pesquise ou converse com sua professora ou professor sobre isso, depois escreva no caderno.
- 21- Por que o autor escolheu colocar somente a última fala entre aspas? Qual o sentido das aspas naquele quadrinho, em relação ao Feminismo?
- 22- Qual a função da conjunção coordenativa explicativa “porque” iniciando a fala do primeiro quadrinho do Texto 2? Converse com sua professora ou professor e escreva o que você entendeu.
- 23- O fato de essa conjunção ser usada como primeira palavra da tira indica:
- a) Que essa tira se inicia com uma oposição.
  - b) Que essa tira se inicia com uma condição.
  - c) Que essa tira se inicia com uma explicação.
- De acordo com sua resposta reflita: o que você acha que teria acontecido antes para Pudim iniciar sua fala dessa forma? Ao que ele está possivelmente respondendo?
- 24- No primeiro quadrinho, Pudim fala: “Porque minha mãe não é feminista... e vai muito bem!”. A expressão sublinhada indica uma opinião, um ponto de vista. De quem é a opinião “vai muito bem” no quadrinho?
- 25- Agora observe a fala do segundo quadrinho: “Ela cuida da casa, do supermercado e do marido”. Qual a relação da expressão “e vai muito bem” com essa fala? O que seria uma mulher que “vai muito bem” na opinião de Pudim?

- 26- No terceiro quadrinho, Pudim fala: “Mulher de verdade é aquela que sabe o seu lugar”. O que você entende pela expressão “Mulher de verdade”? A que discursos ela remete?
- 27- Preste atenção na posição das personagens e em quem está falando. Você percebeu que apenas uma personagem fala? Por que você acha que o autor fez essa escolha?
- 28- Agora observe a expressão facial e os gestos de Pudim. Qual a relação deles com as suas falas? Marque verdadeiro (V) ou falso (F):
- ( ) A expressão facial representa o contrário do que o personagem está falando;
  - ( ) Os gestos da personagem representam que ela está calma;
  - ( ) A expressão facial representa que a personagem está feliz;
  - ( ) Os gestos representam que a personagem está nervosa;
  - ( ) Os gestos e a expressão facial representam que a personagem acredita que sua opinião está correta;
  - ( ) A expressão facial representa que a personagem acha que está errada;
- 29- Você reparou que o Armandinho não está nessa tira? Mesmo ele sendo uma personagem que vive refletindo sobre os assuntos, o autor escolheu não colocar ele mas, sim, a personagem Pudim que está em diálogo com outras duas personagens. Reflita: em face ao tema, por que você acha que o autor fez essa escolha? Escolha alternativa que melhor responde à pergunta:
- a) Porque Armandinho é uma personagem contrária ao Feminismo e representa a figura masculina, o que seria uma incoerência para falar sobre o tema;
  - b) Porque Pudim é uma personagem a favor do Feminismo, mas representa a figura masculina, logo daria uma opinião contrária a das outras personagens;
  - c) Porque as outras personagens não concordam com Armandinho pois ele é amigo de Pudim, logo não quiseram ouvir sua opinião;
  - d) Porque as personagens concordam com Armandinho e discordam de Pudim, logo, o autor escolheu dar voz as personagens femininas para falar sobre Feminismo e contrapor a opinião de Pudim.
- 30- Agora que você já refletiu sobre os elementos do texto, responda: se a linguagem verbal (escrita) fosse a única utilizada, o texto teria o mesmo sentido?
- 31- Como as duas linguagens (verbal e visual) se relacionam? O sentido geral da tira é construído mais pela linguagem verbal, visual ou pelas duas? Por quê?

Apresentamos, na subseção seguinte, uma análise das questões buscando relacionar os pressupostos teóricos que as embasaram e abordagem didático-metodológica que as permeia, de modo que fique claro o objetivo ao ser atingido em cada atividade.

#### 4.2.3.1 *Comentários relativos às atividades do texto-enunciado 2*

- Questões 1 e 2

Nessas questões buscamos abordar o *conteúdo temático* do enunciado. Esperamos que o aluno compreenda que o autor se coloca como quem reflete sobre o tema e utiliza determinados aspectos estilístico-composicionais para dar ao conteúdo temático sua entonação. Nesse texto, o autor se coloca como alguém que avalia positivamente o conteúdo temático do enunciado, valorizando o Feminismo e sua ressignificação na sociedade contemporânea, recorrendo, para isso, a um contradiscurso representado na fala da personagem Pudim.

- Questões 3 a 7

Nessas questões, focalizamos o dialogismo que se apresenta neste (em todos) enunciados, explorando, para isso, a *interdiscursividade* presente no texto, destacando o fato de que o autor constrói os enunciados em diálogo com diversos discursos e contradiscursos, como o discurso feminista, o discurso dos direitos humanos, o discurso político atual, o discurso midiático, o discurso popular, dentre outros, denotados pelas escolhas linguísticas e semióticas. Buscamos destacar as semelhanças e diferenças entre os textos, como o fato de, no primeiro texto, a personagem Pudim (uma personagem masculina) deter todos os turnos de fala, não deixando com que as personagens femininas se posicionassem. Já no segundo texto (que pode ser lido como uma resposta ao primeiro), a personagem feminina Fê consegue dar sua opinião, porém, é reprimida pela fala de Pudim, que inclusive faz um trocadilho entre o nome da personagem Fê e o termo “feminista”, usando-o com um tom pejorativo, como se fosse um insulto. Destacamos ainda que o posicionamento do autor sobre o tema, tanto no texto-enunciado 2 como no texto-enunciado 4 não é manifestado linearmente. É preciso conhecer o gênero tira e sua finalidade, o posicionamento do autor em outros textos para inferir que neste, o tema está sendo explorado de forma irônica, apresentando em sua linearidade, mais precisamente na fala do personagem Pudim, um discurso que é contrário ao do autor

(Sugerimos que essa questão seja feita em forma de discussão com a sala toda, dada sua complexidade e a importância da troca de ideias para uma melhor reflexão).

Na questão 4 particularmente, propõe-se uma pesquisa dentre as outras tiras do autor para que o aluno conheça a personagem Pudim e sua função das tiras de Beck. Após uma pesquisa das tiras em que essa personagem aparece, percebemos que esta é escolhida pelo autor geralmente para trazer à tona o contradiscurso. Na maioria das vezes, essa personagem dá voz ao discurso conservador, contra os direitos humanos, e muitas vezes dá voz ao discurso do senso comum, que está sendo veiculado na sociedade no momento de produção da tira, porém de forma acrítica e repetitiva. Assim, a própria presença de Pudim já diz muito sobre os sentidos da tira e têm relação direta com a ausência de Armandinho, retratada sempre como uma personagem questionadora, reflexiva, que ouve a opinião alheia e reflete sobre ela. Beck promove a reflexão sobre como muitas vezes o discurso da “verdade” é restritivo e opressor, buscando isolar algumas “verdades” como dignas de voz e espaço, deixando em segundo plano as necessidades de quem não se encaixa nessas verdades. Assim, é coerente que Pudim apenas fale sobre, mas não escute a voz de quem realmente vive a realidade de ser mulher, como as personagens femininas.

- Questões 8 e 9

Nessas questões tratamos da *construção composicional* do enunciado, o qual se organiza em três quadros ou vinhetas (sendo dois demarcados e um não), o que, para nós, já indica marcas enunciativas e estilísticas do autor. O fato de ele deixar o segundo quadrinho aberto, nesse texto, dá ênfase para a frase “Ela cuida da casa, do supermercado e do marido”, e de tantas coisas mais que nem caberia se fosse mencionado naquele quadrinho. Além disso, este segundo quadrinho ocupa um lugar de destaque – está no meio – relacionando-se, assim, com os outros dois quadrinhos. Em cada um deles, destaca-se a voz discursiva da personagem Pudim que vai se constituindo e se resignificando sucessivamente nos quadros. Essas falas, que não se encontram em balões (elemento da construção composicional comum no gênero tira), estão acompanhadas das imagens da personagem Pudim que expressa visualmente suas falas com gestos e feições.

- Questão 10 a 14

Elaboramos essas questões com o objetivo de propiciar ao aluno a compreensão de que a construção composicional do gênero tira impõe certas coerções ao projeto gráfico que o autor constrói. Desse modo, esperamos que o aluno

compreenda que o texto também se constrói em relação ao que o gênero comporta, e não só em relação às escolhas do autor. Buscamos, então, provocar o aluno a refletir sobre o *estilo do gênero*: majoritariamente, quadrinhos fechados e balões envolvendo as falas. Desse modo, esperamos que o aluno pense sobre a composição dessa tira em relação aos demais textos do mesmo gênero. É nessas questões que deve ficar clara a função das *forças centrípetas* que atuam sobre o gênero, isto é, a percepção da parte estável do gênero. Além disso, essas questões enfatizam os aspectos da *linguagem verbal* do enunciado, em que se utiliza de uma linguagem escrita, porém informal e mais próxima da modalidade oral de uso da língua, pela falta de elementos coesivos (o que tem influência também pelo estilo do próprio gênero). Aqui visamos à reflexão das variedades de uso da língua, em que o autor busca adequar a linguagem ao seu projeto de dizer e ao contexto extraverbal.

- Questões 15 a 18

Nessas questões procuramos explorar o *estilo do autor* que, ao fugir de alguns padrões pré-estabelecidos para as tiras, já mostra sua maneira particular de refratar o mundo e seu posicionamento crítico frente aos temas que traz para o debate. Assim, o propósito é que o aluno reflita sobre as forças centrífugas que também atuam no gênero, visto que, por meio do estilo único do autor, modificam o gênero, tanto em questões formais, quanto em questões de função social, considerando que as tiras do Armandinho provocam, em sua maioria, mais reflexão do que riso.

- Questão 19 a 21

Nessas questões abordamos aspectos próprios da linguagem verbal, de modo que o aluno possa acionar o(s) sentido(s) evocados pela pontuação. Nas questões 17 e 18, procuramos relacionar reflexões metalinguísticas e epilinguísticas sobre os sinais de pontuação. Já na questão 19, enfatizamos o uso de aspas com o intuito de que o aluno compreenda que seu emprego, assim como outros pontos (reticências, exclamação, etc.) tem função de dar um tom valorativo ao texto, organizando o discurso veiculado. Assim, esperamos que o aluno interprete que as aspas, nesse caso, marcam uma citação, isto é, o autor recorta/cita as falas de discursos populares, recorrentes na sociedade, a respeito do Feminismo. As aspas ali representam que a fala não é de Pudim, mas é um discurso do outro, isto é, um “discurso alheio”, que segundo Volóchinov (2017[1929]), é o “*discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também o *discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 249), Desse modo,

Beck, na tira, traz um discurso sobre o discurso que é comumente reenunciado na esfera midiática para criticar a luta feminista. A partir das aspas, o autor também estabelece uma crítica ao contradiscurso apresentado no texto, deixando o leitor perceber que essa repetição não é gratuita, pois provém de uma falta de criticidade e reflexão das pessoas que usam de tais argumentos sem base reflexiva; apenas repetem o que ouvem/leem sobre o tema.

- Questões 22 e 23

Por meio dessas questões buscamos explorar o emprego da conjunção coordenativa explicativa “porque” que inicia a tira. Trata-se de reflexões epilinguísticas e metalinguísticas a respeito desse recurso linguístico e sua função para o discurso presente no texto. Desejamos que o aluno reflita que a conjunção inicia a fala de Pudim com a finalidade de explicar seu posicionamento sobre o Feminismo, fazendo isso por meio do exemplo da vida de sua mãe. É importante que o aluno perceba que a personagem já inicia sua fala em tom de que enuncia suas verdades, argumentos e valorações sem considerar as reações alheias.

- Questões 24 a 26

Nessas questões temos o intuito de destacar as entonações apreciativas que o autor traz para o discurso de Pudim. Esperamos que o aluno entenda as expressões “vai muito bem” e “mulher de verdade” como “blocos de juízo de valor” (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2018). Isto é, que são avaliações de muitas pessoas da sociedade representadas pela fala de pudim em relação à vida de sua mãe e sua posição social como mulher e sobre o que seria ser uma “mulher de verdade”. Desse modo, são expressões carregadas ideologicamente de uma posição de discurso que vai de encontro ao Feminismo, apontando-o como um movimento desnecessário, pois as mulheres poderiam “ir muito bem” sem ele. Buscamos destacar também que a fala do segundo quadrinho “Ela cuida da casa, do supermercado e do marido” reporta-se a posicionamentos machistas e preconceituosos que atribuem à mulher o papel social de esposa, mãe e dona de casa apenas, entendendo que, nesse âmbito, ela pode “ir muito bem” e ser “mulher de verdade”.

- Questões 27 a 29

Essas questões buscam promover a reflexão sobre as escolhas visuais (não verbais) de Alexandre Beck, como a própria presença de Pudim, que representa toda uma voz discursiva, como explicamos acima, visto que essa personagem representa, na maioria das tiras, um discurso que vai contra a pluralidade de ideias e vozes sociais



buscando sempre expressar suas ideias em um movimento centrípeto do discurso, isto é, que deseja instituir verdades únicas excluindo a heterogeneidade discursiva e que, nesse caso, são alinhadas ideologicamente com um posicionamento político conservador. A presença de Pudim faz parte do projeto de dizer do autor e vários aspectos corroboram esse fato como a detenção de todos os turnos de fala na tira, silenciando as personagens mulheres, os gestos e a expressão de raiva, como de quem quer provar que está certo a todo custo e não aprova os argumentos alheios e ainda a ausência de Armandinho que geralmente busca ouvir e refletir. Desse modo, temos o intuito de que o aluno compreenda que esses elementos visuais, juntos com os verbais, são agentes que veiculam um projeto de dizer e uma posição discursiva específica do autor.

- Questões 30 e 31

Essas questões buscam provocar no aluno a reflexão sobre o jogo entre a linguagem verbal (escrita) e visual na tira. O intuito é que ele desenvolva o entendimento de que a linguagem visual, como afirma Brait (2013), não ilustra a linguagem verbal, mas representa outra parte do enunciado, sem a qual o sentido seria podado. No enunciado em estudo, a linguagem visual apresenta ligação com a verbal no sentido de que o autor coloca na primeira uma expressividade que completa o sentido da segunda, como, por exemplo, a expressão de raiva de Pudim e os gestos de seus braços que também o demonstram seu nervosismo no momento de dar sua opinião.

Assim como no bloco anterior, após o trabalho com as questões, de acordo com a disponibilidade de tempo ou por opção da professora ou do professor, pode ser feita uma proposta de *produção de texto* sobre o tema estudado. Esse trabalho pode ser feito com gêneros escritos ou orais em que predomine a argumentação, defesa de uma opinião ou reflexão sobre algum tema, considerando que seja um gênero que os alunos já estudaram ou já dominam e que corresponda ao nível de conhecimento linguístico deles. Ainda, como explicitado na subseção anterior, é possível que se proponha a produção de tiras.

Esse poderia ser um trabalho de troca de experiências, em que os alunos compartilham seus textos com os colegas para socialização de ideias e pontos de vista. Outra possibilidade seria fazer produções orais a respeito do tema, pois após todas as reflexões feitas nas atividades, espera-se que os alunos tenham condições para fazer uma atividade de debate em que, por exemplo, metade da turma defende

um argumento e a outra metade defende outro. Assim, a reflexão pode ser feita de forma oral e compartilhada pelos alunos, que buscarão estratégias discursivas apropriadas para o posicionamento e a argumentação.

#### 4.2.4 Teoria e prática: reflexões sobre a elaboração didática

Como explicamos anteriormente, a elaboração didática proposta foi baseada metodologicamente no Quadro 2 das páginas 37 e 38 (dimensão extraverbal) e no Quadro 3 da página 38 e 39 (dimensão verbo-visual) e teoricamente na Figura 7 da página 109.

Para melhor compreensão da relação teoria e prática, organizamos os quadros 8 e 9, elucidando o diálogo entre o embasamento apresentado nas seções teóricas e os resultados contidos na elaboração didática.

**Quadro 8** – Relação entre o embasamento teórico-metodológico e as questões sobre a dimensão extraverbal dos textos

<b>Figura 7- PAL Dialógica (p. 109)</b>	<b>Quadro 2 (p. 37 e 38)</b>	<b>Questões - Quadro 5</b>
Reflexão sobre o contexto extraverbal	Contexto espaço-temporal	1 a 3
	Esfera social	4
	Suporte e mídia	4, 5
	Sujeitos envolvidos na interação	6 a 9
	Horizonte avaliativo	18 a 30
Reflexão sobre os gêneros do discurso e respectivos campos de atividade humana (movimentos centrípeto e centrífugo)	Finalidade do Gênero/da interação	10 a 17

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

**Quadro 9** – Relação entre o embasamento teórico-metodológico e as questões sobre a dimensão verbo-visual dos textos

Figura 7 – PAL Dialógica (p. 109)		Quadro 3 (p. 38 e 39)	Questões- Texto 1 (Quadro 6)	Questões - Texto 2 (Quadro 7)	
Análise das valorações construídas pelos interlocutores (discurso)	Análise dos recursos linguísticos em relação com o extralinguístico	Atividades Epilinguísticas	Conteúdo temático	1 a 6	1 a 7
			Construção composicional	7, 10	8, 9
			Aspectos linguísticos	15,18, 19	19, 20, 21, 24, 25, 26
			Aspectos visuais	20, 21	27 a 29
		Atividades Metalinguísticas	Aspectos linguísticos	16, 17	22, 23
			Análises Estilísticas	Estilo do autor	9 a 11
		Estilo do gênero		8, 12, 13, 14	10 a 14
		Verbovisualidade		22, 23	30, 31

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nos quadros 8 e 9, procuramos relacionar os elementos da PAL de base geraliana com nossa proposta de PAL de base dialógica, na perspectiva de ilustrar, a partir das elaborações didáticas e sua base teórica, que a PAL de base dialógica se configura em diálogo com o estudo das dimensões extraverbal e verbo-visual dos gêneros, além de um profícuo diálogo com o embasamento teórico bakhtiniano. Logo, qualquer elaboração didática sustentada por essa orientação teórico-metodológica precisa primar por uma *concepção dialógica de linguagem* que entende a língua(gem) como algo fluido e dinâmico. Portanto, todo e qualquer trabalho que pretende explorá-la a partir de textos-enunciados configurados em determinado gênero do discurso, precisa garantir o movimento reflexivo do ir e vir entre o contexto extraverbal e a sua dimensão verbo-visual para que não se engessem as possibilidades de sentidos e valorações. E, também, para que não se explore uma dimensão distanciada da outra. Cabe lembrar que ambas se imbricam na constituição do enunciado.

É importante observarmos ainda que os quadros foram desenvolvidos com intuito estritamente didático, de forma a facilitar a visualização dos tópicos e das questões que os abrangem. Entretanto, considerando a teoria que nos embasa e a compreensão de que a língua(gem) é viva e móvel, acreditamos que, muitas vezes, os conceitos se interpenetram e as categorias são flexíveis e mescladas.

Enfim, a dinâmica da elaboração didática foi uma tentativa de mostrar que é

possível alargar os caminhos da PAL, de modo que se expandam os limites da materialidade linguística por meio do estudo do extralinguístico em primeiro plano, seguido de reflexões de ordem estilístico-discursiva, com o intuito de que, nesse processo, o aluno se construa como sujeito-leitor e sujeito-autor.

## PASSOS FINAIS

A principal problemática que balizou nossa pesquisa foi o fato de reconhecermos a Prática de Análise Linguística como um eixo muito importante no ensino de Língua Portuguesa, mas que ainda é abordado no contexto acadêmico a partir de perspectivas teóricas diferentes, e de forma mais teórica do que prática.

Desse modo, em face aos estudos atuais que relacionam a PAL à concepção dialógica de linguagem, vimos a necessidade de elucidar alguns tópicos nesse sentido e de colocá-los em prática, pensando em como o professor de LP poderia levar para seus alunos um ensino dialógico por meio de práticas de ensino e de uso da língua(gem).

A partir de tal pressuposto, as perguntas que balizaram essa pesquisa foram: *Como ressignificar uma orientação metodológica de PAL de base dialógica? Como concretizar uma elaboração didática de PAL voltada para o gênero discursivo tira, baseada nos subsídios teóricos do Círculo?*

Para responder a tais questionamentos, estabelecemos como objetivo geral: **Ressignificar a PAL, balizando-a na concepção dialógica de linguagem, em uma elaboração didática em torno do gênero discursivo tira, voltada a alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.**

Com o intuito de alcançar esse objetivo, trilhamos um caminho de reflexão que teve seu ponto de partida nos aspectos metodológicos: nos estudos da Linguística Aplicada, na compreensão bakhtiniana da pesquisa em ciências humanas e no método sociológico. Em seguida, marcamos passagem pela teoria do Círculo de Bakhtin, recuperando alguns conceitos e postulados e seguimos viagem para o estudo da história da disciplina de LP e a criação da PAL. Após compreendermos as raízes da PAL, passamos a elucidá-la como uma prática dialógica de linguagem. A partir daí nos encaminhamos para as reflexões sobre a elaboração didática e os conteúdos de ensino para, no fim da caminhada, tecermos uma elaboração didática de PAL dialógica por meio do gênero tira, direcionada a alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Algumas pedras foram encontradas no caminho, como: a grande quantidade de questões que uma elaboração didática dialógica precisa ter para que não se exclua nenhum aspecto dos textos-enunciados que são ricos em valorações e matizes sócio-

histórico-ideológicos; ou ainda, a necessidade de transformar conceitos teóricos complexos em conceitos mais acessíveis para alunos de 8º e 9º ano, de forma que compreendessem o complexo atravessamento entre os fios que tecem a língua(gem) como discurso, enunciado, valoração, sentido, posições sociais, entre outros.

Todavia, ao longo dessa longa caminhada e após muito refletir sobre as pedras que se interpuseram, descobrimos que é possível levar um ensino dialógico para a sala de aula, desde que assumamos, como docentes, uma concepção dialógica de linguagem.

Desse modo, respondendo à nossa primeira pergunta de pesquisa (*Como ressignificar uma orientação metodológica de PAL de base dialógica?*), afirmamos que essa ressignificação precisa considerar a PAL como uma abordagem que vai muito além do que o nome “análise linguística” suscita, pois é uma prática que se estende para além da língua em sua materialidade. A PAL dialógica, portanto, deve ter certos “portos de passagem” como diria Geraldini, que acreditamos estarem ligados ao método sociológico de Volóchinov ([1929] 2017). É preciso que se estude, em um primeiro momento, o contexto das enunciações, o Cronotopo, os interlocutores envolvidos nas interações e o papel social que ocupam.

Além disso, é preciso ter conhecimentos sobre os gêneros do discurso e seus elementos constituintes, pois é importante que o aluno entenda o conceito de estilo e como o estilo influencia a constituição de textos e de discursos. O projeto de dizer do autor precisa ser evocado a todo tempo para que o aluno perceba que ali há uma posição enunciativa sócio-valorada que atua na construção do enunciado de fora para dentro. É vital ainda para a PAL dialógica, no estudo dos gêneros do discurso, o reconhecimento de sua relativa estabilidade dentro da língua(gem), para que o aluno entenda como pode se colocar como coenunciador de discursos, como autor de seus enunciados, para que saiba se adequar às inúmeras situações interação. Por fim faz-se importante o estudo das escolhas linguísticas (de linguagem) que foram feitas na constituição do enunciado, e consideramos que durante todo esse processo, é importante que as valorações estejam sendo tópico de reflexão, já que sem valoração ideológica não há palavra, nem enunciado.

Respondendo a nossa segunda pergunta de pesquisa (*Como concretizar uma elaboração didática de PAL voltada para o gênero discursivo tira, baseada nos subsídios teóricos do Círculo?*), afirmamos que é essencial que, numa elaboração didática o estudo da língua não seja engessado, mas dinâmico, móvel e que se renove

a todo tempo como se renovam os gêneros. Ressaltamos ainda, que um gênero que tenha uma constituição verbo-visual, como a tira, precisa ser estudado em face à todas as suas linguagens, por tanto a PAL que se pretende, precisa expandir para uma análise das linguagens empregadas, estilos e discursos neles imbricados.

Ainda se faz importante ressaltar que uma elaboração didática de PAL de base dialógica implica um constante movimento entre o estudo do Cronotopo, o estudo do estilo linguístico e as reflexões sobre como as valorações são coconstruídas nesse ínterim. Tal elaboração precisa considerar o estudo da língua como um diálogo, assim como o próprio suprassumo da teoria bakhtiniana, em que no texto dialogam vozes, posições sociais, valores e discursos. Desse modo, deve-se considerar que o trabalho com a PAL dialógica se estabeleça de forma fluida e cíclica entre a dimensão social da linguagem e sua dimensão verbo-visual.

Logo, as atividades a serem propostas, precisam considerar o solo fértil que nutre os enunciados, isto é, as relações sociais e históricas que o engendram, para que a materialidade - a exteriorização - do enunciado em cores, imagens, sons, palavras, frases, orações, períodos, etc, tenha significação e evoque no aluno-sujeito-leitor uma posição responsiva ativa que o torna aluno-sujeito-autor. É preciso, sobretudo, **uma compreensão dialógica do que é ler, escrever e compreender na sociedade.**

Por todos esses tópicos apontamos a necessidade de estudos posteriores a esse respeito e deixamos a reflexão de que não é simples desenvolver uma prática de estudo da língua(gem) de maneira dialógica, porém, na sua complexidade se apresenta a sua beleza. A beleza de levar o aluno além do material, além do senso comum e além da aparência dos enunciados, para penetrar nos discursos e valores de forma crítica, sendo consciente de como, estilisticamente, ocupar seu lugar de autoria e sua voz discursiva na sociedade.

Por fim, queremos registrar que ousamos, nessa pesquisa, avançar para a elaboração didática, mesmo cientes da complexidade do tema. Assim, acreditamos que como seres inacabados que somos, deixamos nossa pesquisa como uma inquietação, uma busca constante de formas de melhorar a sociedade, que esperamos ser o ponto de partida para novos e inúmeros caminhos a serem trilhados e ressignificados.

Na ousadia de pensar uma prática de ensino de LP que fosse ao encontro da teoria bakhtiniana sem desconsiderar a realidade da escola pública brasileira,

aprendemos muito e, quem sabe, ensinaremos também àqueles que se interessarem pelo tema. O importante é arriscar, jogar o jogo do discurso e dialogar responsivamente com nossos pares, tendo sempre como guia a heterogeneidade constitutiva da língua(gem) e da própria vida, que nos motiva a sempre seguir caminhando e lutando por um mundo mais crítico, justo e humano.



## REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, p. 01-41, 2011.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, v. 06, p. 494-520, 2013.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Intersecções** (Jundiaí), v. 07, p. 04-23, 2014.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letra Magna**, v. 12, p. 01-20, 2016.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, A.; HUFF, Luana de Araújo. Um estudo da discursivização de projetos de resposta em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Intersecções** (Jundiaí), v. 03, p. 243-263, 2016.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; KOROLL, Luan. As práticas de leitura e de escrita na construção de uma revista digital na escola. **Letra Magna** (Online), v. 13, p. 01-20, 2017.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revlet- Revista Virtual de Letras**, v. 10, p. 182-200, 2018.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Considerações sobre o estudo da linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação** (inicial e continuada) de professores de línguas. 1ed.Campinas - SP: Mercado de Letras, 2018, v., p. 127-152.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; PINTO, Eliane Cristina da Silva. A prática de análise linguística sob a perspectiva dialógica: encaminhamentos teórico-metodológicos para o professor de língua portuguesa. In: Rosângela Hammes Rodrigues; Rodrigo Acosta Pereira. (org.). **Práticas de linguagem na esfera escolar**. São Carlos -SP: Pedro & João Editores, 2018, v. 01, p. 103-126.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. (1919/1921) **Toward a philosophy of the act**. Translated by V. Liapunov. Tradução para o português: Carlos Faraco. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1975].

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (1929). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução, pós-fácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (1979) **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. (1979) **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BECK, Alexandre. **Tira do Armandinho**. Facebook, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/1140797362632235/?type=3> Acesso em: 10/09/19

BECK, Alexandre. **Tira do Armandinho**. Facebook, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/2406083016103657/?type=3&theater> Acesso em: 10/09/19.

BECK, Alexandre. **Tira do Armandinho**. Facebook, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/1477951158916852/?type=3&theater> Acesso em: 10/09/19.

BECK, Alexandre. **Tira do Armandinho**. Facebook, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/1478148002230501/?type=3> Acesso em: 10/09/19

BECK, Alexandre. **Entrevista com Alexandre Beck**. Disponível em: <http://ativarsentidos.com.br/visao/entrevista-com-alexandre-beck>. Acesso em 19/06/19.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, Elizabeth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**. São Paulo (SP), 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/16568/12909> Acesso em: 12/04/19.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. DF: MEC, 2018.

BRASIL ESCOLA. O que é refração? Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/fisica/o-que-e-refracao.htm>. Acesso em 05/05/19.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Elane Nardotto Rios. **Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa**. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

CHEVALLARD, Yves (1991). **La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado**. Tradução de Cláudia Gilman. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 1998.

CORREA, Rhaysa Ricci. **Práticas de análise linguística ou teoria gramatical? uma investigação sobre livros didáticos de ensino médio adotados no município de Maringá-PR**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Uma tentativa de Análise Linguística de um texto do gênero “relato histórico”. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, v. 10, n. 1, p. 181-205, jan./abr. 2010.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de LP: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p.13-34

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017a.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. 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, 2017b.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (org.) **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

DUTRA, Camilla Maria Martins. **Reflexões sobre a análise e práticas sociais escolas de Campina grande**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ESQUERDA DIÁRIO. **8M: o movimento de mulheres retorna às ruas em um mundo em convulsão**. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/8M-o-movimento->

de-mulheres-retorna-as-ruas-em-um-mundo-em-convulsao Acesso em: 15/09/19.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. As Sete Pragas do Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: Leitura & Produção**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984, p 17-23.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. **Revista Diadorim**. Rio de Janeiro (RJ). v. 6, p. 13-36, 2009.

FENILLI, Lays Maynara Favero. **A compreensão didática da Prática de Análise Linguística**: o que dizem os professores. 2016. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Letras – Português/Inglês e respectivas Literaturas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel – PR.

FERNANDES, José David Campos. **Introdução à Semiótica**. Letras, S/a. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8\\_4.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_4.pdf) Acesso em: 26 jun 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Traduzido por Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Neil Armstrong; POLATO, Adriana Delmira Mendes. Análise linguística: o funcionamento dialógico-valorativo de recorrências gramaticais na notícia. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 431-461, jan./jun. 2015.

FRANCHI, Carlos (1987). Gramática e Criatividade. In: FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GEDOZ, Sueli. **Prática de análise linguística no trabalho com os gêneros discursivos**: em foco, a produção e a reescrita textual. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: Leitura & Produção**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. (1991). **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 10 out. 2018.

GOMES, Sílvio Nazareno de Sousa. **A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**: pesquisa de método. Tradução de Haquira Osakabe, 2. ed. São Paulo: Cultrix/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

GRILLO, Sheila. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

HALTÉ, Jean François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Lingüístico 5**, Florianópolis, p. 117-139, jul/dez. 2008.

HUFF, Luana de Araujo. **O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa**: em torno da prática de análise linguística. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado). UFSC, Florianópolis. 2015.

JURACH, Jussara Maria. **O domínio dos acadêmicos de Letras sobre a análise linguística em gêneros textuais**. 2015. 245f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

KUHN, Tanara Zingano; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

MACHADO, Irene. **Um redirecionamento**: O ponto de vista semiótico. 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/4216947/O\\_ponto\\_de\\_vista\\_semi%C3%B3tico](https://www.academia.edu/4216947/O_ponto_de_vista_semi%C3%B3tico) Acesso em: 26 jun 19.

MATTEI, Isabel. **Prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental**: desafios e possibilidades. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

MENDES, Conrado Moreira. Da Linguística Estrutural à Semiótica Discursiva: Um Percurso Teórico-Epistemológico. **Raído**, Dourados, MS, v. 5, n. 9, p. 173-193, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/975/810> Acesso em: 26 jun 2019.

MENDES-POLATO, Adriana Delmira; 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.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. (org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola, 2006. p.199-226.

MIOTELLO, Valdemir. **Bakhtin e o lugar da linguagem na psicologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MOITA LOPES, Luis Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: 2008.

PENYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. Tradução do inglês de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. Congresso Latino Americano de Formação de Professores de línguas, I, **Anais...** Florianópolis, SC, 2005.

PERFEITO, Alba Maria *et al.* Leitura e análise lingüística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá (PR), v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

PINTO, Elaine Cristine da Silva. **A ancoragem enunciativo-discursiva para o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta teórico-metodológica**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)) - Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. Tese (Doutorado) UEM. Maringá, 2017.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana**, São Paulo, (SP) 12 (2): 123-143, Maio/Ago. 2017.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; ROHLING, Nívea. Concepções de análise linguística na formação inicial de professor de língua portuguesa. **Forum linguistic**. Florianópolis (SC), v. 12, n. 3, p. 827-843, jul./set. 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SANTOS, Gabriela Debas dos. **A prática de análise lingüística nas aulas de língua portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica**. 2017. Dissertação (Mestrado), UFSC. Florianópolis, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Alexsandro da. **Entre “ensino de gramática e “análise lingüística”**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. 236 f. Tese (doutorado). Universidade estadual de Pernambuco (UFPE) - CE. Recife, 2008.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2017. p.11-36.

SOUZA, Solange Jobim e; ABULQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

STEFANELLO, Paulo Gerson. O texto na Semiótica Francesa e na Russa: apontamentos introdutórios. **Ribanceira**. Jan-Mar, p. 91- 100, 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/view/1204> Acesso em: 26 jun 2019.

TENÓRIO, Fabiana Júlia de Araújo. **Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa**. 2013. 54f. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, CAA. Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea, 2013.

TOGINHO FILHO, Dari de Oliveira *et al.* **Catálogo de Experimentos do Laboratório Integrado de Física Geral Departamento de Física**. Universidade Estadual de Londrina, Setembro, 2008. Disponível em: [encurtador.com.br/wEKZ5](http://encurtador.com.br/wEKZ5) Acesso em: 17/06/2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VELOSO, Danielle Rodrigues Pereira. **Avaliação escolar de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental: em busca do espaço da análise linguística?** 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

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

VOLOCHINOV, Valentin. (1930). **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, Valentin. (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekatarina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.