UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO/DOUTORADO)

BRUNO CIAVOLELLA

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COM DOCENTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARINGÁ - PR
2022

BRUNO CIAVOLELLA

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COM DOCENTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Professor Doutor Renilson José Menegassi

MARINGÁ - PR
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C566p

Ciavolella, Bruno
Práticas de análise linguística com docentes do 5º ano do ensino fundamental / Bruno Ciavolella. -- Maringá, PR, 2022.
365 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

1. Linguística Aplicada. 2. Práticas de Análise Linguística. 3. Formação Docente. 4. Ensino Fundamental. 5. Interacionismo linguístico - Dialogismo. I. Menegassi, Renilson José, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 418.4

Jane Lessa Monção - CRB 9/1173

BRUNO CIAVOLELLA

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COM DOCENTES DO 5º ANO DO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em Maringá, **25 de novembro de 2022.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Presidente da Banca – Orientador (UEM-PLE)

Profª Drª Neiva Maria Jung
Membro Titular (UEM/PLE)

Profª Drª Lilian Cristina Buzato Ritter
Membro Titular (UEM/PLE)

Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Membro Externo
(UNIOESTE – Cascavel/PR)

Profª Drª Adriana Delmira Mendes Polato
Membro Externo
(UNESPAR – Campo Mourão/PR)

Aos meus amados sobrinhos:

João Rafael que, mesmo tão pequeno, lutou brava e incansavelmente pela vida! Milagre de Deus, cuja força e vontade são fontes de inspiração e de fé para mim.

Pedro Miguel, fonte de alegria e de afeto genuínos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao professor doutor Renilson José Menegassi, por toda a dedicação, profissionalismo e, sobretudo, pela preocupação em me ensinar, por conduzir o processo de doutorado como uma verdadeira formação profissional e pessoal. Agradeço, ainda, por ser presente em todos os momentos. Quando as dificuldades da vida, além da "academia", sobressaíram-se, ouviu-me, esteve presente junto a mim e a minha família, ajudou-nos e, com muita sabedoria e sensibilidade, soube discernir os momentos de pausa e os de produção. Obrigado por todo carinho, afeto e amizade construídos ao longo destes anos! Gratidão por tê-lo como referência de homem, professor, pesquisador, orientador e amigo!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Ser e Estar sempre comigo e com minha família!

A Nossa Senhora Aparecida e a Nossa Senhora de Fátima, intercessoras fiéis!

À Prof.ª Dr.ª Terezinha da Conceição Costa-Hübes e à Prof.ª Dr.ª Neiva Maria Jung, pela leitura cuidadosa e excelentes contribuições apresentadas durante o Exame de Qualificação.

À Prof.ª Dr.ª Adriana Delmira Mendes Polato e à Prof.ª Dr.ª Lílian Cristina Buzato Ritter pela disponibilidade de compor a banca de defesa desta Tese, bem como pelas significativas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por todo conhecimento compartilhado durante a realização das disciplinas.

Aos amigos de orientação Simone Prado, Janaína Lacerda, Glória Bebeto, Silvio Gomes, Silvia Emiliano e Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, pelo apoio, pelo carinho e pelas constantes e significativas contribuições à pesquisa.

Aos pesquisadores do grupo de pesquisa “Interação e Escrita”, pelas excelentes discussões e contribuições à pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa, pelo exemplo de dedicação ao magistério e por todo empenho em todas as atividades realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa!

À minha família: meu pai João e minha mãe Solange, exemplos de amor, de luta e de dedicação incansáveis à família; por não medirem esforços, à sua maneira, para que este meu objetivo fosse conquistado.

A meu irmão Leandro, à minha cunhada Jéssica e aos meus sobrinhos Pedro Miguel e João Rafael, por todo carinho e confiança que depositam em mim!

Às minhas amigas e primeiras inspirações como professoras de Língua Portuguesa: Roseli Aparecida Juliani Moreira e Melissa Santana Nestório Pizani, por todo carinho, amizade, por torcerem e impulsionarem meus sonhos!

À minha amiga especial Márcia Cristina Aquino de Paula e a sua família, que considero também minha. Obrigado por me acompanhar diariamente nas lutas pessoais e profissionais, por todo carinho, afeto e confiança!

Aos familiares e amigos que torcem por mim!

“Porque a Deus nenhuma coisa é impossível” (Lc 1,37).

CIAVOLELLA, Bruno. **PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COM DOCENTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.** (2022). Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

RESUMO

Esta Tese aborda as Práticas de Análise Linguística (PAL) no contexto de formação docente continuada e tem como questão motivadora: como ocorre a compreensão responsiva para o desenvolvimento de PAL por docentes do Ensino Fundamental (EF), em contexto de formação continuada? O objetivo geral é entender o processo de compreensão responsiva sobre a PAL em um curso de formação continuada com professores do 5º ano do EF Anos Iniciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo, realizada em um município da região Noroeste do estado do Paraná, no ano de 2020. O curso de formação foi organizado em vivências efetivas de PAL, em que os docentes participantes foram inseridos em atividades de análise linguística (AL) para refletirem sobre os sentidos e os valores sociais, assim como em práticas de produção de atividades de AL. Constituem-se, como objeto de investigação, as compreensões sobre PAL, expressas em enunciados concretos, como um gesto de responsividade às atividades desenvolvidas durante a formação. A pesquisa se ampara nos pressupostos do interacionismo e do dialogismo. No percurso analítico, caracterizam-se os níveis de compreensão responsiva às atividades desenvolvidas na formação continuada. Por conseguinte, depreenderam-se os aspectos teóricos-metodológicos contemplados, bem como os que precisam ser melhorados. Refletiu-se sobre as possibilidades e os desafios para a ampliação da compreensão sobre PAL com professores do 5º ano. Os resultados apontam que o processo de compreensão responsiva ocorreu, sobretudo, por meio de atitudes responsiva ativas. No que diz respeito às atividades da primeira parte do curso, o predomínio de compreensão responsiva ativa nas atividades de leitura e de AL demostram o potencial dessa atividade em ampliar a consciência socioideológica e de compreensão inicial dos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo e do dialogismo, ao passo que revela a necessidade de se ampliar as habilidades para análise dos recursos expressivos em face ao contexto extraverbal que o engendra, o que envolve necessariamente investimento na discussão acerca dos pressupostos teóricos. Por sua vez, quanto à produção de atividades de AL, o processo de compreensão responsiva se fez prioritariamente ativa de palavra alheia, o que demonstra a importância do processo de produção de atividades para a compreensão das características e dos objetivos da PAL, bem como para a constituição do discurso do professor sobre PAL. Por conseguinte, defende-se a tese de que o percurso metodológico proposto no curso de formação continuada, ao congregar preconizações das abordagens interacionista e dialógica da PAL, possibilita que os docentes do 5º ano do EF Anos Iniciais ampliem a compreensão sobre os aspectos teórico-metodológicos da AL como um dos eixos de ensino de LP.

Palavras-chave: Práticas de Análise Linguística. Formação Docente Continuada. Ensino Fundamental.

CIAVOLELLA, Bruno. **PRACTICES OF LINGUISTIC ANALYSIS WITH TEACHERS OF THE 5TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL.** (2022). Thesis (Doctorate Degree in Letters) - State University of Maringá, Maringá, Brazil, 2022.

ABSTRACT

The Thesis addresses the Practice of Linguistic Analysis (PAL – in Portuguese) in the context of continuous teacher training, having as a motivating question: how does it occur the responsive understanding for the development of PAL by Elementary School (EF – Ensino Fundamental, in Portuguese) teachers in the context of continuous training? The general objective is to understand the process of responsive understanding of PAL in a continuous training course with 5th grade teachers of the first years of EF. This research uses a qualitative and collaborative approach, based on a city in the Northwest region of the state of Paraná, in the year of 2020. The training course was organized around effective PAL experiences, in which the participating teachers were included in linguistic analysis (AL – in Portuguese) activities to reflect on social values, as well as in the production practices of AL activities. As an object of investigation, the understandings of PAL, expressed in concrete statements, are constituted as a gesture of responsiveness to the activities developed during training. The research is supported by the assumptions of interactionism and dialogism. In the analytical path, there is the characterization of the levels of responsive understanding to the activities developed in continuous training. Therefore, the theoretical-methodological aspects contemplated were inferred, as well as those that need to be improved. There was a reflection on the possibilities and challenges for expanding the understanding of PAL with 5th grade teachers. The results indicate that the process of responsive understanding occurred, above all, through active responsive attitudes. Regarding the activities of the first part of the course, the predominance of active responsive comprehension in reading and LA activities demonstrate the potential of this activity to increase socio-ideological awareness and initial understanding of the theoretical-methodological assumptions of interactionism and dialogism, whilst it reveals the need to expand the skills for analyzing expressive resources in the face of the extraverbal context that engenders it, which necessarily involves investment in the discussion about theoretical assumptions. On the other hand, regarding the production of LA activities, the process of responsive comprehension was primarily active in the words of others, which demonstrates the importance of the process of producing activities for understanding the characteristics and objectives of PAL, as well as for the constitution of the teacher's discourse about PAL. Therefore, it is defended that the methodological path proposed in the continuous training course, by bringing together preconceptions of the interactionist and dialogic approaches of PAL, allows the teachers of the 5th year of the EF to broaden their understanding of the theoretical methods of LA as one of the axes of the Portuguese language teaching.

Key words: Linguistic Analysis Practices. Continuous Teacher Training. Elementary School.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso

AD francesa – Análise do Discurso de vertente francesa

AL – Análise linguística

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológica

COPEP – Comitê Permanente de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense

DCE – Diretrizes Curriculares Estadual do Paraná – DCE

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA – Linguística Aplicada

LD - Livro didático

LP - Língua portuguesa

MEC- Ministério da Educação e Cultura

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

UEM – Universidade Estadual de Maringá

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PAL – Prática de Análise Linguística

PLE – Programa de Pós-Graduação em Letras

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Eixos de ensino priorizados nas aulas de LP 87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do desenvolvimento da AL - 1990 a 2020 55
Quadro 2 – Características da Prática de Análise Linguística de abordagem interacionista 60
Quadro 3 - Ampliações dialógicas à PAL 65
Quadro 4 - Síntese das características das atividades linguísticas 67
Quadro 5 - Síntese das características das atividades epilinguísticas 70
Quadro 6 - Síntese das características das atividades metalinguísticas 73
Quadro 7 - Características da pesquisa qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994) relacionadas à Tese 79
Quadro 8 – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa 85
Quadro 9 - Respostas à pergunta "O que é o trabalho com a análise linguística?" 88
Quadro 10 - Instrumentos e fontes utilizados para o trabalho com a análise linguística 89
Quadro 11 - Dificuldades para o trabalho com a análise linguística em sala de aula 91
Quadro 12 - Roteiro da primeira parte do curso de formação 99
Quadro 13 - Crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo 100
Quadro 14 - Atividade 1: levantamento das condições de produção 102
Quadro 15 – Atividade 2: apontamentos sobre o contexto de produção 103
Quadro 16 - Atividade 3: horizonte temático 104
Quadro 17 - Atividade 4: dimensão dialógica e axiológica 105
Quadro 18 - Atividade 5: características do gênero discursivo crônica 106
Quadro 19 - Atividade 6: atividades sobre marcas de valoração 108
Quadro 20 - Atividade Colaborativa 1: atividade de leitura 113
Quadro 21 - Atividade de análise linguística: crônica "Uma lição inesperada" 118
Quadro 22 - Atividade Colaborativa 2: atividade de análise linguística com a crônica "Uma lição inesperada" 119
Quadro 23- Roteiro da segunda parte do curso de formação 121
Quadro 24 – Exemplo de atividades de leitura com a crônica "Comunicação" 123
Quadro 25 - Atividade Colaborativa 3: elaboração de atividades de leitura 127
Quadro 26 - Habilidades sobre os pronomes demonstrativos contemplados no 5ºano do EF na BNCC 129
Quadro 27 – Exemplo de atividade análise linguística epilinguística 131
Quadro 28 - Atividade Colaborativa 4 – elaboração de atividade de análise linguística epilinguística 133
Quadro 29 – Exemplos de atividades epilinguísticas – continuação 134
Quadro 30 - Atividade Colaborativa 4 – Parte II 136
Quadro 31 - Atividade de análise do ensino de gramática no LD 137
Quadro 32 – Exemplo de atividade de análise linguística metalinguística – Parte I 138
Quadro 33- Atividade Colaborativa 5 – Elaboração de conceito gramatical 141
Quadro 34 – Exemplo de atividade de análise linguística metalinguística – Parte 2 142
Quadro 35 – Atividade Colaborativa 6: elaboração de atividade de análise linguística metalinguística 143
Quadro 36 – Exemplo de atividade de análise linguística metalinguística – Parte 3 144
Quadro 37 - Roteiro da terceira parte do curso de formação 147

Quadro 38 – Atividade Colaborativa 7: roteiro de estudo do texto 148
Quadro 39 – Atividade Colaborativa 8 – Elaboração das atividades de leitura 150
Quadro 40 – Atividade Colaborativa 9 - elaboração de atividade de análise linguística epilinguística 151
Quadro 41 – Atividade Colaborativa 10: elaboração de atividade de análise linguística metalinguística 151
Quadro 42 – Roteiro da organização do curso de formação continuada 152
Quadro 43 - Organização das docentes em grupos 154
Quadro 44 - Lista das atividades colaborativas 154
Quadro 45 – Procedimentos de análise 155
Quadro 46 - Questões da Atividade Colaborativa 2 selecionadas para a análise 161
Quadro 47 – Manifestações de compreensão responsivas à questão 1b) 164
Quadro 48- Síntese analítica da Atividade Colaborativa 2 - Questão 1b) 172
Quadro 49 - Manifestações de compreensão responsivas à questão 1c) 174
Quadro 50- Síntese analítica da Atividade Colaborativa 2 - Questão 1c) 178
Quadro 51 - Manifestações de compreensão responsivas à questão 5) 180
Quadro 52 - Síntese analítica da Atividade Colaborativa 2 - Questão 5) 189
Quadro 53 – Critérios de análise das atividades epilinguísticas e metalinguísticas 192
Quadro 54 - Escolha do conteúdo gramatical para a elaboração das atividades epilinguísticas 195
Quadro 55 - Atividades epilinguísticas G1, Atividade Colaborativa 4 – Parte I 196
Quadro 56 - Atividades epilinguísticas G2, Atividade Colaborativa 4 – Parte I 197
Quadro 57 - Atividades epilinguísticas G3, Atividade Colaborativa 4 – Parte I 197
Quadro 58 - Atividades epilinguísticas G1 revisadas, Atividade Colaborativa 4 201
Quadro 59 - Atividades epilinguísticas G3 revisadas, Atividade Colaborativa 4 202
Quadro 60 - Atividades epilinguísticas G1, Atividade Colaborativa 4, parte II 204
Quadro 61 - Atividades epilinguísticas G3, Atividade Colaborativa 4, parte II 204
Quadro 62- Atividades epilinguísticas G1 revisadas, Atividade Colaborativa 4, parte II 206
Quadro 63 - Atividades epilinguísticas G3, revisadas, Atividade Colaborativa 4, parte II 207
Quadro 64 - Atividades epilinguísticas G2, Atividade Colaborativa 4, parte II 208
Quadro 65 - Síntese analítica – Atividade Colaborativa 4 211
Quadro 66 - Atividades metalinguísticas G1, Atividade Colaborativa 6 213
Quadro 67 - Atividades metalinguísticas G3, Atividade Colaborativa 6 215
Quadro 68 - Atividades metalinguísticas G1 revisadas, Atividade Colaborativa 6 219
Quadro 69 - Atividades metalinguísticas G3 revisadas, Atividade Colaborativa 6 222
Quadro 70 - Atividades metalinguísticas G2, Atividade Colaborativa 6 224
Quadro 71 - Síntese analítica da Atividade Colaborativa 6 229
Quadro 72 – Lista dos enunciados e dos conteúdos gramaticais selecionados de cada grupo 230
Quadro 73 - Atividades epilinguísticas G1, Atividade Colaborativa 9 232
Quadro 74 - Atividades epilinguísticas G1, revisadas, Atividade Colaborativa 9 235
Quadro 75 - Atividades epilinguísticas G2, Atividade Colaborativa 9 237
Quadro 76 - Atividades epilinguísticas G2, revisadas, Atividade Colaborativa 9 239
Quadro 77 - Atividades epilinguísticas G3, Atividade Colaborativa 9 241
Quadro 78 – Síntese analítica da Atividade Colaborativa 9 243

Quadro 79 - Atividades metalinguísticas G1, Atividade Colaborativa 10 246
Quadro 80 - Atividades metalinguísticas G1 revisadas, Atividade Colaborativa 10 250
Quadro 81 - Atividades metalinguísticas G2, Atividade Colaborativa 10 253
Quadro 82 - Atividades metalinguísticas G3, Atividade Colaborativa 10 255
Quadro 83 - Atividades metalinguísticas G3, revisadas Atividade Colaborativa 10 257
Quadro 84 – Síntese analítica da Atividade Colaborativa 10 259

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 26
1.1 Aspectos da concepção dialógica de linguagem 29
1.2 A língua pela perspectiva dialógica 35
1.3 A responsividade e o processo de compreensão responsiva 42
1.3.1 A responsividade como possibilidade analítica de pesquisa em linguagem 47
1.4 Práticas de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa 54
1.4.1 Proposições interacionistas da prática de análise linguística 56
1.4.2 Ampliações dialógicas para a prática de análise linguística 60
1.4.3 Percurso metodológico para a prática de análise linguística 66
1.4.3.1 Atividades linguísticas 66
1.4.3.2 Atividades epilinguísticas 68
1.4.3.3 Atividades metalinguísticas 71
CAPÍTULO 2 PERCURSOS METODOLÓGICOS 74
2.1 Pressupostos metodológicos 74
2.1.1 Filiação à Linguística Aplicada 74
2.1.2 Abordagem metodológica: paradigma qualitativo 76
2.1.3 Pesquisa colaborativa 80
2.2 Contexto de produção da pesquisa 82
2.2.1 Os sujeitos participantes 82
2.2.1.1 O pesquisador 82
2.2.1.2 As docentes do 5º ano do EF 84
2.2.2 Contexto sócio-histórico 93
2.2.3 Lócus de pesquisa 96
2.3 Procedimentos Metodológicos 96
2.3.1 Etapas da Pesquisa 96
2.3.1.1 1ª Etapa – autorizações 97
2.3.1.2 2ª Etapa – o curso de formação continuada 98
2.3.1.2.1 Primeira parte do curso 99
2.3.1.2.2 Segunda parte do curso 121
2.3.1.2.3 Terceira parte do curso 146
2.3.1.3 3ª Etapa - organização, seleção e análise dos dados 153
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS REGISTROS DE DADOS 157
3.1 O processo de compreensão responsiva no curso de formação continuada 157
3.1.1 Primeira parte do curso: a construção de sentidos e de valores em atividades de AL 158
3.1.2 Segunda parte do curso: a produção de atividades epilinguísticas e metalinguísticas 190
3.1.2.1 O processo de produção de atividades epilinguísticas 194
3.1.2.2 A produção de atividades metalinguísticas 212
3.1.3 Terceira parte do curso: a produção de uma nova sequência de atividades de análise linguística: avanços e desafios 230
3.1.3.1 A produção das atividades epilinguísticas: em busca da palavra própria 231
3.1.3.2 A produção das atividades metalinguísticas: um terreno palavras híbridas 244
3.2 Possibilidades e desafios no processo de compreensão sobre PAL 260

3.2.1 Práticas de reflexão sobre a língua em atividades de leitura e de AL 260
3.2.2 Práticas de produção de atividades de AL 264
CONCLUSÃO 266
REFERÊNCIAS 272
ANEXOS 284
APÊNDICES 290

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP), por meio das práticas de linguagem de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística, constitui-se como um importante instrumento para a ampliação da consciência socioideológica do estudante, com o compromisso de coadjuvar em sua formação como sujeito ético e responsivo[1]. Os objetivos e encaminhamentos teórico-metodológicos sobre este componente curricular têm pautado, ao longo das últimas décadas, discussões, pesquisas e projetos, no campo de atividade humana acadêmico e escolar, a fim de torná-lo significativo a alunos e professores e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no Brasil.

Nesse contexto, esta Tese tem por tema a Análise Linguística[2] (AL), um eixo de ensino que busca desenvolver práticas efetivas de reflexão a respeito dos recursos expressivos constituintes da língua, aplicados aos diversos discursos efetivados na sociedade. A AL foi prescrita, inicialmente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e ratificada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), sob o rótulo de Análise Linguística/Semiótica[3]. A determinação, por meio de documentação oficial, torna este eixo de ensino como um componente obrigatório das aulas de LP, fato que já o qualifica como um objeto que demanda constante investigação por parte dos pesquisadores em Linguística Aplicada (LA).

Apesar dos avanços significativos de pesquisas sobre AL nas últimas quatro décadas, como demonstra Polato (2017), ainda existe um hiato entre os estudos acadêmicos e a realidade escolar, haja vista as dificuldades de efetivação nas aulas de LP, segundo assinala Costa-Hübes

---

[1] Para Bakhtin (2017[1919-1921]), o sujeito ético é consciente de sua participação como sujeito do dizer na situação de interação discursiva e, com efeito, é responsivo, porque está em diálogo com a sociedade por meio das práticas de linguagem com as quais se envolve.

[2] Utiliza-se o termo Análise Linguística (AL) para se reportar a um dos eixos de ensino prescritos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e, de forma geral, às pesquisas e práticas das mais diferentes perspectivas teórico-metodológicas para o trato do eixo de ensino de língua.

[3] Optou-se por empregar o temo Análise Linguística (AL), por isso não se faz uso da terminologia atribuída pela BNCC (BRASIL, 2017) "Análise Linguística/Semiótica", por entender que se faz necessária, no âmbito da Linguística Aplicada, uma discussão mais específica sobre o conceito de Semiótica relacionada a este eixo, bem como das possibilidades de abordá-la no ensino e aprendizagem de língua. A BNCC (BRASIL, 2017) se refere à Semiótica para se reportar à leitura, à análise e à produção de enunciados que não são constituídos unicamente pela modalidade verbal escrita, também por outras semioses, contudo, sem mencionar, com especificidades, aportes teórico-metodológicos para subsidiar tais práticas de linguagens em sala de aula. Por outro lado, cabe ainda considerar as possibilidades de variados estudos que entendem a Semiótica como um pilar constitutivo da linguagem, independentemente da(s) semiose(s) na qual se materializa, por ser um aspecto cultural e ideológico e, por isso, está presente em cada prática de linguagem. Dessa forma, optou-se, nesta Tese, pelo termo Análise Linguística (AL), a partir de Geraldi (1984b[1981]), como uma prática de reflexão sobre os recursos expressivos que constituem a língua verbal escrita, sem desconsiderar, no entanto, a dimensão extraverbal que a constitui, mesmo sabendo-se dos riscos dessa escolha, porém, tendo-se plena consciência do seu emprego.

(2017a), fato que se amplia, ao se analisar o contexto do Ensino Fundamental (EF) Anos Iniciais[4]. A partir do 4º e do 5º ano, juntamente com as práticas de leitura, de oralidade e de produção escrita, amplia-se e se constitui efetivamente o trabalho com a AL, sobre o qual permanecem recorrentes discursos que revelam a incompreensão sobre este eixo de ensino. Por exemplo, a equivalência da AL ao ensino da gramática tradicional e, de forma contrária, a crença de não serem necessárias sistematizações e terminologias gramaticais nessa etapa da escolarização.

Esses discursos, refletidos por docentes do 5º ano do EF, marcaram umas das experiências do pesquisador-produtor desta Tese, como professor-formador em um curso de formação continuada com docentes do EF, no ano de 2017, em um município de médio porte da região Noroeste do Paraná. Nessa situação, ao ministrar um dos módulos previstos – Análise Linguística e Gêneros Textuais – foi constatado que aqueles docentes pouco conheciam sobre a AL e pareciam não ter clareza a respeito de quais eram seus objetivos e de como desenvolvê-la em sala de aula. Essa situação apontou, em primeiro momento, uma necessidade de pesquisa no campo da LA, que se configurou como tema a ser estudado no processo de doutoramento: a AL no contexto do EF dos Anos Iniciais. Além disso, a experiência despertou a disposição pela natureza e pelo objeto de investigação empreendidos: uma pesquisa colaborativa em contexto da formação continuada com docentes do 5º ano do EF.

A opção pela temática da pesquisa e pelo seu objeto de investigação dialoga com a trajetória pessoal e profissional do pesquisador. Ainda como estudante do EF e Ensino Médio (EM) de escola pública, devido aos ótimos professores, percebeu o valor da escola para a ampliação de sua consciência social e ideológica e, por isso, decidiu, como carreira profissional, pela docência, para contribuir para que outros estudantes também tivessem êxito no contexto público de ensino. Na graduação em Letras – Português (2009-2012), na Universidade Estadual de Maringá (UEM), iniciou sua formação como pesquisador, por meio de projetos de iniciação científica, sob a orientação da professora doutora Marilurdes Zanini, dedicados: (1) à transposição didática e o ensino de produção textual (CIAVOLELLA, 2010; CIAVOLELLA; ZANINI, 2009; 2010). Desse projeto, destaca-se o artigo “Atividades articuladas de leitura, análise linguística e produção de textos: da teoria à transposição didática” (CIAVOLELLA; ZANINI, 2011a), em que a AL já se constituía como uma temática em estudo; (2) ao letramento digital, seja por meio da produção de atividades (CIAVOLELLA, 2011; CIAVOLELLA; ZANINI, 2011b; 2013) seja pela investigação do envolvimento de docentes e discentes com a

[4] A BNCC (BRASIL, 2017) aponta que o Ensino Fundamental é formado por nove anos de escolarização, em duas etapas: (1) Ensino Fundamental – Anos Iniciais: 1º ao 5º ano; (2) Ensino Fundamental – Anos Finais: 6º ao 9º ano.

cultura digital (CIAVOLELLA, 2012; 2013). O interesse pelo ensino e pela aprendizagem de LP, no contexto da escola pública, suscitou a pesquisa desenvolvida no mestrado, também na UEM (2013-2015), pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE), sob orientação das professoras doutoras Marilurdes Zanini e Neiva Maria Jung, que teve por tema os multiletramentos e se desenvolveu por meio de uma pesquisa-ação com alunos do 8º ano de um colégio público, da região Noroeste do Paraná (CIAVOLELLA, 2015; CIAVOLELLA; 2019; CIAVOLELLA; JUNG, 2019). O ingresso no doutorado em Letras, pelo PLE/UEM, em 2019, sob a orientação do professor doutor Renilson José Menegassi, viabilizou a intenção de pesquisar sobre AL no contexto da formação continuada com professores do 5º ano, bem como de aprender e de dialogar com participantes[5] do grupo de pesquisa interinstitucional Interação e Escrita[6] que compartilham do interesse de pesquisa pela AL. A experiência do pesquisador, desde 2013, como professor de LP tanto na escola pública quanto no setor privado, enseja a pesquisa sobre o ensino de LP, de modo geral. E, particularmente, a identificar como a AL poderia se constituir como uma prática recorrente em sala de aula, como instrumento que possibilite ao estudante compreender a língua e os recursos expressivos como possibilidades de construção de sentidos e de valores em situações de interação discursiva.

Além das razões circunscritas à trajetória pessoal e profissional do pesquisador, apontam-se as seguintes justificativas para o desenvolvimento desta Tese:

(1) O número ainda incipiente de trabalhos acadêmicos que abordam a AL no EF-Anos Iniciais e *no contexto da formação docente continuada.* O Estado da Arte[7], a partir de quinze pesquisas produzidas sobre o tema, realizado como atividade inicial[8] do processo de

---

[5] Citam-se, de forma especial, as professoras doutoras Adriana Delmira Mendes Polato (UNESPAR- Campo Mourão), egressa do curso de doutorado do PLE-UEM, e Marcia Cristina Grecco Ohuschi (UFPA), egressa do estágio de pós-doutoramento do PLE-UEM, cujas pesquisas sobre a AL de perspectiva dialógica tornaram-se fundamentais para agregar conceitos do dialogismo ao percurso metodológico para PAL desenvolvido nesta Tese. Ainda se destaca a parceria com a professora mestra Simone Carvalho Prado dos Santos, acadêmica do curso de doutorado do PLE-UEM, que desenvolve pesquisa de Tese sobre a AL no contexto de sala de aula de 6º ano do EF.

[6] O grupo de pesquisa "Interação e Escrita", vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), está cadastrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológica (CNPq), desde 2004. Com a participação de pesquisadores de instituições de diferentes regiões do país, com o desenvolvimento pesquisas que abordem as práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa a partir dos aportes do Interacionismo e do Dialogismo. Maiores informações podem ser obtidas em http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/21005.

[7] Expõe-se, nesta Introdução, os principais resultados alcançados pelo Estado da Arte, que é conferido na íntegra no Apêndice A. Para tanto, foram selecionados teses, dissertações e artigos em periódicos, publicados no recorte temporal de 2010 a 2018, a partir de buscas ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ e ao Portal de Periódicos da CAPES – http://www.periodicos.capes.gov.br/>, realizadas no período de 28/12/2018 a 20/01/2019. Para consulta, em ambos os portais, procedeu-se uma busca refinada com os seguintes descritores "análise linguística", "ensino fundamental" e "ensino de gramática".

[8] Após a aprovação no processo seletivo para ingresso no curso de doutorado, em dezembro de 2018, neste mesmo mês, já como atividade inicial dos estudos, foi realizado o Estado da Arte a respeito da temática a ser investigada.

doutoramento, constatou que não há muitas pesquisas sobre a AL no contexto do EF em comparação às etapas seguintes: EF – Anos Finais e EM. Esse dado, em princípio, confirma a relevância e aponta para o ineditismo da temática e do tipo de investigação a que se propõe esta Tese: uma pesquisa colaborativa com professores do 5º ano do EF em contexto de formação continuada sobre AL. Na análise dos quinze trabalhos selecionados, apenas três apresentam uma abordagem propositiva, seja de construção de atividades (FONSECA, 2017) seja de relato de prática pedagógica (CRUZ, 2015; CAMARGO, 2015), realidade que endossou o intuito por uma investigação de natureza colaborativa, com enfoque no processo de produção das atividades de AL, para que os docentes, participantes da investigação, ao passo que estudassem sobre os objetivos e as características desse eixo de ensino, pudessem produzir atividades de AL para auxiliá-los no processo de compreensão e, não menos crucial, efetivar possibilidades de trabalho com a AL em contexto de sala de aula.

Ademais, os trabalhos selecionados no Estado da Arte ratificaram os discursos com os quais o pesquisador teve contato na experiência relatada na formação continuada com docentes do 5º ano: a não certeza a respeito do conceito, dos objetivos e da efetivação da AL em sala de aula. A pesquisa de Dutra (2015) relata que professores do EF e do EM não conhecem com especificidade esse conceito, compreendem-no como um novo nome para o ensino de gramática. Por sua vez, Silva (2015) afirma que a mudança do ensino de gramática para a AL, segundo professores de 4º e 5º ano, deve-se unicamente à escolha do texto como ponto de partida para o ensino gramatical, o que evoca o comum entendimento do texto como pretexto para o ensino de gramática. Com efeito, revela-se o quanto os conhecimentos e as características da AL ainda são poucos conhecidos no contexto do EF selecionado. Não foram encontradas pesquisas que focalizam a AL no contexto da formação docente, seja inicial seja continuada, embora a análise da percepção e da prática docente, no que concerne à abordagem da gramática ou da AL em sala de aula, foram objeto de algumas pesquisas (OLIVEIRA, 2013; RAQUEL, 2015; DUTRA, 2015). Assim como sugere Polato (2017), as pesquisas com a formação docente são essenciais para que AL possa encontrar lugar nas salas de aula, uma vez que a efetivação dessas práticas ainda é difícil, conforme também atesta Costa-Hübes (2017a).

(2) *O interesse em contribuir com desdobramentos teóricos e metodológicos da Prática de Análise Linguística (PAL), a congregar os pressupostos das perspectivas interacionista e dialógica da linguagem.*

A AL, como eixo de ensino de LP e como objeto de pesquisa, desenvolveu-se de forma heterogênea nas últimas quatro décadas. Nesta Tese, busca-se congregar as preconizações teórico-metodológicas sobre a PAL, de natureza interacionista, apresentadas por Geraldi

(1984a;1984b[1981];1984c[1981];1984d[1983]; 1991) e por Franchi (1991[1987])[9], com os estudos que, a partir da concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, expandiram tais premissas (POLATO, 2017; COSTA-HÜBES, 2017a; ACOSTA PEREIRA, 2018; OHUSCHI, 2019; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; ACOSTA PEREIRA, 2022).

A PAL, preconizada por Geraldi (1984a; 1984b[1981]; 1984c[1981]; 1984d[1983]; 1991), de natureza interacionista – com certas nuances do dialogismo, em estudos iniciais da década de 80 do século XX, põe em destaque as operações discursivas de reflexão sobre os recursos expressivos que constituem a língua. As ampliações da PAL de perspectiva dialógica preconizam que, por meio da reflexão a respeito de recursos expressivos, torna-se possível compreender como as relações sociais, as valorações e as ideologias engendram-se na e pela língua, ou seja, a indissociação do discurso de sua materialização na língua (BAKHTIN, 2011a[1979]); VOLÓCHINOV 2017[1929-1930]). Nesse sentido, esta Tese busca contribuir para a ampliação das compreensões teóricas e, sobretudo, metodológicas PAL, por meio de um percurso metodológico que congrega, de forma especial, as considerações precursoras da AL propostas por Geraldi (1984a;1984b[1981];1984c[1981];1984d[1983]; 1991) e por Franchi (1991[1987]), como aporte principal, assim como busca ampliá-las a partir de alguns aspectos da perspectiva dialógica de linguagem para a AL, que se encontra em constante desenvolvimento, como se pode verificar em significativa e profícua produção acadêmica brasileira (POLATO; MENEGASSI, 2017; MENDES-POLATO; 2018; POLATO; MENGASSI, 2019a; POLATO; MENEGASSI, 2019b; OHUSCHI, 2019; POLATO; MENEGASSI, 2020; MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020; OHUSCHI; FUZA; STRIQUER, 2020; OHUSCHI; PAIVA, 2020; GOMES; ROMUALDO, 2020; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; ACOSTA PEREIRA, 2022). Por se tratar de uma pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), almeja-se ainda buscar o diálogo dessas perspectivas teórico-metodológicas com as vivências efetivas das participantes da pesquisa e do pesquisador como professores de LP em contexto efetivo de ensino, a fim de que o percurso metodológico para PAL, discutido nesta Tese, constitua-se como uma possibilidade efetiva de trabalho com a AL nas aulas de LP no 5º ano do EF, dentre muitas outras a serem construídas pelas pesquisas em Linguística Aplicada do Brasil.

O panorama apresentado se caracteriza, por um lado, pelo reduzido número de pesquisas que abordem a AL no contexto do EF Anos Iniciais e da formação docente seja inicial seja

[9] Embora o trabalho de Franchi (1991[1987]) não faça menção especificamente ao termo análise linguística, é considerado um dos pioneiros sobre a abordagem por apresentar e explicar uma proposta de ensino de gramática por meio das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

continuada, principalmente de caráter propositivo, e pela dificuldade dos docentes dessa etapa de ensino em efetivar PAL em contexto efetivo de ensino. Por outro, observa-se uma produção científica em constante expansão sobre PAL, principalmente, de base dialógica, com discussões teórico-metodológicas e prospecções didáticas a partir do Dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin, com o intuito de contribuir para sua efetivação nas aulas de LP. Nesse contexto, optou-se por desenvolver uma pesquisa de natureza colaborativa, concretizada em um curso de formação continuada, com professores do 5º ano, a fim de apresentar, discutir possibilidades didáticas e produzir atividades de AL, de modo a contribuir para o estreitamento existente entre as discussões acadêmicas e a realidade escolar de Ensino Fundamental. Além disso, entende-se que a análise do processo de compreensão responsiva demonstrado pelos docentes no curso contribui para discussão sobre a formação do professor para o trato com a AL. Nesse cenário, emerge a questão de pesquisa desta Tese: como ocorre a compreensão responsiva para o desenvolvimento de PAL por docentes do EF, em contexto de formação continuada?

Em consonância com a LA contemporânea (MOITA LOPES, 2009), sob a abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), esta Tese se caracteriza como uma pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), cuja dimensão interventiva se desenvolveu por meio de um curso de formação continuada sobre PAL, com 24 docentes do 5º ano do EF, de um pequeno munícipio do Noroeste do Paraná, no ano de 2020. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob o registro CAEE 19655019.6.0000.0104 – Anexo B, assim como todos os participantes atestaram anuência de sua participação, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecida (TCLE) – Anexo C.

O interesse em desenvolver a pesquisa com os professores desse município ocorreu por já participarem do projeto de pesquisa institucional “Escrita e formação de educadores de língua” (Processo n.º 2305/2014-UEM), vinculado ao Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da UEM, coordenado e desenvolvido pelo professor doutor Renilson José Menegassi, orientador desta Tese.

O curso de formação continuada ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2020 e se realizou de forma remota, via *Google Meet*, devido à pandemia da COVID-19, que impossibilitava a ocorrência de encontros presenciais. A formação continuada foi organizada em vivências efetivas de PAL, em três etapas recursivas e complementares. No primeiro momento, os docentes realizaram as atividades de leitura e de AL para refletir sobre os sentidos e valores sociais exarados em enunciados concretos, sem o compromisso de se ater, nessa etapa, às estratégias metodológicas. Posteriormente, iniciou-se a discussão sobre a PAL, em que foram

apresentadas e discutidas possibilidades de atividades de AL, bem como se desenvolveu o trabalho colaborativo de produção da primeira sequência de atividades de AL a partir da perspectiva discutida. A terceira etapa foi destinada à produção de uma nova sequência de atividades de AL, a fim de que os participantes pudessem ampliar o processo de compreensão sobre PAL em situação de ensino de língua.

Assim, parte-se da hipótese de que se o professor do EF Anos Iniciais é inserido em curso de formação continuada, organizado em vivências efetivas de PAL, isto é, em situações práticas de análise e de reflexão sobre os sentidos e os valores dos recursos expressivos de enunciados concretos, bem como de produção de atividades de AL, contribui-se para o processo de compreensão sobre o que é PAL, por conseguinte, para sua efetivação em sala de aula.

Constituem-se, como objeto de investigação, amparado pelos pressupostos do Dialogismo, as compreensões de docentes do EF sobre PAL, expressas em enunciados concretos como gesto de responsividade às atividades desenvolvidas durante a formação.

Delineia-se o objetivo geral desta Tese: entender o processo de compreensão responsiva sobre a PAL em um curso de formação continuada com professores do 5º ano. Para tanto, os objetivos específicos são: (1) caracterizar o processo de compreensão responsiva dos docentes às atividades realizadas nas diferentes etapas de curso do formação continuada; (2) depreender os aspectos teórico-metodológicos contemplados, bem como aqueles a serem melhorados no processo de execução das atividades desenvolvidas na formação; (3) refletir sobre as possibilidades e os desafios para a ampliação compreensiva sobre PAL no contexto da formação continuada com docentes do 5ª ano, consequentemente, para sua efetivação em sala de aula.

O quadro teórico que ampara a pesquisa pauta-se na concepção dialógica de linguagem a partir dos escritos de Círculo de Bakhtin, principalmente em sua natureza dialógica, responsiva e valorativa (BAKHTIN, 2011a[1979]; VOLÓCHINOV 2017[1929-1930]), bem como nos estudos sobre AL em contexto brasileiro, especialmente nas proposições basilares sobre Prática de Análise Linguística de base interacionista (GERALDI, (1984a; 1984b[1981]; 1984c[1981]; 1984d[1983]; 1991; FRANCHI, 1991[1987]) e na perspectiva dialógica de AL (POLATO, 2017; COSTA-HÜBES, 2017a; ACOSTA PEREIRA, 2018; OHUSCHI, 2019; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; ACOSTA PEREIRA, 2022).

O desenvolvimento do curso de formação continuada e a análise do processo de compreensão responsiva culminam na defesa da seguinte tese: o percurso metodológico proposto no curso de formação continuada, ao congregar preconizações das abordagens interacionista e dialógica da PAL, possibilita que os docentes do 5º ano do EF ampliem a

compreensão sobre os aspectos teórico-metodológicos da AL como um dos eixos de ensino de LP.

Além da introdução e da conclusão, a Tese organiza-se em três capítulos. No primeiro – *Fundamentação teórica*, discutem-se os aportes teóricos de sustentação da pesquisa. Divide-se em quatro seções, sendo a primeira destinada aos pressupostos teóricos da concepção dialógica de linguagem, a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin. A segunda discute especificamente o conceito de língua e a terceira destina o processo de compreensão responsiva, conceito norteador das análises. A quarta seção reflete acerca da Prática de Análise Linguística (PAL), que busca congregar as proposições sobre esta prática de linguagem, segundo o interacionismo (GERALDI, (1984a; 1984b[1981]; 1984c[1981]; 1984d[1983]; 1991; FRANCHI, 1991[1987]) e a perspectiva dialógica de AL (POLATO, 2017; COSTA-HÜBES, 2017a; ACOSTA PEREIRA, 2018; OHUSCHI, 2019; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; ACOSTA PEREIRA, 2022). O segundo capítulo – *Percursos Metodológicos* – enfoca o processo de desenvolvimento da pesquisa conduzida, desde a filiação à LA, as características da pesquisa qualitativa e colaborativa à descrição do contexto de produção, dos sujeitos, das etapas, da constituição do corpus e das categorias de análise. No terceiro capítulo – *Análise dos registros de dados*, tece-se a demonstração analítica a partir dos registros gerados e coletados. Em um primeiro momento, analisa-se o processo de compreensão responsiva às atividades realizadas em cada uma das etapas, na sequência, discutem-se as possibilidades e os desafios da ampliação do processo de compreensão e de efetivação da PAL nas aulas de LP.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em "Para filosofia de um ato responsável", Bakhtin (2017[1919-1921])[10] apresenta reflexões norteadoras de suas proposições teóricas em busca de uma "filosofia primeira" (FARACO, 2017)[11] sobre a vida ou mais especificamente sobre o agir humano, por atos concretos de linguagem. Contra a mera teorização que impregnava o fazer científico no início do século XIX, Bakhtin elabora uma base epistemológica para compreensão da vida na linguagem a partir da concretude e da singularidade dos atos palpáveis dos sujeitos[12], como premissa que subjaz aos conceitos e aos temas discutidos em sua obra: arte, cultura, literatura, linguagem entre outros.

No cerne da discussão desse manuscrito incompleto, Bakhtin (2017[1919-1921]) empreende-se em discutir os aspectos basilares para entender o ato humano por um prisma completo, isto é, não como uma unidade abstrata e destituída do contexto real, mas, sim, a partir de sua concretude, de sua singularidade, de sua natureza valorativa e de sua responsabilidade. Para Bakhtin (2017[1919-1921]), a vida é composta por atos concretos, intencionais, de sujeitos que assumem a responsabilidade por eles. O ato, por ser concreto, é sempre único, irrepetível, porque se inscreve num momento singular da história e, embora tenha relações com outros atos da mesma natureza, constitui-se em um novo ato. Torna-se fundamental a tese de que, assim como o ato de linguagem, o sujeito é único, porque, tomado de consciência, age sem álibi e, por conseguinte, assume-se responsável por algo que não poderia ser feito por outro: "Somente

---

[10] As obras atribuídas ao Círculo de Bakhtin, nas citações e nas referências, contêm, entre parênteses, a data da obra traduzida e publicada a qual se faz referência nesta Tese e, entre colchetes, a atribuição da data de origem do texto original. As informações a respeito das obras originais constam nas respectivas traduções utilizadas nesta Tese.

[11] O conceito de "filosofia primeira" é atribuído a Aristóteles que o entendia como a ontologia fundamental, que estabelece as bases do pensamento filosófico. Faraco (2017) afirma que, em "Para uma filosofia do ato responsável", Bakhtin desenvolve as bases para uma "filosofia primeira" sobre o entendimento da vida em atos concretos a fim de conceber o ético, o moral e o estético, não do ponto de vista da abstração conceitual, ou seja, do seu valor ontológico, mas, sim, pelo seu valor axiológico, valorativo na dinamicidade e na concretude em que se constituem.

[12] Extrapola os limites desta Tese discutir a noção de sujeito nas diferentes teorias enunciativas e discursivas. Cabe esclarecer, contudo, que a noção do sujeito, para o Círculo de Bakhtin, difere do conceito adotado pela Análise do Discurso de vertente francesa (AD francesa), que o concebe como afetado pelo inconsciente e pela ideologia, um ser assujeitado. O sujeito, na concepção dialógica de linguagem, é um ser responsivo e responsável. Isso significa que ele se constitui num processo de interação mútua e ininterrupta com os outros, com os discursos e com a sociedade. Assim como o sujeito é um ser responsável, porque age e toma decisões éticas e morais, isto é, também participa do seu processo de constituição a não ser uma matéria biológica, determinada pelo inconsciente, pela sua consciência e pela ideologia. As diferenças entre as noções de língua, discurso e sujeito entre a AD francesa de Pêcheux e a concepção dialógica de Bakhtin encontram-se bem fundamentadas em Orlandi (2005). Já Sobral (2009) explica a natureza responsável e responsiva do sujeito para Bakhtin.

do interior do ato real, singular – único na responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua unidade concreta; somente em relação a isso pode orientar-se uma filosofia primeira" (BAKHTIN, 2017[1919-1921], p.79).

Bakhtin questiona as correntes filosóficas que reduzem o ato à sua abstração teórica ou que, ao contrário, ao concebê-lo estrita e empiricamente, isola-o do contexto real e histórico: "todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível" (BAKHTIN, 2017[1919-1921], p.42). Esse paradigma dicotômico comum nas Ciências Humanas impede a compreensão do ato em si e do sujeito como um ser participante desse processo.

A busca de Bakhtin (2017[1919-1921]) pela compreensão do fenômeno, não pela ótica dicotômica, mas pela arquitetônica que o engendra, encontra reflexos em outras discussões do Círculo de Bakhtin[13]. Em "Palavra na vida e a palavra na poesia", Volochínov[14] (2013a[1926]) questiona as tendências dualistas de análise literária: de um lado as correntes formalistas que se debruçam na eminência da estrutura do texto literário, de outro, o método sociológico interessado nas questões extraverbais a desconsiderar a palavra, o material literário em si. Também em "Marxismo e filosofia de Linguagem", em favor de uma concepção dialógica de linguagem fundada na palavra como signo ideológico, Volóchinov (2017[1929]-1930) critica as tendências linguísticas até então atuais: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista igualmente separadas pela oposição: forma e conteúdo. De modo geral, observa-se, em Bakhtin (2017[1919-1921], a proposição de um projeto filosófico que rompe com a tradição dicotômica de pensamento – reduzido a uma orientação monológica – para, ao contrário, orientar perspectivas teóricas e analíticas nas Ciências Humanas que valorizem a arquitetônica do ato a contemplar todos os elementos que o constituem por um prisma dialógico.

Bakhtin (2017[1919-1921], ao propor uma filosofia do ato, compreende-o a partir de sua unicidade, de sua singularidade e de sua responsabilidade. Isso significa que o ato deve ser entendido como um todo valorativo, cuja unicidade se constitui na inter-relação da forma e do conteúdo. Por ser concreto, o ato é singular, porque ocupa um momento determinado na história e, apesar de ter relações com outros atos, não é uma mera cópia do social. Os atos concretos

---

[13] A expressão Círculo de Bakhtin refere-se ao conjunto das obras atribuídas aos pesquisadores russos do início do século XX, representados, nesta Tese, principalmente, por Mikhail Mikhailovich *Bakhtin, Valentin* Nikoláievitch *Volóchinov e* Pável Nikoláievitch Medviédev que, além de linguagem e literatura, discutiam sobre filosofia, arte e cultura.

[14] Grafa-se o sobrenome do autor de acordo com a obra publicada e citada, visto que, no Brasil, há diferentes grafias registradas para se referenciar a esse autor, por exemplo, Volóchinov, Volochínov, Volochinov e Voloshinov.

são responsivos à medida que respondem a outros atos e são responsáveis, porque os sujeitos assumem-se na responsabilidade por eles.

> Por isso, é necessário, evidentemente, assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão (BAKHTIN, 2017[1919-1921], p.80).

O caráter responsável do ato refere-se à tomada de decisão para o agir que está totalmente relacionado com o sentido e com o valor que o sujeito lhe atribui, em função de seus grupos sociais. Para Bakhtin (2017[1919-1921]), todo o ato é fruto de um posicionamento sociovalorativo e não pode ser compreendido sem que este aspecto seja considerado.

Nesse sentido, esta Tese, pela unicidade e singularidade deste evento de pesquisa, inscreve-se como um ato de linguagem responsável. Inserida na área de Linguística Aplicada, reconhece-se a responsabilidade de se constituir como um estudo propositivo e colaborativo para o ensino de LP, em específico no EF – anos iniciais. Não se pretende a aplicação teórica ao ensino, nem o tratamento reducionista e abstrato aos registros de pesquisa para análises. Assim, os aportes filosóficos basilares do Círculo de Bakhtin brevemente retomados marcam axiologicamente a escolha da concepção de linguagem que subsidia esta Tese. Por isso, defende-se a abordagem de linguagem por um viés interacionista e dialógico a partir de atos concretos, isto é, por meio de práticas de análise linguística que envolvem a reflexão sobre a natureza dos recursos expressivos, de seu funcionamento, de sua nomenclatura, mas, sobretudo, sobre os sentidos e valores[15] refratados e refletidos por eles em enunciados concretos.

O capítulo teórico está organização em quatro seções. A primeira é destinada a discussão dos pressupostos da concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin: sua natureza social, ideológica, valorativa, responsiva e dialógica. Na segunda, de forma mais específica, aborda-se o conceito de língua que sustenta o viés de prática de AL discutido na Tese. A terceira enfoca o processo de compreensão responsiva, conceito norteador do processo de análise. Apresenta-se, ao final desta seção, um levantamento de pesquisas que se valem da responsividade como categoria de análise a fim de se pontuar suas possibilidades em pesquisas em linguagem em contexto de ensino de língua. A quarta seção tem por objetivo refletir sobre

[15] Os conceitos dialógicos são discutidos nas próximas seções teóricas desta Tese.

a Análise Linguística. Para tanto, discute-se, em um primeiro momento, as premissas interacionistas da Prática de Análise Linguística (PAL) a partir dos estudos de Geraldi (1984a;1984b[1981];1984c[1981];1984d[1983]; 1991) e Franchi (1991[1987]) e, em um segundo, as ampliações dialógicas a essa perspectiva (POLATO, 2017; COSTA-HÜBES, 2017a; ACOSTA PEREIRA, 2018; OHUSCHI, 2019; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; ACOSTA PEREIRA, 2022).

1.1 Aspectos da concepção dialógica de linguagem

A base filosófica de compreensão do agir humano em sua concretude está subjacente ao entendimento sobre a linguagem desenvolvido nos escritos do Círculo de Bakhtin, a qual tem sido denominada e reconhecida, no âmbito da LA, em especial, dos estudos enunciativo-discursivos, como concepção dialógica de linguagem. As proposições sobre linguagem, nessa abordagem, encontram-se nos diversos escritos do Círculo e centram-se na construção de um aporte teórico-analítico utilizado para a análise da linguagem em sua real existência, isto é, em enunciados concretos, como no estudo sobre o romance polifônico em "Problemas da Poética de Dostoiévski" (BAKHTIN, 2015a[1929-1930]), na discussão sobre a constituição e a reorganização dos enunciados em gêneros face a mudança social, como no ensaio "Gêneros do discursos" (BAKHTIN, 2011a[1979]), dentre outros estudos realizados pelo conjunto da obra. De forma geral, a concepção dialógica de linguagem que reveste os estudos do Círculo de Bakhtin é caracterizada e compreendida por sua natureza (a) social, (b) ideológica, (c) valorativa, e (d) dialógica.

(a) A natureza social da linguagem

Volochínov (2013b [1930]), ao discorrer sobre a origem e a evolução da linguagem – em suas formas mais simples até as mais complexas na humanidade, aponta sua indissociável relação com a coletividade. Esse aspecto é fundamental para compreender o papel da linguagem na organização da vida social e na formação da consciência socioideológica[16] dos sujeitos.

Para Volochínov (2013b [1930]), a linguagem deve ser entendida a partir de sua função na sociedade, isto é, como um "[...] produto da atividade humana coletiva [que] reflete em todos

[16] Para o Círculo de Bakhtin, a consciência social e socioideológica refere-se ao conjunto de valores, de ideologias, de vivências que constituem o sujeito sempre na inter-relação com os outros sujeitos, com discursos em decorrência da dinâmica social e histórica da sociedade.

os seus elementos tanto a organização econômica quanto a sociopolítica da sociedade que a gerou" (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p. 141). O exemplo mais notório desse aspecto, para o autor, é a organização do trabalho e a separação da sociedade em classes, uma vez que, com a linguagem, foi possível "[...] uma coordenação mínima das ações, pelo menos da capacidade mínima de representar-se o objetivo comum. Para fazê-lo era necessário que os homens se compreendessem reciprocamente" (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p.142).

A linguagem, como organizadora da vida social, para Volochínov (2013b [1930]), exerce o papel de uma superestrutura das relações sociais, pois contém o material semiótico, o signo, capaz de refletir e refratar o mundo natural – aquilo que existe no mundo físico – e o mundo da história social - a sua representação, o que atua na formação da consciência dos indivíduos, sem a qual não é possível haver compreensão e nem resposta, condição necessária para a comunicação verbal. Nesse sentido, Volochínov (2013b [1930]) comenta que "as relações sociais linguísticas nascem num terreno comum a todos os tipos de relações, aquele das relações *produtivas.* A comunicação verbal sempre esteve ligada à situação real da vida, às ações reais dos homens: laborais, rituais, lúdicas, entre outras" (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p.145, destaque do autor)

O fator social da linguagem, nessa abordagem, difere das tendências linguísticas contra as quais o Círculo de Bakhtin se contrapõe – o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. Para essas tendências, a linguagem é coletiva, porque, ora como um produto lógico, dado e acabado ora como uma faculdade individual do sujeito, cumpre a função de estar a serviço de uma coletividade. Para Volochínov (2013b [1930]), a linguagem é organizadora da vida social à medida em que, pela materialidade sígnica, reflete e refrata as relações sociais e por meio delas também se constitui. Há, portanto, uma relação indissociável e mútua de constituição entre a sociedade e a linguagem, inclusive nos aspectos formais. A esse respeito, Volochínov (2013b[1930]) mostra, dentre outros exemplos, que o aparecimento da propriedade privada na sociedade relaciona-se diretamente às formas linguísticas que surgiram para refletir e refratar esse aspecto, neste caso, a classe gramatical dos pronomes.

> Como exemplo de representação *gramatical* das relações sociais, pode-se referir à formação das partes do discurso. Especialmente indicativa, para nossos propósitos, é a formação dos *pronomes*, que nascem com o aparecimento da *propriedade* (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p. 141 – destaque do autor)

A natureza social da linguagem também se evidencia no seu papel para a construção da consciência dos sujeitos, por tornar em expressão verbal a linguagem interior de cada sujeito.

Para Volochínov (2013b [1930]), linguagem e sujeitos constituem-se mutuamente: “Sem a linguagem, sem uma enunciação bem definida, verbal ou gestual, não existe expressão; assim como não existe expressão sem uma real situação social como participantes reais” (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p.149).

Para o Círculo de Bakhtin, todas as práticas sociais em que o sujeito se envolve, bem como seus sentimentos, suas expressões, por mais idiossincráticas que sejam, são constituídos e orientados socialmente. A linguagem, materializada em signo, reveste-se ideologicamente das vivências e atua na construção da consciência do sujeito, que é fruto das inter-relações sociais. Volóchinov (2017 [1929-1930]) assinala que até a personalidade de cada sujeito é formada e orientada socialmente: “A estrutura da personalidade individual consciente é tão social quanto o tipo de vivência coletiva: é uma determinada interpretação ideológica de uma situação socioeconômica complexa e estável projetada para a alma individual” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 210-211).

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem assume a função de organizadora das práticas sociais e da constituição da consciência dos sujeitos. Isso se deve porque se efetiva em práticas reais de interação discursiva, com sujeitos inseridos em situações sociais e históricas que determinam os aspectos ideológico-valorativos refletidos e refratados nos enunciados.

(b) A natureza ideológica da linguagem

Para o Círculo de Bakhtin, a palavra – a ser compreendida na sua concretude e singularidade, na sua função social, não é apenas um artefato material sonoro ou escrito com um significado pré-estabelecido e imutável. A palavra, pelo contrário, adquire sentido nas práticas de interação verbal, na qual se reveste ideologicamente, é o discurso propriamente dito.

Nesse sentido, a ideologia é compreendida a partir de sua relação indissociável com o material semiótico, isto é, com a palavra e não somente como um conjunto abstrato de normas sociais pré-estabelecidas. Diferente da interpretação marxista, que concebe a ideologia, em sentido estrito, como uma superestrutura, ou seja, uma instância superior à sociedade, que se situa fora das consciências dos sujeitos, mas com a capacidade de determinar a estrutura da sociedade e, principalmente, a luta de classes sociais, o Círculo de Bakhtin situa a ideologia numa abordagem da linguagem, que se forma na consciência social dos sujeitos no processo de interação via linguagem. A ideologia é uma representação de valores, de vivências sociais que atuam no processo de formação da sociedade em todos seus aspectos, sejam econômicos,

culturais, religiosos, artísticos sejam cotidianos a revelar a luta de poderes que se instaura na dinâmica da organização da sociedade.

A ideologia compõe a vida social, porque se materializa e se constitui pela palavra nas práticas de interação discursiva. A palavra, por sua vez, sem o revestimento ideológico, torna-se meramente uma matéria, um símbolo, destituída de um conteúdo vivencial e de sua função na sociedade e na formação da consciência individual. Em primeiro lugar, a linguagem é ideológica, porque constitui a palavra e lhe atribui um conteúdo vivencial, fruto das relações sociais: "A palavra, por sua própria natureza intrínseca, é desde o início um fenômeno puramente ideológico. [...] A palavra, sendo um produto ideológico, é ao mesmo tempo também parte da realidade material" (VOLOCHÍNOV, 2013c [1930], p.193-194).

O Círculo de Bakhtin, quanto à ideologia, não se refere exclusivamente às ideias e aos preceitos dos sistemas ideológicos formados, reconhecidos e aceitos pela sociedade (ciência, igreja, imprensa) e nem a considera como uma normatizadora de ideias imutáveis sobrepostas aos atos cotidianos. Todavia, reconhece que, junto desses sistemas ideológicos formados, existe a ideologia do cotidiano que os reflete e refrata com valorações específicas de acordo com cada contexto social e, assim, os atualiza em sua existência social. Para Volóchinov (2017 [1929-1930]), "Esses produtos ideológicos formados preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se de sua seiva e fora dela estão mortos" (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 213).

A ideologia do cotidiano é entendida como o conjunto de valores que adquire importância, porque considera, como conteúdo axiológico e ideológico, todas as atividades de linguagem realizadas pelos sujeitos, até mesmo as expressões mais simples e idiossincráticas. Volochínov (2013b [1930]) ainda afirma que, na ideologia do cotidiano, se inscreve "[...] todo o conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas" (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p. 151). É na ideologia do cotidiano, no conjunto de práticas refletidas e refratadas socialmente, que novas valorações sociais assumem a importância e passam a existirem socialmente seja em concordância, em oposição, em ampliação aos sistemas ideológicos já formados:

> É claro, no processo de luta, no processo de penetração gradual nas formações ideológicas (na imprensa, na literatura, na ciência), essas novas tendências da ideologia do cotidiano, por mais revolucionários que sejam, sofrem a influência dos sistemas ideológicos já formados, assimilando parcialmente as formas acumuladas, as práticas e as abordagens ideológicas (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930], p. 215).

Em síntese, a linguagem assume a natureza ideológica porque se externaliza em palavra, dotada de conteúdo vivencial, que, em essência, revela a constante luta de interesses sociais e, por isso, não pode ser compreendida plenamente sem que esses aspectos sejam considerados.

(c) A natureza valorativa da linguagem

Com o propósito de entender como a realidade social pode ser refletida no discurso literário, tanto na forma quanto no conteúdo, Volochínov (2013a [1926]) propõe uma análise do enunciado concreto a partir de sua realização no discurso cotidiano. Para o autor, além do aspecto verbal, o enunciado constitui-se indissociavelmente pela dimensão extraverbal que o engendra, a qual é responsável por revesti-lo de um conteúdo vivencial valorativo**.** Para o Círculo de Bakhtin, o subentendido do enunciado, isto é, o aspecto extraverbal, é tão crucial quanto o verbal, posto que, refletido e refratado pelo enunciado, aproxima a dimensão da realidade com o representado pela linguagem. O valor é o aspecto subentendido que preenche de conteúdo vivencial as palavras que constituem as enunciações.

Os sujeitos, nas práticas interativas, compartilham conteúdos vivenciais, revestidos de valor, ou seja, de uma avaliação social que abarca todos os elementos envolvidos nessa situação: o tema, os discursos e os próprios participantes: “esses juízos e valores se referem a uma certa totalidade, na qual a palavra entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissociável” (VOLOCHÍNOV, 2013a [1926], p.77).

A avaliação social que os sujeitos compartilham pelas enunciações marca-se no material semiótico, nos recursos expressivos. Esse aspecto reforça o posicionamento do Círculo de Bakhtin pela compreensão de um ato de linguagem a partir da unicidade e inter-relação entre forma e conteúdo: “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2011a [1979], p.289).

Os valores são avaliações construídas socialmente, por exemplo, considerar algo como mentira, verdade, importante, superficial. Apesar de marcados na palavra, só se efetivam realmente no contexto extraverbal que engendra o enunciado: “Qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, conteudísticos dessas palavras, mas também uma avaliação, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p.233).

A linguagem, destituída do conteúdo valorativo, torna-se apenas um potencial comunicativo. Para o Círculo de Bakhtin, o valor é um dos fatores que compõe a arquitetônica da linguagem no diálogo entre os aspectos verbais e extraverbais.

(d) A natureza dialógica de linguagem

O Círculo de Bakhtin, em muitos de seus escritos, parte da análise de pequenos réplicas de diálogos cotidianos, a fim de exemplificar que a natureza dialógica perpassa todos os tipos de enunciados em qualquer campo de atividade humana: desde o simples diálogo face a face até os gêneros secundários mais complexos.

> A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2015a [1929-1930], p. 209).

A natureza dialógica da linguagem caracteriza-se, em primeiro momento, pela alteridade que constitui as práticas de interação. Para Bakhtin (2011a [1979]), todo o enunciado é duplamente orientado, posto que se pressupõe e se endereça a um outro que participa ativamente desde processo: “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2011a [1979], p. 211). O sujeito não só estabelece um diálogo com o outro, mas também com os discursos que constituem os enunciados, porque, em relação a eles, também manifesta um reacento valorativo.

Esse caráter duplamente orientado da interação põe em evidência o dialogismo como fenômeno elementar da linguagem. Para Bakhtin (2011a [1979]), cada enunciado é sempre um elo na cadeia discursiva da linguagem, isso porque não é monológico, mas, sim, constitutivo de outros com quais mantém relações dialógicas.

O dialogismo não se estabelece apenas quando há uma orientação explicita de um enunciado em relação ao outro, como em uma réplica de uma conversa cotidiana, mas também entre enunciados desconhecidos e realizados em diferentes momentos histórico-culturais, desde que se aproximem, ao menos, no nível temático. O dialogismo é um processo constitutivo da linguagem, não meramente ocorrência discursiva: “Dois enunciados alheios confrontados, que

não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si" (BAKHTIN, 2011b [1959-1961], p.320).

O dialogismo põe em evidência as vozes sociais que permeiam os discursos e as relações de sentidos, de valor estabelecidos nos enunciados. O autor, ao se expressar em um enunciado, posiciona-se, imprime suas valorações e seu discurso, em diversos níveis, é constituído por vozes de outros sujeitos.

> O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2015a [1929], p. 223).

A presença de palavras do outro em um enunciado, sejam elas explícitas sejam implícitas, estabelece sempre novas relações de sentidos e de valores, uma vez que o enunciado não é reflexo idêntico de outro. Portanto, é nesse processo dialógico que a cadeia discursiva de linguagem se desenvolve.

Nesse sentido, esta seção recupera as vozes dialógicas sobre a linguagem. Escolheu-se abordar separadamente os principais aspectos da concepção dialógica de linguagem - o social, o ideológico, o valorativo, o responsivo e o dialógico, para marcar valorativamente a importância de cada um destes para a pesquisa em linguagem e em ensino de Língua Portuguesa.

1.2 A língua[17] pela perspectiva dialógica

Esta Tese discute a PAL na formação docente continuada e coloca em evidência a relação entre os recursos expressivos[18] e os valores refletidos e refratados por ele. A PAL tem

---

[17] Optou-se pelo termo "língua", em consonância com a mais recente tradução do livro "Marxismo e Filosofia da linguagem", feita por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova América (VOLÓCHÍNOV, 2017[1929]. O conceito de língua, para o Círculo de Bakhtin, é entendido em sua indissociabilidade com a linguagem, de forma a romper com o conceito forjado na Modernidade sobre língua, como um objeto autônomo, sistemático e imutável. Por isso, nesta Tese, ao se reportar ao conceito e ao termo "língua", inevitavelmente se faz em sua intrínseca e indissociável relação com a linguagem. Devido à inerente relação língua e linguagem nas obras do Círculo de Bakhtin, na Linguística Aplicada do Brasil, observa-se o uso de diferentes formas para marcar essa indissociabilidade, por exemplo, língua/linguagem; linguagem/língua; língua(gem), entre outras. Ratifica-se, aqui, a opção pelo termo "língua" por considerar que a obra do Círculo de Bakhtin atribui uma nova valoração a este termo, justamente ao concebê-lo por um viés social, histórico, dialógico da linguagem e da vida.

[18] O aspecto material de um signo ideológico, isto é, sua dimensão linguística, textual e gramatical é também expressiva, porque é revestida de conteúdo ideológico e axiológico. Por isso, o termo "recursos expressivos" é

por compromisso refletir sobre a língua a partir dos recursos expressivos que a compõe, dentre eles, os de natureza gramatical. Nesse sentido, faz-se fundamental discutir o conceito de língua, sob o prisma da concepção dialógica de linguagem, que, por sua vez, amplia os pressupostos do Interacionismo, em relação ao trabalho com o ensino de língua.

O Círculo de Bakhtin empreende a discussão a respeito da linguagem e de língua no conjunto de sua obra com o intuito de fundamentar teórica e analiticamente seus estudos, principalmente, no âmbito da Literatura, conquanto não se restrinja aos enunciados desse campo. Com o propósito de mostrar a inter-relação entre linguagem, língua e sociedade e ressaltar a dimensão extraverbal como a fonte na qual as palavras, signos ideológicos, preenchem-se de conteúdo vivencial ideológico e valorativo, os estudos do Círculo de Bakhtin analisam desde réplicas do diálogo cotidiano até os gêneros literários.

Em "Teoria do romance" (BAKHTIN, 2015b [1934-1935[19]]), Bakhtin questiona o ideário de língua única, formado por um sistema abstrato de normas e o contrapõe com a tese de uma língua viva, formada pelo e no heterodiscurso, que constitui a essência do gênero romance e que lhe confere seu estilo. Já, em "Problemas da poética de Dostoiésvki" (BAKHTIN, 2015a [1929]), merece destaque o reconhecimento da língua como portadora de vozes sociais, para elucidar a constituição do discurso polifônico, como característica do romance em Dostoiésvki, a partir das formas linguísticas e de seu acabamento estilístico. Bakhtin (2015a [1929], 2015b [1934-1935]) faz uma análise linguística dos textos literários para exemplificar como os aspectos da vida social revestem-se formalmente no enunciado principalmente pelo estilo de linguagem. Não se trata de uma análise pautada nas tendências estruturalistas da Linguística, com o objetivo de isolar e de sistematizar ocorrências e padronizar estilos literários, mas sim na compreensão orientada pelo diálogo entre a natureza estética, seu estilo de linguagem e a dimensão social que a engendra.

Para o Círculo de Bakhtin, a língua, como linguagem, deve ser compreendida a partir de sua realização concreta em enunciados, no seu processo ininterrupto de constituição heterodiscursiva e de relações de poder, cuja relação entre o aspecto extraverbal e verbal[20]

---

utilizado nesta Tese para referir aos elementos linguísticos-discursivos-textuais e gramaticais que constituem a língua.

[19] Paulo Bezerra, organizador e tradutor da obra citada nesta Tese, afirma que Bakhtin escreveu a Teoria do Romance na década de 1930. Utiliza-se, nesta Tese, a versão mais recente traduzida para o Brasil.

[20] Nesta Tese, para se referir à dimensão social da linguagem, utiliza-se o termo extraverbal em vez de extralinguístico. Assim como faz uso do termo "dimensão verbal" ou simplesmente "verbal" em vez "linguístico" no que tange à materialidade sígnica. Isso se deve em razão do entendimento da língua, como signo ideológico, cuja constituição não envolve apenas elementos linguísticos, mas, também, inseparavelmente os textuais e discursivos.

forma os estilos de linguagem, tanto dos gêneros discursivos quanto os individuais de cada autor. Esse entendimento contraria as teses das correntes linguísticas que figuravam como importantes no início do século XX – o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato – que, apesar de diferentes – isolavam a língua de seus usos concretos e de se sua inter-relação com o contexto social, ou seja, isolavam a língua da linguagem.

Destituída de um contexto real, sem relação direta com a linguagem, a língua só existe como potencial comunicativo e como um sistema abstrato, objetivo e normativo de signos linguísticos. Todavia, a língua, para Volóchinov (2017 [1929-1930]), é entendida em sua existência em enunciados concretos nas situações de interações discursivas, onde se constitui em processo contínuo de linguagem, assume funções sociais e, por isso, existe como signo ideológico.

Volóchinov (2017 [1929-1930]) considera o signo ideológico como a essência da linguagem e da língua, pois concretiza sua inter-relação com a dimensão social que se marca no conteúdo e na forma linguística, porque não é possível dissociar a língua do cotidiano, já que a linguagem permeia a organização da vida em sociedade. Isolada de um contexto social, a palavra deixa de ser um signo ideológico e se torna uma mera forma material.

> A palavra, sendo um fenômeno ideológico, é ao mesmo tempo também parte da realidade material. [...] Para ser uma palavra, no entanto, não basta esta base acústica e fisiológica. De fato um som ainda que articulado não se torna uma palavra se não ‘denotar’ qualquer coisa que reflita e expresse fenômenos da natureza ou da consciência social (VOLOCHÍNOV, 2013d [1930], p.194).

Ao reconhecer que a essência da palavra é seu conteúdo vivencial ideológico, o Círculo de Bakhtin não deixa de considerar como importante seus aspectos formais. Entretanto, o aspecto formal do signo ideológico interessa na sua concretização como enunciado concreto, não em palavras isoladas ou orações abstraídas de um contexto real. Dessa forma, o Círculo de Bakhtin compreende a dimensão material do signo ideológico, seja em sua natureza linguística, discursiva, textual e gramatical como um recurso expressivo, pois é inevitavelmente formado no meio social e reveste-se axiologicamente de conteúdo vivencial.

O Círculo de Bakhtin reconhece a gramática como uma propriedade da língua, entretanto advoga que seja compreendida por um viés valorativo. Volóchinov (2017 [1929-1930]) assinala a indissociação de um fenômeno gramatical de seu conteúdo expressivo: “É justamente aqui que ocorre a formação da língua, que se sedimenta depois nas formas gramaticais: tudo que se torna um fato gramatical foi antes um fato estilístico” (p.53). Acrescenta-se, ainda, a importância de análise das formas linguísticas, isto é, dos recursos

gramaticais a partir do enunciado, porque, fora de sua unidade de concretização, torna-se mera abstração.

> Nesse sentido, é preciso realizar uma reavaliação minuciosa de todas as principais categorias linguísticas. Parecem-nos pouco produtivos o interesse recente pelas entonações surgido na sintaxe, bem como as tentativas resultantes dele, de renovar as definições de suas totalidades sintáticas por meio de uma análise mais detalhada e diferenciada das entonações. Elas podem se tornar produtivas apenas quando combinadas com uma compreensão correta dos fundamentos da comunicação discursiva. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p.245-246).

Para o Círculo de Bakhtin, a língua, como processo de linguagem, se efetiva, se atualiza e serve à sociedade por meio de enunciado, pois fora dessa relação tem-se apenas signos linguísticos e não signos ideológicos, faz-se uma análise meramente formal. Porém, por um viés dialógico, empreende-se possibilidade de análises que consideram as formas linguísticas em seu uso efetivo em um enunciado concreto. Logo, para o Círculo de Bakhtin, a língua não é concebida como um sistema apartado da linguagem, da vida social, dos sujeitos. A língua se faz e se constitui por meio da linguagem em sua forma concreta de realização: o enunciado.

Fruto de uma situação concreta de interação discursiva, o enunciado é o elo que efetiva a relação da língua com a sociedade e mantém em atualização o fluxo contínuo da cadeia discursiva da linguagem. Para Bakhtin (2011a [1979]), somente pelo estudo do enunciado é possível compreender a dimensão verbal da língua: “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua” (BAKHTIN, 2011a [1979], p.269).

Forjada e constituída constantemente pela linguagem em enunciados concretos, a língua é entendida não só pela sua estrutura linguística, mas na sua imanente relação com a dimensão temática, valorativa e estilística, amalgamada, na palavra, como signo ideológico. Volochínov (2013d [1930]), ao explicar a natureza da palavra, signo ideológico por excelência, destaca o fato de não ser formada apenas pelo seu aspecto formal.

> Por isso, na comunicação verbal viva, na interação verbal viva, nós não avaliamos a palavra enquanto som articulado, carregado de um significado, nem avaliamos a palavra enquanto objeto de estudo gramatical, mas avaliamos o significado, o conteúdo, o tema, incluídos na palavra por nós escutada ou lida (VOLOCHÍNOV, 2013d [1930], p. 197).

A palavra não se constitui somente pelos seus níveis puramente linguísticos, sejam fonéticos, morfossintáticos, semânticos, mas também pela sua natureza textual, discursiva,

ideológica e valorativa. A constituição da palavra se reveste de um todo valorativo, na qual todos os seus aspectos só adquirem sentido em uso. Assim como a palavra, todos os recursos expressivos que constituem a língua fazem sentido quando estão a serviço das práticas de linguagem.

> A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo do enunciado. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos linguísticos especiais (gramaticais) (BAKHTIN, 2011a [1959-1961], p. 305)

Por esse motivo, a noção de signo linguístico, proposta pelas correntes estruturalistas, não é capaz de abarcar a totalidade da realidade da língua em usos concretos. Conceber a língua como signo ideológico significa reconhecer que a palavra, tal como os demais recursos expressivos que formam um enunciado, fazem parte do fluxo da corrente da cadeia discursiva de linguagem.

Na consciência dos falantes, a língua não existe como um sistema de normas abstratas, nem como criações linguísticas individuais, porém, como linguagem, realiza-se, como enunciados concretos determinados pelo contexto de sua realização. Por essa razão, a língua, como signo ideológico, é uma instância heterogênea e que se forma em fluxo contínuo da linguagem. Os falantes participam ativamente desse processo, ao passo que a língua também constitui e amplia sua consciência socioideológica.

> No entanto, a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele. Na verdade, ela [a língua] 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 a sua consciência se realiza pela primeira vez (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p.198).

O caráter mutável e flexível do signo ideológico põe em evidência o caráter de constituição contínuo, heterogêneo e estratificado da língua. Para Bakhtin (2015b [1934-1935, a língua se forma no heterodiscurso que compõe a linguagem e, por isso, assume feições estilísticas diversas as quais são fundamentais na constituição dos enunciados. Por heterodiscurso entende-se o fluxo verbal da comunicação discursiva que se revela em diversas variedades linguísticas, nos diversos estilos que, além de se associarem aos usos da língua nos

diferentes contextos e pelos diferentes grupos sociais, expõe a constante relação de poderes no processo constitutivo da linguagem e da língua.

Bakhtin (2015b [1934-1935]), ao considerar a estratificação e o heterodiscurso como propriedades da língua, evidencia a relação de poderes subjacente ao processo de formação e de valoração da língua, no qual reside o embate entre as forças centrípetas e as forças centrífugas. Como representante das forças centrípetas, Bakhtin (2015b [1934-1935]) cita a ideário construído de língua comum e única, isto é, uma norma padrão que, apesar de não ser natural, instaura-se como correta e uniformiza os usos linguísticos: "A língua única e comum é um sistema de normas linguísticas. Contudo, essas normas não são um imperativo abstrato, mas *forças criadoras* da vida da língua, que superam o heterodiscurso da linguagem e superam o pensamento verboideológico" (BAKHTIN, 2015b [1934-1935], p.40, destaque do autor). As forças centrífugas, ao contrário, têm por base o processo de descentralização e evidencia a língua no seu caráter vivo e heterogêneo. O romance, gênero que nasce de uma cultura prosaica, que reflete, em essência, a natureza heterodiscursiva da língua, é representativo dessa força centrífuga. Para Bakhtin (2015b [1930-1975]), a relação de poderes expressas pelas forças centrípetas e centrífugas está subjacente ao processo de formação ininterrupto da língua e se reflete, de forma mais visível, nos gêneros discursivos.

O entendimento das forças que regem a constituição da língua relaciona-se com os acontecimentos sociais das quais os sujeitos participam e, por conseguinte, da constituição dos enunciados tanto no aspecto temático, valorativo, ideológico e gramaticais. É fundamental entender a língua como um mecanismo vivo, de linguagem, que tem, em seu processo constitutivo, a luta entre as forças centrífugas e centrípetas que refletem as lutas sociais que perpassam a formação da sociedade.

> Essa estratificação factual e diversamente discursiva não são apenas a estática vida da língua, mas também a sua dinâmica. A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se os processos de descentralização e separação (BAKHTIN, 2015b [1934-1935]), p.41).

Compreender a relação de poderes que existe no processo de formação e de usos da língua torna-se fundamental não somente pela questão ideológica e valorativa, mas, sobretudo, porque esse jogo de forças marca-se no enunciado pelos recursos expressivos e configura os estilos de linguagem que formam os gêneros discursivos quanto o estilo individual de cada

falante. Para Bakhtin (2015b [1930-1975]), “essa comunhão ativa de cada enunciado no heterodiscurso vivo determina a feição linguística e o estilo do enunciado em grau não inferior à sua pertença ao sistema normativo-centralizador da língua única” (BAKHTIN, 2015b [1934-1935]), p.42). No fluxo da cadeia discursiva, o estilo de linguagem revela a posição valorativa do falante, a qual se marca, sobretudo, nos recursos expressivos que a constituem a língua.

> A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. (BAKHTIN, 2011a [1979], p.289).

Por essa razão, para o Círculo de Bakhtin, o valor, ou seja, a avaliação social que o falante faz numa situação de interação discursiva motiva suas atitudes responsivas e, por conseguinte, reflete na escolha dos recursos expressivos que compõem o enunciado. Volochínov (2013e [1930]) mostra, por exemplo, que um artista seja em um romance seja em poema não opera com elementos linguísticos-textuais-discursivos desprovidos de um valor, de um conteúdo vivencial a adquirir sentidos e valores completamente diferentes na instância ficcional. Para o autor, o artista lida com a linguagem em forma de palavra, como um signo ideológico, dotado de uma orientação valorativa.

> É possível aproximar-se da obra poética como um puro exercício linguístico, definido pelas possibilidades gramaticais de uma dada língua, mas na realidade a língua para o poeta é completamente permeada por entonações vivas, avaliativas e por orientações sociais, com as quais luta no processo de criação e entre elas escolhe, esta ou aquela forma linguística, esta ou aquela expressão (VOLOCHÍNOV, 2013e [1930]) p.240).

O processo de escolha seja do gênero discursivo seja dos recursos expressivos revela uma atitude valorativa do sujeito e a compreensão deste valor é fundamental para expansão da consciência socioideológica e ocorre continuamente nas interações discursivas, independente do campo de atividade humana.

Para demonstrar a relação indissociável da linguagem, da língua e das valorações que se marcam pelos recursos expressivos, reporta-se brevemente a um exemplo a partir da crônica “Comunicação” (VERISSIMO, 1977), de Luis Fernando Verissimo[21]. A narrativa relata um

[21] Citou-se, como exemplo a crônica “Comunicação”, de Luis Fernando Verissimo, porque foi usada como enunciado para a produção das atividades exemplificadas no curso de formação, conforme mostrar-se-á no Capítulo Metodológico.

episódio cômico em uma loja comercial, onde um cliente se esquece do objeto que deseja comprar e, em virtude disso, trava um longo, confuso e humorístico diálogo com o vendedor para se lembrar de tal objeto. Com muita persistência e a insistir no diálogo, vendedor e cliente descobriram finalmente o que tanto se desejava: um alfinete de segurança. Para demonstrar o valor do diálogo como possibilidade de resolução de problemas, toda a crônica se estrutura em discurso direto, isto é, a evidenciar o jogo interlocutivo das personagens. Ao recorrer ao contexto extraverbal, esta crônica foi publicada em meados da década de 1970, momento no qual o Brasil estava sob o regime da Ditadura Militar que, dentre outras medidas, por meio da censura, impedia muitas formas de diálogo, principalmente, da classe artística. Na crônica, cujo título é "Comunicação", a valoração da importância da comunicação e do diálogo é marcada pelos recursos expressivos, pela escolha, por exemplo, do discurso direto.

O exemplo ilustra que o valor é constitutivo da linguagem e da língua e está presente em todo o enunciado, independente do gênero discursivo no qual se organiza. Além disso, os recursos expressivos que compõem a organização do gênero, o acabamento estilístico revela valores sociais quando se analisa sua inter-relação com as condições de produção, por exemplo, a relação entre os interlocutores, bem como o contexto histórico-social de produção do enunciado. A relação do valor com os recursos expressivos pode ocorrer de forma deliberada pelo autor como, em textos do campo literário ou midiático, mas, de forma geral, é um processo constitutivo de todo enunciado.

Após a discussão sobre a conceito de língua a partir da concepção dialógica de linguagem, discorre-se sobre o processo de compreensão responsiva, princípio norteador das análises desenvolvidas nesta investigação.

1.3 A responsividade e o processo de compreensão responsiva

Para o Círculo de Bakhtin, a responsividade é entendida como uma característica que marca o papel do sujeito na interação discursiva. Ela caracteriza o comportamento do sujeito nas interações discursivas que age sempre em resposta a outros enunciados e em direção a outros interlocutores, ou seja, está sempre em processo de compreensão responsiva[22].

[22] Muitas vezes, as noções de responsividade e de compreensão responsiva são tidas como sinônimas, apesar de interdependes. A responsividade é uma atitude do sujeito nos processos de interação pela linguagem, a partir da qual se viabiliza o processo de compreensão responsiva sobre o enunciado e seu discurso exarado na situação de enunciação em que ocorre.

Ao explicar o funcionamento da linguagem, Bakhtin (2011a[1979]) ressalta o papel ativo desempenhado pelos sujeitos da enunciação: o autor e o interlocutor[23]. Ao contrário dos esquemas estruturalistas que distanciavam o papel dos sujeitos no processo interativo, no qual o autor desempenha o papel ativo de transmitir uma mensagem e o interlocutor apenas de recebê-la, pelo prisma dialógico, toda a dinâmica das interações discursivas se dá no e pelo diálogo. Isso significa que autor e interlocutor assumem uma posição ativa, participam e constroem juntos a enunciação. Com efeito, o processo de interação discursiva não é passivo, pautado na transmissão e recepção, mas, sim, se faz por meio de compreensão responsiva.

Nesse sentido, o Círculo de Bakhtin destaca o processo de compreensão nas interações discursivas como um momento ativo, na qual o interlocutor desempenha seu papel responsável e responsivo, e essa atitude é imprescindível para que a enunciação ocorra. Por isso, para Volóchinov (2017[1929-1930]), a compreensão é o espaço que marca, de forma mais efetiva, o outro no processo discursivo: "Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente." (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930], p.232).

Essa afirmação de Volóchinov [2017[1929-1930]) remete a Bakhtin (2017[1919-1921]) ao atribuir o contexto da resposta, ou seja, da compreensão, como um ato concreto de linguagem, na qual o sujeito ocupa um lugar e assume-se responsável pelo discurso que mobiliza. Por esse motivo, a compreensão é entendida sempre como um ato responsivo, não só porque surge da necessidade de resposta, mas porque se efetiva, de forma imediata ou retardada, em atos concretos de linguagem, seja na modalidade oral seja escrita e até mesmo nas linguagens não verbais, com gestos, expressões faciais, imagens etc. Para Bakhtin (2011a[1979]), no processo de compreensão, o sujeito desempenha sempre uma ativa posição responsiva: "O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc." (BAKHTIN, 2011a[1979], p.271). Toma-se, como exemplo, as trocas de mensagens nas redes sociais. O sujeito depara-se com a postagem, depois a lê e manifesta sua compreensão responsiva que, nesse contexto, pode ocorrer por um "curtir", "amei" etc. e até mesmo por um comentário em discurso escrito.

[23] Em Bakhtin (2011a[1979]), utiliza-se os termos falante e ouvinte, embora trate dos enunciados escritos quanto orais. Preferiu-se, nesta Tese, a utilização dos termos autor e interlocutor, porque abarcam as posições discursivas dos sujeitos da enunciação independente da modalidade de linguagem utilizada.

Destaca-se o entendimento do sujeito como aquele que ocupa uma posição responsiva ativa. Isso significa que não há um comportamento neutro nas interações discursivas, posto que o momento da compreensão é sempre dotado de uma avaliação social a partir dos juízos de valor que formam o sujeito. Por meio de um movimento dialógico de refletir e refratar, o sujeito revela, pela e na palavra, seu posicionamento responsivo seja ao concordar, ao discordar etc. no enunciado com o qual dialoga.

Volóchinov (2017[1929-1930]), ao conceituar a palavra como signo ideológico, enfatiza sua propriedade de refletir e refratar a dinâmica social e ideológica da sociedade. "Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social [...] mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites" (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p.91). O movimento de refletir e refratar, marcado no enunciado, está diretamente relacionado ao processo de compreensão responsiva e à formação da consciência sociodiscursiva, isto é, do contato com o enunciado à passagem do conteúdo interior para o exterior em atos concretos de linguagem.

Ao explicar esse processo de compreensão do discurso alheio e como o sujeito responsivamente o compreende, Volóchinov (2017[1929-1930]) explica a passagem da compreensão na consciência interior à manifestação em réplica, isto é, em um ato concreto de linguagem que se posiciona em relação ao enunciado lido. Em um primeiro momento, o sujeito entra em contato com o enunciado e, na sua consciência interior, a partir das condições e do contexto de produção, avalia-o socialmente, que se torna exterior no momento da réplica na produção de seu discurso.

> É no contexto do discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e avaliação, isto é, a orientação ativa do falante. Essa percepção ativa e intradiscursiva se dá em duas direções: em um primeiro momento, o enunciado é emoldurado pelo contexto real e comentador (que, em parte, coincide com aquilo que é chamado de fundo de apercepção da palavra), pela situação (interna e externa), pela expressão visível e assim por diante; em um segundo momento, prepara-se uma réplica. Tanto a preparação da réplica, isto é, a réplica anterior, quanto o comentário real se fundam naturalmente da unidade da percepção ativa e podem ser isoladas apenas do ponto de vista abstrato (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930], p.254).

Para Volóchinov (2017[1929-1930]), uma vez materializada em atos de linguagem, no enunciado, fundem-se o processo de compreensão e a própria resposta. Tal explicação do processo de compreensão responsiva da consciência interior à réplica exterior e a sua indissocialização no enunciado podem ser usados para entender os movimentos de refletir e refratar como processos de compreensão responsiva.

O refletir diz respeito à réplica como ato de linguagem em uso concreto ao concordar ou não, ressignificar, polemizar etc. com os enunciados aos quais responde dialogicamente. O movimento de refratar refere-se à compreensão na consciência interior, que o sujeito faz a um enunciado por meio dos seus juízos de valores e, assim, significa-o e o valora de um modo único. Mendes-Polato e Menegassi (2017) destacam a refração como um movimento que se realiza pela apreciação valorativa e a reflexão como forma de materialização do discurso: "Num primeiro momento, eles se refratam no interior do indivíduo e seu corpo social; depois, em uso, refletem os valores e ideologias constituídos, podendo ser compatíveis ou não com os valores de outras comunidades" (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2017, p.19). O enunciado, como materialização de uma compreensão responsiva, concomitantemente revela e refrata valores, sendo esses movimentos constitutivos do processo de compreensão responsiva.

Embora o sujeito sempre ocupe uma posição ativa responsiva, a ser refletida e refratada em atos concretos de linguagem, nem sempre isso ocorre de forma imediata e explícita: "Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê) (BAKHTIN, 2011a[1979], p.272). Para Bakhtin (2011a[1979]), as posições responsivas acontecem em tempo e em modos diferentes e, dentre as possibilidades, explica que podem ser: imediatas, silenciosa e com efeito retardado. No primeiro caso, a compreensão ativa imediata refere-se à resposta instantânea ao enunciado do outro, por exemplo, quando uma turma adere ao silêncio mediante uma chamada de atenção do professor. Por sua vez, a compreensão silenciosa, dentre outros contextos, está relacionada aos gêneros secundários, os quais demandam do interlocutor um tempo maior para o entendimento do enunciado, cuja resposta dar-se-á em efeito retardo, isto é, em um momento temporal posterior. Torna-se importante esclarecer que o objetivo de Bakhtin (2011a[1979]) não foi propor um categoria nem uma parametrização para as atitudes responsivas, mas, sim, explicar o processo de compreensão responsiva, uma vez que, em virtude de todas as circunstâncias envolvidas na dinâmica da linguagem, as atitudes responsivas ocorrem de formas diferentes.

Por ser fruto da enunciação, as manifestações de compreensão responsiva estão totalmente relacionadas aos fatores que determinam a constituição do enunciado, isto é, à sua natureza verbal e extraverbal, no caso, a situação enunciativa e suas condições de produção. Dentre esses elementos, destacam-se, como fatores determinantes no processo de tomada de posição responsiva, o campo de atividade, o gênero discursivo e a orientação social da enunciação.

Bakhtin (2011a[1979]) exemplifica como a obra literária, por ser um gênero secundário, pertencente a campo da atividade humana literária e cultural e, por isso, com um valor social importante, influi nas posições responsivas que o sujeito assume no processo discursivo.

> A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência indicativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura (BAKHTIN, 2011a[1979], p.279).

Isso significa que, no processo de compreensão responsiva, no movimento axiológico de refratar e refletir, o gênero discursivo e o campo de atividade humana influenciam o tempo e o modo de compreensão responsiva por parte do sujeito. Bakhtin (2011a[1979], p. 272), a esse respeito, afirma que os gêneros secundários, por serem mais complexos, mobilizam compreensão responsiva de efeito retardado: "os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão de efeito retardado". No caso desta Tese, os docentes em formação continuada dialogam com gêneros discursivos secundários – crônicas, contos, materiais didáticos, os quais trazem como temática objetos de saber discutidos pela academia – o ensino de AL, o que pode significar um tempo maior para as manifestações de compreensão.

Outro fator determinante no processo de compreensão responsiva é o que Volochínov (2013a[1930]) denomina de orientação social da enunciação, isto é, o peso da relação hierárquica dos sujeitos que participam da interação discursiva. O papel social que os sujeitos ocupam, bem como os valores e os lugares lhes atribuídos nesse processo são determinantes na tomada de posição responsiva.

> Estamos convencidos de que todo discurso é dialógico, dirigido a outra pessoa, à sua compreensão e à sua efetiva resposta potencial. Essa orientação a um outro, a um ouvinte, pressupõe inevitavelmente que se tenha em conta a correlação sócio-hierárquica entre ambos interlocutores (VOLOCHÍNOV, 2013a[1930], p.168).

Compreender o posicionamento responsivo do sujeito implica analisar o papel social que ele ocupa e a relação hierárquica com seu interlocutor seja real ou presumido. Da mesma forma, a posição responsiva do sujeito não deixa de se constituir como um posicionamento valorativo a respeito dessa relação hierárquica da qual faz parte. Nesta Tese, esta relação

hierárquica se constitui pelo diálogo entre os sujeitos da pesquisa: o pesquisador-formador e as docentes do 5º ano. É nesse movimento dialógico e responsivo que o sujeito se constitui e, por consequência, desenvolve sua consciência social e discursiva: "Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros" (BAKHTIN, 2011a[1979], p.204).

No processo ativo de compreensão responsiva, o sujeito se constitui, porque, ao tomar atitudes responsivas em relação ao enunciado do outro, lança sobre ele sua própria palavra, fruto de sua avaliação social e das circunstâncias da interação. A "palavra minha", para Bakhtin (2011a[1979]), embora carregada de tonalidade dialógicas e de vozes dos outros enunciados, não é uma mera repetição, visto que "[...] em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão" (BAKHTIN, 2011a[1979], p.294).

Volóchinov (2017[1929-1930]) enfatiza que o processo de compreensão responsiva busca, em essência, uma "antipalavra[24]", isto é, a palavra própria do sujeito: "A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante" (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930], p.232). A responsividade instaura, como exigência, o ato concreto e ético do sujeito a enunciar sua própria palavra. Nesta Tese, buscamos compreender se os docentes, sujeitos da pesquisa, durante o percurso formativo e, principalmente, na produção das atividades, manifestam suas próprias palavras.

Portanto, para o Círculo de Bakhtin, a responsividade relaciona-se ao processo de constituição do sujeito que, pelas atitudes responsivas de refletir e refratar, desenvolve sua consciência socioideológica nesse processo dialógico de lançar sua própria palavra à palavra do outro.

1.3.1 A responsividade como possibilidade analítica de pesquisa em linguagem

A noção de responsividade, desenvolvida nos estudos do Círculo de Bakhtin, passou a figurar nas pesquisas em linguagem, sobretudo, na área da Linguística Aplicada, como possibilidade analítica para a interpretação dos dados. Há diferentes tendências em pesquisas com esse enfoque: a) estudos de análise dialógica do discurso a fim de compreender as relações

[24] Este conceito é mais conhecido no Brasil por "contrapalavra", já que é dessa forma que se encontra na primeira tradução da obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem", publicada no Brasil pela editora Hucitec em 1979, com diversas edições e reimpressões publicadas posteriormente (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006[1929]). Preferiu-se, contudo, o termo "antipalavra", já que consta na tradução utilizada nesta Tese, que é a mais recente tradução dessa obra, a partir da original em russo.

dialógicas entre enunciados. No Brasil, tais pesquisas se inserem na corrente denominada como Análise Dialógica do Discurso (ADD), discutida por Brait (2006); Paula, (2013); Sobral; Giacomelli (2016); Franco; Acosta Pereira; Costa-Hübes, (2019); b) estudos aplicado-analíticos que se valem da responsividade para compreender a interação e a constituição dos sujeitos e o processo de compreensão responsiva em diferentes contextos, especialmente, no ensino-aprendizagem de línguas, da Educação Básica à formação docente, vertente que interessa de maneira singular nesta Tese e sobre a qual revistaram-se pesquisas[25], a fim de discutir sobre as possibilidades, as limitações e as implicações para o trato metodológico em pesquisas científicas.

Dentre os estudos em dialogismo em ensino, Zozzoli (2002), no contexto da formação inicial do docente de língua materna, parte da premissa dialógica de que toda compreensão é responsiva e ativa e propõe o conceito de produção responsiva ativa, a fim de subverter a lógica da transmissão, da memorização, da reprodução e do reconhecimento comuns nas aulas de LP. Ao analisar textos escritos de estudantes do 1º ano do curso de Letras, constatou que uma parte dos sujeitos manifestou atitudes responsivas passivas, posto que se pautaram na reprodução de textos-fontes, seja em níveis formais e temáticos. Ao contrário de outros que, ao expandirem o diálogo com os textos-fontes com posicionamento crítico-reflexivo, demostraram indícios de produção responsiva ativa. O caráter passivo, descrito pela autora, é entendido como a falta de criticidade e de autonomia, uma vez que, em consonância com os aspectos dialógicos da linguagem, reconhece que a compreensão responsiva é sempre ativa, entretanto em níveis diferentes, como o citado. Como aspectos determinantes no processo de produção responsivas, segundo a pesquisa, estão as condições de produção tanto as imediatas quanto as mais amplas, bem como a formulação das atividades, pois estas podem restringir ou ampliar a participação ativa do estudante.

Menegassi (2008; 2009), também no contexto da formação docente inicial, exemplifica como a orientação social do enunciado, isto é, a relação hierárquica entre os papéis sociais assumidos pelos interlocutores, influencia as atitudes de compreensão responsiva. A análise é feita a partir da troca de e-mails e de respostas escritas a um questionário por acadêmicas do último período do curso de Letras. Ao serem convidadas a responderem sobre o percurso

[25] Como o intuito não foi fazer um estado da arte sobre responsividade e compreensão responsiva, mas, sim, compreender as possibilidades, limitações e implicações ao tornar esse aspecto da linguagem como categoria analítica, o critério para a seleção das pesquisas foi justamente o tratamento especial à responsividade e a compreensão responsiva como possibilidades metodológicas. Reconhecemos, por isso, que esta seção não tem por compromisso ser o Estado da Arte desta questão, mas tão somente justificar e explicar uma das categorias analíticas utilizadas nesta Tese.

formativo na graduação, os sujeitos demostraram, segundo o autor, três tipos de compreensão responsiva: a) ativa; b) passiva; c) silenciosa. As docentes em formação inicial que demostraram responsividade ativa foram aquelas que, ao responderam ao e-mail e ao questionário – instrumentos de pesquisa, não fizeram apenas para cumprir um pedido, mas assumiram, além do papel social de docente em formação inicial, o de pesquisadoras e, em seus discursos, refletiram e opinaram sobre o conteúdo das questões a dialogar com o pesquisador e com a temática. Por sua vez, as docentes que manifestaram compreensão passiva não expandiram o diálogo com o pesquisador nem com a temática abordada, mas demostraram interagir apenas com o questionário, cujas respostas se limitavam ao simplesmente atendimento da questão. Já como compreensão silenciosa, foram caracterizados os enunciados que buscaram a manutenção do diálogo com o pesquisador, contudo suas respostas não apresentavam uma expansão exemplificativa, nem reflexiva à temática a indicar que o processo de compreensão ocorreria em efeito retardado. O estudo de Menegassi (2008; 2009) torna-se fundamental porque exemplifica que, ao tomar as atitudes de compreensão responsiva como categoria analítica de pesquisa em linguagem, a relação hierárquica entre os interlocutores torna-se um aspecto imprescindível, cuja análise dos papéis sociais assumidos pelos sujeitos contribui para compreender o engajamento no processo discursivo.

Ainda no contexto da formação docente inicial, Hila (2011) busca compreender o processo de internalização de graduandas do último período em Letras a respeito dos gêneros textuais como ferramentas de ensino, em uma pesquisa colaborativa na disciplina Estágio Supervisionado. Pautada nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os níveis de responsividade (BAKHTIN, 2011ª[1979]) são utilizados como categorias analíticas para mensurar o processo de internalização a respeito dos gêneros textuais, conteúdo discutido e trabalhado durante o estágio. Cabe destacar a relação que é estabelecida entre a noção e os níveis de responsividade de Bakhtin (2011ª[1979]) e o processo de processo de aprendizagem de Vygotsky. Hila (2011) parte do pressuposto de que as manifestações compreensivas, além de se configurar como um ato de linguagem inerente ao processo de enunciação (BAKHTIN, 2011ª[1979]), revelam aspectos cognitivos-discursivos, o que permite utilizá-las como instrumentos para mensurar o processo de aprendizagem.

> No processo de aprendizagem, reforçando que estou estabelecendo a relação responsividade-cognição, por ser esse um contexto de formação intencional, teríamos o que o aluno sairia de uma compreensão passiva, porque de início ‘desconhece’ o objeto e não pode responder a ele, passaria pela compreensão ativa silenciosa, para verbalizar a compreensão efetivamente ativa, porém de efeito retardado, muito embora também possa ocorrer a passagem direta para

> a compreensão de efeito retardado (sem a passagem silenciosa) (HILA, 2011, p.71).

A pesquisa de Hila (2011) apresenta uma valiosa contribuição ao tomar a responsividade para mensurar o processo de aprendizagem. Para a pesquisadora, o avanço no processo de internalização e, por conseguinte, de evolução nos níveis de responsividade, ocorrem pelo processo de mediação e por meio da utilização de diversas ferramentas pedagógicas, dentre as quais cita a explicação oral, a leitura de textos teóricos, a preparação de *slides* e de *handouts* entre outras.

Ohuschi (2013), em sua tese de doutorado, vale-se da responsividade como categoria analítica, a fim de compreender a constituição de docentes do Ensino Médio da rede estadual de ensino, em um percurso de formação continuada sobre a concepção interacionista de linguagem e os gêneros discursivos. Por meio das manifestações de compreensão responsiva, analisou o processo de internalização dos aspectos teóricos-metodológicos discutidos durante a pesquisa. A autora constatou que as manifestações de compreensão responsiva revelam diferentes valores e estágios de desenvolvimento durante o percurso formativo, por exemplo, discordâncias, críticas, dúvidas, ressignificação, superação entre outros. Na análise da pesquisadora, ressalta-se que os juízos de valores que constituem cada sujeito foram fundamentais para compreender a atitude responsivas das docentes, posto que, depois de muita experiência com abordagens mais tradicionais de ensino de LP, dispuseram-se a estudar e a pautar sua prática docente em outra concepção de linguagem.

Hila (2011) e Ohuschi (2013) propõem desdobramentos aos níveis de responsividade caracterizados por Menegassi (2008; 2009) ao demonstrar que, em pesquisas pautadas pelo dialogismo, são sempre os registros de dados que encaminham a análise em busca da caracterização, a qual pode ratificar, expandir, divergir de estudos anteriores. Isso significa que, ao tomar a responsividade e a compreensão responsiva como princípios analíticos, os níveis de responsividade não devem ser definidos *a priori*, nem tampouco aplicados e/ou transpostos a outros contextos de pesquisa (BRAIT, 2006; ROHLING, 2014).

Por sua vez, Ortega (2020) focaliza a formação continuada colaborativa, com docentes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a respeito dos gêneros discursivos. No processo investigativo, a autora, ao estabelecer um diálogo entre a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin com a Teoria Histórico-Cultural, buscou analisar como ocorre o processo de apropriação de conhecimentos sobre gênero discursivo em diferentes etapas da formação. Dentre outras categorias analíticas, buscou aparato na responsividade para analisar o processo

de elaboração didática e constatou que algumas participantes demonstraram atitude responsiva ativa na produção de algumas atividades e atitude responsiva silenciosa em outras.

Além de pesquisas no contexto da formação docente inicial e continuada, a noção de responsividade tem respaldado estudos aplicados no ensino de LP do EF ao Médio como princípio norteador das atividades e como possibilidade analítica para compreender o desenvolvimento dos estudantes, seja nas práticas de leitura, de escrita e reescrita e de análise linguística, como mostram Fuza; Menegassi (2008), Angelo e Menegassi (2011), Araújo, Ribeiro e Santos (2012), Ciavolella (2015), Gomes (2016).

Com intuito de compreender a responsividade no discurso escrito de estudantes da 3ªsérie do EF a uma atividade de produção textual, em uma pesquisa de natureza qualitativa centrada na observação, Fuza e Menegassi (2008) observam que o comando de produção utilizado pela docente da turma investigada não suscitou aos estudantes assumirem-se como autores do seu próprio texto e, por isso, cumpriram apenas com uma exigência escolar. Essa atitude, caracterizada como responsividade passiva, além dos textos escritos, foi constatada pelas perguntas dos alunos ao afirmarem que não haviam entendido como era para fazer o texto. Por outro lado, os autores reconhecem que, nas atividades de revisão, quando a docente se vale de questionamentos, os estudantes demonstram uma compreensão responsiva ativa, pois são mobilizados a entrar em interação com o próprio texto a refletir sobre o projeto de dizer e como materializá-lo por escrito.

Angelo e Menegassi (2011), em uma prática de leitura com os estudantes do 5º ano do EF a partir do gênero crônica, exemplificam, em primeiro momento, que as perguntas de leituras propiciam atitudes responsivas ativas a conduzir à reflexão em relação ao enunciado lido. Ou seja, as perguntas de leitura medeiam o processo de interação do aluno com o texto e não se caracterizam apenas como estratégia de avaliação escolar. Na análise da manifestação de compreensão responsiva dos estudantes às questões de leitura, os autores constataram que alguns assumiram uma atitude passiva a apenas localizar e transcrever a resposta tal qual se encontrava no texto, embora a pergunta exigisse um posicionamento reflexivo. Isso mostra que a prática constante de exercícios reprodutivos em sala de aula tem moldado a postura do estudante no sentido de desenvolver atitudes reprodutivas e não reflexivas. A grande contribuição desse trabalho, ao tomar a responsividade como possibilidade analítica, foi a constatação da influência do campo de atividade humana, isto é, do ambiente escolar nas manifestações de compreensão responsiva dos estudantes.

Araújo, Ribeiro e Santos (2012) apostam na utilização de objetos de aprendizagem digitais para contribuir para a expansão no nível de compreensão leitora. Em uma pesquisa

experimental, com alunos do 1º ano do EM, constataram que a utilização de *softwares* foi eficiente na produção de compreensão responsiva ativa. Para as autoras, os alunos demonstraram interagir tanto com o texto quanto com a tarefa a ser cumprida, o que mostra que expandiram o diálogo proposto pelo texto a atribuir-lhe sentidos e valores. As observações de Araújo, Ribeiro e Santos (2012) dialogam com os resultados da pesquisa de Ciavolella (2015), que, em pesquisa-ação com uma turma de 8º ano do EF, com atividades de leitura com textos multimodais do *Facebook*, concluiu que os alunos que produziram compreensão responsiva ativa foram aqueles que, de fato dialogaram com o texto lido, ao trazerem suas experiências pessoais em forma de explicação, exemplificação e até de críticas. Por outro lado, notou também a tendência já constatada por Zozzoli (2002) e Angelo e Menegassi (2011) de que muitos estudantes somente dialogaram com a questão de leitura e não necessariamente com o texto, atitude que justifica suas manifestações de compreensão responsiva passiva.

Além de práticas de leitura, destaca-se a responsividade como princípio analítico para compreender como os estudantes constroem sentidos nas práticas de AL, como Gomes (2016) mostra em sua dissertação de mestrado. Na análise da responsividade dos alunos do 9º ano do EF a questões epilinguísticas e metalinguísticas a respeito dos sentidos e do funcionamento dos adjetivos no gênero crônica, Gomes (2016) afirmou que a maioria dos alunos demonstrou compreensão responsiva ativa, em variados níveis. Para o pesquisador, o trabalho com a reflexão sobre os elementos linguísticos associado às atividades de leitura constitui uma ferramenta significativa para a abordagem da língua de perspectiva dialógica. Como contribuição, a pesquisa demonstra que, ao abordar a reflexão sobre um objeto de saber – o adjetivo – os enunciados das questões sejam as epilinguísticas sejam as metalinguísticas devem estar bem claros, porque assumem com mais evidência a influência sobre as manifestações de compreensão responsiva, uma vez que, nesse momento, além do diálogo com o autor do texto lido, estabelece-se a interação com o conteúdo científico ali discutido.

A partir das pesquisas no contexto da formação docentes (ZOZZOLI, 2002; MENEGASSI, 2008;2009; HILA, 2011; OHUSCHI, 2013; ORTEGA, 2020), e no contexto da educação básica com as práticas de leitura, de análise linguística e de escrita/reescrita (FUZA; MENEGASSI, 2008; ANGELO; MENEGASSI, 2011; ARAÚJO; RIBEIRO; SANTOS, 2012; CIAVOLELLA, 2015; GOMES, 2016), depreenderam-se algumas constatações importantes ao tomar ao se valer da responsividade a nortear o processo de análise em pesquisa sobre dialogismo em ensino:

- As condições de produção da pesquisa tanto imediata quanto o contexto de produção a destacar o campo de atividade humana influenciam as manifestações de compreensão responsiva (ZOZZOLI, 2002; MENEGASSI (2008;2009).
- Ao se propor a análise intencional da compreensão responsiva, o tipo de atividade, seja de leitura, de análise linguística, de produção textual seja de outras que compõem a pesquisa, bem como a sua elaboração, interferem no processo de tomada de posição responsiva (ZOZZILI, 2002; ARAÚJO; RIBEIRO; SANTOS, 2012; CIAVOLELA, 2015; FUZA, MENEGASSI, 2008).
- As atividades de leitura, de análise linguística e de produção de textos ou outras que compõem a pesquisa estimulam manifestações de compreensão responsiva ativa, se o objetivo for mensurar se os sujeitos demonstram tal atitude em seus discursos (ZOZZOLI, 2002; ANGELO; MENEGASSI, 2011).
- Os níveis de compreensão responsiva não são definidos *a priori*, mas se revelam pela análise dos enunciados utilizados como registros de trabalhos efetivados (MENEGASSI, 2008; 2009; HILA, 2011, OHUSCHI, 2013).
- A análise e a caracterização dos níveis de responsividade dependem do objetivo proposto para cada tarefa à qual os sujeitos da pesquisa se propuseram a participar que, por sua vez, devem estar em consonância com os objetivos da pesquisa (MENEGASSI, 2008; 2009).
- A utilização de diferentes estratégias e de ferramentas de ensino e de pesquisa favorece a produção de manifestações de compreensão ativa (HILA, 2011; ORTEGA, 2020).
- O entendimento pelo sujeito do objetivo da prática a qual está inserido determina sua compreensão responsiva, o qual, por exemplo, pode dialogar apenas com o exercício – responder a um questionário, a uma pergunta de leitura, elaborar um texto, um material didático etc., isto é, a cumprir meramente uma tarefa e dialogar com o discurso instaurado nessa situação discursiva a materializar suas palavras próprias (ZOZZOLI, 2002; MENEGASSI, 2008; 2009; ANGELO; MENEGASSI, 2011; FUZA; MENEGASSI, 2008; CIAVOLELLA, 2015).
- A relação hierárquica entre os sujeitos do enunciado influencia as manifestações de compreensão responsiva, isto é, a percepção que o pesquisador tem de seus sujeitos, bem como a representação que estes possuem do pesquisador (MENEGASSI, 2008;2009; FUZA; MENEGASSI, 2008).
- A consciência social dos sujeitos, ou seja, sua constituição ideológica e valorativa a respeito dos discursos tratados na situação de interação, por exemplo, a concepção de linguagem e de ensino de LP dos docentes, o perfil de aluno e de professor pautado pela

cultura escolar tradicional influem nas manifestações de compreensão responsiva (ZOZZOLI, 2002; OHUSCHI, 2013; ANGELO, MENEGASSI, 2011).

- As manifestações de compreensão responsiva não revelam apenas valores e discursos, mas se constituem como indícios cognitivos que permitem mensurar o processo de aprendizagem (HILA, 2011; ORTEGA, 2020).
- As manifestações de compreensão responsiva ocorrem em níveis diferentes em cada atividade de leitura, de análise linguística, de escrita entre outras e em cada etapa e tarefa solicitada no decorrer da pesquisa, cujos conhecimentos pelo professor e pelo pesquisador são fundamentais para o redimensionamento das estratégias de ensino e para a condução da pesquisa (HILA, 2011).
- O professor e ou o pesquisador também materializam manifestações de compreensão responsiva durante o processo de ensino e da pesquisa, as quais ocorrem em níveis diferentes e podem ser ressignificadas, principalmente, em relação ao diálogo com os sujeitos da pesquisa (HILA, 2011).

Essas constatações, a partir da análise de pesquisas que tomam a responsividade como possibilidade analítica, amparam e direcionam esta Tese que, para o cumprimento dos objetivos propostos, vale-se do conceito discutido como princípio analítico. A concepção dialógica de linguagem e de língua abordada nesta seção constitui-se como fundamento para a discussão sobre as perspectivas de Prática de Análise Linguística (PAL) que passam a ser discutidas na próxima seção teórica.

1.4 Práticas de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa

A Análise Linguística (AL) se constitui, hoje, como um eixo de ensino específico nas aulas de Língua Portuguesa (LP), referendada pela BNCC (BRASIL, 2017), que se desenvolveu de forma heterogênea nas últimas décadas, a tornar-se objeto de estudo de diferentes quadros teóricos e metodológicos da Linguística e da LA. As proposições iniciais sobre AL (GERALDI, (1984ª;1984b[1981];1984c[1981];1984d[1983]; 1991), produzidas essencialmente na década de 1980, foram reinterpretadas e expandidas por meio diversas teorias a partir das suas possíveis contribuições ao ensino LP. O panorama a respeito da historicidade da AL encontra-se descrito, analisado e sistematizado por Polato (2017), cujos principais apontamentos são retomados no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese do desenvolvimento da AL – 1990 a 2020

Década de 1990 • reverberações tímidas das noções de AL prenunciadas por Geraldi (1984ª[1981] e Franchi[1991[1987]; • a AL soma-se a outras perspectivas teórico-metodológicas em superação ao ensino tradicional de gramática, como o Funcionalismo (NEVES, 1990); a Sociolinguística (POSSENTI, 1996) e o Interacionismo (TRAVAGLIA, 1996); • a AL é eleita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998) como a alternativa metodológica para o ensino de gramática, constituindo-se como um eixo de ensino específico nas aulas de LP; • a AL é vinculada às formulações teóricas e metodológicas em detrimento de práticas efetivas no contexto escolar.
Década de 2000 a 2010 • a AL firma-se como uma alternativa ao ensino da gramática tradicional no contexto acadêmico (MENDONÇA, 2006). • a AL é fortemente vinculada aos gêneros discursivos (COSTA-VAL, 2002; PERFEITO, CECÍLIA, COSTA-HÜBES, 2007) por meio de diferentes perspectivas teóricas: Dialogismo, Interacionismo Sociodiscursivo, Sociorretórica, entre outras. • a AL torna-se objeto de pesquisas que abordam sugestões de práticas docentes e análise de livros didáticos, contudo com ainda muitos percalços para se efetivar nas práticas pedagógicas em contextos efetivos de ensino.
Década de 2010 a 2020 • a AL torna-se objeto de pesquisas aplicadas nas quais se explicitam procedimentos analíticos e metodológicos independente da corrente teórica. • destacam-se as pesquisas em AL sobre perspectiva dialógica que enfocam a compreensão valorativa do discurso a sugerir práticas docentes e ou propostas de atividades (RITTER, 2012; OHUSCHI, 2013; KRAEMER, 2013; FRANCO DE OLIVEIRA; POLATO, 2015). • a AL firma-se como um eixo de ensino de LP constituída de forma heterogênea e, ainda, com presença incipiente no contexto escolar.

Fonte: O autor (2022), a partir de Polato (2017).

Nesse cenário, busca-se respaldo, nesta Tese, na abordagem interacionista de Prática de Análise Linguística (PAL), preconizada por Geraldi (1984b[1981]; 1984c[1981]; 1991) e Franchi (1991[1987])[26], para congrega-la com os estudos que, a partir da concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, expandiram tais premissas (POLATO, 2017; COSTA-HÜBES, 2017ª; ACOSTA PEREIRA, 2018; OHUSCHI, 2019, ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; ACOSTA PEREIRA, 2022). Assim, defende-se, nesta Tese, serem estas as abordagens de AL necessárias às aulas de LP, a fim de contribuir para a formação do aluno, sujeito-autor, capaz de, conscientemente, refletir e operar sobre os recursos expressivos que constituem a língua, bem como compreender as relações sociais e valorativas refletidas e refratadas nos enunciados concretos.

[26] Embora o trabalho de Franchi (1991[1987]) não faça menção especificamente ao termo análise linguística, é considerado um dos pioneiros sobre a abordagem por apresentar e explicar uma proposta de ensino de gramática por meio das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

A partir desse panorama delineado, nesta seção, debruça-se, primeiramente, em compreender as características, bem os princípios da Prática de Análise Linguística (PAL) a partir dos pressupostos de Geraldi (1984ª;1984b[1981];1984c[1981];1984d[1983];1991) e de Franchi (1991[1987]). Em segundo momento, pretende-se discutir as contribuições da perspectiva dialógica da PAL, segundo a literatura em fase de expansão acerca desse viés (ACOSTA-PEREIRA, 2011; ACOSTA PEREIRA, 2014; POLATO, 2017; COSTA-HÜBES, 2017ª; ACOSTA-PEREIRA, 2018; OHUSCHI, 2019; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; ACOSTA PEREIRA, 2022). Assim, não se pretende traçar um percurso histórico da PAL, mas buscar discutir os fundamentos e as características das PAL a partir das perspectivas interacionista e dialógica, a fundamentar o percurso metodológico de PAL desenvolvido nesta Tese.

1.4.1 Proposições interacionistas da prática de análise linguística

No campo da LA, em especial, nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de LP, a referência inicial à Prática de Análise Linguística (PAL) é atribuída aos textos “Unidades básicas do ensino de português” (GERALDI, 1984b[1981]), “Concepções de linguagem e ensino de português” (GERALDI, 1984c[1981]), “Prática da leitura de textos na escola” (GERALDI, 1984d [1983]”, que compõem a obra *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984ª), “Portos de Passagem” (GERALDI, 1991) e “Criatividade e gramática” (FRANCHI, 1991[1987]).

Em seus textos, Geraldi apresenta uma proposta teórico-metodológica para o ensino de português a se efetivar por meio de três unidades: prática de leitura, prática de produção de textos e prática de análise linguística. Destaca-se a ênfase concedida ao substantivo “prática” a se determinar o tipo de trabalho a ser conduzido nas aulas de LP, o que subjaz, por sua vez, a concepção de linguagem balizadora dessa abordagem: a linguagem como forma de interação. Franchi (1991[1987]), em seu texto, por sua vez, critica o ensino da gramática tradicional, pautado na memorização de descrições e terminologias, o que não favorece a ampliação do potencial comunicativo do estudante. Assim, defende o ensino de gramática por um viés criativo, a se consubstanciar por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que se caracterizam por promover um trabalho de reflexão sobre a língua em suas possibilidades de construção linguística.

Pensar o ensino de LP por meio de práticas põe em evidência a concepção de linguagem como forma de interação humana (GERALDI, 1984b[1981], a partir dos pressupostos teóricos

da Linguística da Enunciação e do Dialogismo, do Círculo de Bakhtin. Nesse viés, a linguagem é vista como uma atividade interlocutiva, a partir de sua historicidade, de sua propriedade de construir referências sobre o mundo e de remeter a si própria (GERALDI, 1991). Os sujeitos, participantes ativos das situações de interação discursiva, desempenham constantemente ações com e sobre a linguagem. Para Geraldi: "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, 1984b[1981], p.43). Nesse sentido, Geraldi (1984b[1981]; 1984c[1981]; 1991) entende o processo de ensino e aprendizagem de LP como um lugar de interação humana a primar pelas relações interlocutivas construídas pelos sujeitos por meio das práticas de linguagem: "A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma de diálogo" (GERALDI, 1991, p.17).

As aulas de LP tornam-se o espaço de realização de práticas de linguagem que permitem inserir o estudante em atividades que refratam e refletem a natureza da língua em construir referências sobre o mundo, de promover relações interlocutivas entre os sujeitos e de refletir sobre o próprio funcionamento linguístico, refratado em suas manifestações discursivas. Para tanto, adota-se como objeto de ensino de LP, não mais a gramática, mas, sim, a própria língua, como forma de interação, a partir de uso efetivo em práticas de linguagem. A esse respeito, Geraldi (1991, p.5) esclarece que não se trata de tornar a linguagem como objeto de ensino, mas conceber o ensino de LP pela perspectiva de linguagem: "não se trata evidentemente de confinar a questão de ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se de concebê-lo à luz da linguagem". Ressalta-se o compromisso com um ensino e a aprendizagem de LP que considera a natureza sócio-histórica de constituição dos sujeitos e da língua a se realizar efetivamente nas interações discursivas cujo enfoque recai sobre os recursos expressivos que constituem os enunciados concretos da língua. Por conseguinte, a tônica do ensino de LP deixa de ser exclusivamente a aprendizagem da metalinguagem gramatical, embora não se desconsidere a sua relevância e o seu lugar. Apesar de diferentes, língua e gramática não são vistos como fenômenos excludentes, são indissociáveis e imprescindíveis ao ensino de LP. Inclusive, para Franchi (1991[1987]), a gramática, como objeto de reflexão nas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas possibilitam a ampliação consciente dos conhecimentos linguísticos dos estudantes.

A PAL, como um eixo de ensino, constitui-se essencialmente como uma prática de linguagem que evidencia a propriedade da língua de refletir sobre seu próprio funcionamento. Ao tomar a língua como o objeto de ensino, a PAL visa, em primeira instância, contribuir para o desenvolvimento das capacidades discursivas do estudante por meio de atividades que o levem a agir e a refletir sobre língua. Nas palavras de Geraldi (1991):

> Com a expressão 'análise linguística' pretendo referir precisamente ao conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (GERALDI, 1991, p.189-190).

A intenção, ao propor atividades que têm por objetivo refletir sobre os recursos expressivos disponíveis na língua, bem como sobre as estratégias do dizer, não se reduz à mera descrição e à categorização desses aspectos, é contribuir para o aprimoramento das capacidades discursivas do estudante. Geraldi (1984b[1981]) atribui mais especificamente à AL o sentido de uma atividade atrelada à produção textual com o foco no texto do estudante: "ao contrário do ensino gramatical, *[a análise linguística]* somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno" (GERALDI, 1984b[1981], p. 63). Dessa forma, o trabalho com a AL foi concebido inicialmente como uma abordagem de trabalho dentro da revisão textual, com o objetivo de levar o estudante a refletir sobre as escolhas linguísticas feitas em seu texto face ao propósito de dizer pretendido. O conceito de texto para Geraldi (1991) fundamenta-se na noção de enunciado de Bakhtin (2011a[1979]), ao concebê-lo, como fruto de atividade interlocutiva entre sujeitos, movidos a partir de um intuito discursivo. Por sua vez, ao compreender que a reflexão sobre a língua não se faz apenas na produção textual, mas em toda prática de linguagem, Geraldi (1991) amplia o entendimento de AL, dada a natureza da própria língua de permitir a reflexão sobre seus aspectos constitutivos, fazer-se também por meio da prática de linguagem de leitura. Nas palavras do autor: "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 que a análise linguística se dá" (GERALDI, 1991, p. 5).

Atrelada à prática de leitura e de escrita, a PAL focaliza os processos discursivos que os sujeitos realizam, seja de forma consciente ou não, ao agir e refletir sobre a língua nas interações discursivas que participam. Para Geraldi (1984d[1983], p.79), a AL recupera de forma "sistemática e assistemática a capacidade intuitiva de todo falante comparar, relacionar e avaliar formas linguísticas". Os processos discursivos que se realizam por meio das ações linguísticas dos sujeitos nas situações de interação discursivas são denominados de atividades linguísticas,

epilinguísticas e metalinguísticas[27] por Geraldi (1991) em referência direta a Franchi (1991[1987]). Embora tais atividades sejam comumente relacionadas ao campo escolar, não se restringem aos propósitos meramente educacionais. Elas espelham processos discursivos realizados pelos sujeitos em suas ações linguísticas, isto é, o fato de agir com a língua, de refletir sobre as possibilidades de construção linguística, bem como de categorizar, analisar e falar sobre a língua e seus aspectos constitutivos.

Em sala de aula, as atividades linguísticas promovem processos interativos efetivos (FRANCHI, 1991[1987]) pelas práticas de leitura e de produção textual. Por sua vez, as atividades epilinguísticas, de forma geral, exploram as operações discursivas – estratégias de construção de textual – que visam analisar os recursos expressivos como índices de construção de sentidos e como possibilidades de construção discursivas e de estratégias de dizer mobilizados nos enunciados, com o destaque para o uso inconsciente, às vezes consciente, desses recursos. Por seu turno, as atividades metalinguísticas buscam tornar-se conscientes e sistematizadas às análises e reflexões realizadas nas atividades epilinguísticas a fim de se construir conhecimentos sobre a língua. Nesse sentido, depreende-se que as PAL visam construir conhecimentos linguísticos e gramaticais a respeito da utilização dos recursos expressivos nas práticas de linguagem. A esse respeito, Geraldi (1991) entende que

> A análise linguística a se praticar em sala não é a simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo, produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (GERALDI, 1991, p. 217).

A PAL visa ao estudo dos conhecimentos gramaticais que constituem a língua a fim de que o estudante possa conhecê-los e sobre eles operar significativamente nas práticas de linguagem de que participa. Reitera-se que a AL não exclui a gramática, inclusive, a de cunho tradicional das aulas de LP, pois ressignifica seu papel e seu espaço na prática pedagógica. A gramática não é vista pelo seu caráter prescritivo, porém, como um conjunto de sistematizações das possibilidades linguísticas disponíveis aos sujeitos. A esse respeito, Franchi (1991[1987]) defende o entendimento da gramática como um saber linguístico inerente ao estudante que precisa ser expandido nas PAL. Para ele,

---

[27] As atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas são discutidas brevemente neste momento, posto que serão apresentadas com mais detalhes nas seções 1.4.31, 1.4.3.2 e 1.4.3.3.

> Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ele está na frasezinha mais simples que pronunciamos. Mas é preciso concebê-la de um modo diferente: como o conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação. Antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. Em um segundo plano, a explicitação formal do caráter abstrato e genérico desse saber (FRANCHI, 1991 [1987], p. 39).

A partir da discussão proposta, depreendem-se as principais características da PAL, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Características da Prática de Análise Linguística de abordagem interacionista

1. Constitui-se como uma prática de linguagem de interação humana.
2. Promove uma relação interlocutiva de constituição dos sujeitos.
3. Centra-se nas ações feitas com, sobre e da linguagem.
4. Realiza-se na e partir das práticas de leitura e de escrita.
5. Adota-se como objeto de ensino a língua e não a gramática.
6. Compreende-se a língua à luz da linguagem.
7. Não desconsidera os conhecimentos gramaticais, inclusive, da gramática tradicional.
8. Entende-se a gramática como um saber linguístico, portanto, como um conjunto de possibilidades de construção linguística.
9. Visa, em primeira instância, para o desenvolvimento de capacidades linguístico-textual-discursivas do sujeito.
10. Visa tornar conscientes os conhecimentos linguísticos e gramaticais.
11. Realiza-se por meio das atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.
12. Mobiliza-se por meio de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, assim como pelas operações discursivas a agir e a refletir sobre a língua.

Fonte: O autor (2022).

Às discussões iniciais sobre PAL propostas por Geraldi (1984ª;1984b[1981];1984c[1981];1984d[1983]; 1991) e por Franchi (1991 [1987]) acrescentam as ampliações dialógicas, as quais passamos a discutir.

1.4.2 Ampliações dialógicas para a prática de análise linguística

A Prática de Análise Linguística de perspectiva dialógica, encontra-se em processo de expansão, que se destaca por pesquisas que discutem suas proposições teórico-metodológicas (POLATO, 2017; ACOSTA PEREIRA, 2018; POLATO; MENGASSI, 2019ª; POLATO; MENEGASSI, 2019b, ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; ACOSTA PEREIRA, 2022), a aplicação dos princípios teóricos-metodológicos em análise de enunciados concretos

(POLATO; MENEGASSI, 2017; GOMES; ROMUALDO, 2020); a proposição de elaborações didáticas e ou sugestões de práticas docentes (COSTA-HÜBES, 2017ª; MENDES-POLATO; 2018; OHUSCHI, 2019; POLATO; MENEGASSI, 2020; MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020; OHUSCHI; FUZA; STRIQUER, 2020; OHUSCHI; PAIVA, 2020; FENILI, 2020). Assim, a dialogar com vozes que têm colaborado para a ampliações das compreensões sobre AL, discutem-se, a seguir, os pressupostos teóricos e metodológicos da PAL de perspectiva dialógica.

A AL como uma prática essencialmente de linguagem (GERALDI, 1991) é, sobretudo, dialógica (POLATO, 2017; ACOSTA PEREIRA, 2022). A ênfase na atribuição de sua natureza dialógica refere-se aos pressupostos do Dialogismo, de acordo com as proposições do Círculo de Bakhtin, que fundamentam a proposta. Por esse viés, a linguagem é compreendida como uma forma de interação humana entre sujeitos (GERALDI, 1991) a partir de sua relação indissociável com a vida (VOLOCHÍNOV, 2013a[1926]; VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]). A linguagem, como atividade humana, caracteriza-se pelo diálogo ininterrupto que promove entre os sujeitos, que constitui as representações sobre a sociedade, as relações sociais e os jogos de poder presentes na dinâmica da vida social organizada (VOLOCHÍNOV, 2013a[1926]; VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]). O jogo dialógico estabelecido pela tríade linguagem, sujeitos e vida manifesta-se materialmente em enunciados concretos, os quais, por meios dos aspectos que os compõem, congregam os aspectos verbais e os extraverbais envolvidos na situação de interação discursiva (VOLOCHÍNOV, 2013a[1926]; VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]). A PAL de perspectiva dialógica pressupõe que, por meio da análise dos recursos expressivos, seja a enfocar sua natureza linguística, textual, discursiva seja gramatical, desenvolve-se não só a compreensão cognitiva sobre a linguagem, entretanto, fundamentalmente, a ética para fazer refletir sobre relações sociais que se estabelecem na sociedade.

Polato (2017) assinala que a PAL de perspectiva dialógica não apenas se volta para o texto ou para o gênero em si, volta-se para a situação interlocutiva que o engendra: “[é] 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. 198). Isso significa que a PAL está comprometida com um projeto de ensino de LP que não visa unicamente à apreensão de conhecimentos de natureza linguística, visa à ampliação de consciência socioideológica do usuário da língua (POLATO, 2017).

Nesse sentido, caracteriza-se por promover a reflexão sobre as relações sociais que se mostram refratadas e refletidas nas situações de interação discursiva, nos enunciados ali constituídos como recursos comunicativos. Os sujeitos participantes das práticas de linguagem agem com e sobre a linguagem em processos interlocutivos (GERALDI, 1991) e inevitavelmente se inserem na cadeia discursiva de constituição axiológica das relações sociais.

A língua, além de sua historicidade e de sua propriedade de construir referência sobre o que existe na vida, passa a ser compreendida pela sua natureza axiológica. Torna-se necessário entendê-la como um conjunto de recursos expressivos (GERALDI, 1991), que se constituem como signos ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]). A palavra, signo ideológico por excelência, nas situações específicas de enunciação, além da estrutura linguística, é constituída por um teor ideológico e valorativo. Tal posição ocorre porque as axiologias sociais não são exclusivamente de ordem extralinguística, materializam-se especificamente no material linguístico em todos os seus níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico, até mesmo na entonação valorativa com que é empregada (VOLOCHÍNOV, 2013a[1926]; VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]). O ensino de LP, ao ter por objeto de ensino a língua, concebe-a a partir de sua dimensão histórica, social, ideológica e valorativa. Os alunos, como sujeitos de discurso, ao agirem com e sobre a linguagem, elaboram representações sobre o que há no mundo (GERALDI, 1991) e constroem valorações que refletem e refratam os posicionamentos ideológicos, os juízos de valores acerca das relações sociais das quais se envolvem. Por esse motivo, Acosta Pereira (2018) assinala que a AL se interessa não só pela análise dos elementos linguístico-textuais-discursivos, como também e especialmente pela sua relação com os aspectos ideológicos e axiológicos que subjazem as práticas de linguagem. O pesquisador afirma:

> Em outras palavras, uma prática de análise linguística engendrada ao conteúdo temático, ao estilo e à composição dos gêneros do discurso, visando a não apenas compreender o agenciamento de recursos linguísticos, textuais e enunciativo-discursivos, como, sobretudo, como tais recursos recebem o ‘colorido’ da atmosfera ideológico-axiológica (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 198).

A relação do discurso na e da vida com suas nuances axiológicas materializadas em enunciados concretos é cara ao Dialogismo e se reflete na concepção de gramática engendrada nessa perspectiva. Bakhtin (2013[1940-1960]) não compreende a gramática apartada dos usos sociais e dos valores axiológicos que se marcam nos enunciados. Para o autor, é impossível pensar a gramática a não considerar sua associação ao estilo de linguagem: “as formas

gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo" (BAKHTIN, 2013[1940-1960], p.23). O estudo da gramática para Bakhtin muito mais do que apreensão dos aspectos cognitivos da língua tem por objetivo a reflexão das dimensões social e axiológica que se marcam por meio dos recursos expressivos que compõem os enunciados. Nesse sentido, a gramática é compreendida a partir sua relação indissociável com o acabamento do enunciado a refletir e a refratar as axiologias sociais, assim como à sua finalização, nos aspectos estilísticos que constituem o gênero discursivo. Para Medviédev (2016[1928]), a finalização de um gênero, expressa em seus aspectos estilísticos, revela a articulação dos aspectos gramaticais com o acabamento total do gênero, isto é, sua relação com os aspectos extraverbais. Estudar gramática nas PAL de perspectiva dialógica preconiza a análise das formas gramaticais como um recurso expressivo na constituição ética e estilística do enunciado. Bakhtin ressalta que, no processo de interação, não é a gramática que determina as escolhas, são as axiologias que culminam no estilo:

> Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista de suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. [...] Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilística, isto, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas (BAKHTIN, 2013[1940-1960], p. 24-25).

Sob o estatuto dialógico, a PAL pretende, em primeira instância, "a compreensão do discurso, portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma abordagem valorativa da língua(gem)" (POLATO, 2017, p. 197). Isso porque não se almeja a análise da língua pela língua, nem tão somente sua compreensão na organização composicional dos gêneros discursivos, mas, sobretudo, refletir sobre as relações sociais valorativas que se estabelecem pelo uso da linguagem. Amplia-se o objetivo da PAL, posto que se pretende contribuir tanto para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno a torná-lo qualificado para pensar sobre os recursos expressivos e sobre as estratégias de dizer nas práticas de leitura e de produção textos (GERALDI, 1991), quanto para a ampliação de sua consciência socioideológica, a fim de que reflita sobre as ideologias e valores refletidos e refratados das situações de interação discursivas (POLATO, 2017).

Por seu turno, juntamente com a dimensão ética, a PAL visa corroborar para o desenvolvimento da dimensão cognitiva da aprendizagem dos conhecimentos linguísticos e

gramaticais sobre a Língua Portuguesa (POLATO, 2017; MENDES-POLATO, MENEGASSI, 2020). Geraldi (1984b[1981]) defende a necessidade de desenvolver a capacidade analítica a respeito dos elementos que constituem a língua a fim de que o estudante cada vez mais tenha consciência para operar com e sobre a linguagem. Costa-Hübes (2017a) expande esse propósito ao salientar que a PAL, por esse prisma, refere-se à construção de noções conceituais, descritivas e explicativas da língua e da gramática, sem, no entanto, apartar-se de seu genuíno propósito: auxiliar na ampliação da consciência socioideológica do estudante para a qual a análise da língua se constitui como um aspecto imprescindível. Costa-Hübes (2017a) afirma que a PAL de perspectiva dialógica visa ao desenvolvimento da capacidade analítica sobre a língua:

> a capacidade de análise da língua seja desenvolvida para que o sujeito amplie suas capacidades linguístico-discursivas na produção de enunciados que atendam a diferentes situações de interação. Além disso, que essa capacidade de análise lhe possibilite refletir sobre a língua em seus diferentes contextos, seja no texto do outro (já produzido e publicado) ou em seu próprio texto em construção (COSTA-HÜBES, 2017a, p. 273).

Em termos metodológicos, os objetivos traçados para a PAL se efetivam por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em diálogo com o proposto pela abordagem interacionista (GERALDI, 1991; FRANCHI, 1991[1987]); MENDES-POLATO; MENEGASSI; 2020; MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020]. As atividades linguísticas referem-se às práticas discursivas, seja de leitura seja de produção de textos que conduzem o processo de ensino e aprendizagem de LP. O trabalho com a leitura, com a escrita e com a AL se faz por meio de enunciados a partir de sua realização em gêneros discursivos dos mais diferentes campos de atuação (COSTA-HÜBES, 2017a; ACOSTA-PEREIRA, 2018). Pela abordagem dialógica, ampliando as preconizações de Geraldi (1991), privilegiam-se as atividades epilinguísticas, que promovem a ampliação da consciência socioideológica (POLATO, 2017). Por seu turno, as atividades metalinguísticas

> tomam a linguagem como objeto e, conscientemente, constroem uma metalinguagem sistemática, a incluir a formulação de conceitos, definições, descrições, classificações, a partir de contribuições ou não de especialistas. Por isso, são um direito na formação cultural e científica do sujeito, o que tornaria ao professor um dever de ensino (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1070).

A partir da discussão proposta, sintetizam-se no Quadro 3 as expansões dialógicas à PAL, caracterizada na coluna específica, em destaque com itálico.

Quadro 3 - Ampliações dialógicas à PAL

Prática de Análise Linguística	**Expansões Dialógicas**
1. Constitui-se como uma prática de linguagem de interação humana.	1. Constitui-se como uma prática de linguagem de interação humana *essencialmente dialógica.*
2. Promove uma relação interlocutiva de constituição dos sujeitos	*2.* Promove uma relação interlocutiva de constituição dos sujeitos e *de compreensão das relações sociais.*
3. Centra-se nas ações feitas com, sobre e da linguagem, a construir representações sobre o que há no mundo.	3. Centra-se nas ações feitas com, sobre e da linguagem, a construir e *compreender* as representações e as *valorações* sobre o que há no mundo.
4. Realiza-se na e a partir das práticas de leitura e de escrita.	4. Realiza-se na e a partir das práticas de leitura e de escrita *de gêneros discursivos.*
5. Adota-se como objeto de ensino a língua e não a gramática.	5. Adota-se como o objeto de ensino a *língua e do aspecto gramatical, com seu valor em uso.*
6. Compreende-se a língua à luz da linguagem a partir sua natureza histórica e constitutiva das relações humanas.	*6.* Compreende-se a língua à luz da linguagem, a considerar sua natureza histórica, constitutiva das relações humanas, *bem como pela sua propriedade axiológica, marcada nos enunciados ideológicos.*
7. Não desconsidera os conhecimentos gramaticais, inclusive os da gramática tradicional.	7. Não desconsidera os conhecimentos gramaticais, inclusive os da gramatica tradicional *ao passo que os compreende a partir da ótica valorativa da linguagem. Busca subsidio também nas gramáticas de cunho funcionalista.*
8. Entende-se a gramática como um saber linguístico, portanto, como um conjunto de possibilidades de construção linguística.	8. Entende-se a gramática como um saber linguístico, portanto, como um conjunto de possibilidades de construção linguística, *a partir da sua inevitável relação com o acabamento estilístico dos enunciados.*
9. Visa o desenvolvimento das capacidades linguístico-textual-discursivas do sujeito.	9. Visa *a compreensão valorada do discurso e a expansão da consciência socioideológica do sujeito,* bem como o desenvolvimento de suas capacidades linguístico-textual-discursivas.
10. Visa tornar conscientes os conhecimentos linguísticos e gramaticais.	10. Visa tornar conscientes os conhecimentos linguísticos e gramaticais *a partir da compreensão valorada do discurso.*
11. Realiza-se por meio de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.	11. Realiza-se por meio de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, *a partir de enunciados concretos, mobilizados em um gênero discursivo.*
12. Mobiliza-se, por meio de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, assim como por operações discursivas a agir e a refletir sobre a língua.	12. Mobiliza-se, por meio de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, assim como por operações discursivas e *valorativas a agir e a refletir sobre a língua.*

Fonte**:** O autor (2022).

Na pesquisa conduzida nesta Tese, a fim de contribuir para a formação do professor para o desenvolvimento das PAL, priorizou-se um percurso metodológico que congrega as abordagens interacionista e dialógica, o qual se apresenta a seguir.

1.4.3 Percurso metodológico para prática de análise linguística

O desenvolvimento heterogêneo da AL, como eixo de ensino, nas últimas décadas, foi bastante significativo, sob o aporte teórico-metodológico de diferentes teorias no campo da Linguística Aplicada, as quais refletem e refratam axiologicamente objetivos diferentes para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente sobre o conceito e o papel da língua nesse contexto. Por esse motivo, ao se trabalhar com a AL, faz-se necessário traçar um percurso metodológico, posto que, sob esse rótulo, encontram-se diferentes perspectivas.

O percurso metodológico desenvolvido nesta Tese busca amparo nas proposições iniciais da PAL, apresentadas e discutidas por Geraldi (1984a;1984b[1981];1984c[1981];1984d[1983]; 1991) e Franchi (1991 [1987]), de cunho interacionista, bem como nas ampliações de perspectiva dialógica (POLATO, 2017; ACOSTA PEREIRA, 2018; POLATO; MENGASSI, 2019a; POLATO; MENEGASSI, 2019b, ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; ACOSTA PEREIRA, 2022). A escolha por estas perspectivas se deve, em primeiro lugar, porque se pautam, de forma geral, na concepção dialógica de linguagem, do Círculo de Bakhtin. Em segundo lugar, pretende-se congregar tais perspectivas, porque acredita se viabilizar como uma ferramenta significativa para ampliar a compreensão sobre PAL por parte dos docentes, bem como sua efetivação nas aulas de LP.

Dessa forma, compreende-se a PAL como uma prática de linguagem de reflexão sobre os recursos expressivos que constituem a língua (GERALDI, 1991), a partir dos quais se pretende a compreensão valorada do discurso, das relações sociais e dos valores refletidos e refratados pelo enunciado (POLATO, 2017; ACOSTA PEREIRA, 2022), bem como a reflexão e a construção de conhecimentos sistematizados a respeito do funcionamento da língua (GERALDI, 1991). Para tanto, assume-se o tripé metodológico proposto por Geraldi (1991) – atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – cujas especificidades passam a ser explicadas.

1.4.3.1 Atividades linguísticas

A atividade linguística, para Franchi (1987[1991]), refere-se às ações que os sujeitos fazem com a linguagem no seu cotidiano, seja na família, em sua comunidade, ou seja, em todas as situações de uso efetivo da linguagem. Por esse motivo, Geraldi (1991) conceitua-a como

um processo interacional, isto é, como uma prática de linguagem, marcada pelo comportamento ativo do sujeito na escolha e reflexão sobre os recursos expressivos presentes em um texto em práticas efetivas de interação: “as atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto. As reflexões que aqui se fazem, tanto do agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor quanto na sua compreensão pelo interlocutor, não demandam interromper a progressão do assunto” (GERALDI, 1991, p. 20). Em consonância com o pensamento de Geraldi (1991) e Franchi (1991[1987]), Polato (2017) acrescenta que as atividades linguísticas acontecem nas práticas de interação discursivas mobilizadas pelos gêneros discursivos: “As atividades linguísticas dialógicas se dão a partir da produção e compreensão de textos orais ou escritos concretizados em gêneros mobilizadores de discurso” (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1078).

No ambiente escolar, é possível considerar como atividades linguísticas as práticas de linguagem de leitura, de escrita e de oralidade, porque são situações de interação discursiva nas quais os estudantes agem com, sobre e pela linguagem (GERALDI, 1991) a partir dos gêneros discursos (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2020). Logo, para o desenvolvimento de PAL, a atividade linguística constitui-se como a etapa inicial, a partir da qual criam-se as condições para a realização das atividades epilinguísticas e metalinguísticas. No percurso desenvolvido nesta Tese, optou-se, como atividade linguística, a prática de leitura a partir do gênero discursivo crônica. Contudo, a PAL pode se iniciar com outras atividades linguísticas, por exemplo, nas práticas de escrita, seja na etapa da execução ou da revisão e da reescrita de textos, assim como a prática de oralidade. No Quadro 4, apresenta-se uma síntese das principais características das atividades linguísticas no percurso proposto para a PAL:

Quadro 4 - Síntese das características das atividades linguísticas

A atividade linguística
1. Baseia-se na natureza interacionista e dialógica da linguagem, concretizada em situação de interação discursiva, mobilizado por meio dos gêneros discursos. 2. Caracteriza-se como uma atividade que os sujeitos fazem com a linguagem. 3. Tem por objetivo inserir o estudante em práticas efetivas de linguagem. 4. Realiza-se por meio das práticas de linguagem, seja pela leitura, seja pela oralidade, seja pela produção textual. 5. Torna-se a atividade inicial de uma PAL. 6. Estabelece e mantém relações com as atividades epilinguísticas e metalinguísticas para o desenvolvimento da PAL.

Fonte: O autor (2022).

Na continuidade da discussão do percurso metodológico para a PAL, discutem-se as atividades epilinguísticas.

1.4.3.2 Atividades epilinguísticas

Para Geraldi (1991), a atividade epilinguística refere-se a um processo interacional comum que o sujeito realiza em seus usos linguísticos para refletir sobre a própria linguagem, seja de forma consciente ou não. Caracteriza-se como uma operação com e sobre a língua realizada pelo sujeito nas práticas de linguagem de que participa, a não se constituir, em princípio, como uma atividade exclusivamente escolar. Por sua vez, a partir desse entendimento do sujeito como aquele que age pela linguagem, passa-se a discutir as atividades epilinguísticas como um procedimento didático a permitir que a AL aconteça de modo significativo nas aulas de LP. Do ponto de vista pedagógico, as atividades epilinguísticas caracterizam-se como operações de reflexão sobre a linguagem, a ter por objeto de análise os recursos expressivos que constituem o enunciado sempre em relação à atividade linguística que o sujeito estiver envolvido, isto é, a uma prática de leitura, de oralidade ou de escrita. Nas palavras de Geraldi (1991, p.190), as atividades epilinguísticas "refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado". Significa afirmar que as atividades epilinguísticas não visam à análise da língua pela língua, visam refletir sobre os recursos expressivos como estratégias de dizer. Franchi (1991[1987) preconiza que as atividades epilinguísticas trabalham com as operações de recriação e de transformação linguística a partir das possibilidades de cada contexto, a fim de refletir sobre a dinamicidade da língua e da riqueza de construções linguísticas disponíveis nos processos interativos. Franchi (1991[1987]) destaca a atividade epilinguística pela sua natureza criativa e expansiva:

> Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera com a linguagem, compara as expressões, transforma-os, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI 1991[1987], p. 36).

Geraldi (1991) ressalva que não se trata somente dos aspectos estruturais da língua, mas envolve inevitavelmente também os aspectos discursivos e interativos, pois atuam juntos como índices de sentidos nos textos a levar a produção de contrapalavras. As atividades epilinguísticas, por meio da reflexão sobre a língua, objetivam não só o reconhecimento dos

sentidos, principalmente, contribuem para a tomada ativa de posicionamento frente aos textos e aos discursos lidos e produzidos. Nas palavras do autor:

> A ação sobre a linguagem, enquanto trabalho individual na produção de discursos determinados ou em discursos correntes dentro de um determinado grupo de pessoas, opera entre o estabilizado historicamente e o novo deste discurso. [...] Neste sentido, a ação *sobre* a linguagem é produtora de novas determinações relativas da língua (GERALDI, 1991, p.42-43).

As atividades epilinguísticas destinam-se à compreensão consciente dos recursos escolhidos à constituição do discurso que se marca, sobretudo, pelas escolhas dos recursos expressivos que constituem os textos em face de suas condições de produção. Para que realmente o sujeito compreenda o discurso e tome posições responsivas ativas, torna-se necessário compreender como o agenciamento dos recursos expressivos refratam e refletem os valores sociais e as ideologias que subjazem as relações sociais a tornar possível a processo de ampliação da consciência dialógica (POLATO, 2017). Este procedimento corrobora com a dimensão histórica, social, ideológica expressos pelos recursos linguísticos a compor os discursos materializados nos enunciados, conforme já apontados por Geraldi (1991), convém acrescentar a dimensão valorativa da linguagem que se faz por meio do acabamento estilístico do enunciado (BAKHTIN, 2013[1940-1960]; VOLOCHÍNOV, 2013a[1926]; VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]). A esse respeito, Mendes-Polato e Menegassi (2020) destacam o entendimento das atividades epilinguísticas a especificar sua dimensão dialógica e valorativa:

> As atividades epilinguísticas dialógicas revestem qualquer nível de concretização linguística, seja ele fonético, fonológico, morfológico, sintático, textual, composicional, ou outro, de uma compreensão valorativa, axiológica, a destacar juízos de valor, entoação, formação de imagens, e logo, apreciações sociocompartilhadas sobre o objeto do discurso no enunciado (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1090).

Assim as atividades epilinguísticas constituem-se como o espaço de compreensão discursiva por meio da análise de seus recursos expressivos, organizados em enunciados concretos e mobilizados nos gêneros discursivos cujo acabamento ético e finalização estilística refletem e refratam os valores sociais (BAKHTIN, 2013[1940-1960]; MEDIÉVEDEV, 2016[1928]) MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2020).

Ainda convém destacar que as atividades epilinguísticas tornam-se a ponte para as atividades metalinguísticas, a tornar consciente os conhecimentos linguísticos e gramaticais

mobilizados nos processos de análise, pois "a ação *sobre* a linguagem é produtora de novas determinações relativas da língua" (GERALDI, 1991, p.43). As atividades epilinguísticas almejam a reflexão e a compreensão dos aspectos estruturais da língua a dialogar com os conhecimentos já produzidos pelas diferentes perspectivas de estudos gramaticais e linguísticos, ao passo que entende esse processo de análise como motivador para novas compreensões sobre a língua e seu uso emotivo-valorativo. Esse aspecto se torna fundamental, principalmente, no que concerne à PAL no processo de ensino de LP, posto que a reflexão sobre os aspectos linguístico-textuais-discursivas visa também à aprendizagem dos conhecimentos gramaticais, como propõe a BNCC (BRASIL, 2017).

Na pesquisa desta Tese, buscou-se abarcar a dupla finalidade das atividades epilinguísticas, para contemplar a compreensão valorada do discurso quanto à reflexão sobre o funcionamento dos aspectos gramaticais a culminar em atividades metalinguísticas. No processo desenvolvido durante o curso de formação continuada, apresentou-se e discutiu-se uma proposta de PAL para o 5º ano do EF a partir da crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo (VERISSIMO, 1977), cuja proposta encontra-se descrita e explicada na seção *2.3.1.2.2 Segunda parte do curso*, que compõe o capítulo metodológico desta Tese.

Depreende-se a relevância de atividades epilinguísticas para a reflexão sobre as estratégias do dizer mobilizadas pelos recursos expressivos (GERALDI, 1991) e para o processo de compreensão do discurso, por conseguinte, da ampliação da consciência socioideológica do sujeito (POLATO, 2017), também como ponte para as atividades metalinguísticas. No Quadro 5, apresenta-se uma síntese das principais características das atividades epilinguísticas:

Quadro 5 - Síntese das características das atividades epilinguísticas

A atividade epilinguística
1. Baseia-se no princípio de reflexividade da linguagem a permitir que se reflita sobre seu funcionamento. 2. Caracteriza-se como uma operação sobre a linguagem seja de forma consciente ou não. 3. Tem por objeto de análise os recursos expressivos, ou seja, os aspectos linguísticos, textuais, discursivos, interativos e gramaticais. 4. Realiza-se por meio da análise em enunciados concretos, mobilizados nos gêneros discursivos. 5. Visa refletir sobre os recursos expressivos como estratégias do dizer. 6. Insere-se no processo de produção textual ou contemplam exercícios de escrita. 7. Preconiza operações de recriação e de transformação da construção linguística, a valorizar o caráter criativo e expansivo da língua. 8. Abarca a análise dos recursos expressivos de natureza linguística, textual, discursiva, interativa e gramatical. 9. Visa à compreensão valorada do discurso por meio do engajamento do estudante à tomada de posições responsivas ativas.

10. Considera os aspectos gramaticais em estreita relação com o acabamento estilístico do enunciado. 11. Mantém relação direta com as atividades de leitura. 12. Torna-se a ponte para as atividades metalinguísticas, embora não necessite chegar a elas. 13. Visa à reflexão e a compreensão do funcionamento da estrutura da língua.

Fonte: O autor (2022).

As atividades epilinguísticas, dentre outras possibilidades, tornam-se ponte para as atividades metalinguísticas, sobre as quais passa-se a discutir.

1.4.3.3 Atividades metalinguísticas

A natureza reflexiva da linguagem permite ao homem falar sobre a própria língua nas operações que se faz com e sobre a linguagem (GERALDI, 1991). Com base nesse princípio, as atividades metalinguísticas, nas PAL, têm por objetivo tornar conscientes os conhecimentos mobilizados nas análises dos recursos expressivos, isto é, dos aspectos linguístico-textual-discursivos mobilizados nos enunciados em articulação às atividades epilinguísticas.

Geraldi (1991) concebe as atividades metalinguísticas como exercícios analíticos de construção de conhecimentos sobre a linguagem e a língua, não de aplicação e ou de reconhecimento de estruturas linguísticas, textuais ou gramaticais. A esse respeito, o autor salienta que é a reflexão analítica que caracteriza o trabalho com a metalinguagem. Nas palavras do autor, trata-se de uma "[...] reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construções de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos" (GERALDI, 1991, p.190-191).

Ao se reportar à análise dos recursos expressivos, depreende-se que as atividades metalinguísticas não se restringem aos conhecimentos gramaticais, pois abarca a sistematização de conhecimentos de natureza linguística, textual e discursiva eleitos como essenciais no processo de formação do estudante. Geraldi (1991) destaca que as atividades metalinguísticas se inserem nas operações que os sujeitos fazem ao refletir sobre a linguagem e sobre a língua: "Estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais" (GERLADI, 1991, p.191).

O processo analítico a ser desenvolvido por meio das atividades metalinguísticas parte de uma prática de linguagem para que o estudante agregue valor aos aspectos linguísticos analisados, conforme frisa Franchi: "Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua que

o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico" (FRANCHI, (1991[1987], p. 37)

Outro aspecto apontado por Franchi (1991[1987], como fundamental para as atividades metalinguísticas, são os aportes mobilizados para as análises, que têm, inclusive, como ponto de partida, os conhecimentos intuitivos do estudante, a serem validados a partir da discussão com base em quadros conceituais já consolidados pelas teorias gramaticais e linguísticas. Pretende-se contribuir para o desenvolvimento das capacidades de análise do estudante para que possa, a partir dos enunciados estudados, construir ampliações interpretativas aos conceitos e descrições dos aspectos gramaticais e linguísticos da língua (GERALDI, 1991). Em diálogo com as preconizações de Franchi (1991 [1987]) e Geraldi (1991) e a acrescentar expansões dialógicas sobre a relação estilística do acabamento do enunciado, Mendes-Polato e Menegassi (2020) assim conceituam as atividades metalinguísticas:

> As atividades metalinguísticas dialógicas envolvem tanto referências que podem ser arroladas nas atividades epilinguísticas quanto servem à descrição e à caracterização científica e analítica de aspectos linguístico-textuais-enunciativos e discursivos desconhecidos e eleitos para serem ensinados ao repertório cultural e cognitivo do aluno. Partem de quadros nocionais consolidados, que, no momento da análise linguística dialógica, sofrem expansões interpretativas valorativas a partir de seu funcionamento no enunciado concreto, a considerar o gênero que mobiliza o discurso, as relações dialógicas, as condições de produção que permitem a produção de sentidos. (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1087)

O conceito apresentado por Mendes-Polato e Menegassi (2020) destaca que o processo analítico empreendido nas atividades metalinguísticas ocorre a partir de um enunciado concreto, mobilizado em um gênero discursivo, o que envolve considerar, sobremaneira, seu acabamento estilístico, porque se entende que há uma relação indissociável entre a gramática e o estilo (BAKHTIN, 2013[1940-1960]).

Ressalva-se que, no desenvolvimento das atividades metalinguísticas, não se descartam a longa tradição e a validade dos conhecimentos gramaticais, assim como o uso de terminologia adotada pela Norma Gramatical Brasileira (NGB). Mendes-Polato e Menegassi (2020) postulam que cabe ao professor se valer de uma terminologia adequada ao seu público-alvo e que esteja de acordo com os documentos orientadores da prática pedagógica brasileira. Todavia, ressalta-se que a abordagem seguida requer a construção de conhecimento, busca a expansão interpretativa das noções conceituais, não somente a mera memorização.

Na pesquisa desenvolvida junto aos professores no curso de formação, também foram apresentadas e explicadas, na proposta de PAL, as atividades metalinguísticas a continuar as atividades epilinguísticas já desenvolvidas. Embora se reconheça que as atividades metalinguísticas não se restrinja exclusivamente aos conhecimentos gramaticais, selecionou-se, para a proposta teórico-metodológica o conteúdo pronomes demonstrativos, cuja apresentação e explicação encontra-se na seção *2.3.1.2.2 Segunda parte do curso.*

Apresentam-se, no Quadro 6, as principais características das atividades metalinguísticas.

Quadro 6 - Síntese das características das atividades metalinguísticas

A atividade metalinguística
1.Baseia-se no princípio reflexivo da linguagem que permite refletir e falar sobre os aspectos constitutivos da própria língua. 2.Trata-se de uma operação sobre a linguagem e sobre a língua. 3.Visa tornar conscientes os conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e gramaticais que perpassam a utilização da língua em enunciados concretos. 4.Articula-se e sucede as atividades epilinguísticas. 5.Privilegia-se a reflexão analítica acerca dos aspectos linguísticos, textuais, discursivos e gramaticais. 6.Considera, como aportes analíticos, desde os conhecimentos intuitivos dos falantes aos quadros conceituais consolidados pelas teorias linguísticas e gramaticais. 7.Insere-se no processo de produção textual – seja no planejamento, na execução, na revisão ou reescrita – ou contempla exercícios pontuais de escrita 8. Sugere-se que a terminologia gramatical e os quadros conceituais mobilizados estejam adequados ao público-alvo do processo de ensino em questão. 9. Consideram os aspectos gramaticais em estreita relação com o acabamento estilístico do enunciado.

Fonte: O autor (2022).

Após apresentada a fundamentação teórica, passamos a expor os percursos metodológicos desta pesquisa para as coletas de registros e posteriores análises.

CAPÍTULO 2

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Apresenta-se, neste capítulo, os percursos metodológicos desenvolvidos para contemplar os pressupostos metodológicos e a ações específicas empreendidas em cada etapa deste estudo. O capítulo inicia-se com à filiação desta Tese à Linguística Aplicada (LA), área de conhecimento à qual se insere e com a discussão dos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa e da pesquisa colaborativa que nortearam os procedimentos adotados. A seguir, expõem-se o encaminhamento desenvolvido neste estudo, a caracterizar o contexto de produção, a descrever as etapas da pesquisa e a explicar o processo de constituição do corpus de análise, bem como a definição dos procedimentos e das categorias selecionadas para a análise dos registros coletados ao longo de todo o percurso.

2.1 Pressupostos metodológicos

A definição dos pressupostos metodológicos que subsidiaram esta Tese alinha-se, em primeira instância, à área de estudo a qual se insere, a Linguística Aplicada (LA), pelo seu interesse em pesquisas que enfocam a relação linguagem e sociedade e, particularmente, ao ensino e à aprendizagem de línguas, em especial de LP. Em segunda instância, relaciona-se ao objetivo geral da investigação: entender o processo de compreensão responsiva sobre a PAL em um curso de formação continuada com professores do 5º ano.

2.1.1 Filiação à Linguística Aplicada

Esta Tese filia-se à Linguística Aplicada (LA) contemporânea, que considera a linguagem sob o enfoque processual (MOITA LOPES, 1996), de caráter inter/transdisciplinar (MOITA-LOPES, 2006), cujos escopos de investigação debruçam-se sobre a relação linguagens, sujeitos, sociedade, nos mais diversos contextos em resposta às demandas de cada momento sócio-histórico (MOITA LOPES, 2013).

Ao contrário do paradigma positivista, que desconsiderava os sujeitos do processo de conhecimento (MOITA LOPES, 2013), a pesquisa em LA os considera como atores sociais e reconhece que sua constituição socioideológica é inerente ao fazer científico e à produção do conhecimento. Caracteriza-se pelo empenho em compreender as relações estabelecidas entre

linguagem e sujeito na sociedade e em oferecer possibilidades de resolução de problemas de uso da linguagem de forma responsiva aos desafios contemporâneos (MOITA LOPES, 2013). Dessa forma,

> A pesquisa em LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca [sujeito social] como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. [...]. Assim, a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações (MOITA LOPES, 2013, p.17).

Com o enfoque nas relações sociais engendradas pela linguagem e especialmente na participação dos sujeitos nesse processo, a fim de "[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem ocupa lugar central [...]" (MOITA-LOPES, 2006, p. 14), a LA destaca-se por pesquisas realizadas no contexto escolar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 1996, 2009, 2013). Nas últimas décadas, têm sido desenvolvidas profícuas pesquisas comprometidas com a compreensão dos espaços educacionais e com a proposição e a implementação de intervenções pedagógicas, nos mais diversos contextos formativos – da Educação Infantil à Pós-graduação, a abranger o ensino de línguas estrangeiras e materna, cujos resultados se revelam, principalmente, pelos seus reflexos nos documentos orientadores do ensino de línguas no Brasil.

A LA contemporânea supera a mera aplicação teórica à prática pedagógica (MOITA LOPES, 1996, 2009), compromete-se com compreensões situadas, intersubjetivas e valorativas da linguagem face aos sujeitos envolvidos e aos contextos analisados e a oferecer-lhes possibilidades de ressignificação e de ampliação da consciência social, conforme apresenta o Círculo de Bakhtin, em sua compreensão de linguagem, nas discussões já realizadas no capítulo teórico.

> Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. [...] O que se torna capital é a natureza situada da ação e o estudo dos atores sociais nesta perspectiva agindo por meio da linguagem: uma preocupação que passou a ser crucial em outras áreas do conhecimento (MOITA LOPES, 2009, p.18)

É, nesta seara, que esta Tese se insere, pois, ao tematizar as PAL no contexto da formação docente continuada, alinha-se às pesquisas em LA que se dedicam à proposição de

encaminhamentos teóricos-metodológicos e às intervenções didáticas para contribuir para a melhoria qualitativa do ensino e da aprendizagem de línguas. Ao se inserir nos pressupostos que balizam as investigações em LA contemporânea, esta pesquisa: a) realiza-se em um contexto institucional escolar, mais especificamente em uma situação de formação continuada com professores do 5º ano EF; b) considera a linguagem na sua natureza processual e valorativa em estrita e contínua relação com os sujeitos e com os contextos nos quais se inserem; c) compreende a participação dos sujeitos como atores sociais, cuja constituição socioideológica é inerente ao desenvolvimento da pesquisa; d) entende o caráter aplicado de uma investigação, concretizado na realização de um curso de formação continuada, como uma oportunidade de reflexão e de construção de conhecimentos com o intuito de promover contribuições específicas para o contexto em que se deu a pesquisa e ao ensino de LP como língua materna, sem o compromisso de apontar grandes generalizações.

Nesse sentido, esta Tese, inserida na LA contemporânea, respalda-se na abordagem qualitativa de pesquisa, a ser o encaminhamento mais comum na área: "A LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado" (MOITA LOPES, 2013, p.17).

2.1.2 Abordagem metodológica: paradigma qualitativo

Em consonância com a LA contemporânea (MOITA LOPES, 1996, 2009, 2013), esta Tese se desenvolve a partir do paradigma qualitativo de pesquisa (DEMO, 1995, 1998; BODGAN; BIKLEN, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008), com o caráter interventivo, a caracterizar-se como uma pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007).

O paradigma qualitativo de pesquisa que sustenta diversos métodos investigativos – pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, estudos etnográficos etc. - no início do século XX, surgiu como um contraponto ao paradigma positivista de ciência que validava a produção científica e de conhecimento naquele contexto. Para Demo (1995), sob o enfoque positivista, a pesquisa pauta-se no empirismo e considera como real apenas o que pode ser mensurável e quantificável, com o intuito de comprovar hipóteses previamente delimitadas. "Trata-se somente aquilo que é empírico, mensurável, testável, operacionalizável, chegando ao extremo de considerar real apenas o que é empírico. Reduz-se a realidade social total à sua expressão empírica, sobretudo por razão do método" (DEMO, 1995, p.23).

Contudo, pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas começaram a se questionar sobre a utilização de métodos positivistas para a investigação de problemáticas que não se reduziam a dados empíricos e a representações quantitativas, mas que demandavam análise a partir do prisma da qualidade. Demo (1998) afirma que a avaliação qualitativa surgiu em resposta à ortodoxia positivista, para considerar como científico os aspectos da realidade que não se revelam por viés estritamente empírico e formal: "A introdução dos métodos qualitativos veio como reivindicação das ciências sociais e humanas, inconformadas com a ditadura do método, que assumia como real apenas o que cabia no método" (DEMO, 1998, p. 89).

Sem negar a importância dos métodos e do aparato formal que constitui e valida a pesquisa científica, Demo (1995) assinala que a abordagem qualitativa propõe a compreensão dos fenômenos a partir da noção de qualidade: "cabe destacar a intenção própria da pesquisa qualitativa, que é perseguir faces menos formalizáveis dos fenômenos, as quais damos o nome de qualidade" (DEMO, 1998, p. 92). Para o autor, a pesquisa qualitativa, ao se debruçar sobre os aspectos menos formalizáveis, não desconsidera, nem se opõe aos aspectos quantitativos, todavia privilegia os fenômenos qualitativos a considerar seus elementos constituintes: sua natureza histórica, sua existência em um contexto material, temporal e espacial e a participação de sujeitos (pesquisadores e participantes) como atores políticos.

Estabelece-se um diálogo entre os pressupostos da pesquisa qualitativa (DEMO, 1995, 1998) com os da concepção dialógica de linguagem que fundamentam esta Tese (COSTA-HÜBES, 2017b). Para o Círculo de Bakhtin, toda situação de interação discursiva circunscreve-se em um cronotopo que configura o processo interativo, materializa-se em enunciados concretos e realiza-se por meio de sujeitos constituídos ideologicamente que agem responsivamente por meio da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]). Assim, esta pesquisa constitui-se como uma prática de interação discursiva, situada em um contexto sócio-histórico de produção e cuja participação dos sujeitos se dá por maneira responsivamente ativa a partir dos aspectos ideológicos-valorativos que os constitui. Por conseguinte, consideram-se os registros de dados produzidos e coletados como enunciados concretos, os quais precisam ser compreendidos a partir do contexto e das condições de produção em que foram efetivados.

Rohling (2014), ao discutir procedimentos de pesquisa qualitativa em interface aos pressupostos do Dialogismo, assinala a complexa relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, porque se reconhece que os horizontes ideológico-valorativos constituem os sujeitos e consequentemente interferem no desenvolvimento da pesquisa. Em suas palavras:

> Além dessa busca pelo instável e estável, novo e dado, geral e particular/singular, em um estudo na perspectiva dialógica de linguagem, há ainda que se levar em conta a complexa relação (dialógica e constitutiva) entre o pesquisador e o objeto de pesquisa (os dados, que são discursos proferidos por sujeitos socioistoricamente constituídos). Tal relação não é neutra e nem pré-determinada, tendo em vista que o pesquisador, em todo o processo de pesquisa, também está permeado por seu horizonte valorativo, preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa, que vão desde a escolha desse objeto até o relato da análise dos dados (ROHLING, 2014, p. 47).

Ao considerar a análise do contexto e da intersubjetividade que constitui os sujeitos como fatores essenciais do fazer científico, a abordagem qualitativa vale-se da interpretação como estratégia para condução dos procedimentos metodológicos e de forma mais específica para a análise dos registros de dados. Por esse motivo, Bortoni-Ricardo (2008) caracteriza a pesquisa qualitativa pela sua natureza interpretativista: "a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Assim como a LA, a pesquisa de paradigma qualitativo, calcada em sua natureza interpretativista, ao invés de buscar generalizações, pretende formular compreensões situadas: "a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas, sim, em estudar em muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.42).

Muito ligada à Antropologia e as Ciências Sociais, inicialmente, a pesquisa qualitativa tem sido muito utilizada na área da Educação e da LA nas últimas décadas. Bogdan e Biklen (1994), ao traçar um panorama de como a abordagem tem-se desenvolvido nessas áreas, apresentam as suas principais características, que orientaram os procedimentos metodológicos conduzidos nesta Tese: a) os registros de dados são gerados e coletados em ambiente natural pelo próprio pesquisador – nesta pesquisa, os registros são frutos de um curso de formação continuada; b) a descrição dos procedimentos metodológicos e todo o percurso de desenvolvimento da pesquisa constituem-se como etapas fundamentais e precedem a análise dos dados – nesta Tese esta etapa se faz necessária, posto que é impossível analisar as manifestações de compreensão responsiva dos docentes às atividades realizadas sem considerar as condições em que foram realizadas. Assim, a descrição do processo é a etapa fundamental que ampara e contribui para a validação das análises; c) a compreensão de todo processo sobressai-se em detrimento ao enfoque restrito aos resultados – nesta investigação, esse princípio foi crucial, uma vez que buscou-se contribuir com a formação dos docentes para o trabalho com as PAL, não meramente avaliá-los, o que requer analisar todo o percurso desenvolvido a considerar o caráter colaborativo em que a pesquisa se desenvolveu

(DESGAGNÉ, 2007); d) a análise pauta-se pelo enfoque indutivo, procurou-se, por meio da leitura atenta dos registros de dados, a delimitação das categorias específicas de análise para a posterior formulações de asserções e compreensões, a resguardar a natureza situada da investigação. Nessa abordagem, não significa que pesquisas anteriores e comparações não sejam usadas como referências, todavia, entende-se que os dados precisam ser considerados como enunciados únicos, frutos do contexto específico em que a pesquisa se desenvolveu; e) a interpretação dos dados objetiva a compreensão dos significados dos objetos como fenômenos qualitativos, a considerar seus aspectos inerentes. No Quadro 7, apresenta-se a síntese das características da pesquisa qualitativa, em relação aos procedimentos metodológicos adotados nesta Tese.

Quadro 7 - Características da pesquisa qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994) relacionadas à Tese

Características da Pesquisa Qualitativa (BOGDAN e BIHLEN, 1994)	**Aplicação na Tese**
1. Os registros de dados são gerados e coletados em ambiente natural pelo pesquisador.	Os registros de dados foram gerados e coletados pelo pesquisador durante os encontros do curso de formação continuada realizados em 2020.
2. Descrição dos procedimentos metodológicos e do percurso da pesquisa	Descrição detalhada dos procedimentos metodológicos em cada uma das etapas da investigação.
3. Compreensão de processo e não somente dos resultados.	Descrição detalhada do contexto de produção e de geração dos registros e, de forma mais específica, do curso de formação continuada a situar o contexto onde os registros de dados foram gerados e coletados.
4. Análise pelo enfoque indutivo.	Análise centrada na leitura dos dados, isto é, dos enunciados concretos com enfoque no processo de compreensão responsiva para a posterior formulações de categorizações, de asserções e de relações a outros estudos.
5. A interpretação dos dados como fenômenos qualitativos.	Interpretação dos dados pautada no Dialogismo a considerar especificamente sua relação com o contexto de produção e com os objetivos da pesquisa.

Fonte: O autor (2022).

A opção pelo paradigma qualitativo de pesquisa justifica-se porque alinha-se à motivação desta investigação que é contribuir com a formação do professor do EF para a efetivação de PAL, com isso, tornar os sujeitos participantes da pesquisa como agentes construtores de conhecimento. Demo (1998) ressalta o inevitável viés político que subjaz às concepções de ciência e os paradigmas de pesquisa. No paradigma qualitativo, a qualidade política refere-se justamente à possibilidade de transformação ocasionada pela participação no processo de construção de conhecimento. Dessa maneira,

> Todo instrumento encontra sentido na finalidade a que serve. Conhecimento não vale por si nem em si, mas como meio para realizar os fins e os valores sociais, em termos do bem comum. Qualidade política tem a ver principalmente com a ética do conhecimento, da história, das intervenções. [...] E esta é a meta central do processo educativo, ou seja, de gestar sujeitos históricos devidamente instrumentados no conhecimento, para intervir melhor na história (DEMO, 1998, p.99-100).

Comprometida com o propósito político da pesquisa qualitativa, esta Tese assume um caráter de intervenção ao buscar contribuir com a formação dos docentes do EF por meio de um curso de formação continuada, portanto, caracteriza-se como uma pesquisa colaborativa, segundo as ponderações de Desgagné (2007).

2.1.3 Pesquisa colaborativa

Em consonância com a abordagem qualitativa de pesquisa, na área da Educação e da LA, a pesquisa colaborativa tem se desenvolvido sob diferentes formas (IBIAPINA, 2016). Dentre elas, reconhece-se a importância dos trabalhos desenvolvidos por Magalhães (2007), Ibiapina (2016), que entendem a colaboração como um espaço reflexivo para a formação do professor como um sujeito crítico, a inserir-se na corrente teórico-metodológica denominada Pesquisa Crítica de Colaboração. Destaca-se o papel conjunto de pesquisadores e participantes, a negociar não somente sentidos e representações a respeito do objeto investigado, como as ações empreendidas no percurso metodológico da pesquisa. Embora com aproximações aos referidos estudos, reconhecem-se suas características metodológicas específicas, por isso, esta Tese filia-se aos pressupostos da pesquisa colaborativa apresentada por Desgagné (2007), principalmente, por entender que se cumprem com os dois de seus aspectos basilares: o desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes e a sistematização do processo de formação, segundo os parâmetros da pesquisa científica.

Ao explicar as contribuições da pesquisa colaborativa, Desgagné (2007) aponta, dentre outras, a possibilidade de estreitar o ambiente acadêmico com a realidade escolar. Para o autor, essa abordagem se caracteriza por uma dupla dimensão: a pesquisa e a formação. São investigações, assim como a que se desenvolve nesta Tese, que têm o compromisso de contribuir para que os docentes possam melhorar algum aspecto relativo a sua prática profissional, por exemplo, a concretização de PAL, ao passo que buscam compreender o

processo de formação a partir da sistematização e da formalização requeridas em uma pesquisa científica.

Dessa forma, Desagangé (2007) aponta a contribuição da pesquisa colaborativa para estudos que têm por objeto de investigação a compreensão dos sujeitos em processo formativo: “a pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real” (DESGAGNÉ, 2007, p.10).

O objeto de investigação, a partir da abordagem colaborativa de pesquisa, são as compreensões construídas, pelos sujeitos participantes, a respeito de um aspecto da prática profissional a realizar-se em práticas de desenvolvimento profissional. Nesta Tese, o objeto de investigação são as compreensões de docentes do EF sobre AL, expressas em enunciados concretos como um gesto de responsividade, a partir de um curso de formação continuada, que se propôs a contribuir especificamente para o aprimoramento da prática docente vinculada à AL.

O processo empreendido na condução da pesquisa põe em foco as reflexões a partir do olhar para a própria prática. O papel agentivo dos professores participantes da pesquisa também é apontado por Gasparotto e Menegassi (2016, p. 950), ao comentar que “Toda a pesquisa é produzida com o professor e não para ele, o que é o grande diferencial. O pesquisador tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e intervindo nele”. Sendo assim, nosso objetivo, na posição de pesquisador, é colaborar para que as docentes assumam a autoria de suas práticas no processo de elaboração didática.

Para Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa se pauta em três princípios:

1. “Supõe um processo de co-construção entre os parceiros envolvidos” (DESGAGNÉ, 2007, p.1). Nesse sentido, cabe considerar a opinião dos participantes que, além das atividades de formação, colaboram com as ações da pesquisa. Desgagné ressalta o papel do pesquisador em “balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação” (2007, p.2);

2. “Joga simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes” (DESGAGNÉ, 2007, p.1). Em termos práticos, significa a preparação de ações específicas para o desenvolvimento profissional que, nesta Tese, refere-se ao planejamento e a preparação das atividades para o curso de formação continuada e o planejamento das tarefas formais da pesquisa, por exemplo, os instrumentos utilizados para a geração dos registros de dados;

3. “Contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e a escolar” (DESGAGNÉ, 2007, p.1). Com isso, os resultados obtidos com a investigação impactam tanto o contexto local da escola, com ações mais específicas, além de apontar caminhos para as pesquisas desenvolvidas na área de conhecimento.

Após a exposição e a explicação dos pressupostos metodológicos que balizam esta Tese, expõe-se seu contexto de produção.

2.2 Contexto de produção da pesquisa

Descreve-se, na sequência, o contexto de produção da pesquisa, a destacar: os sujeitos participantes, o contexto sócio-histórico, o lócus da investigação, bem como os procedimentos metodológicos a constar as etapas da pesquisa, a composição do corpus, bem como a definição das categorias de análise.

2.2.1 Os sujeitos participantes

Os sujeitos desta pesquisa são atores sociais (MOITA LOPES, 1996, 2009), constituídos por valores e ideologias (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]), cuja participação se faz responsivamente de maneira ativa, por isto, descrevê-los torna-se fundamental em uma pesquisa de natureza qualitativa (DEMO, 1995, 1998; BORTONI-RICARDO, 2008) e colaborativa (DESGAGNÉ, 2007). São sujeitos desta pesquisa: 1) o pesquisador; 2) os docentes do 5º ano do EF.

2.2.1.1 O pesquisador

A trajetória do pesquisador iniciou-se na graduação em Letras-Português (2009-2012) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), período em que desenvolveu projetos de iniciação científica sobre produção textual e letramento digital, sob a orientação da professora doutora Marilurdes Zanini. Nesses estudos, o foco já estava voltado para a construção de atividades e para os encaminhamentos teórico-metodológicos a serem utilizados nas aulas de LP. Foi por meio dessas pesquisas que iniciou as primeiras leituras dos escritos do Círculo de Bakhtin. O compromisso com o ensino de LP também esteve presente na investigação empreendida no curso de mestrado (2013-2015), junto ao Programa de Pós-Graduação em

Letras da UEM, em que se desenvolveu uma pesquisa-ação sobre os multiletramentos e as redes sociais com os alunos do 8º ano do EF de uma escola pública, sob a orientação das professoras doutoras Marilurdes Zanini e Neiva Maria Jung. Além da concepção dialógica de linguagem, buscou-se, para a pesquisa de mestrado, amparo teórico na concepção sociocultural de letramento (STREET, 1984), para permitir a compreensão sobre como as singularidades de cada contexto atuam na construção de identidades e na atribuição de significados às práticas de escrita. Em 2013, paralelo ao mestrado, iniciou as atividades como professor nas redes privada e estadual de ensino. Nesta, em primeiro momento, como contratado temporariamente, a partir de 2015, como efetivo, lecionando para diferentes séries do EF – Anos Finais, do EM, do Ensino Técnico e na Educação de Jovens e Adultos, experiências ímpares para um jovem professor iniciante. Na rede privada, até hoje vivencia-se o desafio de promover práticas sob os aportes do Dialogismo em um contexto cujo sistema se apoia na lógica conteudista, preso às conhecidas apostilas, a serem seguidas na íntegra e cumpridas dentro de prazos programados, fatores que atuam como uma força centrípeta que conduzem ao ensino da gramática normativa e da tradicional redação escolar (GERALDI, 1991).

Por sua vez, a experiência na escola pública tem motivado à promoção das aulas de LP como espaço de interação e de constituição dos sujeitos por meio de práticas, seja de leitura, de escrita e de AL, por acreditar que são instrumentos para a ampliação da consciência socioideológica dos estudantes (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]; VOLOCHÍNOV, 2013b[1930]).

Destacam-se as experiências como professor formador em cursos de formação continuada, que, de modo particular, motivaram o tema e o objeto de investigação desta Tese. Em 2017, foi convidado a ministrar uma formação sobre gêneros textuais para os professores do 4º e do 5º ano do EF de um município da Região Noroeste do Paraná. Nessa ocasião, ao organizar um módulo sobre “Análise Linguística e gênero textuais”, constatou-se que os docentes participantes pouco conheciam sobre a AL, bem como demonstravam não compreender qual é o papel da gramática nas aulas de LP no EF. Essa situação despertou a possibilidade de pesquisa a se investigar no processo de doutoramento, com a orientação do professor doutor Renilson José Menegassi. Destaca-se, ainda como aspecto importante na formação como pesquisador, a participação no grupo de pesquisa “Interação e Escrita”, por meio do qual se amplia as leituras do Círculo Bakhtin, fundamentais para a construção desta Tese.

2.2.1.2 As docentes[28] do 5º ano do EF

Constituem-se como participantes desta pesquisa 24 professoras que lecionam no EF em escolas públicas de um município de pequeno porte da região Noroeste do Paraná. A participação nesta Tese foi assentida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLA), após a aprovação do projeto de tese ser aprovado pelo comitê de pelo Comitê Permanente de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob o registro CAEE 19655019.6.0000.0104 – Anexo B. A escolha por essas profissionais justificou-se pelo histórico de participação em cursos de formação docente continuada com foco em leitura pela abordagem interacionista, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) nos anos anteriores, bem como por já serem participantes do projeto de pesquisa institucional "Escrita e formação de educadores de língua", da UEM, coordenado e desenvolvido pelo professor doutor Renilson José Menegassi, orientador desta Tese. Tal fator se torna fundamental, porque, como se concebe as PAL em interação com as práticas de leitura e de produção escrita, as docentes já desenvolviam práticas significativas de leitura em contexto de sala de aula, a partir das orientações teórico-metodológicas interacionistas, com certos aspectos do dialogismo, conforme pode ser observado durante as práticas realizadas na produção da pesquisa. Como exemplo do êxito desse investimento em formação e do trabalho efetivo em sala de aula, destacam-se os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município, obtidos nos últimos anos, a alcançar 7,2 nas avaliações de 2017 e 2019, enquanto a média estipulada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) seria de 6,5 até 2021[29]. Ressalta-se que não é de interesse da pesquisa a análise dos cursos, das capacitações e do IDEB do município escolhido. Os procedimentos relativos à negociação para a participação na pesquisa são apresentados na seção 2.3.1.1, para tratar da primeira etapa metodológica desenvolvida nesta Tese.

Para a apresentação das docentes participantes, foram utilizadas as anotações feitas em diário de campo referentes aos encontros do pesquisador com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, durante o processo de negociação para a participação no curso que serviria para a coleta de registros de dados para a pesquisa, conforme descrito na seção 2.3.1.1. Também foi empregado um questionário semiaberto – Quadro 8, aplicado no primeiro encontro do curso de formação continuada para se conhecer o perfil

[28] Como todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino, são referidas, nesta Tese, como as docentes, as professoras, para marcar a sua identidade como mulheres e professoras.
[29] Conforme se mostra em http://ideb.inep.gov.br/resultado/.

profissional, a atuação nas práticas pedagógicas de LP e os conhecimentos sobre AL, procedimento descrito na seção 2.3.1.1.

Quadro 8 – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa

Questionário de Pesquisa

PARTE I – Perfil Profissional

1) Nome:_____
2) Idade: _____
3) Formação Acadêmica

a) (__) Graduação em Letras. (__) Graduação em Pedagogia. (__) Outra. _____.
b) Especialização (__) Sim. (__) Não. Área:_____
c) Mestrado (__) Sim. (__) Não. Área:_____
d) Doutorado (__) Sim. (__) Não. Área:_____
4) Atuação Profissional

a) Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa?

(__) Até 5 cinco anos. (__) Entre 5 e 10 anos. (__) Mais de 10 anos.

b) Atualmente leciona para qual etapa de ensino?

(__) Ensino Fundamental I – séries iniciais.
(__) Ensino Fundamental I- séries finais.
(__) Ensino Fundamental II.
(__) Ensino Médio.
(__) Outro. _____

c) Há quanto tempo leciona para o 5º ano do Ensino Fundamental?

( ) Até 5 anos. ( ) Entre 5 e 10 anos. ( ) Mais de 10 anos.

PARTE II – Atuação nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa

5) Marque de 1 a 4 (em ordem de prioridade) os eixos de ensino que você mais contempla em sua prática pedagógica.

(__) Leitura.
(__) Produção de textos.
(__) Análise Linguística/Semiótica.
(__) Oralidade.

PARTE III – Conhecimentos sobre Análise Linguística

6) Você já participou de alguma formação sobre Análise Linguística?

(__) Sim. Qual? _____
(__) Não.

7) O que é o trabalho com a Análise Linguística?
8) Para o trabalho com a Análise Linguística em sala de aula, quais fontes de pesquisa e instrumentos didáticos você utiliza?
9) Quais são as maiores dificuldades para o trabalho com a Análise Linguística em sala de aula?

Fonte: O autor (2022).

As 24 docentes do 5º ano do EF, participantes da pesquisa, atuavam como professoras regentes e, em alguns casos, algumas delas ocupavam função pedagógica e administrativa seja nas escolas seja na SME.

A média de idade das professoras participantes é de 45 anos. A minoria delas, apenas 4, possuía entre 20 e 30 anos; por sua vez, 9 docentes tinham entre 31 a 50 anos e 8 profissionais

têm idade acima dos 50 anos. Esses dados mostram que participaram da pesquisa professoras de diferentes gerações, com experiências distintas quanto ao ensino de LP, mais especificamente de trabalho com a análise linguística em sala de aula.

Sobre a formação profissional, apenas 6 docentes são formadas em Letras. A maioria, 18 professoras, graduou-se em Pedagogia, 2 professoras em outras licenciaturas - Biologia e Normal Superior, uma delas não possuía formação em nível superior, apenas o magistério. Esse dado ajuda a compreender a dificuldade de efetivação PAL no contexto do EF, porque, muitas vezes, no curso de Pedagogia, há poucas disciplinas que abordem especificamente o funcionamento da língua, a priorizar ementas sobre aspectos metodológicos do ensino de LP, tal como expõem Abreu, Bazzo e Godoy (2013). Com exceção de 2 duas docentes, todas as demais possuem pós-graduação *latu sensu* com predominância na área da Educação, como em Educação Especial, Gestão Escolar e Alfabetização e Letramento, o que confirma a disposição para o aperfeiçoamento profissional, um aspecto coerente com o critério de escolha do município.

Quanto à experiência como docentes de LP, 15 professoras possuem mais de 10 anos de exercício nesse contexto, sendo que 6 lecionam entre 5 e 10 anos e somente 3 possuem menos de 5 anos de experiência. Essa realidade permite depreender que as docentes atuaram em um contexto em que a AL já se configurava como um dos eixos de ensino estipulados pelos documentos norteadores do ensino de LP, seja em âmbito nacional com Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997; 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL 2017) ou estadual com as Diretrizes Curriculares Estadual do Paraná – DCE (PARANÁ, 2008) e, atualmente, com o Referencial Curricular do Estado do Paraná – (PARANÁ, 2019) e com o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (PARANÁ, 2020) –, o que não significa afirmar, todavia, que houve a formação adequada para que pudesse ser efetivada em sala de aula, outra comprovação do critério de escolha do município.

Constatou-se que as docentes possuem experiência significativa com o 5º ano do EF. 11 delas afirmaram ter de 5 a 10 anos de trabalho nesse ano escolar, 9 possuem mais de 10 anos e apenas 4 menos de 5 anos. Tal experiência é um fator muito positivo a contribuir para a realização da pesquisa, já que mostram conhecer as potencialidades e as dificuldades dos estudantes do ano escolar definido para o estudo, por isso, possuem propriedade para avaliar, propor adequações e elaborar as atividades adequadas e necessárias a esse público, outro critério considerado para a escolha do município e das participantes.

Ainda no intuito de conhecer como as professoras desenvolvem suas práticas nas aulas de LP, solicitou-se que apontassem, em ordem de prioridade, quais os eixos de ensino - leitura,

oralidade, produção textual ou análise linguística - eram contemplados, cuja síntese das respostas expõe-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Eixos de ensino priorizados nas aulas de LP

Eixo de ensino	**1º lugar**	**2º lugar**	**3º lugar**	**4º lugar**
Leitura	9	15	0	0
Produção Textual	0	1	14	9
Análise Linguística	0	0	10	14
Oralidade	15	8	0	1

Fonte: O autor (2022).

Observou-se que os eixos mais contemplados, em ordem de prioridade, são a oralidade e a leitura, seguido pela produção textual, por último, a AL, a refletir uma realidade comum no contexto do 5º ano do EF. Quanto aos eixos mais priorizados – a oralidade e a leitura, podem estar associados diretamente à oferta de cursos de formação continuada. Na pesquisa, durante os encontros formativos, constatou-se que as professoras possuíam conhecimentos sobre os procedimentos e as estratégias de leitura e sobre os descritores de avaliação de leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), descritos na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa 5º ano do EF (BRASIL, 2018) e na Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB (BRASIL, 2020) e sabiam, por conseguinte, preparar atividades e efetivar práticas de leitura na perspectiva interacionista. Por outro lado, os eixos menos priorizados se associam, dentre outros motivos, à formação específica e contínua. Por sua vez, para a maioria das participantes, a primeira participação em curso sobre AL se fez por meio desta pesquisa, segundo responderam ao questionário.

Com o propósito de compreender as impressões iniciais das professoras sobre AL, questionou-se: “O que é o trabalho com a análise linguística?”, cujas respostas apresentam-se no Quadro 9.

Quadro 9 - Respostas à pergunta "O que é o trabalho com a análise linguística?"

P1[30]	*"Acredito que seja um trabalho mais aprofundado com a gramática."*
P2	*"É o trabalho com o estudo da gramática."*
P3	*"Acredito que o trabalho com a gramática com a análise linguística seja o ensino da gramática em sala de aula."*
P4	*"É o estudo da gramática."*
P5	*"É o estudo da análise da gramática."*
P6	*"Acredito ser um trabalho com gramática envolvendo os gêneros textuais."*
P7	*"O trabalho com a análise linguística é o estudo da gramática."*
P8	*"O trabalho da gramática trata-se do estudo gramatical."*
P9	*"O trabalho com a análise é o estudo da gramática."*
P10	*"É o estudo e análise da gramática."*
P11	*"É o trabalho de análise de uma língua e seu funcionamento."*
P12	*"Análise linguística é o estudo da gramática."*
P13	*"É trabalhar com a gramática.".*
P14	*"Para mim é um trabalho contextualizado entre gramática e os textos nos variados gêneros."*
P15	*"É um processo em que aprendemos como trabalhar com o aluno desenvolvendo a gramática e a produção textual, em que o aluno possa perceber a concordância nominal e verbal."*
P16	*"Penso ser um trabalho ou estudo mais aprofundado na área gramatical."*
P17	*"Penso que é um trabalho que desenvolve a prática da gramática analisando nos textos, além da interpretação a gramática que eles trazem."*
P18	*"O trabalho com a análise linguística é o estudo da gramática."*
P19	*"Ao meu ver seria o trabalho voltado ao estudo da gramática contextualizado no texto (gênero textual)."*
P20	*"É uma reflexão sobre a organização do texto oral ou escrito e dos elementos abordados e as amplas regras gramaticais."*
P21	*"Para mim o trabalho com a análise linguística consiste em fazer com que o estudante reflita sobre a língua e não apenas que decore a gramática."*
P22	*"É o trabalho desenvolvido a partir da análise da gramática aplicada num texto."*
P23	*"É estudar a gramática na prática."*
P24	*"É ensinar a gramática de forma contextualizada."*

Fonte: O autor (2022).

A maioria das respostas das docentes retoma um discurso muito comum que associa diretamente a AL ao ensino de gramática: *"um trabalho mais aprofundado com a gramática"; "é o trabalho com o estudo da gramática"*. Essa relação pode ser explicada pela não compreensão das especificidades da AL no contexto escolar, a ser tratada, muitas vezes, como uma nova nomenclatura para se referir ao ensino da gramática sob ótica tradicional, como mostram as pesquisas de Morais (2002), Silva (2015); Correia Neto; Silva (2017).

Também é possível observar, em menor caso, a relação da AL com o texto e mais especificamente com os gêneros textuais: "*Acredito ser um trabalho com gramática envolvendo*

[30] Para preservar a identidade das participantes da pesquisa, de acordo com o acordo firmado no Termo de Consentimento, optou-se pela referência com a inicial P (professor), seguido do indicador numérico, pela ordem alfabética de seus próprios nomes.

os gêneros textuais", "Acredito ser um trabalho com gramática envolvendo os gêneros textuais". Recupera-se, nessas afirmações, o discurso da gramática contextualizada, introduzido nas escolas, inicialmente, por meio dos PCN (BRASIL, 1997; 1998), que definiram o gênero textual como objeto de ensino, a ocupar o eixo central das práticas de oralidade, de leitura, de produção textual e de AL. Rodrigues (2021), ao revistar os discursos e as reenunciações acerca da AL no Brasil, assinala que a compreensão da AL como foco na "gramática aplicada aos textos". Para tanto, recupera a obra de Infante (1995) "Curso de gramática aplicada aos textos", para assinalar que, apesar de se inserir o texto como objeto de análise, o objetivo no ensino de LP continuava sendo o ensino de gramática.

Algumas docentes parecem compreender a AL como um espaço de reflexão sobre a língua e seu funcionamento: "*Para mim o trabalho com a análise linguística consiste em fazer com que o estudante reflita sobre a língua e não apenas que decore a gramática*", *"É o trabalho de análise de uma língua e seu funcionamento".* Essas informações são as que mais se aproximam com os princípios da AL, preconizados por Geraldi (1984a;1984b[1981];1984c[1981];1984d[1983]; 1991), já que remetem a uma perspectiva de ensino que não visa a memorização das regras gramaticais, ao passo que reconhece a análise sobre o funcionamento da língua como um dos aspectos constituintes do discurso.

Conhecer essas compreensões iniciais sobre AL, por parte das docentes, possibilitou, em primeiro momento, entender que discursos são retomados, dentre os quais se destacam o que faz alusão ao ensino da gramática tradicional em detrimento do que se refere à gramática contextualizada e à análise linguística como possibilidade de ensino reflexivo da língua. A partir disso, foi possível pensar as atividades do curso de formação, a fim de particularizar a noção de AL, adotada na pesquisa conduzida.

Outro aspecto que se buscou conhecer diz respeito às fontes de pesquisa e aos instrumentos didáticos que as professoras utilizam para o trabalho com a AL — *Para o trabalho com a Análise Linguística em sala de aula, quais fontes de pesquisa e instrumentos didáticos você utiliza?* — de acordo com que se expõe no Quadro 10.

Quadro 10 - Instrumentos e fontes utilizados para o trabalho com a análise linguística

P1	*"Para o trabalho com análise linguística, procuro utilizar livros didáticos, internet, dicionário, trocas de experiências com colegas de trabalho."*
P2	*"Utilizo o livro didático em sala de aula e para pesquisas além uso a internet."*
P3	*"Em sala de aula, para trabalhar a análise linguística os instrumentos didáticos que utilizo na maior parte é os livros didático e fontes de pesquisas é internet e livros gramaticais."*
P4	*"Livro didático, pesquisa na internet e troca de experiência com a pedagoga."*
P5	*"Utilizo livros didáticos, pesquisa na internet, conversa com a pedagoga."*
P6	*"Internet e livros didáticos."*

P7	*"Para o trabalho com análise linguística utilizo os livros didáticos e pesquisa na internet."*
P8	*"Utilizo pesquisas em internet, livros didáticos e gramáticas."*
P9	*"Para a pesquisa utilizo o livro didático, gramática e também a internet."*
P10	*"As fontes utilizadas são os livros didáticos e pesquisa na internet."*
P11	*"Livros didáticos, internet."*
P12	*"No trabalho em sala de aula é utilizado livro didático, pesquisa na internet, multimídia."*
P13	*"Livros didáticos, pesquisas em internet."*
P14	*"Utilizo o livro didático e a internet."*
P15	*"Para esse trabalho de análise linguística em sala de aula, utilizo livro didático, a BNCC, o CREP, internet, entre outros."*
P16	*"Para o trabalho com a análise linguística em sala de aula, utilizamos didáticos antigos e atuais, dicionários, internet, troca de experiências entre os colegas."*
P17	*"Livros didáticos, internet, textos de circulação social."*
P18	*"Eu utilizo a gramática e livros didáticos, também pesquisas na internet."*
P19	*"Utilizo a internet e o livro didático."*
P20	*"Livro didático e internet."*
P21	*"Procuro apresentar as definições pesquisadas no livro didático."*
P22	*"Livro didático, dicionário, pesquisas em site pedagógico."*
P23	*"Eu procuro trabalhar com os livros didáticos, dicionário e também o uso da internet."*
P24	*"Normalmente uso o livro didático e as atividades da internet."*

Fonte: O autor (2022).

O livro didático, nesse contexto específico, é o principal instrumento metodológico utilizado pelas professoras para o trabalho com a AL, por esse motivo e por reconhecer a relevância do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), procurou-se, durante a formação, organizar as atividades a partir do LD adotado pelo município, para dar coerência e ampliação ao trabalho já realizado, o que implica mostrar às participantes uma proximidade à realidade docente. Merece atenção, nessas respostas, a recorrente menção da internet como fonte de pesquisa para o trabalho com a AL, porque, nesse contexto específico, ainda que categorizadas como de AL, predominam-se atividades de caráter normativo a priorizar pela sistematização da nomenclatura gramatical[31].

Outra constatação relevante é que quase não houve citação da gramática e do próprio livro de gramática como fonte de pesquisa, a se confirmar a lacuna existente pela formação incipiente sobre língua, assim como as professoras pareciam, naquele momento, não trocar experiências entre si sobre o trabalho com a AL, até porque este foi o eixo de ensino citado como o menos priorizado em sala de aula.

Perguntou-se sobre as maiores dificuldades para a efetivação do trabalho com a AL em sala de aula, segundo o que se apresenta no Quadro 11.

[31] Ainda são parcas as pesquisas que investigaram a abordagem das atividades de análise linguística nos principais portais educacionais disponíveis na internet. Dentre eles, cita-se Costa e Cortez (2019) que estudaram as atividades de AL publicadas no site Portal do Professor http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html.

Quadro 11 - Dificuldades para o trabalho com a análise linguística em sala de aula

P1	*"As maiores dificuldades na nossa realidade (escola do campo) é a questão cultural no trabalho linguístico, na fala incorreta."*
P2	*"As maiores dificuldades é incluir a gramática dentro de um gênero textual."*
P3	*"As maiores dificuldades são conhecer ao fundo a gramática, saber por onde começar, ter mais domínio do que ser trabalhado em sala de aula."*
P4	*"A principal seria não ter a formação em Letras para assim poder se apropriar dos conteúdos para poder transmiti-lo ao aluno. E confesso que encontro dificuldade em vários conteúdos da gramática."*
P5	*"Algumas dúvidas sobre como oferecer estes conteúdos para as crianças de forma eficaz com relação à idade e à série."*
P6	*"Agrupar a gramática com o gênero textual."*
P7	*"A maior dificuldade para o trabalho com a análise linguística é incluí-la dentro do texto e sua sequência."*
P8	*"O maior trabalho com a gramática em sala de aula é o de fazer com que os alunos entendam a função das classes gramaticais."*
P9	*"A maior dificuldade para o trabalho com a análise linguística é inclui-la dentro do texto."*
P10	*"A maior dificuldade é a minha falta de conhecimentos sobre o assunto. A base que eu tenho sobre análise linguística é o que aprendi quando estudei no Ensino Fundamental II e no magistério."*
P11	*"Dificuldades dos alunos em compreensão."*
P12	*"As maiores dificuldades para o trabalho é a compreensão dos alunos em sala de aula."*
P13	*"As maiores dificuldades para o trabalho é a compreensão por partes de nossos educandos."*
P14	*"As maiores dificuldades muitas vezes é fazer a ligação entre os textos e a gramática."*
P15	*"As maiores dificuldades para esse trabalho é a falta de um bom livro didático."*
P16	*"Na nossa realidade (escola do campo), a maior dificuldade para o trabalho linguístico é a questão cultural da fala incorreta, pois a família fala errado e não busca conhecimento do significado das palavras e a forma de empregá-las."*
P17	*"Entender como ela está inserida no texto. Como desenvolver atividades bem elaboradas para trabalhar com o aluno."*
P18	*"A maior dificuldade é introduzi-la dentro do texto."*
P19	*"Conseguir aplicar a gramática ao texto (gêneros textuais) fazendo a correta articulação (leitura/escrita) com foco nos elementos linguísticos."*
P20	*"Eu creio que a dificuldade maior está na contextualização, fazer a criança entender."*
P21	*"Fazer uma abordagem simples e compreensível para o entendimento do aluno."*
P22	*"A falta de conhecimento de como conduzir o trabalho."*
P23	*"Acredito que seja a falta de formação."*
P24	*"Não ter tanto conhecimento de gramática."*

Fonte: O autor (2022).

São várias as dificuldades elencadas pelas professoras para a efetivação da AL na prática pedagógica. Destaca-se, dentre elas, o reconhecimento da falta da formação adequada, seja por não ter formação em Letras seja pela falta de conhecimento mais consistente e sistemático da gramática da língua portuguesa: *"A principal seria não ter a formação em Letras para assim poder se apropriar dos conteúdos para poder transmiti-lo ao aluno. E confesso que encontro dificuldade em vários conteúdos da gramática"; "A maior dificuldade é a minha falta de conhecimentos sobre o assunto. A base que eu tenho sobre análise linguística é o que aprendi quando estudei no Ensino Fundamental II e no magistério".* O conhecimento sobre o

funcionamento da língua e da gramática é um aspecto que não seria desprezado nem minimizado quando se pretende efetuar um trabalho significativo de AL, inclusive, pela perspectiva dialógica, pois se constitui como um dos pilares do trabalho nesse viés. Durante os encontros do curso, em vários momentos, foi destinado um tempo específico para explicar conteúdos gramaticais, a respeito dos quais as professoras apresentavam algumas dificuldades e que eram essenciais para a elaboração das atividades, a comprovar a análise inicial aqui apresentada. Algumas docentes relataram a dificuldade de articular a gramática ao texto: "*Conseguir aplicar a gramática ao texto (gêneros textuais) fazendo a correta articulação (leitura/escrita) com foco nos elementos linguísticos*". Retoma-se, nesse excerto, o discurso da necessidade de abordar a gramática de forma contextualizada, presente, inclusive nos documentos oficiais – PCN (BRASIL, 1997; 1998); BNCC (BRASIL, 2017) –, ao passo que revela a lacuna entre a prescrição e o investimento em formação específica a assegurar as condições necessárias para a concretização da AL em sala de aula. Outro aspecto mencionado pelas docentes diz respeito à transposição didática, isto é, em fazer as adaptações necessárias para que o estudante compreenda os conhecimentos gramaticais: "*Algumas dúvidas sobre como oferecer estes conteúdos para as crianças de forma eficaz com relação à idade e à série".* Ainda sobre as dificuldades, reportam-se as respostas de duas professoras que atuam em Escola do Campo[32]. Elas mencionam a variedade linguística dos estudantes como um percalço para as práticas de AL: "*As maiores dificuldades na nossa realidade (escola do campo) é a questão cultural no trabalho linguístico, na fala incorreta*", "*Na nossa realidade (escola do campo), a maior dificuldade para o trabalho linguístico é a questão cultural da fala incorreta, pois a família fala errado e não busca conhecimento do significado das palavras e a forma de empregá-las*". Nesses exemplos, sobressai-se o discurso convergente à teoria do déficit cultural que associa as variedades de menor prestígio social à dificuldade de aprendizagem, como se o fator sociocultural fosse o responsável pelo fracasso escolar. Esse argumento tem sido refutado pela Sociolinguística Educacional com a defesa da ideia de que a variação é um fenômeno constitutivo da língua e, por mais que receba maior ou menor prestígio social, por si só não se constitui razão que determina dificuldades da aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2005). Assim, subjaz a esse discurso a tradicional ideia de que ensino de LP e de gramática se

[32] No município, há 5 escolas que se situam no perímetro urbano e uma escola localizada em distrito, sendo caracterizada como Escola do Campo. De acordo com o DECRETO Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, promulgado pelo Ministério da Educação (MEC) – disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file<, acesso em 20 mar. 2021 -, a educação do campo caracteriza-se não somente pelo critério geográfico, mas também sociocultural a considerar as especificidades da população que vive nesse contexto.

comprometeriam exclusivamente às prescrições da gramática normativa a partir da norma-padrão.

De formal geral, as professoras participantes da pesquisa possuem experiência profissional significativa no ensino de LP e em turmas do 5º ano, apesar de não serem formadas em Letras. Nesse contexto, a AL foi apontada como um dos eixos de ensino menos priorizados em sala de aula, a se justificar, dentre outros motivos, pela falta de conhecimento consistente sobre a língua, comprovado também pela não participação em capacitações específicas sobre a AL. Por esse motivo, as docentes demonstram não conhecer as especificidades da AL, ao passo que concebiam a prática de linguagem convergente ao ensino de gramática tradicional.

Conhecer compreensões das professoras sobre o ensino de LP e da AL possibilitou, primeiramente, o reconhecimento e a constatação de que as discussões feitas na academia ainda chegam de maneira muito tímida às escolas, de forma didático-pedagógica, em efetivas práticas de ensino. Em um segundo momento, o conhecimento da realidade desses professores se fez necessário para a organização do curso, principalmente, para a definição da metodologia e dos aspectos a serem priorizados, por exemplo, tornar o curso um momento de vivências de práticas de AL a priorizar a construção de atividades.

2.2.2 Contexto sócio-histórico

Esta investigação se insere um contexto sócio-histórico muito peculiar, tanto no Brasil quanto no mundo, no qual, dentre outros, dois aspectos afetam-na diretamente: o cenário de reformulações curriculares e a pandemia mundial do Covid-19.

Esta Tese se inscreve em um cenário de reforma curricular no Brasil a ter por marco a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), em dezembro de 2017 para se constituir como um documento norteador e de referência para a construção dos currículos estaduais e municipais, em especial, o Referencial Curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 2019) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (PARANÁ, 2020), bem como para elaboração dos materiais didáticos financiados pelo investimento público. Se, por um lado, a BNCC (BRASIL, 2017) assegura a AL como um dos eixos de ensino e a reconhece como uma ferramenta de reflexão sobre a língua e inclusive faz menção aos aspectos enunciativos da linguagem, ao descrever e orientar as práticas de linguagem, não se pode negar os interesses político-ideológicos que subjazem, no âmbito geral, à construção desse documento. Bonini e Costa-Hübes (2019), ao investigar todo o processo de construção da BNCC (BRASIL, 2017), expõem como os anseios dos grandes grupos financeiros e da lógica

do mercado empresarial, pautada pelo neoliberalismo, interferiram diretamente no viés adotado pelo documento, de modo a atender às demandas desse setor, cuja principal implicação é a visão reducionista do aluno como um sujeito que deve ser preparado meramente para satisfazer as exigências do mercado de trabalho. Assim os pesquisadores se manifestam:

> Há o mercado de trabalho que precisa de mão de obra especializada para atender às suas exigências e que vê, na escola, o lugar apropriado para satisfazer suas necessidades. Em ambos os casos, considerando-se o presente contexto brasileiro e mesmo mundial, há a formação de cidadão pouco crítico e docilizado para a ideologia neoliberal dominante (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p.31).

A compreensão desse contexto reforça as motivações que ensejaram a realização desta pesquisa e sua opção pelo caráter colaborativo. Ao se propor um curso de formação sobre a AL sob as perspectivas interacionista e dialógica de linguagem, com professoras do 5º ano do EF, o compromisso foi contribuir para que pudessem compreender essa abordagem, a qual, por sua natureza, já se contrapõe ao mero utilitarismo e às ideologias dominantes, a fim de que tenham ciência dos aspectos sociais, ideológicos e valorativos que perpassam as práticas de linguagem na escola e fora dela. Isso se faz necessário para que se desenvolva um trabalho que rompa com a mera instrumentalização, a contribuir para a formação da consciência social dos discentes.

Outro aspecto sócio-histórico que perpassa esta investigação é a pandemia mundial do COVID-19. Além de um cenário de crise sanitária e econômica, o contexto pandêmico instaurou uma crise pedagógica (ESTELLES; FISCHMAN, 2020), que demandou rapidamente alternativas pedagógicas, para minimizar o impacto da ausência das aulas presenciais, por exemplo, a adesão ao ensino remoto, seja por meio de atividades impressas ou por meio das tecnologias digitais e evidenciou as desigualdades sociais existentes, a prejudicar principalmente os estudantes de escolas públicas e de regiões menos desenvolvidas.

Esse contexto pandêmico interferiu diretamente no percurso da pesquisa, a acarretar mudanças significativas, tanto na implementação do curso de formação continuada quanto nos procedimentos utilizados para a coleta dos registros de dados. Inicialmente, o curso seria realizado de forma presencial, em 5 encontros de 8 horas de duração cada, ao longo do primeiro semestre de 2020, num total de 40 horas de efetivo trabalho na escola. Entretanto, apenas o primeiro encontro, em 10 de março de 2020, ocorreu nesse formato. Depois de uma paralisação de 5 meses, em que se viviam as incertezas que a pandemia instaurava, a partir de uma

negociação com a SME do município e com as professoras do 5º ano, retomou-se o curso de forma remota por meio do *Google Meet*, para completar a carga horária inicial.

Dentre as alterações necessárias, cita-se, primeiramente, a periodicidade e a carga horária de cada encontro, que passaram a ocorrer semanalmente com até duas horas de duração entre os meses de agosto a novembro de 2020. Para cada encontro, havia uma atividade colaborativa que as docentes realizavam durante a semana e o encaminhava por e-mail, também com a procura por orientações, sempre que precisavam, por meio das redes sociais ou até mesmo por e-mail.

Sobre esse novo formato do curso, cabe mencionar as especificidades desse contexto que reconfiguraram a abordagem a ser utilizada, por exemplo, a delimitação mais específica de cada tópico abordado, bem como o envio antecipado dos materiais para que as professoras pudessem acompanhar no momento do encontro remoto. Como dificuldades, menciona-se o domínio das tecnologias digitais e a adaptação a um curso nesse molde. O município onde as professoras atuam adotou somente o ensino remoto por meio de atividades impressas, as quais os alunos recebiam e entregavam mensalmente na própria escola. Quando necessário, as professoras gravavam pequenos vídeos e enviavam para os estudantes, que não era uma prática sistemática, nem obrigatória. Por isso, a participação no curso foi, para a maioria delas, a primeira experiência de curso realizado por meio do *Google Meet*. Assim, nos primeiros encontros, além de algumas dificuldades técnicas que, no decorrer do próprio encontro, foram superadas, houve aspectos de comportamento e de participação que precisam ser citados, por exemplo, a timidez e o receio de se expressar naquele contexto, que, durante os demais encontros, foram diminuindo.

Nesse contexto pandêmico, a SME suspendeu os demais cursos de formação e muitas atividades rotineiras que uniam as diferentes escolas, por exemplo, as comemorações das datas festivas etc. Os encontros semanais do curso de formação tornaram-se uma atividade a reunir as professoras de diferentes escolas daquele munícipio, a oferecer-lhes, além de um momento de estudo, de trocas de experiências pedagógicas e de vivências em um contexto que se predominava o isolamento social. Por isso, a participação no curso de formação significou muito mais do que o aprendizado específico sobre AL, já que se constituiu como um espaço de interação e de partilha entre essas profissionais que, muitas vezes, só se encontravam e interagiam naquele momento, ainda que pela tela.

2.2.3 Lócus de pesquisa

Configura-se como *lócus* desta pesquisa o munícipio no qual se realizou o curso de formação continuada com os professores do 5º ano do EF. Trata-se de uma cidade localizada no Noroeste do Estado do Paraná, com população estimada, em 2020, de 17.200[33] habitantes, com taxa de escolarização que atinge 98% entre as pessoas de 6 a 14 anos de idade, segundo informações disponíveis no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Neste município, há 16 estabelecimentos de ensino credenciados e em funcionamento, que, de forma geral, ofertam da Educação Infantil ao Ensino médio. A cidade tem também uma faculdade privada e alguns polos de educação a distância vinculados a instituições privadas de ensino superior.

Especificamente, no caso do EF, há 6 escolas municipais, onde as docentes participantes da pesquisa atuam, sendo que 1 delas se localiza em um distrito e se caracteriza como uma Escola do Campo. Não há um currículo municipal de ensino, entretanto os planejamentos utilizados nas escolas pautam-se na BNCC (BRASIL, 2017) e no CREP (PARANÁ, 2020), a partir da análise e de definições de prioridades apontadas pela SME. Todas as escolas adotam o mesmo livro didático "Ápis – Língua Portuguesa", de Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), material didático muito utilizado em sala de aula.

2.3 Procedimentos Metodológicos

Passa-se a descrever e a explicar os procedimentos metodológicos adotados em todo o percurso de desenvolvimento desta Tese, a constar: as etapas da pesquisa, bem como o processo de constituição do corpus e a definição das categorias de análise.

2.3.1 Etapas da Pesquisa

Em consonância com os pressupostos da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), este estudo é constituído por etapas que abrangem as duas dimensões que compõem essa abordagem: as atividades relacionadas à pesquisa e as atividades destinadas à formação profissional, as quais passam a ser detalhadas.

---

[33] Informações retiradas do site https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/xxxxxxx.html. Acesso em: 5 de fev. 2021.

2.3.1.1 1ª Etapa – autorizações

O primeiro procedimento feito foi a busca pela parceria e autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a realização da pesquisa. Em contato com a SME, em julho de 2019, apresentou-se o projeto de Tese e mencionou ser uma proposta que unia um curso de formação continuada, com direito a certificado expedido pelo programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, a uma pesquisa científica. Foram explicados os procedimentos que seriam adotados tanto para a realização do curso quanto para a geração dos registros de dados. A partir desse contato inicial, a SME prontamente demonstrou interesse pelo projeto, comprometeu-se a avaliar a possível adesão dos professores, antes de confirmar a participação e conceder, por escrito, a autorização para a realização da pesquisa[34] - Anexo A, o que aconteceu em agosto de 2019.

Na sequência, com a anuência da SME, submeteu-se, no mesmo mês, o projeto de pesquisa ao Comitê Permanente de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, que obteve a aprovação, em setembro de 2019, sob o registro CAEE 19655019.6.0000.0104 – Anexo B.

Depois disso, em contato algumas vezes com a SME, foram definidas as datas do curso de formação que aconteceriam no primeiro semestre de 2020 e ficou agendado um encontro com as docentes que ocorreu durante a semana pedagógica, em fevereiro de 2020. Nesse momento, apresentou-se a proposta do curso de formação continuada a salientar que se tratava de uma pesquisa de doutorado, vinculada à Universidade Estadual de Maringá. Após as explicações sobre a temática, da metodologia do curso e de sua participação na pesquisa, questionou-se às docentes sobre o interesse em participar, as quais confirmaram a disposição em contribuir com o estudo. Entretanto, apenas no primeiro encontro do curso de formação, ocorrido no dia 10 de março de 2020, as professoras participantes, depois de novamente terem ciência dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa, atestaram a anuência de participação com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Anexo C.

[34] A autorização da Secretaria Municipal de ensino é um documento exigido pelo Comitê de Ética, como condição imprescindível para a realização da pesquisa, que se encontra no Anexo A.

2.3.1.2 2ª etapa – o curso de formação continuada

A segunda etapa desta investigação correspondeu ao desenvolvimento do curso de formação continuada que se intitulou "Práticas de Análise Linguística no 5º ano do Ensino Fundamental". Os encontros aconteciam semanalmente com até duas horas de duração, eram gravados pela plataforma do *Google Meet* e ficavam disponíveis, no formato de *link*, para que as docentes pudessem rever novamente, ao sentirem necessidade. Para cada encontro, havia uma Atividade Colaborativa que era feita em grupo pelas docentes, em horário diferente do que ocorria o curso, entregue via e-mail durante a mesma semana, para completar a carga horária destinada ao curso. Como as professoras cumpriam uma agenda presencial na escola, para preparar, entregar e receber as atividades impressas para os alunos, algumas aproveitavam o momento para discutir sobre a Atividade Colaborativa da semana, o que produziu processos de interação muito relevantes[35]. No intervalo entre um encontro e outro, era muito comum as docentes tirarem suas dúvidas com o pesquisador por meio de e-mail e por meio de aplicativo de mensagens, o que resultou, em ações colaborativas (DESGAGNÉ, 2007). As Atividades Colaborativas não recebiam uma nota, mas, sim, um parecer com observações para que pudessem ser melhoradas, porque, em uma abordagem colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), o pesquisador, como formador, necessariamente torna-se um dos colaboradores do processo de produção das atividades.

O curso teve por objetivo geral "Oferecer encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho pedagógico com práticas de análise linguística a professores de 5º ano do Ensino Fundamental" e por objetivos específicos: a) refletir sobre os princípios teórico-metodológicos da PAL; b) desenvolver práticas de análise linguística; c) construir atividades de análise linguística; d) refletir sobre possibilidades de aplicação das atividades de análise no 5ºano do EF. Para tanto, o curso foi organizado em PAL em 3 partes sequenciais, que passam a ser descritas.

[35] Durante os encontros do curso de formação, recomendava-se, com frequência, que as participantes se reunissem, de forma remota, para a elaboração das atividades, e que, quando estivessem presentes na escola a cumprir as exigências da Secretaria Municipal de Educação, adotassem todos os cuidados recomendados para prevenir a COVID-19.

2.3.1.2.1 Primeira parte do curso

Na primeira parte do curso de formação "Práticas de análise linguística a docentes do 5º ano", o objetivo foi inserir as docentes em atividades de leitura e de AL com enfoque na construção de sentidos e no reconhecimento de valores sociais, sob os princípios do Interacionismo e do Dialogismo, sem ainda o compromisso de discutir especificamente encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho em sala de aula do 5º ano do EF. No Quadro 12, apresenta-se o roteiro da primeira parte, com objetivos, data, carga horária, forma de realização e encaminhamentos feitos em cada encontro, que são apresentados com detalhes em sequência.

Quadro 12 - Roteiro da primeira parte do curso de formação

PARTE 1 – PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA A DOCENTES DO 5º ANO			
Objetivo geral: Promover práticas de análise linguística a professores do 5º ano **Objetivos específicos:** 1. Desenvolver atividades de leitura e de análise linguística a fim de refletir sobre os sentidos e as marcas de valoração expressas pelos recursos expressivos. 2. Apresentar os princípios do interacionismo e do dialogismo que subsidiam as atividades de leitura e de análise linguística.			
1º encontro	**Data** 10/3/2020	**Carga Horária** 8h	**Forma de realização** Presencial
Encaminhamentos	• Prática de leitura da crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo. • Atividades de compreensão a explorar as dimensões extraverbal e verbal do enunciado. • Atividades de análise linguística a refletir sobre as valorações expressas por meio dos recursos linguísticos-textuais-discursivos. • Explicação inicial dos conceitos interacionistas e dialógicos: a) dimensão extraverbal – condições e contexto de produção; horizonte temático, dimensão dialógica e dimensão axiológica; b) dimensão verbal: organização do gênero discursivo e marcas de valoração expressas pelos elementos linguísticos-textuais-discursivos.		
2º encontro	**Data** 5/8/2020	**Carga Horária** 2h	**Forma de Realização** Remota
Encaminhamentos	•Retomada dos conteúdos abordados no 1º encontro. •Orientação da Atividade Colaborativa 1: atividade de leitura com a crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza, a explorar as dimensões extraverbal e verbal.		
3º encontro	**Data** 12/8/2020	**Carga Horária** 2h	**Forma de Realização** Remota
Encaminhamentos	•Correção da Atividade Colaborativa 1. •Atividade de análise linguística com enfoque nos sentidos e valorações produzidos por meio da utilização dos artigos na crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza. • Orientação da atividade avaliativa 2: atividade de análise linguística com a crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza com foco nos adjetivos.		

Fonte: O autor (2022).

1º Encontro

No primeiro encontro, a prioridade foi inserir as docentes em PAL para que pudessem, por meio das atividades de leitura e de AL, observar como ocorre o processo de construção de sentidos e de valorações por meio dos recursos expressivos que compõem o enunciado, porque muitas das professoras quase não participaram de atividades nessa abordagem de ensino da linguagem. Embora, nesse momento, alguns questionamentos sobre encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino foram levantados por elas, frisou-se que as atividades desenvolvidas foram elaboradas para elas e não para os alunos, para tê-las, nessa fase inicial, como discentes, na realidade, docentes em formação continuada, mas no papel social de aprendizes. Entende-se ser necessário, primeiramente, conhecer como se dá o processo de construção de sentidos e de valorações, como usuários da língua, para, posteriormente, refletir sobre estratégias para a transposição didática, como professor de língua, duas posições sociais distintas.

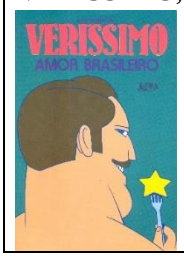
Para iniciar, desenvolveu-se uma prática de leitura com a crônica "Comunicação", de Luís Fernando Verissimo, apresentado no Quadro 13. Escolheu-se este enunciado, porque se encontra no LD do 5º ano adotado no município. No percurso metodológico desenvolvido, a prática de leitura se constitui como a atividade linguística inicial, para criar condições para o desenvolvimento das demais atividades de análise: as epilinguísticas e as metalinguísticas.

Quadro 13 - Crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo

Comunicação
É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome? "Posso ajudá-lo, cavalheiro?" "Pode. Eu quero um daqueles, daqueles..." "Pois não?" "Um... como é mesmo o nome?" "Sim?" "Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima." "Sim, senhor." "O senhor vai dar risada quando souber." "Sim, senhor." "Olha, é pontuda, certo?" "O quê, cavalheiro?" "Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que está e mais fechada. E tem um, um... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta, a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?"

"Infelizmente, cavalheiro..."
"Ora, você sabe do que eu estou falando."
"Estou me esforçando, mas..."
"Escuta. Acho que não podia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?"
"Se o senhor diz, cavalheiro."
"Como, se eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero."
"Sim, senhor. Pontudo numa ponta."
"Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?"
"Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?"
"Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho."
"Sinto muito."
"Não precisa sentir. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um débil mental. Não sei desenhar, só isso. E hoje, por acaso, me esqueci do nome desse raio. Mas fora isso, tudo bem. O desenho não me faz falta. Lido com números. Tenho algum problema com os números mais complicados, claro. O oito, por exemplo. Tenho que fazer um rascunho antes. Mas não sou um débil mental, como você está pensando."
"Eu não estou pensando nada, cavalheiro."
"Chame o gerente."
"Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa que o senhor quer, é feito do quê?"
"É de, sei lá. De metal."
"Muito bem! De metal. Ela se move?"
"Bem... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos. É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim."
"Tem mais de uma peça? Já vem montado?"
"É inteiriço. Tenho quase certeza de que é inteiriço."
"Francamente..."
"Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e clique, encaixa."
"Ah, tem clique. É elétrico."
"Não! Clique, que eu digo, é o barulho de encaixar."
"Já sei!"
"Ótimo!"
"O senhor quer uma antena externa de televisão."
"Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo..."
"Tentemos por outro lado. Para o que serve?"
"Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa."
"Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e..."
"Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!"
"Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme, cavalheiro!"
"É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um... um... Como é mesmo o nome?"

VERISSIMO, Luis Fernando. Comunicação. In: *Amor brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977, p.143-145.



"Amor Brasileiro" é um livro de Luis Fernando Verissimo constituído por uma série de crônicas escritas para o Jornal do Brasil entre setembro de 1975 e setembro de 1976. As crônicas foram reunidas em livro e publicadas pela editora José Olympio em 1977". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/AmorBrasileiro.

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p.42-43).

Após a pré-leitura, a leitura propriamente dita do texto, procederam às atividades de compreensão sobre a natureza extraverbal do enunciado – as condições de produção, o contexto de produção, o horizonte temático e a dimensão axiológica-valorativa, a natureza verbal - características do gênero discursivo e marcas de valoração, conforme é detalhado em sequência.

Como primeira atividade, procedeu-se o levantamento das condições de produção, como mostra o Quadro 14.

Quadro 14 - Atividade 1: levantamento das condições de produção[36]

ATIVIDADE 1: Faça o levantamento das condições de produção	
Autor É o sujeito que escreve o texto. O importante não é somente o nome e sobrenome do autor, mas o papel social que ocupa na situação de interação. É fundamental compreender a representação do autor na sociedade e a sua credibilidade para tratar do assunto em pauta no texto.	*Luis Fernando Verissimo – escritor renomado e premiado no Brasil, especialista em crônicas e escreve com frequência para os jornais de grande circulação nacional.*
Interlocutor São as pessoas para quem o texto é dirigido. É importante buscar compreender o público-alvo do contexto imediato de produção, bem como os novos leitores no decorrer da história. Assim como o autor, é fundamental buscar compreender o papel social dos interlocutores. A interlocução está marcada no gênero e no suporte de circulação.	*No contexto imediato, na década de 1970, leitores do Jornal do Brasil, onde a crônica foi primeiramente publicada. Trata-se de um público letrado e elitizado, que tinha acesso ao jornal.* *Hoje os principais interlocutores são professores e alunos da educação básica.*
Finalidade Social É o propósito do texto, seu objetivo. Está diretamente relacionado aos interlocutores e ao gênero discursivo.	*A finalidade dessa crônica é promover uma reflexão/crítica humorada a respeito das possibilidades, limites da comunicação.*
Gênero Discursivo É o formato típico de texto, definido pelas suas características de estrutura composicional, estilística e temática.	*Crônica Narrativa – gênero jornalístico/narrativo que busca promover uma reflexão a partir de acontecimentos triviais do cotidiano.*
Suporte É o meio físico que permite a viabilização e circulação do texto.	*Folha de jornal impresso, folha de livro e tela digital.*
Circulação Social São os ambientes onde o texto circula. Estão relacionados com as esferas de atividade humana.	*Esfera Jornalística – residências das pessoas que assinavam os jornais; bancas de jornais etc.* *Esfera literária – bibliotecas e sites de literatura.* *Esfera escolar – salas de aula e residências de professores e alunos.*

Fonte: O autor (2022).

[36] Optou-se por apresentar as atividades juntamente com as possibilidades de respostas previstas para cada pergunta. No decorrer do curso de formação, todas as atividades eram resolvidas coletivamente pelo professor-formador e pelas professoras participantes.

Como não houve encontros específicos para a discussão de textos teóricos a respeito dos pressupostos interacionistas e dialógicos de linguagem, sempre que necessário, como parte do material das atividades, apresentaram-se explicações sucintas, em formato de boxes e explanadas oralmente. Nessa atividade, frisou-se que conhecer as condições de produção do enunciado não deve ser visto como um ato mecânico, mas como uma estratégia que contribui para a construção de sentido do texto (GERALDI, 1991). Assim, reconheceu-se Luis Fernando Verissimo, autor do texto, como escritor prestigiado no Brasil. Como a crônica foi publicada, pela primeira vez, no Jornal do Brasil, na década de 1970, discutiu-se sobre seus possíveis interlocutores e locais de circulação para diferenciar com o público que hoje lê esse texto, bem como sobre locais onde pode ser encontrado. Quanto à finalidade, apontou-se a propriedade da crônica possibilitar a reflexão sobre aspectos triviais do cotidiano, por exemplo, a comunicação.

Depois de reconhecidas as condições de produção, analisou-se o contexto de produção, tanto o mais imediato quanto o mais amplo, conforme as atividades expostas no Quadro 15.

Quadro 15 – Atividade 2: apontamentos sobre o contexto de produção

ATIVIDADE 2 - Vamos apontar as principais informações sobre o <u>contexto de produção.</u>

Contexto social imediato
Refere-se aos aspectos espaciais (lugar físico e social) e temporais (cronológico e histórico) da situação de interação. No caso de um texto literário, prioriza-se a análise do espaço e tempo histórico-social.

a) Em que cidade a crônica "Comunicação" foi primeiramente publicada?
A crônica foi publicada no Jornal do Brasil, importante periódico do Rio de Janeiro.

b) Em qual veículo de comunicação foi publicada pela primeira vez?
A crônica foi publicada no Jornal do Brasil.

c) Em qual década esta crônica foi publicada pela primeira vez?
A crônica foi publicada na década de 1970.

d) Qual é a importância dessa cidade e desse veículo de comunicação no momento histórico em que a crônica foi publicada?
Rio de Janeiro, até a década de 1950, foi a capital da república, por isso era uma das principais cidades do país. O Jornal do Brasil era um periódico renomado.

Contexto social mais amplo
Refere-se à contextualização do tempo e do espaço, a partir dos acontecimentos históricos e sociais.

e) Quais foram os principais acontecimentos históricos e sociais da década em que o texto foi publicado?
Década de 1970, o Brasil encontrava-se sob ditadura militar, contexto que influenciou a imprensa e, sobretudo, a "comunicação", assunto do texto.

Fonte: O autor (2022).

As questões propostas contextualizaram o local de publicação da crônica, a cidade do Rio de Janeiro, na década de 1970, uma das principais cidades do país. Sobre o contexto amplo, reconheceu-se que, nesse período, o Brasil vivia sob a ditadura militar, por isso a persistência na comunicação, temática da crônica, era pauta muito importante em um contexto onde

imperava a censura. Todas as atividades foram realizadas coletivamente, assim, na posição de formadores, buscava-se sempre contextualizar e recuperar informações históricas para a compreensão do contexto de produção da crônica.

O reconhecimento do horizonte temático foi o próximo aspecto abordado, como se observa na atividade 3, exposta no Quadro 16.

Quadro 16 - Atividade 3: horizonte temático

ATIVIDADE 3 - A partir das próximas atividades, vamos reconhecer o <u>horizonte temático</u> abordado na crônica, ou seja, o tema tratado.

O horizonte temático refere-se ao conteúdo abordado no texto. Deve-se considerar o recorte temático desenvolvido no texto em face às condições e ao contexto de produção.

a) Toda crônica nasce de uma situação trivial do cotidiano. Qual é essa situação?

A situação trivial narrada na crônica é o ato de compra e venda.

b) Qual é o empecilho que impede os personagens de cumprirem com o objetivo a que se propuseram no início do texto?

O empecilho que impede a compra e venda do produto é o fato do cliente esquecer o nome do objeto que deseja comprar.

c) Para resolver esse empecilho, o que os personagens fizeram?

Para resolver esse empecilho, o cliente e o vendedor desenvolveram um longo diálogo, no qual o cliente tenta descrever as características do produto a fim de que o vendedor o ajudasse a descobrir qual era, de fato, o objeto.

d) Quais atitudes e valores demonstrados pelos personagens para superarem esse empecilho?

Para identificarem o objeto, um alfinete de segurança, o vendedor demostrou respeito, pré-disposição e, apesar de alguns momentos de impaciência, não se negou nem desistiu da venda. Por sua vez, o cliente mostrou-se criativo por tentar explicar de várias formas possíveis, bem como persistente, porque também não desistiu de comprar o que desejava.

e) Qual é o tema da crônica?

A crônica "Comunicação" tem por tema a persistência e como esse valor é exitoso, mesmo em situações onde a comunicação é falha e se torna enigmática por motivos contextuais, propositais ou espontâneos.

f) Qual é a relação do tema com o contexto?

A crônica "Comunicação" aborda uma situação cotidiana de compra e venda. A dificuldade para que esse processo fosse exitoso se deu em virtude do esquecimento do nome do produto e da dificuldade para descrevê-lo e explicá-lo. Esse aspecto torna-se a tônica do texto, que se reflete uma comunicação cortada, por vezes enigmática. Ao recorrer ao contexto da época, sob ditadura militar, é possível observar que essa estratégia de comunicação cortada e enigmática, com muita persistência, era o caminho para o "alfinete de segurança" do período.

Fonte: O autor (2022).

O desenvolvimento do tema se relaciona com as características do gênero discursivo e, no caso da crônica, se reflete nas escolhas dos recursos expressivos selecionados para a construção do enredo, para mostrar como os aspectos estilísticos composicionais do gênero vinculam-se aos aspectos extraverbais do enunciado (BAKHTIN, 2011a [1979]; VOLOCHÍNOV, 2013a [1926]. Na crônica "Comunicação", a temática da persistência na e pela comunicação se dá em uma situação cotidiana de compra e venda, em que um cliente não se lembra do nome de um objeto que desejava comprar. Então, juntamente com o vendedor,

tentam persistentemente desvendar o nome desse objeto a mostrar que, pelo diálogo, pela comunicação, mesmo que muitas vezes velado e confuso, é uma alternativa viável para a resolução desse problema que surgiu na interação.

A atividade 4, por sua vez, abrangeu a dimensão dialógica e axiológica, com a reflexão sobre os discursos e a identificação das valorações sociais materializadas na crônica, como se visualiza no Quadro 17.

Quadro 17 - Atividade 4: dimensão dialógica e axiológica

ATIVIDADE 4 - Vamos reconhecer a dimensão dialógica e axiológica presente na crônica.

Todo texto possui uma dimensão dialógica e axiológica, ou seja, mantém relações com outros enunciados e reproduz, questiona e produz valorações sociais.
A **dimensão dialógica** diz respeito à relação do enunciado com outros discursos que já existem e motivaram a construção do texto.
A **dimensão axiológica** refere-se aos valores que são refratados (confrontados) e refletidos (presentes) no texto.
Os valores sociais, como veremos adiante, são marcados pelos elementos linguísticos-textuais-discursivos.

a) Quais discursos são recuperados explícita ou implicitamente na crônica?

Na crônica, recupera-se o discurso a respeito do melindre dos processos comunicativos em virtude do contexto da época.

b) Vamos reconhecer os valores sociais presentes crônica?

Os **valores sociais** são as **avalições** e os **juízos de valor** que as pessoas formam a respeito das pessoas, dos assuntos, dos objetos que existem na sociedade. Os valores são inerentes ao jogo interlocutivo e, embora muitas vezes não temos consciência disso, a todo momento estamos refratando (questionando) e refletindo (construindo) valores. Por exemplo, ao ir a uma loja e escolher uma peça de roupa em detrimento da outra, já se marca um valor. Os valores constituem a identidade de cada pessoa.

i. Na crônica, o cliente deseja comprar um produto, mas não se lembra do nome dele. Inicialmente, que valor essa atitude indica?

Inicialmente o fato do cliente não se lembrar do nome do produto e ter dificuldade para descrevê-lo reflete o valor de indiferença em relação ao produto.

ii. Com o passar da narrativa, percebemos que o cliente não desiste do objeto que deseja comprá-lo. Essa atitude do cliente permite deduzir qual atitude valorativa em relação ao seu comportamento?

Mesmo com dificuldade para descrever o objeto que procura, o cliente não desistiu, o que revela uma atitude valorativa de persistência.

iii. O fato de não desistir do objeto que desejava comprar, mostra qual atitude valorativa do cliente em relação ao objeto?

O fato de não desistir até conseguir identificar o objeto que deseja comprar mostra que o objeto possuía utilidade e importância para o cliente.

iv. O vendedor é solícito ao cliente e o ajuda nesse processo de busca pelo objeto. Essa atitude do vendedor indica qual valor?

O fato de vendedor ser cordial, na maioria das vezes, e ajudar o cliente mostra, além de uma atitude de persistência, também de mediador.

v. O cliente conseguiria sozinho descobrir o nome do objeto? A ajuda do vendedor foi importante? Qual relação de valor podemos perceber nisso?

O cliente provavelmente não conseguiria se lembrar sozinho, pois é a partir das perguntas do vendedor que conseguiu se lembrar e descrever o objeto. A ajuda do vendedor foi fundamental, pois é ele que, por meio de suas perguntas, fez o cliente citar mais detalhes e resolveu o problema identificando o objeto. Isso mostra que, muitas vezes, para se resolver um problema é necessária a ajuda do próximo.

vi. Apesar de parecer enigmático e, por vezes, impreciso, falho, foi por meio do diálogo (comunicação) que o impasse foi resolvido. Que atitude de valor podemos compreender a partir disso?
O título da crônica é "Comunicação" e a importância da comunicação verbal se dá pela escolha do diálogo como estratégia narrativa, pois é por meio dele que o problema foi resolvido. Ou seja, a comunicação, o diálogo é a chave para a resolução dos problemas.

Fonte: O autor (2022).

Buscou-se reconhecer, na crônica, o discurso a respeito do melindre dos processos comunicativos em virtude do contexto de censura da época. Assim como refletiu-se sobre as valorações demonstradas pelo cliente e pelo vendedor, para ressaltar que foi pela persistência no e pelo diálogo que se lembraram do nome do objeto, o que sugere um valor positivo à comunicação em face a contextos difíceis. Nessas atividades, as professoras encontraram mais dificuldades e, por isso, foram mostrados outros exemplos para explicar a noção de relações dialógicas e de valor. Isso porque um diferencial da AL é justamente compreender a propriedade da língua em refletir e refratar os valores sociais.

Depois das atividades sobre a dimensão extraverbal, focalizou-se a dimensão verbal, a considerar, primeiramente, as características do gênero discursivo, conforme a atividade 5, exposta no Quadro 18.

Quadro 18 - Atividade 5: características do gênero discursivo crônica

ATIVIDADE 5 - Após reconhecer os elementos da dimensão extraverbal do gênero, vamos analisar a dimensão verbal.

A dimensão verbal corresponde às características do gênero discursivo, ou seja, o tema, o estilo e a construção composicional, bem como as marcas de valoração expressas pelos elementos linguísticos-textuais-discursivos.

a) Quais são as personagens?
As personagens são o cliente e o vendedor.

b) Quais são as características dessas personagens? Para tanto, em primeiro momento, retorne ao texto e sinalize as características textualmente marcadas e as inferenciais, depois registre-as em um quadro, em cada coluna correspondente.
Cliente: persistente, teimoso e confuso. Vendedor: persistente, paciente, compreensível.

b) Agora, produza uma frase para cada um dos personagens, a apresentar suas principais características descritas.
O cliente foi persistente em busca do objeto. O vendedor foi paciente ao atender o cliente.

c) Qual é o tempo de duração da situação narrada na crônica?
As ações duram pouco tempo, o suficiente para se chegar a um acordo sobre o objeto a ser comprado.

d) Em que espaço ocorre a situação narrada? O espaço ganha destaque na crônica? Por quê?
O espaço onde a história se desenvolve é uma loja, sobre a qual não há descrições explícitas. Isso mostra que o espaço físico não é o elemento fundamental dessa crônica.

e) Apresente brevemente o enredo.
Inicia-se com a chegada do cliente que diz não saber o nome do que deseja comprar. O conflito se instaura com a dificuldade de se esclarecer qual é o objeto em que estão. O clímax se dá no momento em que o cliente duvida da boa vontade do vendedor a ajudá-lo. Como desfecho, os personagens finalmente identificam o objeto a ser comprado.

f) Qual é o foco narrativo da crônica? Por que é importante este texto ser narrado nessa pessoa discursiva? *O foco narrativo é em primeira pessoa. Essa escolha se relaciona diretamente ao objetivo do texto que é salientar o diálogo entre o cliente e o vendedor.*

Fonte: O autor (2022).

Sobre o gênero crônica, priorizou-se, nessa atividade, os elementos da narrativa. Apontaram-se o cliente e o vendedor como as personagens, sendo que este se caracteriza tanto pela persistência quanto pelo perfil moderador e mediador, aquele, ainda que persistente, também muito confuso. Identificou-se que o tempo da narração se desenvolve em poucos minutos, o suficiente para resolver o impasse que motiva a construção do enredo: lembrar-se do nome do objeto que seria comprado. Ressaltou-se o foco narrativo da crônica em 1ª pessoa, a priorizar quase que exclusivamente discursos diretos, a reforçar o olhar de quem vivenciava os fatos.

No desenvolvimento da atividade, observaram-se dificuldades para a compreensão mais específica sobre o gênero crônica, principalmente para diferenciá-la de outros gêneros também de tipologia narrativa. Como se trata de um gênero discursivo muito presente no cotidiano escolar, presumiu-se que as suas características já eram reconhecidas pelas docentes. Logo, admite-se que as atividades foram incipientes na abordagem mais estrita do gênero discursivo crônica, principalmente, em relação aos seus aspectos estilísticos, bem como ao seu cronotopo, nuances importantes para sua caracterização como crônica, em situação de ensino, especificamente para o trabalho com a análise linguística (COSTA-HÜBES, 2017; ACOSTA PEREIRA, 2022). Priorizou-se o foco nos recursos expressivos e sua relação com os sentidos, com valores e com o projeto de dizer, contudo, sem relações mais determinadas com o estilo do gênero. Em uma abordagem essencialmente dialógica, o gênero discursivo e, por conseguinte, reflexões a respeito dos elementos que o constituem merecem mais ênfase, torna-se a base do desenvolvimento de uma prática de linguagem. Aponta-se um dos aprendizados que a experiência pela pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007) proporcionou. Enfim, a atividade foi muito válida e significativa, porque estimulou as docentes a focalizarem alguns aspectos da dimensão verbal do gênero discursivo crônica, ainda que primário no que diz respeito aos aspectos estilísticos.

Passou-se, na sequência, para a análise das marcas de valoração expressas pelos recursos expressivos. Essas atividades, expostas no Quadro 18, caracterizam-se como de análise linguística, de caráter epilinguístico, posto que buscam a reflexão sobre a língua com o intuito de corroborar no processo de construção de sentidos (GERALDI, 1991) e a ampliação da consciência socioideológica ao analisar os discursos e as valorações, representativas das

relações sociais (POLATO, 2017; MENDES-POLATO, MENEGASSI, 2017), apesar de não se ater ainda à explicação sobre as especificidades da AL e o porquê se diferenciavam das atividades de leitura já apresentadas. Nesse primeiro encontro, o foco foi evidenciar como as valorações sociais já reconhecidos nas atividades de leitura são marcados por meio da língua (VOLOCHÍNOV, 2013a [1926]. Como recursos expressivos na crônica, foram selecionados os pronomes demonstrativos, por marcarem as valorações de "diferença" e "indiferença" em relação ao "objeto procurado" pelo cliente e pelo vendedor; no caso, o uso dos artigos definidos e indefinidos, que evidenciam a proximidade em relação ao objeto, assim como o discurso direto a ressaltar o valor do diálogo como maneira para resolução de impasses.

Quadro 19 - Atividade 6: atividades sobre marcas de valoração

ATIVIDADE 6 – Atividades marcas de valoração

Marcas de valoração - as escolhas linguísticas (o léxico, a construção dos períodos, as marcas estilísticas) refratam e refletem os valores que existem na sociedade.
A gramática da língua apresenta a descrição do fenômeno linguístico a partir de suas características morfológicas, sintáticas e semânticas. Esses conhecimentos são o ponto de partida para relacioná-los com os sentidos (sempre em relação ao tema) e aos valores sociais. Por exemplo, a gramática ensina que os artigos servem para acompanhar o substantivo, definindo-o ou não. A partir desse princípio, é possível analisar quais sentidos e valores a escolha na utilização de artigos definidos ou indefinidos produzem no enunciado. É importante considerar que as escolhas linguísticas significam no todo do enunciado completo.

1.No início da narrativa, o cliente afirma: "Eu quero um <u>daqueles,</u> <u>daqueles</u>".

a) Por que se utilizou esses pronomes em destaque, em vez dos pronomes "destes, desses"?

O uso do daqueles indica que o objeto referido não é conhecido pelos personagens, ou seja, marca um certo distanciamento físico e de importância em relação ao objeto. Gramaticalmente, "daqueles" é um pronome demonstrativo que serve para indicar o referente em relação aos sujeitos do discurso. Se o "este" serve para indicar o referente perto do autor, o "esse" perto do interlocutor, por sua vez, o "aquele" mostra o distanciamento físico de ambos. Nesse caso, não é um distanciamento físico, pois o objeto não se encontra sob o alcance de visão deles, o objeto é desconhecido.

b) É possível associar algum valor à utilização desse pronome em relação ao objeto do discurso?

A utilização do pronome atribui um valor de distanciamento do objeto no contexto inicial da crônica.

c) Com a cor azul escuro, sinalize, na crônica, as ocorrências dos pronomes demonstrativos.

d) Dos pronomes demonstrativos marcados, qual deles é predominante no texto?

O pronome demonstrativo predominante na crônica é o "isso".

e) Observe a seguinte frase:

"Como, se eu digo? <u>Isso</u> já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, <u>isso</u> é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero."

- **Nesse trecho, as ocorrências do pronome isso se referem ao mesmo referente? Por que se preferiu o pronome "isso" em vez de "aquilo", "aquele"?**

A utilização do pronome isso tem referentes diferentes. No primeiro caso, refere-se à atitude do vendedor, interpretada como má vontade. Como é a má vontade do interlocutor, o "isso" reforça esse caráter acusatório de apontar que se refere ao referente. No segundo caso o referente é a atitude de saber o nome da coisa, trata-se de algo conhecido e partilhado pelos interlocutores.

f) **Observe a seguinte frase: "Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, <u>essa</u> coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?"**

- **Por que se optou pela utilização do demonstrativo "essa" em vez de "aquela"?**

O demonstrativo "essa" retoma o objeto do discurso, "a coisa", que é já íntima do vendedor e do cliente, embora não se saiba ainda o que é. Se utilizasse o "aquela", como no início da crônica, o valor seria de afastamento, de distanciamento do objeto.

g) O que se pode afirmar a respeito dos pronomes demonstrativos e dos valores que eles expressam na crônica?

Na crônica, é possível observar que o pronome demonstrativo "daqueles" usado no início da crônica indica um valor de afastamento/distanciamento em relação ao objeto do discurso. De forma predominante, os demonstrativos "isso" e "essa" retomam constantemente o objeto de discurso da crônica e apontam uma proximidade/intimidade com o objeto, embora desconhecido.

2) Observe, nas seguintes frases, as recorrências dos termos "um", "uma" para marcar linguística e discursivamente o objeto que se procura.

Frase 1: "Um... como é mesmo o nome?"

Frase 2: "Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima."

a) Nessas frases, haveria mudança de sentido se os termos "um" e "uma" fossem substituídos por "o" e "a"?

Se houvesse a substituição, haveria a mudança de sentido e de valor. Os artigos indefinidos "um" "uma" marcam linguisticamente a indeterminação do objeto e discursivamente essa repetição atualiza o valor do objeto em questão.

b) É possível associar algum valor a essas repetições de artigos indefinidos para se referir ao objeto?

A recorrência dos artigos indefinidos na crônica corrobora no valor de busca e de persistência ao objeto, embora desconhecido.

c) Com a cor vermelha, sinalize os artigos definidos usados no texto e com a cor amarela sinalize os artigos indefinidos.

Os artigos definidos, nesse caso, mostram uma intimidade com o objeto procurado, porque, embora não identificado, já não é uma coisa qualquer, mas a "coisa" em discussão.

d) Observe esta frase utilizada pelo vendedor no meio da crônica: "Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?". O vendedor utiliza os artigos "o" "a". Nesse momento, já se sabe qual é o objeto que se procura? Por que, nesse contexto, optou-se por esses artigos definidos?

Os artigos definidos, nesse caso, mostram uma intimidade com o objeto procurado, porque, embora não identificado, já não é uma coisa qualquer, mas a "coisa" em discussão.

e) No final da narrativa, após descobrir o nome do objeto, o cliente continua utilizando o artigo indefinido para fazer a referência:

"Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!"

Por que se optou pelo artigo definido "Um" em vez do definido "o"?

O artigo indefinido um, em primeiro lugar, dialoga com a maior das referências ao objeto que foi feita com artigos indefinidos. Em segundo lugar, não se usa o artigo "o", pois não se trata de um objeto específico, único, mas sim, comum para várias pessoas. Ao recuperar o contexto de produção, é possível observar essa ideia já que "um alfinete de segurança" era o que todos desejavam.

3- A comunicação é o foco da crônica. Para tanto, quase que, exclusivamente, o texto é composto por diálogos. Qual é a importância dessa forma textual para esse texto? Há algum valor associado à escolha pelo diálogo?

O diálogo é o processo interlocutivo que permitia, naquele contexto, a compra e venda e foi por meio deste que os personagens chegaram a um acordo a respeito do objeto que estavam procurando.

4. Observa a seguinte frase do vendedor:

"Posso ajudá-lo, cavalheiro?"

a) Com esta frase, o vendedor deseja fazer simplesmente uma pergunta ao cliente? Que atitude valorativa é possível perceber nessa frase.

Com essa frase o vendedor não simplesmente faz uma pergunta, mas sim dispõe-se a ajudar o cliente. Aqui mostra-se uma atitude de respeito, cordialidade e pré-disposição.

b) É possível encontrar essa mesma atitude valorativa em outras frases?

Os valores de respeito e de cordialidade são demostrados em vários momentos pelo vendedor. Como sê nestes exemplos: "Pois, não?", "Sim", "Sim, senhor" entre outras.

c) Observe estes trechos:

i. "Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?"

ii. "Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa, que o senhor quer, é feita de quê?"

Esses trechos são formados por quantas frases? De quais tipos? Elas são curtas ou longas? O que o uso dessas frases indica a respeito do vendedor.

Cada trecho é formado por três frases curtas. São duas frases declarativas e uma frase interrogativa. As frases declarativas mostram o interesse do vendedor em ajudar o cliente. A frase interrogativa, no primeiro caso, mostra ainda mais a tentativa de solucionar o impasse. As frases curtas e preferencialmente declarativas mostram a cordialidade e pré-disposição do vendedor.

d) Identifique todas as falas do cliente. Em relação às falas do vendedor, na maioria das vezes, são mais longas ou mais curtas?

Em relação as falas do vendedor, as falas do cliente são mais longas, pois é quem tenta se lembrar do objeto que não sabe o nome e tem por objetivo explicar ao vendedor o que deseja comprar.

e) Qual das personagens, em seus diálogos, utiliza uma variedade mais espontânea, em alguns casos, próximo da informalidade?

A personagem que utiliza uma variedade linguística mais informal é o vendedor. Isso se torna importante na crônica, pois garante a leveza e o humor que são característicos desse gênero, bem como confere mais realismo à situação narrada na crônica.

Fonte: O autor (2022).

Inicialmente refletiu-se sobre os sentidos, bem como as valorações expressas pelo uso dos pronomes demonstrativos. Na crônica, são várias as ocorrências dos demonstrativos "aquele", "esse", "isso", o que faz parte do jogo enigmático da descoberta pelo objeto que o cliente esqueceu o nome. O uso do "aquele", no momento inicial do texto, seria entendido como uma marca de valor de indiferença, já que coloca o objeto a ser identificado em uma posição de distanciamento físico e afetivo tanto do cliente quanto do vendedor, a ponto de ser desconhecido.

Na sequência, as atividades focalizam os artigos indefinidos e definidos. No início da crônica, como não se sabe o nome do objeto que o cliente desejava comprar, prevalecem os artigos indefinidos para marcar o valor de indeterminação e até mesmo de menosprezo. Por sua vez, no decorrer da crônica, embora ainda sem desvendar o nome do objeto, a proximidade com o que se procura se revela pela utilização dos artigos definidos, o que altera o valor inicial a fim de marcar a proximidade e a importância do objeto para o cliente.

O último aspecto abordado diz respeito aos tipos de discurso presentes na crônica. Com exceção da oração inicial, a crônica "Comunicação" se constrói somente por meio de discursos diretos. Esta escolha pelo diálogo evidencia o quanto a comunicação é importante para a resolução de impasses na sociedade, principalmente, em um contexto onde, por motivos políticos, a liberdade de expressão estava privada.

As docentes apresentaram dificuldades para a realização das atividades, mesmo mediadas diretamente pelo formador. O conceito de valor e a identificação e a reflexão sobre as marcas de valoração são aspectos da linguagem com os quais estavam em formação inicial para o trabalho com o ensino de língua portuguesa. As professoras, em atitude comum, associaram, inicialmente, a noção de valor a partir da perspectiva subjetiva, como se fosse um "sentimento" e não pelo seu viés "social". Para tanto, outros exemplos foram mostrados, a fim de que pudessem, ainda que de forma primária, compreender o que é um valor social expresso pela linguagem por meio dos recursos expressivos.

De forma geral, duas dificuldades ficaram bem explícitas no desenvolvimento da atividade. A primeira é o reconhecimento de um valor, isto é, de verbalizar a avaliação social que se faz pelo enunciado. Muitas vezes, as professoras entendiam que havia a valoração, expressavam o juízo de valor exarado no enunciado, por exemplo, "ruim", "bom", "negativo", "preconceituoso", mas sem verbalizar o aspecto social, ou seja, o discurso e as relações de poder que sustentam o posicionamento axiológico, o que se justifica pela lacuna de experiências de atividades valorativas com e sobre a linguagem na formação da maioria das docentes. Por sua vez, a segunda dificuldade é a associação do valor com os recursos expressivos exarados no enunciado. Ainda é predominante a análise do recurso expressivo pelo recurso expressivo sem estabelecer a relação com o contexto extraverbal que o engendra, como se o sentido e os valores fossem construídos a parte da linguagem e da língua. Tal dificuldade se justifica por não terem uma formação específica sobre a concepção de linguagem e de língua pelos prismas interacionista e dialógico. Por conseguinte, reconhece-se que são atividades trabalhosas de compreensão, ainda mais para participantes em processo de formação inicial sobre os pressupostos teórico e analíticos os quais foram exigidos para o desenvolvimento das atividades.

Por outro lado, a atividade se mostrou muito significativa, porque iniciou o processo de compreensão sobre a dimensão valorativa da linguagem, de explicar que linguagem, língua e sentidos precisam ser vistos de forma indissociáveis, porque são, assim, que são vistos sociedade. Nota-se ainda que as docentes têm dificuldade de assumirem o papel de analistas da linguagem e da língua, até mesmo porque não tiveram formação específica para essa demanda, o que reflete na dificuldade de realização das atividades, entretanto, fundamentais para o desenvolvimento de PAL. Por conseguinte, não se esperava que somente por meio dessa atividade e pela formação desenvolvida pela pesquisa que se alcançassem plenamente as compreensões acerca da natureza valorativa da linguagem, já que se trata de um processo de constituição discursiva social, a ser desenvolvido, sobretudo, por meio de PAL. Não obstante,

acredita-se que a atividade cumpriu o objetivo de iniciar o processo de compreensão sobre a dimensão interacionista e valorativa da linguagem.

Em suma, no primeiro encontro, promoveu-se uma prática de leitura e de AL com a crônica “Comunicação”, de Luis Fernando Verissimo, por meio da qual foi possível compreender como as escolhas dos recursos expressivos que engendram o enunciado refratam e refletem discursos e valorações sociais (VOLOCHÍNOV, 2013a [1926]).

2º Encontro

A formação ficou paralisada durante 5 meses em virtude da pandemia do COVID-19. O 2º encontro ocorreu de forma remota por meio do *Google Meet* em agosto de 2020, conforme condições já explicadas na seção 2.2.2. Como houve um intervalo de tempo entre um encontro e outro, optou-se por retomar as atividades desenvolvidas anteriormente. Nesse novo formato de trabalho, cada encontro teve, em média, duas horas de duração, e, em cada um, foi solicitada uma Atividade Colaborativa, que era realizada por cada grupo de professoras em horário diferente da formação e entregue até a data do encontro seguinte por e-mail. A Atividade Colaborativa cumpriu o objetivo de compreender como as noções desenvolvidas no curso estavam sendo entendidas pelas docentes a fim de rotineiramente readequar o planejamento e as atividades.

No 2º encontro, além da retomada das atividades do 1º encontro, orientou-se a realização da Atividade Colaborativa 1, exposta no Quadro 19, uma prática de leitura a partir dos aspectos conceituais do Interacionismo e do Dialogismo. Optou-se por utilizar um texto do mesmo gênero das atividades anteriores, para tanto, selecionou-se a crônica “Uma lição Inesperada”, de João Anzanello Carrascoza, também presente no LD do 5º ano, utilizado pelas professoras com os alunos.

Quadro 20 - Atividade Colaborativa 1: atividade de leitura

ATIVIDADE COLABORATIVA 1

Nesta atividade, procederemos a análise das dimensões extraverbal e verbal da crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza.

Uma lição inesperada

João Anzanello Carrascoza

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria.

Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.

Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.

Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual a um bicho-do-mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera...

Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo.

Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caiçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então, mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas.

Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhou novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, J. A. Uma lição inesperada. Disponível em < https://novaescola.org.br/conteudo/3196/uma-licao-inesperada>. Acesso: 20 fev. 2020.
Esta crônica foi originalmente publicada no site da revista Nova Escola, em agosto de 2004.

1. Faça o levantamento das condições de produção.

Autor: *João Anzanella Carrascoza – escritor e professor universitário brasileiro. Já recebeu o prêmio Jabuti, a mais importante premiação literária do Brasil.*

Interlocutores: *Leitores do site da revista Nova Escola, isto é, professores e demais profissionais envolvidos com a educação básica. Considera-se também as crianças e alunos como leitores, já que o texto aborda temática comum a esse público.*

Finalidade Social: *A finalidade dessa crônica é promover a reflexão sobre a importância do respeito e da valorizar a diversidade no espaço escolar.*

Gênero Discursivo: *Crônica Narrativa – gênero jornalístico/narrativo que busca promover uma reflexão a partir de acontecimentos triviais do cotidiano.*
Suportes: *Tela digital, site da revista Nova Escola e* se for impressa a Folha de Papel.
Circulação Social: *Esfera literária – bibliotecas e sites de literatura.*
Esfera escolar – salas de aula e residências de professores e alunos.

2.Aponte as principais informações a respeito do contexto de produção, tanto o mais imediato quanto o mais amplo.

Contexto Imediato (Local Físico e Social/Tempo Cronológico e Histórico)

Publicação no site da revista Nova Escola, que é muito conhecido pelos profissionais da educação e, por isso, é muito acessado. A crônica foi publicada pela primeira vez em 2004, no site da revista Nova Escola. Nesse momento, em virtude dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), evidencia-se o trabalho com os temas transversais, dentre eles, a diversidade.

Contexto Social Mais Amplo (Acontecimentos históricos do <u>período</u> de publicação)

No campo educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) embasavam a prática docente e, nesse contexto, um tópico muito abordado era os "Temas Transversais", dentre eles, o que buscava a reflexão sobre a diversidade, a importância do respeito, tema da crônica.

3.Aponte o horizonte temático da crônica. Para tanto, responda às seguintes perguntas que permitem refletir sobre a temática desenvolvida na crônica.

- **Qual é o tema da crônica?**

A crônica "Uma lição inesperada" se desenvolve a partir do tema valorização da diversidade e da importância do respeito. Ambientada em contexto escolar, mostra como a escola pode contribuir para o desenvolvimento desses valores sociais.

- **Como esse tema é desenvolvido na crônica? Para tanto, reflita sobre os personagens, sobre a situação específica desenvolvida na crônica, sobre o enredo, principalmente, o conflito entre outros elementos.**

A crônica tem por protagonista "Lilico", um garoto ansioso pela volta às escolas, que se frustra ao descobrir que não estudaria na mesma classe de seus amigos e tece vários julgamentos a respeito dos novos companheiros de turma, pois eram diferentes dos seus antigos amigos. Assim, o texto mostra que a frustração e o medo do novo e do diferente provocam no garoto julgamentos, muito deles, enraizados de preconceitos sociais. Com a intervenção da professora que propõe uma atividade em grupo, uma clara menção de que a mediação da escola é fundamental para a promoção do respeito às diferenças, Lilico permite-se conhecer os novos colegas e conclui que seus pré-julgamentos estavam errados e aprende que a diversidade é que faz com que seus amigos sejam únicos.

4. Aponte agora as relações dialógicas. A seguir, algumas perguntas para a reflexão a respeito da dimensão dialógica.

a) Quais discursos (ideias/concepções) a crônica recupera direta ou indiretamente? Para responder essa questão, reflita sobre as ideias, os pensamentos que começaram a surgir no início dos anos 2000 a respeito do tema.

A crônica é uma resposta à necessidade de se incluir no ambiente escolar a discussão sobre a diversidade e o respeito a todas as pessoas. Esse tema passou a ser frequente também na mídia de massa de período.

5 – Além da dimensão dialógica, é importante apontar os aspectos valorativos.

Quais valores sociais a crônica evidencia? Valores sociais são avaliações, juízos de valor a respeito daquilo que existe na sociedade. Para responder esta questão, pense no tema e reflita qual avaliação, quais posicionamentos sobre o tema são evidenciados.

A importância do respeito à diversidade. *A crônica mostra que é possível conviver e estabelecer laços de amizades independentemente das condições financeiras, da etnia, de gênero etc.*

O papel da escola e do professor para a conscientização a respeito da diversidade *– o processo de mudança de Lilico foi resultado de uma atividade proposta pela professora. O aluno se transforma dentro do ambiente escolar, o que mostra o papel da escola para o desenvolvimento da consciência social.*

A criança pode aprender a conviver com a diversidade – *Lilico se transforma. No início da crônica, ele tem pré-julgamentos, no final fica feliz em conhecer novos amigos.*

6 – Reconheça os principais elementos que constituem esse gênero.

a) Estrutura composicional (elementos da narrativa)

Personagens: *Lilico, professora, amigos de Lilico (o japonês, o grandalhão, a garota gaúcha, a menina do sítio e o mulato).*

Tempo da narrativa: *durante uma manhã.*

Espaço da narrativa: *em uma escola e, mais especificamente, em uma sala de aula.*

Enredo: *Lilico acordou ansioso para o primeiro dia de aula e chegou muito feliz na escola e reencontrou seus amigos. Entretanto, ficou triste e frustrado quando descobriu que estudaria em uma turma diferente da de seus amigos. Lilico teceu comentários pré-julgamentos aos seus novos companheiros de classe. Depois de uma atividade em grupo, Lilico percebeu que errou ao pré-julgar seus amigos e que a diversidade era o que os tornara únicos.*

Foco narrativo: narrador observador, isto é, em 3ªpessoa.

b) **Tema (situação cotidiano e recorte temático);**

Situação cotidiana: *o primeiro dia de aula.*

Recorte temático: *lidar com as diferenças, conviver com pessoas diferentes, aprender a fazer novas amizades.*

c) **Estilo (presença de humor, linguagem cotidiana, etc.).**

A crônica apresenta uma linguagem simples, bem próxima do cotidiano, com o intuito de sensibilizar as crianças sobre o respeito e as diversidades.

Fonte: O autor (2022).

Com a Atividade Colaborativa 1, objetivou-se que as docentes procedessem a leitura e o estudo da crônica, segundo os aportes interacionistas e dialógicos, discutidos nas atividades do primeiro encontro. Com isso, foi possível avaliar quais desses aspectos as docentes apresentavam mais dificuldades. Dentre eles, sobressaiu-se a dificuldade em reconhecer as relações dialógicas que a crônica estabelece com os discursos ali refletidos e refratados. Como a crônica não traz um dado temporal específico, nem a citação direta a um outro enunciado, as docentes apresentaram dificuldades de reconhecer as relações dialógicas presentes na crônica. Discurso e relações dialógicas são conceitos com os quais as professoras participantes estavam em processo de compreensão inicial. Apesar de as concepções interacionista e dialógica pautar os documentos oficiais há algumas décadas no Brasil, tanto os PCN (BRASIL, 1998) quanto a BNCC (BRASIL, 2017), nos quais se podem observar referências às noções de discurso, de relações dialógicas, ainda são conceitos com os quais muitos professores têm dificuldade em entendê-los, como os que participaram da pesquisa. Logo, notou-se que acionar o contexto extraverbal não foi uma atividade simples, o que exigiu constante mediação, bem como aponta para a necessidade de mais práticas de leitura que envolvam a dimensão interacionista e dialógica da linguagem no processo de formação continuada do professor. Observou-se ainda a falta de autonomia para o reconhecimento dos valores associados aos recursos expressivos, o que já alerta para a necessidade de um direcionamento mais específico nas atividades, a fim de que as docentes fossem conhecendo e ampliando a compreensão sobre a relação indissociável dos recursos expressivos com os valores sociais. Por conseguinte, no momento da revisão, nos

encontros síncronos, esses aspectos foram discutidos, para contribuir com a ampliação sobre sua compreensão.

3º encontro

O 3º encontro se iniciou com a discussão a respeito da Atividade Colaborativa 1 em que as professoras socializaram suas respostas e tiraram suas dúvidas, que se concentravam, principalmente, no reconhecimento das relações dialógicas e dos valores. Embora as professoras procedessem ao levantamento das condições e do contexto de produção, ainda apresentavam dificuldades em associar essas informações ao acabamento estilístico-composicional do enunciado. Mostrou-se, com isso, que a leitura realizada ainda se concentrou nos limites dos aspectos textuais explícitos, a ser ampliada nesse momento de discussão, assim como nas demais atividades.

Na sequência, desenvolveram-se algumas atividades de AL com a crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza, a fim de que se continuasse o processo de construção de sentidos a se expandir por meio da análise dos recursos expressivos, conforme se expõem no Quadro 20. Na crônica, Lilico, o personagem principal, passa por um processo de transformação ao aprender a não julgar e a valorizar as diferenças étnicas e culturais. O fato ocorre quando, no primeiro dia de aula, descobre que estudaria em uma turma sem os amigos conhecidos, então, passa a julgar seus novos colegas de classe apenas pela aparência. Para refletir sobre o valor de indiferença e de pouco afetividade de Lilico em relação a seus companheiros, nas atividades de AL, focalizou-se a utilização dos artigos definidos e indefinidos, conforme se apresenta no Quadro 21.

As atividades objetivaram, em primeiro momento, focalizar os recursos expressivos, no caso, os artigos definidos e indefinidos, como estratégias de dizer e de construção de sentido (GERALDI, 1991) para, em sequência, refletir sobre os valores por eles refletidos e refratados no acabamento estilístico do enunciado (POLATO, 2017). Este foi o percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento das atividades de AL, o que não significa afirmar que é o único possível. Convém ressaltar que as atividades de AL foram precedidas por atividades de leitura, conforme exposto no Quadro 19, a criarem condições para as atividades de AL acontecerem (GERALDI, 1991). Para exemplificar e explicitar a relação dos recursos expressivos com os sentidos e com as valorações sociais, escolheram-se os artigos definidos e indefinidos, o que não significa afirmar que os demais recursos expressivos que constituem a crônica não revelam sentidos e valores. Bakhtin (2013[1940-1960]) ressalta que toda forma

gramatical em um enunciado concreto é também uma forma expressiva e representativa, por conseguinte, inevitavelmente se reveste do conteúdo extraverbal axiológico. Logo, seria possível analisar qualquer recurso expressivo presente na crônica, para constituir os sentidos. Porém, como se trata da primeira formação sobre esse aspecto da linguagem para as docentes, em virtude das dificuldades apresentadas, optou-se por focalizar aspectos pontuais, no caso os artigos definidos e indefinidos. Convém ressaltar que o objetivo não foi estudar sobre os artigos definidos e indefinidos, mas, sim, explicitar como, em contexto de uso efetivo, ou seja, em um enunciado, são dotados de sentidos, refratam e refletem as valorações sociais.

As atividades ainda abordam a valoração de uma forma simples, não sendo feitas muitas considerações às nuances históricas e ideológicas, naquele determinado momento da formação. Entende-se que elas são necessárias, até porque são no seu seio que as valorações se formam. Contudo, nessa etapa, o foco era explicitar que existe um valor pelo uso do recurso expressivo, que a forma gramatical também está associada a um valor e, dessa forma, buscar compreender tal valor, mesmo que sem referências explícitas as relações de poder, aos discursos, às ideologias.

Entende-se que se trata de um processo de constituição discursiva acerca dos pressupostos interacionistas e dialógicas da linguagem, a ser constituído em cada PAL a que as docentes forem inseridas. À medida que a compreensão de que existe um valor no uso dos expressivos se amplia, torna-se possível investir no entendimento dos discursos, das relações dialógicas, das ideologias. Reconhecer inicialmente que o uso de um artigo tem um valor de “pertencimento”, “distanciamento”, de “afeto” ou “menosprezo” é o primeiro passo para a compreensão, em etapa posterior, de onde vem o valor discutido, que o “pertencimento”, “distanciamento”, o “afeto” e o “menosprezo” podem estar associados a discursos preconceituosos, à luta de poderes, à garantia de espaço, de igualdade e diversidade na sociedade, entre tantas outras possibilidades. Dessa forma, tem-se a consciência de que o trabalho proposto nesta Tese, longe de exaurir o processo de compreensão sobre a natureza interacionista e dialógica de linguagem, bem como de proporcionar uma atividade que alcance todos os níveis de análise e de compreensão sobre discursos, ideologias e relações de poder, constitui-se como a etapa inicial no processo de formação de docentes, isto é, momento de inserir os participantes em atividades que possibilitem observar que pela linguagem e pela língua valores são marcados.

Quadro 21 - Atividade de análise linguística: crônica "Uma lição inesperada"

Atividade de Análise Linguística – Crônica "Uma lição inesperada".

1) Releia novamente o primeiro parágrafo da crônica:

"No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever **os** amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria".

a) Na frase "Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos", se, em vez do artigo definido "os", fosse usado o artigo indefinido "uns", a frase continuaria com o mesmo sentido?

Com a substituição, a frase mudaria de sentido, porque o artigo "os" demonstra que os amigos são conhecidos e próximos de Lilico. A opção pelo artigo "uns" demonstraria que Lilico não se referia a amigos específicos.

b) É possível associar algum valor à utilização do artigo "os" para acompanhar o substantivo amigos?

Sim, o artigo "os" estabelece o valor de proximidade, demonstra o vínculo afetivo de Lilico com seus amigos.

c) O valor de vínculo afetivo por meio do artigo definido também é exposto em outros exemplos do primeiro parágrafo. Quais são eles?

*Não via **a** hora de voltar à escola.*
*Tomou **o** café da manhã às pressas.*
*Mostrou **o** relógio que ganhara de Natal.*

2) Observe a utilização dos artigos quando Lilico passa a descrever os colegas de classes, logo no início da crônica:

"Tinha **um** japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. **Uma** garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. **Um** menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser **um** bobo".

a) Se em vez de artigos indefinidos "um", "uma", fossem usados artigos definidos "o" "a", teríamos o mesmo sentido?

Com a substituição, o sentido seria alterado, porque os artigos indefinidos mostram que essas pessoas não eram conhecidas de Lilico.

b) A utilização dos artigos indefinidos nesses trechos contribui para a formação de qual valor de Lilico em relação a esses amigos?

Os artigos indefinidos contribuem para a formação de um juízo de valor de pouca intimidade, de pouca afetividade em relação a esses colegas.

3) Observe a utilização dos artigos, depois que Lilico conheceu de verdade seus novos colegas.

"Lilico caiu com **o** japonês, **a** menina gaúcha, **o** mulato e **o** grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que **o** japonês não era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. **A** gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. **O** mulato era um caiçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. **O** grandalhão não tinha nada de bobo".

a) Nesse momento da crônica, seria pertinente que, em vez dos artigos definidos, fossem utilizados artigos indefinidos?

Não seria pertinente, pois, nesse momento, Lilico já conhecia esses colegas e, além disso, já se sentia próximo deles.

b) De forma geral, como é possível associar o uso dos artigos definidos e indefinidos com os valores construídos na crônica?

Os artigos definidos colaboram na construção do valor de afeto aos amigos já conhecidos e aos pertences de Lilico. Por sua vez, os artigos indefinidos mostram um valor de distanciamento afetivo.

Fonte: o autor (2022).

As atividades foram essenciais para corroborar o processo de entendimento da linguagem a partir da perspectiva interacionista e dialógica, porque havia constada a dificuldade do reconhecimento das relações dialógicas e das valorações durante a Atividade Colaborativa 1. Por meio das atividades, buscou-se explicitar a relação entre linguagem e sociedade que se manifesta por meio da língua a partir dos recursos expressivos que a constituem, no caso, com atenção para os artigos definidos e indefinidos. Por tanto, as atividades apresentadas congregam as premissas da perspectiva interacionista, ao focalizar os recursos expressivos como estratégias de dizer e de construção de sentidos (GERALDI, 1991), ao passo que propõem a reflexão sobre a valoração expressas por esses recursos (POLATO, 2017), embora com menor ênfase.

Nesse sentido, orientou-se a Atividade Colaborativa 2, apresentada no Quadro 22, uma atividade de AL para refletir sobre o uso dos adjetivos na crônica "Uma lição Inesperada". Para contribuir com o entendimento de que todo recurso expressivo é preenchido de valor e de sentido em um enunciado concreto, a Atividade Colaborativa 2 abordou os adjetivos. A opção por focalizar especificamente alguns recursos expressivos, por exemplo, os adjetivos, justificou-se pela dificuldade apresentada pelas docentes em associar um recurso expressivo ao valor, e sua contribuição para o acabamento estilístico do enunciado. Por isso, a falta de autonomia para a análise constatada nas atividades precedentes motivou o desenvolvimento de uma atividade cuja orientação fosse mais específica quanto ao recurso expressivo escolhido, porque o principal objetivo era contribuir para ampliar a compreensão de que, por meio dos recursos expressivos, se constroem sentidos, e as valorações sociais são marcadas.

Quadro 22 - Atividade Colaborativa 2: atividade de análise linguística com a crônica "Uma lição inesperada"

ATIVIDADE COLABORTIVA 2 - Atividade de Análise Linguística

1) **Lilico não caiu na sala com seus amigos e começou a conhecer outras pessoas. Releia o trecho a seguir:**

"Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio".

a) **Qual adjetivo foi utilizado para caracterizar os novos colegas de classe?**

O adjetivo estranha.

b) **Se no lugar do adjetivo "estranha", fosse utilizado o adjetivo "diferente", teria o mesmo sentido?**

Não teria o mesmo sentido, já que "estranho" tem um valor negativo mais acentuado do o adjetivo diferente.

c) **Qual valor, ou seja, qual avaliação é possível afirmar que Lilico fez dos novos colegas com a utilização do adjetivo "estranha"?**

Lilico fez uma avaliação negativa, um pré-julgamento.

2) **Vamos reconhecer os adjetivos e as locuções adjetivas usadas para caracterizar os personagens. Para tanto, releia o seguinte parágrafo:**

"Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava

toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual a um bicho-do-mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera..."

Vamos colorir alguns adjetivos nesse parágrafo, a partir das orientações:

- Grife com a cor **azul** os adjetivos e as locuções adjetivas usados para caracterizar o **japonês.**
  "De cabelos espetados" "jeito de nerd".
- Grife com a cor **rosa** os adjetivos e as locuções adjetivas usados para caracterizar a **garota gaúcha**.
  "De olhos azuis", "fria", "arrogante".
- Grife com a cor **laranja** os adjetivos e as locuções adjetivas usados para caracterizar o **menino alto**.
  "Alto", "bobo".
- Grife com a cor **amarela** os adjetivos e as locuções adjetivas usados para caracterizar a **menina do sítio**.
  "Coitada", "assustada".
- Grife com a cor **verde** os adjetivos e as locuções adjetivas usados para caracterizar a fala e o sotaque do **menino malandro**.

"Arrastado", "de malandro".

3) A utilização desses adjetivos para caracterizar os colegas de classe demonstra

a) simplesmente o estranhamento de Lilico perante a turma nova.
b) a tristeza de Lilico por não estudar junto com seus antigos amigos.
c) valores negativos em relação aos colegas de classes, em atitude de pré-julgamento.
d) Lilico ser uma criança egoísta e ruim.

4) No final da crônica, depois de conhecer melhor os colegas de classe, Lilico passa a ter outra impressão deles. Releia o seguinte parágrafo:

"Lilico descobriu que o japonês não era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caiçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele".

a) Grife, nesse fragmento, adjetivos que revelam aspectos positivos que Lilico reconheceu em seus novos colegas**.**

"Ótimo", "gentil", "lindos", "legal".

5) Reconhecemos que um dos valores construídos na crônica é aprender a respeitar as diferenças. A esse respeito, reflita sobre a utilização dos adjetivos para a construção desse valor.

Na crônica, os adjetivos ajudam na construção dos valores de transformação do personagem Lilico. No início, os adjetivos revelam pontos negativos que Lilico apontou em seus novos colegas de classe, o que evidencia que estava fazendo pré-julgamentos. No final da crônica, a utilização dos adjetivos que valorizam os colegas demonstra que Lilico se transformou e passou a olhá-los por outra perspectiva, a valorizar a diferença de cada um dos colegas.

Fonte: O autor (2022).

A Atividade Colaborativa 2 constitui-se de atividades de AL de natureza epilinguísticas e metalinguísticas para promover reflexão dos sentidos construídos pelo emprego dos adjetivos na crônica (GERALDI, 1991), bem como para iniciar o processo de compreensão dos valores que o adjetivo expressa nesse contexto (POLATO, 2017). Lilico, no momento inicial da

narrativa, utiliza adjetivos socialmente associados a imagens negativas e enraizados de preconceitos sociais para se referir aos novos colegas de classes. À medida que o personagem conhece os colegas, percebe que fez um pré-julgamento e passa a avaliá-los positivamente, o que se expressa por meio de outros adjetivos. Buscou-se, com a atividade, continuar o percurso de entendimento de que a análise dos recursos expressivos possibilita a compreensão dos discursos, o que contribui a ampliação da consciência social e ideológica dos sujeitos (VOLOCHÍNOV, 2013a[1926]; POLATO, 2017). As atividades desenvolvidas na primeira parte da formação cumpriram o objetivo de contribuir para sanar partes das dificuldades em se efetivar as PAL, principalmente aquelas relacionadas à ausência de vivência e de formação específica e adequada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de linguagem de perspectiva interacionista e dialógica.

2.3.1.2.2 Segunda parte do curso

Na segunda parte "Práticas de Análise Linguística: questões teórico-metodológicas", apresentou-se e discutiu-se uma proposta de PAL destinada ao 5º ano do EF a partir da crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo, elaborada pelo formador. A mesma crônica utilizada, na primeira etapa, para inserir as docentes em vivências de práticas de leitura e de AL, foi selecionada para exemplificar possibilidades de atividades de AL para o 5º ano do EF. O objetivo foi discutir encaminhamentos teórico-metodológicos para a efetivação de PAL no contexto do 5º ano do EF, por meio da exemplificação e produção[37] de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. No Quadro 23, apresenta-se o roteiro da organização da segunda parte.

Quadro 23- Roteiro da segunda parte do curso de formação

<table>
<tr><th colspan="4">PARTE 2 – PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E APLICADAS</th></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo geral: Refletir teórico e metodologicamente a respeito das práticas de análise linguística no contexto do 5º ano do EF.
Objetivos específicos:
1. Exemplificar uma proposta de análise linguística para o 5º ano do EF.
2. Caracterizar e exemplificar as atividades epilinguísticas.
3. Caracterizar e exemplificar as atividades metalinguísticas.
4. Elaborar atividades de análise linguística, epilinguísticas e metalinguísticas.</td></tr>
<tr><td>4º encontro</td><td>Data
19/8/2020</td><td>Carga horária
2h</td><td>Forma de realização
Remota</td></tr>
</table>

[37] A sequência completa de atividades produzidas na segunda etapa encontra-se disponível no Apêndice B.

Encaminhamentos	• Correção da Atividade Colaborativa 2. • Exemplificação e discussão de uma proposta didática de leitura para o 5º ano, a partir da crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo. • Atividade Colaborativa 3 – elaboração de atividades de leitura, a partir da crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza.		
5º encontro	**Data** 26/8/2020	**Carga Horária** 2h	**Forma de realização** Remota
Encaminhamentos	• Considerações sobre a Atividade Colaborativa 3, proposta no 4º encontro. • Exemplificação de atividades de análise linguística epilinguísticas, a partir da crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo. • Orientação da Atividade Colaborativa 4 – elaboração de atividades de análise linguística epilinguísticas, a partir da crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza.		
6º encontro	**Data** 9/9/2020	**Carga Horária** 2h	**Forma de realização** Remota
Encaminhamentos	• Considerações sobre a Atividade Colaborativa 4. • Continuação da explicação das atividades de análise linguística epilinguísticas. • Continuação da Atividade Colaborativa 4 – elaboração de atividades epilinguísticas.		
7º encontro	**Data** 16/9/2020	**Carga Horária** 2h	**Forma de realização** Remota
Encaminhamentos	• Considerações sobre a Atividade Colaborativa • Análise da abordagem de gramática presente no LD adotado pelas escolas. • Exemplificação de atividades de análise linguística metalinguísticas, a partir da crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo. • Orientação da Atividade Colaborativa 5 – construção de conceito gramatical para as atividades metalinguísticas.		
8º encontro	**Data** 23/9/2020	**Carga Horária** 2h	**Forma de realização** Remota
Encaminhamentos	• Considerações sobre a Atividade Colaborativa 5. • Exemplificação de atividades de análise linguística metalinguísticas, a partir da crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo. • Orientação da Atividade Colaborativa 6 – elaboração de atividades metalinguísticas.		
9º encontro	**Data** 30/9/2020	**Carga Horária** 2h	**Forma de realização** Remota
Encaminhamentos	• Considerações sobre a Atividade Colaborativa 6. • Exemplificação de atividades de análise linguística metalinguísticas, a partir da crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo. • Orientações sobre a parte 3 do curso de formação: produção própria de atividades.		

Fonte: O autor (2022).

Na sequência, detalha-se cada encontro da segunda parte do curso de formação, para aexpandir o roteiro exposto no Quadro 23.

4º Encontro

O quarto encontro se iniciou com a discussão da Atividade Colaborativa 2, que demandou mais tempo, porque foi preciso retomar alguns aspectos morfossintáticos e semânticos dos adjetivos e das locuções adjetivas, já que algumas professoras demostraram dificuldades sobre o conteúdo. Insistir em um aspecto que merece ser desenvolvido com mais atenção, embora não previsto inicialmente no planejamento, faz parte da flexibilidade prevista em um percurso metodológico, orientado pela pesquisa colaborativa (DESGANGÉ, 2007). Foi importante frisar o quanto o conhecimento do funcionamento do aspecto gramatical se torna fundamental para fazer a AL com foco no sentido e nos valores (POLATO, 2017; OHUSCHI, 2019). Assim, encerrou-se a primeira parte do curso de formação e, em seguida, já se iniciou a segunda, que teve por finalidade discutir encaminhamentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de PAL com os estudantes do 5º ano, porque até aqui tudo foi voltado às docentes.

A AL, embora seja considerada um eixo de ensino específico - BNCC (BRASIL, 2017), atrela-se às práticas de leitura e de produção textual escrita (GERALDI, 1991). Dessa forma, discutiu-se inicialmente sobre as atividades linguísticas, práticas de linguagem efetivas, para inserir o estudante em uma situação de uso da língua. Em sala de aula, as atividades linguísticas podem ser as práticas de leitura, de escrita e de oralidade que, juntamente ou a partir delas, desenvolvem-se as atividades epilinguísticas e metalinguísticas. A proposta apresentada e discutida junto às professoras sustenta-se no tripé proposto por Geraldi (1991) e Franchi (1991[1987]): atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Optou-se, como atividade linguística, a prática de leitura com a crônica “Comunicação”, de Luis Fernando Verissimo, conforme se expõe no Quadro 24. A atividade linguística, nesse caso, a prática de leitura, constitui-se como a atividade com a linguagem em uso, a criar as condições para, posteriormente, se desenvolverem as atividades que objetivam mais especificamente refletir sobre os recursos expressivos, isto é, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Quadro 24 – Exemplo de atividades de leitura com a crônica “Comunicação”

Exemplo de atividades de leitura com a crônica “Comunicação”, de Luis Fernando Veríssimo.
1 - Pré-leitura 1) Você tem facilidade para se comunicar? 2) Em alguma situação você já se esqueceu do nome de algo que precisava falar? O que fez para descrever ou para relembrar? 3) Diante das dificuldades, você é persistente ou desiste facilmente do que procura?

2- Leitura -
Leia a crônica "Comunicação" de Luis Fernando Verissimo.
3- Perguntas de leitura

Textuais

1. **Toda crônica nasce de uma situação comum do cotidiano. Na crônica lida, qual é essa situação?**

A situação trivial narrada na crônica é o ato de compra e venda e o fato de se esquecer o nome das coisas.

2. **Quais são os personagens da crônica?**

Os personagens da crônica são: o vendedor e o cliente.

3. **Qual é o objetivo de cada um dos personagens na crônica?**

O vendedor tem por função auxiliar o cliente a se lembrar do objeto para poder vender-lhe. Já o cliente tem a função de tentar se lembrar do objeto para comprá-lo.

4. **Em qual espaço físico a cena da narrativa se desenvolveu?**

A narrativa se desenvolve em uma loja.

5. **O que impede os personagens de cumprirem com o objetivo a que se propuseram no início do texto?**

O que impede a compra e venda do produto é o fato de o cliente esquecer o nome do objeto que deseja comprar.

6. **O que os personagens fizeram para resolver o problema?**

a) **Dialogaram e usaram gestos.** b) Apontaram para diversos objetos que existiam na loja.
c) Desenharam o objeto. d) Lembram-se intuitivamente do nome do objeto.

7. **Foi fácil descobrir o nome do objeto a que estavam procurando?**

Não foi fácil descobrir o nome do objeto, desenvolveram um longo diálogo até descobrirem qual era.

8. **O que foi preciso para que se chegasse a uma solução?**

a) **Diálogo e persistência.** b) Criatividade e boa comunicação.
c) Paciência e bom humor. d) Criatividade e boa memória.

9. **Qual foi o objeto que estavam procurando?**

O cliente estava à procura de um alfinete de segurança.

Inferenciais e valorativas

10. **Com o passar da narrativa, percebemos que o cliente não desiste do objeto que deseja comprá-lo. Essa atitude permite deduzir qual característica do cliente?**

a) **Persistência.** b) Indiferença. c) Obstinação. d) Desespero.

11. **O fato de não desistir do objeto que desejava comprar mostra qual atitude do cliente em relação ao objeto?**

a) Desprezo. b) Indiferença. **d) Interesse.** d) Amor.

12. **O vendedor é sempre educado e ajuda o cliente a se lembrar do nome do objeto. Essa atitude mostra qual característica do vendedor?**

a) Interesseiro. b) **Prestativo**. c) Fiel. d) Esperto.

13. **O cliente conseguiria sozinho descobrir o nome do objeto?**

Provavelmente não, porque foi por meio das perguntas do vendedor que chegaram à resposta.

14. **A ajuda do vendedor foi importante para resolver o impasse?**

A ajuda do vendedor foi muito importante, pois foi ele quem fez perguntas que motivaram o cliente a se lembrar das características do objeto.

15. **O que a atitude do vendedor, em querer ajudar o cliente a se lembrar do nome do objeto, revela sobre esse fato?**

a) A ajuda de outra pessoa pode ser importante para resolver os problemas.
b) Sempre é possível resolver os problemas sozinhos.
c) A ajuda do próximo nem sempre ajuda a resolver os problemas.
d) Nem sempre é fácil ajudar ao próximo.

16. **Apesar de parecer enigmático e, por vezes, impreciso, falho, foi por meio do diálogo (comunicação) que o impasse foi resolvido. Que atitude de valor podemos compreender a partir disso?**

a) É possível resolver os problemas pelo diálogo.
b) Nem sempre a comunicação é eficaz.

c) A comunicação sempre é perfeita.
d) O diálogo entre os interlocutores foi ruim.

Condições e Contexto de Produção

17. Leia o box que se encontra na sequência da crônica.

a) Quem é o autor dessa crônica?

Luis Fernando Verissimo.

b) Você conhece ou já ouvir falar de Luis Fernando Verissimo?

Resposta pessoal do aluno.

c) Quando e onde essa crônica foi publicada originalmente?

A crônica foi publicada no Jornal do Brasil, na década de 1970. Este jornal circulava no Rio de Janeiro.

d) Pensando no contexto da época da publicação, qual era o público leitor dessa crônica? E hoje quem são?

Trata-se de um público letrado e elitizado, que tinha acesso ao jornal. Hoje os principais interlocutores são professores e alunos da educação básica.

e) O que estava acontecendo no país nesse contexto?

*Neste momento, o país passava pelo período conhecido como Ditadura Militar***.**

f) Qual é a finalidade dessa crônica?

A finalidade dessa crônica é promover uma reflexão/crítica humorada a respeito das possibilidades, limites da comunicação.

g) Em que suportes textuais a crônica foi originalmente publicada?

Inicialmente, foi publicado em jornal e em livro.

h) Em qual suporte textual você leu a crônica?

No livro didático.

i) Em quais ambientes esse texto pode ser encontrado?

Nas residências das pessoas, nas escolas, nas bibliotecas, nos jornais, nas revistas, na internet.

Fonte: O autor (2022).

A orientação para o trabalho com a leitura respaldou-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo, discutidos por Menegassi (2010a; 2010b), e contemplou as diferentes etapas do processo de leitura: pré-leitura, leitura, compreensão e interpretação. Os conhecimentos teórico-metodológicos para o ensino de leitura, nesse viés, já eram conhecidos pelas participantes da pesquisa, no entanto, foram retomados, conforme as atividades foram explicadas. De forma específica, a elaboração das perguntas de leitura subsidiou-se em Fuza; Menegassi (2018; 2019) que propõem uma organização lógica e sequencial com o intuito de contribuir para que o estudante tome atitudes responsivas que o levem a compreender e a interpretar o texto.

Dentre outros aspectos, ressalta-se a escolha, para a proposta de atividades de leitura exemplificada, de abordar explicitamente as condições e o contexto de produção, após a leitura propriamente dita e as atividades de compreensão a respeito dos aspectos temáticos e valorativos. Pretendeu-se, em primeiro lugar, não determinar a leitura a partir do recorte do contexto extraverbal apresentado pelo formador, de forma a permitir o contato inicial do leitor, isto é, do estudante, com o enunciado para, com isso, produzir suas próprias compreensões a serem ampliadas, refletidas ou refratadas no desenvolvimento das outras atividades que, entre

outros aspectos, também abordam o contexto e as condições de produção. As perguntas de compreensão de natureza temática e valorativa inevitavelmente estão relacionadas ao contexto extraverbal, embora nem sempre essa relação fique explícita, aspecto que se pontua como fato a ser repensado e melhorado. O objetivo, ao colocar as perguntas específicas sobre o contexto e as condições de produção, depois daquelas destinadas à compreensão do tema, foi incentivar o movimento de compreensão responsiva que parte do enunciado para o contexto, ou seja, por meio da leitura e das perguntas de compreensão sobre o tema e sobre os valores, a permitir que se chegasse ao contexto para ampliar, confirmar ou confrontar as compreensões sobre o enunciado. Nesse sentido, ratifica-se o entendimento da relação indissociável entre a linguagem e o seu contexto social de uso (BAKHTIN, 2011a[1979]).

No desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), o formador, ao propor e elaborar um percurso metodológico de atividades, faz as escolhas que podem se mostrar efetivas ou não, além de não se constituírem como único exemplo, muito menos como uma proposta imutável, fechada a críticas, a sugestões e as ampliações. Nesse sentido, admite-se que a opção por colocar as perguntas sobre o contexto e as condições de produção após as perguntas de leitura que abordem o tema e as valorações não é a única possível e até mesmo que outras possibilidades podem ser, inclusive, mais eficazes. Por exemplo, as perguntas que envolvem o contexto e o comando de produção podem ser apresentadas juntamente com as demais, desde que adequada ao ano escolar do estudante e que contribua para que amplie o seu processo de compreensão responsiva a respeito do enunciado. Por esse motivo, reconhece-se que as atividades abordaram pontualmente as condições e o contexto de produção, nesta proposta de atividade de leitura, aspecto que, quanto mais explorado, independente da ordem, melhor favorece a ampliação da compreensão responsiva.

Outro ponto diferencial na proposta apresentada e discutida junto às professoras diz respeito à incursão de perguntas de leituras que visaram iniciar o trabalho de reconhecimento e reflexão sobre os valores sociais refratados e refletidos na crônica, os quais são retomados e novamente discutidos com as atividades epilinguísticas e metalinguísticas para evidenciar que a valoração se expressa por meio da língua (VOLOCHÍNOV, 2013a[1926]). Como as atividades são destinadas aos estudantes do 5º ano do EF, as atividades que abordam a valoração são incipientes, por exemplo, para se reconhecer o valor da persistência em não desistir de encontrar o objeto, o qual os personagens estavam procurando, o valor da comunicação, porque foi pelo diálogo que resolveram o impasse, dentre outros. Então, nesse momento, as questões não fizeram relação direta com as questões históricas, com as ideologias e com as relações de poder, porque o objetivo inicial foi reconhecer os valores que se apresentavam na crônica,

embora sem o estudo dos fatores sociais e ideológicos que os formam na sociedade. Nesse sentido, o aspecto a ser melhorado na proposta apresentada diz respeito à abordagem da valoração social a partir de sua relação explícita com o contexto histórico, social e com as ideologias. Ao se incluir perguntas de natureza valorativa, pretendeu-se estabelecer o diálogo entre as atividades de leitura e de AL, de forma interativa e recursiva, a realçar o caráter dialógico das práticas de linguagem na escola (MENDES-POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020).

Durante a discussão da proposta, as professoras participantes apontaram, entre outras considerações, a possibilidade de questões de leitura sobre os valores sociais serem no formato de perguntas objetivas, em que as alternativas se configuram como pontes a possibilitar a inferência e a construção de sentidos (MENEGASSI, 2010b). Essa discussão se fez pertinente, porque as próprias professoras constataram a dificuldade no reconhecimento dos valores sociais e frisaram, com base em suas experiências, que, em sala de aula, as atividades demandariam a mediação direta do professor a realizá-las juntamente com o estudante.

Na sequência do 4º encontro, orientou-se a Atividade Colaborativa 3 - Quadro 25, que propôs a produção de atividades de leitura para a crônica “Uma lição Inesperada”, de João Anzanello Carrascoza.

Quadro 25 - Atividade Colaborativa 3: elaboração de atividades de leitura

ATIVIDADE COLABORATIVA 3 – ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE DE LEITURA
Elabore, para a crônica “Uma lição inesperada”, de João Anzanello Carrascoza, perguntas de leitura a contemplar as seguintes etapas: 1 – Perguntas de Pré-leitura 2 – Perguntas de Leitura de nível textual, inferencial e valorativo. 3 – Perguntas sobre o contexto e as condições de produção. Ao enviar o material, junto com as perguntas elaboradas, mande também as possíveis respostas. Bom trabalho!

Fonte: O autor (2022).

A Atividade Colaborativa 3 iniciou o processo de produção de uma sequência de atividades para o trabalho com a PAL em sala de aula pelas professoras participantes da pesquisa. O propósito foi praticar a elaboração de atividades, de acordo com cada tópico discutido na formação conduzida, aspecto fundamental para o desenvolvimento profissional, pelo prisma colaborativo (DESGAGNÉ, 2007). Para tanto, selecionou-se a crônica “Uma lição inesperada”, de João Anzanello Carrascoza, já discutida no curso de formação, sobre a qual cada grupo de professoras construiu atividades de leitura, que se constituem como atividades

linguísticas iniciais. As atividades Colaborativas compõem o corpus de análise, por esse motivo são analisadas no capítulo analítico.

5º Encontro

Neste encontro, incialmente foram discutidos alguns exemplos de atividades de leitura produzidas pelas docentes, na Atividade Colaborativa 3, com o intuito de reconhecer os aspectos adequados à proposta, bem como aqueles a serem melhorados. Os momentos destinados à socialização das atividades colaborativas foram muito significativos, posto que as professoras puderam compartilhar anseios, dúvidas e, assim, colocavam-se de forma mais ativa, isto é, de forma mais colaborativa na pesquisa (DESGAGNÉ, 2007).

Depois, passou-se a abordar a AL como eixo de ensino específico com explicações sobre suas caraterísticas, (GERALDI, 1991; POLATO, 2017; OHUSCHI, 2019), bem como sobre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, tripé metodológico de trabalho com a AL (GERALDI, 1991; FRANCHI, 1991[1987]).

Explicou-se que as atividades linguísticas são aquelas que, em sala de aula, promovem processos interlocutivos significativos, seja por meio das práticas de oralidade, de leitura seja da produção escrita (GERALDI,1984a;1984b[1981];1984c[1981];1984d[1983];1991; FRANCHI, 1991[1987]). Concretizadas em práticas de linguagem em sala de aula, tornam-se condição para as epilinguísticas que almejam refletir sobre a relação indissociável dos recursos expressivos ao projeto de dizer do autor e aos sentidos construídos (GERALDI, 1991) e para as metalinguísticas que visam expandir o repertório de conhecimento especializado sobre a língua, a fim de preparar o estudante para as demandas sociais requeridas pelo ambiente escolar e acadêmico. Por conseguinte, selecionou-se para exemplificação das atividades epilinguísticas a crônica “Comunicação” de Luis Fernando Verissimo, com foco nos pronomes demonstrativos, porque se constituem como um recurso estilístico que marcam valorações sociais e por constarem como um dos objetos de conhecimento a serem abordados, pelo menos, em três habilidades do 5º ano do EF, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), como exposto no Quadro 26.

Não é pressuposto da PAL a seleção de um único recurso expressivo para a análise, bem como sua observação somente a partir de sua natureza gramatical. O recurso expressivo, em uma PAL, pode ser observado a partir de sua natureza linguística, textual, discursiva e gramatical, e todos esses aspectos elucidam como a língua é rica e, por isso, se constitui de possibilidades de estratégias de dizer, de construção de sentidos, de marcação de valores sociais.

A escolha feita, na proposta exemplificada, com enfoque no uso dos pronomes demonstrativos na crônica, justifica-se em razão do ano escolar a que as atividades se destinam: o 5º ano do EF. Entende-se que, nesse contexto de ensino, torna-se fundamental que os objetos de ensino selecionados sejam específicos para que o estudante possa compreendê-lo. Por esse motivo, não se pode esquecer que a PAL, como um eixo de ensino, precisa considerar os aspectos inerentes à prática pedagógica, o que envolve a seleção dos objetos de ensino, principalmente, nos anos iniciais de escolarização. A escolha pela elaboração das atividades epilinguísticas como foco nos pronomes possessivos também se justifica pelo objetivo de discutir uma nova possibilidade de se valorar os conhecimentos gramaticais nas aulas de LP, diferentemente da abordagem tradicional do ensino de gramática. A PAL não exclui a gramática, nem mesmo desconsidera a relevância dos conhecimentos gramaticais, posto que também contribuem para a análise dos sentidos e da valoração social.

Quadro 26 - Habilidades sobre os pronomes demonstrativos contemplados no 5ºano do EF na BNCC

(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. (BRASIL, 2017, p. 113).
(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciarão (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. (BRASIL, 2017, p.113).
(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico. (BRASIL, 2017, p.119).

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Explicou-se que o propósito inicial das atividades epilinguísticas é contribuir com o processo de construção de sentidos (GERALDI, 1991), a considerar os recursos expressivos como estratégias de dizer, de construção de sentidos e para a compreensão valorada do discurso (POLATO, 2017). Para tanto, tomam-se os recursos expressivos como foco analítico, uma vez que se considera a estreita relação entre gramática, estilo e sentido na constituição do enunciado (VOLOCHÍNOV, 2013a [1926]. Por esse motivo, as atividades epilinguísticas resgatam a compreensão sobre os valores sociais discutidos nas atividades de leitura e ampliam-na, a se caracterizar o caráter interativo e recursivo da PAL (MENDES-POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020). Ademais, com as atividades epilinguísticas, inicia-se a compreensão dos aspectos gramaticais eleitos para estudo específico e que são expandidos nas atividades metalinguísticas.

Discutiu-se que a PAL contempla a dimensão cognitiva da aprendizagem das características do conteúdo gramatical, a considerar os conhecimentos já descritos e sistematizados pelas gramáticas, como a tradicional, como fundamentais (POLATO; 2017; MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020). Ao se afirmar que a PAL também se volta à dimensão cognitiva, significa reconhecer o compromisso pedagógico e com a aprendizagem nas aulas de LP. As professoras participantes foram muito enfáticas e alertaram que, muitas vezes, as atividades do LD e aquelas que estavam sendo apresentadas eram difíceis, o que não favoreceria o interesse e a aprendizagem dos alunos. Durante a discussão da proposta junto as professoras, elas realçavam que as atividades precisam fazer sentido para o estudante.

Por esse motivo, realçou-se a importância de o professor saber selecionar qual recurso expressivo e qual conteúdo gramatical explorar a partir da análise do enunciado em face ao planejamento da escola e da turma, às orientações dos documentos oficiais e aos conhecimentos prévios dos estudantes. A seleção do conteúdo gramatical visa a aprendizagem do conceito em um enunciado e com a reflexão sobre as possibilidades de sentidos aventados em sua escolha em estreita relação com o intuito discursivo e com os demais aspectos das condições de produção (GERALDI, 1991, MENDES-POLATO, MENEGASSI, 2020). Mencionou-se que a seleção leva em consideração a capacidade de os estudantes entenderem as relações e valores sociais discutidos no texto, posto que, se forem muito distantes de sua realidade, torna-se difícil a tomada de atitudes responsivas, ao passo que a análise de recursos expressivos que exigem conhecimentos gramaticais mais específicos também se constituiu num percalço nesse processo, o que demanda, portanto, sempre considerar as especificadas de cada turma.

Quanto ao questionamento sobre como fazer a articulação entre as atividades epilinguísticas e as metalinguísticas a partir do enunciado e, principalmente, a considerar o processo de construção de sentidos, explicou-se que não há regra para isso, porém, o salutar é abordar o conteúdo gramatical a partir de seu funcionamento no enunciado, principalmente, pelo seu potencial para marcar as valorações sociais (VOLOCHÍNOV, 2013a[1926]). O desenvolvimento da PAL envolve igualmente questões didáticas a serem delineadas pelo professor, as quais são essenciais para se cumprir com os objetivos pretendidos, quando efetivadas em sala de aula.

No material elaborado, conforme Quadro 27, além das atividades, há boxes explicativos, com orientações teórico-metodológicos, que detalham cada uma das questões elaboradas.

Quadro 27 – Exemplo de atividade análise linguística epilinguística

EXEMPLO DE ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EPILINGUÍSTICA

1. Observe a seguinte frase dita pelo cliente no início da crônica: "Pode. Eu quero um daqueles, daqueles".

a) A que se refere o pronome "daqueles"?

O pronome "daqueles" se refere ao objeto do qual o cliente se esqueceu do nome.

Em primeiro momento, é necessário **selecionar** um excerto do texto com o elemento linguístico-textual-discursivo em foco e **refletir sobre o valor de seu funcionamento.** Ou seja, qual é a função valorativa desse elemento na frase. Para isso, é necessário recorrer à **gramática** a fim de pesquisar as possibilidades de funcionamento desse aspecto da língua.

b) Qual é o sentido do pronome "daqueles" nesse contexto?

( ) Indicar a distância física dos interlocutores em relação ao objeto.

(x) Indicar uma referência genérica, ou seja, não específica do que se deseja.

Em segundo momento, é necessário **refletir** sobre o **sentido** produzido pelo elemento linguístico no trecho selecionado.

c) Embora não indicando uma distância física, é possível afirmar que o pronome "daqueles" mantém o sentido de distância. O distanciamento indicado pelo pronome "daqueles" é

( ) físico, pois o objeto encontrava-se ao alcance da visão, mas longe dos interlocutores.

(x) mental, pois o objeto era desconhecido pelos personagens.

Depois, é necessário **refletir** sobre o **valor** atribuído pelo aspecto linguístico no trecho selecionado. O valor é construído socialmente e já foi discutido anteriormente nas atividades de leitura. Nesse momento, reflete-se sobre como o elemento gramatical contribui para mostrar esse valor social.

d)A partir das respostas anteriores, escreva qual é o sentido e a função do pronome "daqueles" na crônica?

O pronome "daqueles" na crônica tem o sentido de algo genérico e a sua função é contribuir para o mistério desenvolvido pela comunicação entre vendedor e o cliente.

Na sequência, é necessário construir uma **síntese** do processo de aprendizagem estabelecido. Essa pergunta, em primeiro momento, torna-se importante que o professor faça junto com seus estudantes. É fundamental evidenciar a linha de raciocínio construída.

e) A partir de uma situação de compra e venda, como a descrita na crônica estudada, escreva um diálogo no qual o cliente, para demonstrar o objeto que deseja comprar, faz referências imprecisas por meio do pronome "aquele(a)". O diálogo pode ter um estilo humorístico, crítico, dentre outras possibilidades.

Resposta pessoal do aluno.

A AL é uma prática atrelada à leitura e à produção textual escrita. Por isso, tornam-se fundamentais **exercícios e atividades de escrita** com o elemento linguístico-textual-discursivo utilizado, para que o estudante agregue valor ao que está sendo estudado. Em um primeiro momento, recomenda-se que o exercício seja feito de forma coletiva e colaborativa, assim o estudante e o professor resgatam, em suas vivências, experiências discursivas de utilização desse aspecto linguístico.

Fonte: O autor (2022).

Na sequência proposta, as atividades epilinguísticas se iniciam com o reconhecimento da função que o pronome demonstrativo exerce em um fragmento da crônica e com as possibilidades de construção de sentido e da interpretação das marcas de valoração associadas ao seu emprego. Logo após, as atividades abordam o sentido do pronome "daqueles", para solicitar o reconhecimento do valor de distanciamento afetivo ou espacial marcado por esse recurso expressivo, questiona-se sobre qual a função e o sentido do recurso expressivo na crônica e, por fim, encerra-se com um exercício de escrita como incentivo a posicionar o aluno como sujeito autor, a pensar os conteúdos gramaticais como escolhas estilísticos, dotadas de

sentidos e valores sociais (BAKHTIN, 2013 [1940-1960]; GERALDI, 1991; MENDES-POLATO, MENEGASSI, 2020).

Apontou-se, durante a discussão com as professoras, sobre a necessidade de se recorrer às gramáticas da língua portuguesa – tanto as que se caracterizam pela abordagem mais estrutural da língua (BECHARA, 2009), que adota as nomenclaturas da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), quanto às de abordagem mais funcionalista (NEVES, 2018), para se estudar as características do aspecto gramatical para que, a partir das regularidades já constatadas, compreenda-se o seu funcionamento no enunciado escolhido para a análise. Tal consideração se fez oportuna, porque, durante os encontros de formação, constatou-se a falta de domínio específico de alguns conteúdos gramaticais, também que a consulta em gramáticas não é atitude comum na prática pedagógica das professoras.

Reafirmou-se que a consulta à gramática é aliada ao professor para o desenvolvimento da PAL. A esse respeito, Geraldi (1991) faz uma ressalva a considerar que, em determinados momentos, as atividades epilinguísticas põem em suspensão a discussão do tema do enunciado para se ater mais exclusivamente aos recursos expressivos: “poderíamos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por esses objetos, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (GERALDI, 1991, p. 24). Trata-se de um aspecto muito relevante, porque diz respeito ao ponto fulcral do trabalho com a AL, isto é, a caracterizar-se como uma operação de reflexão sobre a língua, o que requer considerar como objeto de análise os recursos expressivos, a levar em conta tanto sua propriedade de produzir sentidos e valores quanto de referir-se a seus aspectos constituintes, isto é, sua natureza linguística, textual, discursiva, gramatical etc. Nesse sentido, na PAL, há momentos reservados para discussões temática, de sentidos e de valores do discurso em análise, quanto também de descrição, sistematização e conceituação dos aspectos estruturantes dos recursos expressivos. A grande contribuição da AL para o ensino de LP é justamente considerar a língua a partir do que ela inevitavelmente oferece aos sujeitos, isto é, sua propriedade de construir referências para aquilo que existe no mundo, de atuar na constituição do sujeito ao passo que também se constitui por ele e, ainda, permitir que se a descreva sob diferentes enfoques de análise (GERALDI, 1991).

Ainda no 5º encontro, orientou-se a Atividade Colaborativa 4, conforme Quadro 28, que continua o processo de construção das sequências de atividades, com foco, nesta etapa, na elaboração de atividades de análise epilinguísticas.

Quadro 28 - Atividade Colaborativa 4 – elaboração de atividade de análise linguística epilinguística

ATIVIDADE COLABORATIVA 4 – ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EPILINGUÍSTICA
Elabore, para a crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza, atividades de análise linguística epilinguísticas. Para isso: 1 – Selecione um aspecto gramatical e o relacione à construção de sentidos e de valores discutidos nas atividades de leitura. 2 – Pesquise, em gramáticas, sobre o funcionamento desse aspecto gramatical. 3 – Privilegie perguntas sobre o funcionamento do aspecto gramatical no enunciado e sobre os sentidos e valores. Ao enviar o material, junto com as perguntas elaboradas, mande também as possíveis respostas. Bom trabalho!

Fonte: O autor (2022).

Nas orientações, sugeriu-se às professoras produzirem atividades a partir do conteúdo gramatical "artigos" ou "adjetivos", uma vez que já haviam realizadas atividades de construção de sentidos e de reconhecimento das valorações expressas por esses aspectos gramaticais na crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza, na primeira etapa. Isto se justifica pela necessidade de reforçar e ampliar esses aspectos, para convalidar o conhecimento adquirido em atividades de linguagem. Apesar da recomendação, um dos grupos elegeu o conteúdo gramatical pronomes possessivos para a produção de atividades epilinguísticas.

Escolher um conteúdo gramatical para ser foco das atividades de AL em um enunciado não significa afirmar que se faz a gramática aplicada em texto, nem que o enunciado se tornou mero pretexto para o ensino de gramática. É fundamental considerar a PAL no todo em que se constitui: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades linguísticas, no caso do percurso desenvolvido nesta Tese, as atividades de leitura têm por objetivo inserir o estudante em uma prática de linguagem para que possa compreender o enunciado e compreender os sentidos, as valorações. Logo, nas atividades epilinguísticas, ao se escolher observar determinados recursos expressivos a partir de sua natureza gramatical, busca-se, em primeiro lugar, contribuir para a ampliação da compreensão do discurso pela reflexão sobre os sentidos e sobre os valores que exaram no enunciado. Com isso, tem-se a possibilidade de também refletir e de construir conhecimentos a respeito da natureza gramatical do recurso expressivo, não que este seja o principal objetivo da PAL, mas, também, é um deles. Para Geraldi (1991), a linguagem possui uma natureza reflexiva, isso significa afirmar que é possível não só usar a língua, mas também refletir, descrever e construir conhecimentos sobre os recursos que a constitui. Nesse sentido, as atividades epilinguísticas também se constituem como espaço para tratar sobre a língua e sobre os recursos que a compõem, não visando a mera aprendizagem de conceitos e de terminologias, mas, sobretudo, o entendimento de que a língua

é formada por recursos expressivos, a compreensão sobre o funcionamento desses recursos em enunciados e ainda a construção de conhecimentos acerca dos fenômenos linguísticos e gramaticais, por consequência, textuais e discursivos. Os conhecimentos gramaticais são compreendidos como aliados na PAL, não como antagônicos. Dessa forma, a seleção pelo conteúdo gramatical a ser analisado torna-se uma estratégia pedagógica, pensada, sobretudo, em virtude dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem: o estudante.

6º Encontro

O 6º encontro começou com a retomada da Atividade Colaborativa 4[38] para discutir algumas atividades epilinguísticas produzidas pelas professoras. Depois, continuou-se a exemplificação de atividades epilinguísticas – Quadro 29 – que tiveram por propósito refletir sobre a língua como um conjunto de possibilidades de construção linguística (FRANCHI, 1991 [1987]). Priorizou-se o trabalho de reconstrução dos enunciados a explorar novas possibilidades de construção linguística (FRANCHI, 1991, [1987]) e de estratégias de dizer (GERLADI, 1991), a partir do aspecto gramatical em pauta, para que se refletisse sobre novos sentidos e novas valorações que poderiam ser expressos nos novos enunciados.

Quadro 29 – Exemplos de atividades epilinguísticas – continuação

Atividades Epilinguísticas II

1. Vamos trabalhar com outras possibilidades de construção para a frase da atividade 1.

a) Reescreva a frase "Pode. Eu quero um daqueles, daqueles", substituindo o pronome "daqueles" pelo "deste".

Pode. Eu quero um deste, deste.

Neste momento, inicia-se o trabalho de reflexão sobre **outras possibilidades de sentidos** a partir da mesma classe gramatical no contexto da própria crônica. É necessário desenvolver nos estudantes a capacidade de reflexão sobre as possibilidades de construção que a língua oferece, para que tome consciência do uso e do emprego em situações sociais valorativas.

b) O sentido da frase original seria o mesmo após essa substituição?

O sentido da frase seria alterado, isto porque o pronome "deste" serve para se referenciar aquilo que está próximo dos interlocutores.

c) Qual é o sentido proporcionado pelo "deste"?

(x) Indicar que o referente está próximo ao falante.

( ) Indicar que o referente está distante do falante.

As perguntas devem, nesse momento, priorizar os sentidos estabelecidos pelos elementos linguísticos. Torna-se oportuno destacar que, em sala de aula, esse processo é colaborativo. Isto pressupõe a constante mediação do professor, junto com as atividades produzidas, para que os estudantes entendam o aspecto desenvolvido.

d) Por que, na crônica, utilizou-se o pronome "daqueles" em vez do pronome "deste"?

(x) Para indicar que o objeto não era conhecido dos interlocutores.

( ) Para indicar que o objeto estava muito distante dos interlocutores.

[38] As atividades colaborativas constituem o corpus de análise desta Tese.

e) Com a utilização do pronome "deste", a frase evidenciaria o mesmo valor em relação ao objeto?
( ) Sim, porque, de qualquer forma, era um objeto simples.
(x) Não, porque mostraria uma relação de proximidade e de conhecimento do objeto.

As perguntas devem priorizar, além dos sentidos, os **valores** que os elementos linguísticos atribuem ao texto. É necessário evidenciar para os estudantes que a alteração das palavras acarreta novos sentidos e novos valores.

f) Observe o seguinte relato de uma situação de compra e venda em uma loja de moda country:

Um cliente chegou a uma loja de moda country e pediu um chapéu semelhante ao que estava usando, alegando que era o mais bonito e o de melhor qualidade. Porém, o vendedor discordou do cliente, apontou para vitrine, que estava distante deles, e mostrou um chapéu dizendo que, igual aquele, nenhum se chegaria nem aos pés. Diante de tal situação, o cliente, insultado, decidiu ir embora com seu chapéu.

- **Reescreva a situação relatada em forma de diálogo. Para demostrar o valor de proximidade e de distanciamento do chapéu em relação ao cliente e ao vendedor, a empregar os pronomes demonstrativos "este" e "aquele".**
  Resposta pessoal do aluno.

Fonte: O autor (2022).

As atividades epilinguísticas exemplificadas tiveram por intuito levar o estudante a operar sobre e com a língua para criar possibilidades de escrita para enunciados produzidos a partir da crônica lida. Para Franchi (1991[1987]), a aprendizagem do funcionamento gramatical passa pelo processo de reelaboração, pelo qual o estudante agrega valor ao aspecto gramatical em foco. A reflexão proposta, pelas atividades, é de que a troca do pronome demonstrativo "aquele" pelo "deste" acarretaria mudança de sentido, de valor e até mesmo do desenvolvimento temático da crônica. Reconhece-se que a questão do valor é abordada primariamente nas atividades. Questiona-se, por exemplo, se a alteração do pronome "daquele" por "deste" demonstraria o mesmo valor; indaga-se o motivo pela escolha do "daquele" em detrimento do "deste", ou seja, inicia-se o processo de compreensão de que um recurso expressivo exara valoração social. Entretanto, reconhece-se que a abordagem proposta ainda é pontual e bem simples e, por isso, constitui-se como uma tentativa de introduzir os pressupostos dialógicos para a PAL. Busca-se, nesse sentido, a compreensão da concepção de ensino da gramática entendida como um reportório de possibilidades linguísticas (FRANCHI, 1991[1987]), discursivas e valorativas (BAKHTIN, 2013[1940-1960]; MENDES-POLATO, 2020), cujo aprendizado, por meio das PAL, torna-se essencial para o desenvolvimento do aluno em suas práticas de leitura e escrita. Contudo, reitera-se ser um movimento ainda inicial, a introduzir a noção de valor, para que o aluno comece a compreender a língua a partir de sua natureza axiológica, o que não significa afirmar que a proposta apresentada contempla e exaure plenamente todos os fundamentos da PAL de base dialógica, conforme advogam Costa-Hübes (2017a) e Acosta Pereira (2022). A partir da proposta exemplificada é possível ampliá-la com

mais ênfase a partir das considerações da perspectiva dialógica de linguagem, considerando, sobretudo, como os recursos expressivos atuam na composição do estilo do gênero discurso (POLATO, 2017; ACOSTA PEREIRA, 2018; COSTA-HÜBES, 2017a).

Como atividade colaborativa, conforme exposto no Quadro 30, ampliou-se a produção das atividades epilinguísticas já construídas na Atividade Colaborativa 4 com o enfoque em exercícios que promovam a reconstrução dos enunciados a partir das possibilidades de construção que a língua oferece, principalmente a partir das considerações de Franchi (1991[1987]).

Quadro 30 - Atividade Colaborativa 4 – Parte II

ATIVIDADE COLABORATIVA 4 – Parte II – ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EPILINGUÍSTICA
Amplie as atividades epilinguísticas a construir exercícios que abordem as escolhas linguísticas e a construção de sentido. Para isso: 1 – Retome exemplos do enunciado já trabalhados nas questões anteriores. 2 – Reflita sobre outras possibilidades a partir do mesmo conteúdo gramatical. 3 – Privilegie perguntas que motivem os estudantes a refletirem sobre as possibilidades de construções que a língua oferece e sobre os sentidos e valores que podem se alterar nesse processo. Ao enviar o material, junto com as perguntas elaboradas, mande também as possíveis respostas. Bom trabalho!

Fonte: O autor (2022).

Recomendou-se que as professoras utilizassem os mesmos excertos trabalhados anteriormente, assim como produzissem questões a levar o estudar a operar com a língua por meio de reconstrução de enunciado, o que possibilita fazer novas escolhas a partir do aspecto gramatical estudado. Frisou-se, sobretudo, que não se trata de troca de elemento pela troca, mas, sim, da possibilidade de refletir sobre os sentidos e de desenvolver a consciência de que, como autores, deve-se fazer escolhas a partir da intenção discursiva.

7º encontro

O 7º sétimo encontro partiu da discussão sobre as atividades epilinguísticas com a retomada de alguns exemplos produzidos pelas professoras. No momento posterior, iniciou-se a abordagem das atividades metalinguísticas. Para tanto, inicialmente, desenvolveu-se uma atividade de análise da abordagem do ensino da gramática no LD em uso pelas professoras em suas turmas, conforme Quadro 31. Para tanto, foi solicitado no encontro anterior que as professoras estivessem com o LD para que pudessem realizar as atividades propostas. As atividades foram realizadas de forma oral, durante o encontro síncrono.

Quadro 31 - Atividade de análise do ensino de gramática no LD

ATIVIDADE DE ANÁLISE DA ABORDAGEM DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO LD

Vamos analisar uma unidade do livro didático destinada ao ensino da gramática.

Língua: usos e reflexão

Substantivo e as palavras que o acompanham: artigo, adjetivo e locução adjetiva

A crônica que você leu começa com a frase: "É importante saber o nome das coisas".

Releia algumas palavras, expressões e frases que o personagem da crônica utilizou porque não lembrava o **nome** do objeto que queria comprar:

"[...] Uma coisa pontuda que fecha. [...]"
"[...] Pontudo numa ponta, certo?"
"[...] É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim."

A comunicação seria muito complicada se ninguém desse nome àquilo que existe ao nosso redor. Por isso, há nomes para tudo. Você já estudou que as palavras que dão nomes às coisas que existem são os **substantivos**.

Substantivos são palavras que dão nome a algo: coisas, pessoas, lugares, sentimentos, seres reais e imaginados, etc.

Perguntas para reflexão:
1) A abordagem proposta pelo LD parte de um texto como exemplo, isto é, toma o texto como ponto de partida para o ensino gramatical?
2) Há atividades com frases do texto a respeito do substantivo?
3) A abordagem proposta pelo LD leva o aluno a refletir sobre os elementos linguísticos no texto? Ou seja, os alunos são convidados a refletirem sobre os sentidos e os valores desses elementos?
4) O LD apresenta atividades sobre os substantivos em frases ou em trechos do texto trabalhado nas atividades de leitura?
5) É possível afirmar que o LD promove atividades epilinguísticas?
6) É possível afirmar que o LD promove um trabalho de análise linguística?

Vamos analisar um exemplo de atividade presente nesta unidade do livro didático:

Gênero dos substantivos

Atividade oral e escrita

1 Substantivos masculinos ou femininos?

a) Leiam os substantivos do quadro.

menino menina garoto garota rato rata
porco porca professor professora

Conversem: Esses substantivos são masculinos ou femininos? O que nos ajuda a determinar se as palavras são masculinas ou femininas?
Sugestão: A terminação das palavras e o sexo do ser a que se referem.

b) Agora observem os substantivos a seguir.

sol cachorro moço mulher terra conversa mesa
espaço chuva furacão ideia porta amor saudade

Sublinhem os substantivos masculinos e circulem os femininos.

» CRÔNICA

c) Todos esses substantivos referem-se a seres que têm sexo?
☐ Sim ☒ Não

d) O que vocês consideraram para determinar se esses substantivos são masculinos ou femininos? Conversem sobre isso.
Resposta pessoal. Ver comentário nas orientações para o professor.

e) O que vocês observaram? Marquem um **X**.
☐ Os substantivos podem ser masculinos ou femininos e só nomeiam seres que têm sexo: o macho ou a fêmea.
☒ Os substantivos podem ser masculinos ou femininos, mas nem sempre os seres nomeados por eles têm sexo.

2 Leiam o quadro de palavras a seguir.

fonte cofre dente lente gente pente

Respondam oralmente: O que vocês podem fazer para saber se essas palavras pertencem ao gênero masculino ou ao gênero feminino?
Ver comentário nas orientações para o professor.

3 Façam um registro coletivo com as conclusões de vocês sobre como descobrir os gêneros dos substantivos. Depois, resumam suas observações aqui.

Perguntas para reflexão:
1) De onde os exemplos de substantivos são retirados para a realização do exercício?
2) No dia a dia, o emprego dessas palavras ocorre de forma isolada?
3) O aluno foi convidado a refletir sobre a categoria (gênero do substantivo) a ser estudada?
4) O objetivo do LD é o aprendizado do conceito ou levar o estudante a refletir sobre os sentidos?

Fonte: O autor (2022).

A atividade de análise do LD possibilitou a compreensão da diferença do que propõe o percurso PAL desenvolvido nesta Tese sobre a gramática no ensino de LP em relação à abordagem proposta pelo LD. De forma específica, apontou-se que o LD se vale do enunciado para exemplificar o aspecto gramatical eleito para estudo, entretanto, não promove atividades sobre sentidos e valores, nem tampouco as relaciona à leitura e à produção textual escrita. Com isso, estabeleceu-se a diferença do tratamento do texto em relação à abordagem da gramática, a apontar em quais situações torna-se mero pretexto e a reforçar que, no viés interacionista e dialógico, o texto é visto como enunciado (BAKHTIN, 2011a[1979]) a se tornar o centro do processo de ensino e aprendizagem de língua (GERALDI, 1984b[1981]; 1991) como organizador das atividades de leitura, de AL e de produção textual escrita.

Na sequência, o foco foi discutir as atividades metalinguísticas em uma PAL. Explicou-se que as atividades têm por objetivo tornar conscientes as noções fundamentais dos aspectos que constituem a língua, em sua natureza linguística, textual, discursiva e gramatical. Na proposta apresentada, buscou-se tornar conscientes os conhecimentos sobre os pronomes demonstrativos, os quais já estavam em objeto de reflexão desde às atividades de leitura e nas epilinguísticas. Dessa forma, foi bastante enfatizado para as docentes que há espaço para metalinguagem na PAL, ou seja, chega-se à metalinguagem, mas não se reduz o trabalho proposto meramente aos conhecimentos teóricos sobre a língua e a gramática. Assim, apresentou-se a primeira parte da proposta de atividades, expostas no Quadro 32.

Quadro 32 – Exemplo de atividade de análise linguística metalinguística – Parte I

EXEMPLO DE ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA METALINGUÍSTICA – PARTE 1

O pronome é uma **classe gramatical** que tem por objetivo acompanhar um nome (substantivo) e substitui-lo, referenciar e apontar as pessoas e os objetos do discurso.
O **pronome demonstrativo** tem por objetivo referenciar o objeto do discurso em relação aos interlocutores e tem por função também retomar termos já citados no texto e introduzir novos tópicos.

Como nosso foco, neste momento, são as atividades metalinguísticas torna-se fundamental apresentar o **conceito** do aspecto gramatical trabalhado. Sugere-se uma adaptação na linguagem para que o estudante possa entender a descrição do item trabalhado. É importante frisar que não se pretende à memorização do conceito, mas, sim, o seu entendimento.

1) **Observe a frase: "Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada". O pronome "esta" faz referência a qual outra palavra citada anteriormente?**

O pronome "esta" faz referência ao termo "volta", mencionado anteriormente.

Vamos conhecer os pronomes demonstrativos?
Os pronomes "**esta/estas**", "**estes/estes**" e "**isto**" apontam para referentes **próximos no texto** e também **para objetos próximos de quem fala**, por isso são pronomes de **1ª pessoa.**
Esta caneta é minha. 1ª pessoa, feminino e singular.
Estas canetas são minhas. 1ª pessoa, feminino e plural.
Este lápis é o meu preferido. 1ª pessoa, masculino e singular.
Estes lápis são os meus preferidos. 1ª pessoa, masculino e plural.

Fui muito bem na prova e já esperava por **isto**. 1ª pessoa e invariável.

2) Retorne ao texto e circule com a <u>cor vermelha</u> todas as ocorrências de pronome demonstrativo de 1ª pessoa seja do singular, do plural ou invariável.

Este exercício serve para o aluno visualizar as ocorrências do elemento gramatical no texto. Não é necessário que sempre se identifiquem todas as ocorrências do aspecto gramatical. A depender da turma e do conteúdo seleciona-se um parágrafo, algumas frases etc. Entretanto, o objetivo desse tipo de exercício é levar o estudante a perceber que o conteúdo gramatical estudado não é algo abstrato, mas se faz presente nos textos.

3) Houve muitas ocorrências de pronomes demonstrativos de 1ª pessoa no texto?

Sim, houve poucas ocorrências.

Torna-se fundamental **o planejamento** de qual aspecto do conteúdo gramatical será trabalhado a fim de apresentá-lo gradualmente aos estudantes. Nesta atividade, trabalharemos com flexões de **<u>pessoa</u>**, de **<u>número</u>** e de **<u>gênero</u>** dos **pronomes possessivos**. Esse planejamento segue as recomendações da **BNCC**, do **Plano de Trabalho Docente** e, principalmente, da turma em que se trabalhará com as atividades. Esta proposta busca apresentar <u>uma possibilidade</u>, que deve ser adaptada para cada contexto. Depois de mostrar o elemento linguístico no texto, como vimos em 1, é importante apresentar e explicar para os estudantes sobre o aspecto gramatical em foco: a flexão de gênero e de número dos pronomes demonstrativos de 1ª pessoa. Ressalta-se que esta <u>etapa é colaborativa na qual se destaca a mediação do professor para explicar o conteúdo ao estudante.</u>

Professor, o trabalho com a ALassume também como fundamental **a dimensão cognitiva da aprendizagem**, que se refere aos aspectos da delimitação conceitual, do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento de técnicas, competências e habilidades. Por isso, é fundamental explicar detalhadamente o aspecto gramatical estudado. O aluno precisa entender, saber usar e sistematizar os conhecimentos aprendidos. Torna-se oportuno destacar que cada estudante possui um tempo de internalização, a ser considerado em qualquer processo de aprendizagem.

Fonte: O autor (2022).

As primeiras atividades metalinguísticas partem da explicação gramatical dos pronomes demonstrativos. Para tanto, apontou-se a necessidade de o professor adaptar o conceito gramatical, isto é, elaborar um conceito expandido (MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020) – cuja linguagem esteja adequada à idade escolar do aluno – a partir de um conceito dado, calcado na Norma Gramatical Brasileira (NGB), porque se faz presente nas práticas de linguagem escolar, sobretudo, nos exames avaliativos – vestibulares, concursos públicos, entre outros. Frisou-se que a proposta se iniciou com as atividades de leitura, cujo processo compreensivo foi ampliado pelas atividades epilinguísticas ao se discutir sobre sentidos, marcas de valoração a partir da análise dos pronomes demonstrativos. Para finalizar o percurso, pelas atividades metalinguísticas, conceitua-se os recursos expressivos em foco, nesta proposta, a partir de sua natureza gramatical. Para Franchi (1991[1987], p. 20), após as atividades epilinguísticas, com as metalinguísticas, pretende-se categorizar o recurso expressivo em análise: “Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática o seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois [...] construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical”.

Discutiu-se, ainda, as diversas possibilidades de apresentação e explicação do conceito em sala de aula, seja por meio de exposição oral e no quadro, seja de atividades de pesquisas,

entre outras formas, a salvaguardar que o propósito é o entendimento, ainda que inicial, não é a mera memorização de uma regra de língua. A opção metodológica por apresentar um conceito gramatical, a partir da gramática tradicional e de outras, por exemplo, de cunho funcionalistas (NEVES, 2018), bem como a estratégia de construir conjuntamente com o estudante o conceito por meio das atividades deve considerar o ano escolar do estudante bem como a complexidade do tema gramatical estudado. O essencial é promover a reflexão do aspecto gramatical como uma possibilidade de construção linguística disponível na língua (GERALDI, 1991) em estreita relação com o acabamento estilístico do enunciado (POLATO, 2017). Durante o percurso de uma pesquisa colaborativa, também o formador, no papel de pesquisador, está em processo de constituição e de aprendizagem acerca dos conteúdos, das abordagens a serem discutidas, por isso, nem todos os aspectos são contemplados plenamente. Nesse sentido, reconhece-se que a exposição do conceito de pronomes demonstrativos, conforme apresentado no Quadro 32, carece de uma ampliação em relação aos sentidos, aos valores a partir do trabalho executado nas atividades epilinguísticas, a fim de que congregue com os pressupostos da abordagem dialógica para a PAL. Essa lacuna foi observada ainda durante o desenvolvimento do curso de formação continuada e, por conseguinte, já se buscou uma ampliação quando as participantes produziram suas próprias atividades, conforme mostrar-se-á no capítulo analítico.

Após a discussão sobre o conceito gramatical na PAL, frisou-se que as atividades metalinguísticas, além de continuar em interação com texto, uma vez que os exercícios, sempre que possível, são elaborados a partir do texto, os estudantes passam a dialogar também com noções teóricas a respeito do conceito gramatical em estudo, porque se pretende à aprendizagem sistemática do objeto de estudo. Por esse motivo, as atividades não são puramente de metalinguagem, porque não visam a mera memorização do conceito, mas, sobretudo, buscar a criação de hipóteses sobre o funcionamento da língua, a construir conhecimentos sobre a língua a partir de hipóteses, análises, comparações. Convém ressaltar que há espaço na PAL para a metalinguagem, porque conceituar, descrever e sintetizar também são operações discursivas que se fazem sobre a língua. Geraldi (1991, p. 91) atesta: “Trata-se aqui de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural do sujeito”. Essas atividades fazem sentido em um percurso que se iniciou pelas atividades de leitura, depois pelas atividades epilinguísticas, a culmina nas atividades metalinguísticas.

Após, orientou-se a Atividade Colaborativa 5 – Quadro 33, que diz respeito à construção do conceito gramatical referente ao conteúdo escolhido para a construção das sequências das atividades.

Quadro 33- Atividade Colaborativa 5 – Elaboração de conceito gramatical

ATIVIDADE COLABORATIVA 5 - ELABORAÇÃO DO CONCEITO GRAMATICAL
Construa o conceito do conteúdo gramatical a ser trabalhado nas atividades metalinguísticas. Para tanto, use, como referência, um livro didático ou uma gramática. Faça uma adaptação de linguagem e use, preferencialmente, exemplos do texto. Caso o texto não contemple exemplos do elemento gramatical, utilize outros. Bom trabalho!

Fonte: O autor (2022).

Para iniciar o trabalho com as atividades metalinguísticas, sugeriu-se que as docentes elaborassem um conceito expandido do conteúdo gramatical eleito para as atividades. Nesse sentido, reafirmou-se a importância da pesquisa em livros de gramáticas ou livros didáticos para assegurar a validade dos conhecimentos a serem apresentados aos alunos. Cabe considerar que não é a única forma de se introduzir o conceito gramatical. Mendes-Polato; Ohuschi e Menegassi (2020) apontam que o conceito gramatical pode ser uma atividade colaborativa construída pelo professor e aluno, o qual busca aparato na gramática, mesmo que de cunho tradicional, todavia o expande a partir de seu uso valorativo no enunciado.

A opção por essa atividade se fez para estimular as professoras a não reproduzirem conceitos gramaticais prontos, mas que, a partir do estudo em gramáticas, produzissem o conceito a partir da análise do recurso expressivo eleito a partir do enunciado em foco nas atividades. Entende-se também ser esta uma atividade de análise linguística, uma vez que exigiu do docente reflexões sobre a língua em uma situação de interação discursiva do campo acadêmico-escolar: a preparação de material didático para aula de LP. Refletir sobre língua, estudar gramática também é uma prática de linguagem, posto que a linguagem possui uma natureza reflexiva, fala-se com e sobre ela; utiliza-se e fala-se com e sobre a língua; são práticas que, conscientemente ou não, fazem parte dos sujeitos. Na escola, busca-se refletir e falar sobre linguagem, língua e gramática de forma consciente, para contribuir para a ampliação da consciência do estudante sobre esses aspectos. Na proposta apresentada nesta Tese, foi proposto que as professoras produzissem o conceito expandido, buscando articular a discussão desenvolvida nas atividades de leitura e epilinguísticas precedentes.

8º encontro

Após discutir sobre a Atividade Colaborativa 5, no 8º encontro, continuou-se a apresentar e discutir a proposta de atividades metalinguísticas – Quadro 34. As atividades motivam os estudantes a criar hipóteses sobre o funcionamento linguístico do aspecto gramatical selecionado, a partir das preconizações de Franchi (1991[1987]).

Quadro 34 – Exemplo de atividade de análise linguística metalinguística – Parte 2

EXEMPLO DE ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA METALINGUÍSTICA – PARTE 2

3) Observe esta frase que contém a ocorrência de pronome demonstrativo de 1ª pessoa no texto: "Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada".

a) Seria possível, nessa frase, substituir o "esta" por outro pronome demonstrativo de 1ª pessoa, por exemplo, "este", "estas", "isto"?

Não seria possível substituir, porque o referente é feminino e singular, por isso se torna necessário um pronome demonstrativo feminino e no singular.

Inicia-se o trabalho com a **flexão de gênero e de número**. Observe que o estudante é convidado a refletir sobre as possibilidades que a língua oferece, neste caso, sobre as flexões de gênero e de número. Em primeiro momento, sempre se instiga o aluno a refletir e criar hipóteses sobre a língua.

b) Reescreva a frase, substituindo o referente "volta" por "encaixe". Use o pronome demonstrativo adequado para referenciá-lo.

"Na ponta tem outro encaixe, só que este é mais fechado".

c) Quais alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e à flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?

O pronome "este" está no masculino e singular para concordar com o termo "encaixe", também no masculino e no singular.

Observa-se que, em primeiro momento, o estudante efetiva as mudanças em relação às flexões para depois sistematizar o que fez.

d) Reescreva a frase, substituindo o referente "volta" por "encaixes" e use o pronome demonstrativo adequado para referenciá-lo.

"Na ponta tem outros encaixes, só que estes são mais fechados".

e) Quais alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e à flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?

O pronome "estes" está no masculino e no plural para concordar com "encaixes" que está no masculino e no plural.

Professor, é importante que o aspecto linguístico seja explorado em sua totalidade, por isto se justificam exercícios que pedem a alteração do masculino e do feminino e do singular e do plural, já que são flexões possíveis do pronome demonstrativo.

f) A partir do mesmo contexto da crônica, ou seja, uma situação de compra e venda, desenvolva um pequeno diálogo entre o vendedor e o cliente. Nesse diálogo, o vendedor vai expor e apontar detalhes de um determinado produto ao cliente. Use os pronomes demonstrativos de 1ª pessoa para referenciar os objetos próximos de quem fala.

Exemplo: Este livro é o meu preferido.

g) Use os substantivos livro, amigos, turma, férias e construa uma frase para cada um desses substantivos, demonstrando o valor de proximidade por meio do pronome demonstrativo de 1ª pessoa.

Resposta pessoal do estudante.

Professor, as atividades de AL estão atreladas à prática de leitura e à de escrita, por isto é fundamental criar contextos específicos para que os estudantes exercitem a produção escrita do tópico gramatical estudado.

Fonte: o autor (2022).

Nessas atividades, como se optou por trabalhar com os pronomes demonstrativos, foram abordados separadamente em relação à pessoa discursiva a focalizar, com atenção, as flexões de gênero e de número, para que o estudante, em possibilidade de prospecção analítica, observasse o processo de concordância nominal que ocorre na língua portuguesa. As atividades foram construídas a partir de excertos da crônica e buscaram tanto a identificação quanto a reflexão de como ocorre a marcação de gênero no pronome, por meio de estímulos à construção de hipóteses para visualizar concretamente diversas ocorrências da língua (FRANCHI, 1991[1987]). Nessa abordagem, as atividades metalinguísticas visam à apreensão cognitiva dos conteúdos de forma contínua e processual e não simplesmente à memorização de regras em contexto abstrato (FRANCHI, 1991 [1987]). Frisa-se que as atividades propostas estão mais convergentes à proposta de atividades metalinguísticas a partir das considerações Franchi (1987[1991]). Por conseguinte, reconhece-se a ausência de questões mais explícitas que relacionassem o funcionamento do aspecto linguístico, a partir de sua natureza gramatical, ao acabamento estilístico do enunciado, como apontam, por exemplo, Polato (2017) e Costa-Hübes, (2017a).

Em seguida, foi orientada a Atividade Colaborativa 6 – Quadro 35, que solicitou a produção das atividades metalinguísticas.

Quadro 35 – Atividade Colaborativa 6: elaboração de atividade de análise linguística metalinguística

ATIVIDADE COLABORATIVA 6 ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA METALINGUÍSTICA

Elabore atividades metalinguísticas que abordem o conteúdo gramatical abordado na sequência das atividades. Para isso:

1. Selecione especificamente qual aspecto do conteúdo gramatical será abordado.
2. Priorize, em primeiro momento, a reflexão sobre o funcionamento do conteúdo gramatical no texto.
3. Estimule o estudante a criar hipóteses sobre os mecanismos de funcionamento linguístico do conteúdo gramatical.
4. Estimule a construção de novos exemplos a partir do mesmo contexto gramatical.

Ao enviar o material, junto com as perguntas elaboradas, mande também as possíveis respostas. Bom trabalho!

Fonte: O autor (2022).

Para a produção das atividades metalinguísticas, em primeiro momento, orientou-se que as docentes definissem quais aspectos do conteúdo gramatical seriam abordados, para pautar-se, para isso, em sua experiência profissional, bem como nos livros didáticos para que se tenha

um parâmetro na tomada de decisão. Outro ponto discutido diz respeito à natureza das atividades metalinguísticas a privilegiar o processo de apreensão cognitiva e não a mera memorização de regras (FRANCHI, 1991[1987]).

9º encontro

No 9º encontro, foi exemplificada a terceira parte das atividades metalinguísticas – Quadro 36, sobre os pronomes demonstrativos.

Quadro 36 – Exemplo de atividade de análise linguística metalinguística – Parte 3

EXEMPLO DE ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA METALINGUÍSTICA – PARTE 3

2. Observe outro exemplo de pronome demonstrativo usado na crônica:
"Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa."

a) **Ao que o pronome demonstrativo "essa" faz referência na crônica?**

O pronome demonstrativo "essa" faz referência "à coisa", ao objeto desconhecido.

Pronomes Demonstrativos de 2ª pessoa
O demonstrativo "essa" **aponta para uma proximidade dos interlocutores** em relação ao objeto discursivo. Nesse caso, o demonstrativo "essa" faz referência a "coisa", isto é, ao objeto discursivo que o cliente deseja comprar e tenta explicar. Assim como o "essa", os demonstrativos "esse/esses", "essa/essas" e "isso" têm por função apontar a proximidade do objeto do discurso com o ouvinte e retomar um tópico discorrido no texto. No exemplo da fraseEncaminhamento: práticas de leitura e análise linguística a partir do gênero discursivo crônica, sem o foco na transposição didática.
cou muito bonita em você. 2ª pessoa, feminino e singular.
Essas camisetas do uniforme novo ficaram bonitas. 2ª pessoa, feminino e plural.
Esse short ficou muito bonito em você. 2ª pessoa, masculino e singular.
Esses shorts ficaram muito bonitos em vocês. 2ª pessoa, masculino e plural.
Você reclama demais sobre tudo. **Isso** não é legal. 2ª pessoa e invariável.

b) Com a cor azul escuro, retorne ao texto e circule as ocorrências do pronome demonstrativo de 2ª pessoa.

c) Houve muitas ocorrências de pronome demonstrativos de 2ª pessoa?

Sim, houve muitas ocorrências.

d) No início da narrativa, observamos que foi utilizado o pronome "daqueles" para indicar que não se sabia o nome do que o cliente desejava comprar. Por sua vez, no decorrer da narrativa, constatamos a predominância dos pronomes "isso" e "essa" para se referenciar ao "objeto desconhecido". O que justifica essas ocorrências?

( ) Os pronomes "isso" e "essa" foram recorrentes, porque o objeto estava perto dos falantes.
(x) Os pronomes "isso" e "essa" foram recorrentes, porque, embora não sabiam qual era o objeto, era o assunto da conversa.

e) Assinale as alternativas que justifiquem a predominância dos pronomes de 2ª pessoa na crônica, ao retomar com frequência "o objeto desconhecido".

(x) A recorrência dos pronomes indicam que o objeto tinha importância na crônica.
( ) Não era importante para o cliente.
(x) Contribui para a construção do humor.
(x) Contribui com o objetivo de valorizar o diálogo, mesmo que "truncado".

f) Escolha uma ocorrência de pronome demonstrativo de 2ª pessoa e transcreva-o. Em seguida, aponte qual é o referente por ele indicado no texto.

Resposta pessoal do aluno.

g) Observe a seguinte frase:

"Como, se eu digo? <u>Isso</u> já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, <u>isso</u> é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero."

- **Nesse trecho, as ocorrências do pronome "isso" têm o mesmo referente?**

Não têm o mesmo referente.

- **A que a primeira ocorrência de "isso" faz referência?**

No primeiro caso, refere-se à atitude do vendedor.

- **A que a segunda ocorrência de "isso" faz referência?**

No segundo caso, refere-se ao fato de não se saber o nome.

- **Seria possível substituir, nesses casos, o pronome isso pelo "aquilo''?**

Não seria possível, porque o pronome retoma um termo já mencionado.

h) Releia a frase: "Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e..."

- **O pronome demonstrativo "esse" faz referência a qual termo na frase?**

O pronome faz referência ao termo instrumento.

- **Nesse caso, seria possível usar outro demonstrativo de 2ª pessoa?**

Não seria possível, porque o referente está no masculino e no singular, então o pronome precisa concordar com o referente.

- **Reescreva a frase, substituindo o referente "instrumento" pela palavra "peça" e use o demonstrativo adequado para referenciá-lo.**

"Certo. Essa peça que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança".

- **Que mudanças, em relação à flexão de número (singular e plural) e à flexão de gênero (masculino e feminino), foram feitas?**

Houve a mudança do masculino para o feminino.

Professor, observe que o item gramatical é trabalhado no seu aspecto funcional, morfológico e também semântico.

i) Aprendemos que o demonstrativo de 2ª pessoa tem por função apontar o referente próximo ao ouvinte, bem como serve para retomar tópicos já ditos no texto. Produza um novo final para a crônica a partir das seguintes orientações:

- **Mantenha a estrutura de diálogos.**
- **Neste momento, o referente (o alfinete de segurança) estará próximo aos interlocutores, então use o pronome demonstrativo adequado para referenciá-lo.**
- **Mantenha-se fiel à postura do cliente e a do vendedor.**

Resposta pessoal do aluno.

Professor, esse exercício é caracteriza-se como de escrita, em que o estudante desenvolverá o valor do aspecto gramatical aprendido durante as atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

3. Releia novamente esta frase: "Pode. Eu quero um daqueles, daqueles..."

a) O pronome "daqueles" faz referência a algo conhecido nessa frase?

O pronome "daqueles" não faz referência a algo conhecido, porque não se sabe o nome do objeto.

b)O pronome "daqueles" pode referenciar algo que se conhece?

O pronome "daqueles" pode referenciar algo que se conhece, mas vai apontar um distanciamento em relação aos interlocutores.

c)Nesse caso, em vez do pronome "daqueles" poderia ser utilizado o pronome "daquelas"?

Não. Em língua portuguesa, o masculino é usado para se referir a termos genéricos ou quando se desconhece ou se prefere generalizar o referente. O uso do pronome "daquelas" iria sugerir um substantivo feminino e no plural.

O pronome demonstrativo **"daqueles"** é formado pela preposição "de" mais o pronome "aqueles" e, conforme já foi estudado, aponta para o distanciamento do objeto em relação aos interlocutores. "Aquela/aquelas", "aquele/aqueles" e "aquilo" são os pronomes demonstrativos que marcam essa relação de distanciamento que pode ser tanto física quanto também social e afetiva, por isso são considerados de 3ª pessoa.

Aquela casa está abandonada. 3ª pessoa, feminino e singular.

Aquelas casas estão abandonadas. 3ª pessoa, feminino e plural. **Aquele** lápis está desapontado. 3ª pessoa, masculino e singular. **Aqueles** lápis estão desapontados. 3ª pessoa, masculino e plural. Ontem, os meninos pagaram um mico na saída da escola. **Aquilo** foi hilário. 3ª pessoa, invariável.
d) Como aprendemos, o pronome demonstrativo de 3ª pessoa tem por função apontar um distanciamento do referente em relação ao interlocutor. Escolha um objeto e uma atitude pelos quais você sente-se distante e escreva uma frase que exponha esse valor usando o pronome demonstrativo para referenciar. Resposta pessoal do aluno.

Fonte: O autor (2022).

As atividades metalinguísticas buscam descrever o funcionamento de um aspecto gramatical (FRANCHI, 1991[1987]), por isso se decidiu por trabalhar os pronomes demonstrativos separadamente em relação à pessoa discursiva, a fim de que o estudante compreenda as especificidades morfológicas, sintáticas e semânticas desse aspecto, preferencialmente com exemplos do enunciado em discussão. A aprendizagem das noções conceituais ocorre em um processo e justifica-se, por conseguinte, delimitar-se qual propriedade do conteúdo gramatical será priorizado.

Com isso, a segunda parte do curso de formação foi finalizada. Além de discutir procedimentos teórico-metodológicos das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, possibilitou o processo colaborativo de uma sequência de atividades a partir dos pressupostos do interacionismo (GERALDI, 1991) e (FRANCHI, 1991 [1987]) e com aproximações, ainda que pontuais, a abordagem dialógica (POLATO, 2017; ACOSTA PEREIRA, 2018; COSTA-HÜBES, 2017a).

2.3.1.2.3 Terceira parte do curso

Diferentemente do que ocorreu nas anteriores, na parte 3 da formação “Práticas de elaboração de material didático de análise linguística”, o curso se realizou por meio de orientações com cada grupo de docentes, já que o objetivo foi colaborar para a produção de uma nova sequência de atividades de AL[39]. As orientações ocorriam semanalmente, com um horário pré-agendado com cada grupo. A partir delas, as docentes realizavam as atividades, enviam-nas por e-mail para apreciação e, posteriormente, produziram as reformulações em processo colaborativo (DESGAGNÉ, 2007). No Quadro 37, expõe-se o roteiro dos procedimentos da terceira parte do curso.

[39] A sequência completa de atividades produzidas na terceira etapa encontra-se disponível no Apêndice C.

Quadro 37 - Roteiro da terceira parte do curso de formação

PARTE 3 – PRÁTICAS DE ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA			
Objetivo geral: Construir atividades de análise linguística para o 5º ano do EF. **Objetivos específicos:** Orientar, por grupo, o processo de construção do material didático em suas diferentes etapas. Procedimentos: semanalmente, às quartas-feiras, a partir do horário definido para cada grupo, orientações sobre a construção do material didático, por via remota, em atendimento online.			
1ª orientação Fase 1	**Data 7/10/2020**	**Carga Horária** 1h	**Forma de realização** Online/ Por grupo
Encaminhamentos	• Orientação sobre a escolha do gênero discursivo, do texto e do aspecto gramatical a ser trabalhado. • Orientação da Atividade Colaborativa 7 – roteiro para estudo do texto selecionado a partir dos princípios do dialogismo.		
2ª orientação Fase 2	**Data 14/10/2020**	**Carga Horária** 1h	**Forma de realização** Online/ Por grupo
Encaminhamentos	• Considerações sobre Atividade Colaborativa 7. • Considerações sobre os aspectos valorativos presentes no texto escolhido. • Orientações da Atividade Colaborativa 8 – elaboração das atividades de leitura para o texto escolhido pelo grupo.		
3ª orientação Fase 3	**Data 21/10/2020**	**Carga Horária** 1h	**Forma de realização** Online/ Por grupo
Encaminhamentos	• Considerações sobre a Atividade Colaborativa 8. • Considerações sobre possibilidades de abordagem epilinguística no estudo escolhido. • Orientação da Atividade Colaborativa 9 – elaboração das atividades de análise linguística epilinguísticas.		
4ª orientação Fase 4	**Data 28/10/2020**	**Carga Horária** 1h	**Forma de realização** Online/ Por grupo
Encaminhamentos	• Considerações sobre a Atividade Colaborativa 9. • Considerações sobre possibilidades de atividades metalinguísticas. • Orientação da Atividade Colaborativa 10 – elaboração das atividades metalinguísticas.		

Fonte: O autor (2022).

1ª Orientação – Fase 1

O primeiro encontro de orientação teve por objetivo explicar o processo de produção das sequências de atividades de análise linguística. No primeiro momento, solicitou-se que as professoras escolhessem um enunciado, mobilizado em gênero discursivo, preferencialmente, dentre os que compõem o planejamento da escola e que, inclusive, poderiam se valer do LD para isso. Dentre a ampla possibilidade de gêneros discursivos, o formador sugeriu que fosse um gênero com o qual as professoras já tivessem trabalhado e que poderia selecionar inclusive o gênero com o qual estavam em trabalho com seus alunos. Durante a realização dessas atividades, foi constante a solicitação de ajuda por parte das professoras seja por e-mail ou por aplicativo de mensagens *WhatsApp*, para auxiliar na escolha do gênero, do enunciado e que se

acompanhasse a leitura que estavam realizando sobre o texto escolhido. Isso se fez necessário porque o objetivo não era simplesmente coletar dados, nem avaliar apenas o processo realizado, mas, sim, contribuir para a expansão da consciência socioideológica a respeito dos aspectos abordados no curso, já que a colaboração se faz presente em todo o percurso metodológico da pesquisa (DESGAGNÉ, 2007). Por isso, antes de iniciar a elaboração propriamente dita das atividades, enfatizou-se sobre a necessidade de se proceder uma análise do enunciado a tornar possível conhecer as possibilidades de sentidos e de valores para serem abordados nas atividade de AL. Para tanto, foi oferecido um roteiro de estudo, conforme exposto na Atividade Colaborativa 7 – Quadro 37 - que recupera procedimentos já realizados durante a formação sobre a análise do enunciado a partir dos aspectos que compõe sua natureza extraverbal e verbal.

Quadro 38 – Atividade Colaborativa 7: roteiro de estudo do texto

ATIVIDADE COLABORATIVA 7 – ROTEIRO DE ESTUDO DO TEXTO

Iniciaremos o processo de elaboração de uma sequência de atividades de análise linguística. Para isso, o primeiro passo é proceder a análise do texto a fim de reconhecer os aspectos extraverbais e verbais do enunciado. Para tanto, siga este roteiro, a partir de procedimentos já realizados durante o curso de formação.

1 **- No quadro a seguir, faça o levantamento das condições de produção.**

Título do texto - caso seja um gênero que não tenha título, justifique.	
Autor - pesquise sobre o papel social do autor e como isso interfere ou não no texto.	
Interlocutor - verifique quando o texto foi publicado pela primeira vez, portanto, as características desses leitores e também das pessoas que o leem atualmente.	
Finalidade Social - aponte, além da finalidade do gênero, aquela específica do texto escolhido.	
Gênero Discursivo - aponte o nome do gênero discursivo. Se tiver dúvida, verifique como o LD o denomina.	
Suporte - mencione o suporte que entregará o texto para os estudantes, bem como o suporte original de onde foi publicado.	
Circulação Social - aponte a esfera de atividade humana e também os locais onde é possível encontrar o texto.	

2 - **Aponte as principais informações a respeito do contexto de produção, tanto o mais imediato quanto o mais amplo**.

CONTEXTO IMEDITATO

Local físico e social - aponte o nome da cidade e/ou da instituição a qual o texto se relaciona.	
Tempo cronológico - aponte o ano em que o texto foi publicado.	
CONTEXTO SOCIAL MAIS AMPLO	
Acontecimentos históricos e sociais marcantes do período em que o texto foi publicado - mencione aspectos sociais relacionados ao tema do texto referentes ao período de sua publicação.	

3. **Aponte as relações dialógicas. A seguir, algumas perguntas para a reflexão a respeito da dimensão dialógica:**

a) Quais discursos (ideias/concepções) o texto recupera direta ou indiretamente?

b) A partir do tema do texto, por exemplo, "amizade", reflita sobre quais ideias, concepções relacionadas a esse tema o texto apresenta.

4– **Além da dimensão dialógica, é importante apontar os aspectos valorativos.**

a) Quais valores sociais a crônica evidencia?

(Valores sociais são avaliações, juízos de valor a respeito daquilo que existe na sociedade. Para responder a esta questão, pense no tema e reflita qual avaliação, quais posicionamentos sobre o tema são evidenciados. Por exemplo, a partir do tema "amizade", qual valor sobre esse aspecto o texto contesta e qual ratifica?)

DIMENSÃO VERBAL

5 – **Reconheça os principais elementos que constituem o gênero.**

Estrutura composicional – refere-se à organização textual e discursiva em que tradicionalmente o gênero se apresenta, a permitir o reconhecimento do gênero na sociedade. Pesquise as principais característica do gênero selecionado, aponte-as e mostre como aparecem no texto escolhido.	
Conteúdo temático – relaciona-se aos discursos recuperados no texto, diretamente relacionado às relações sociais.	
Estilo do gênero – pesquise as principais características estilísticas do gênero, aponte-as e relacione com o texto.	

Fonte: O autor (2022).

A atividade Colaborativa 7 com o roteiro de estudo e análise do enunciado e gênero selecionado foi enviada por e-mail e discutida junto ao professor no encontro de orientação seguinte.

2ª Orientação – Fase 2

Na segunda orientação, procedeu-se, inicialmente, à leitura do enunciado escolhido para a elaboração da sequência das atividades, logo após, discutiu-se sobre o roteiro de estudo realizado. O principal foco de reflexão foi sobre os sentidos, sobre os valores, isto é, de que forma os recursos expressivos foram mobilizados no gênero, a construir o discurso ali exarado. Tal procedimento ocorreu por constatar a dificuldade ainda presente das professoras em relacionar as marcas de valoração aos recursos expressivos, para que, posteriormente, pudessem escolher o conteúdo gramatical a ser explorado especificamente na sequência de atividades. Nesse momento da orientação, diante desse entrave o texto foi relido coletivamente, discutiu-se sobre os valores e identificou-se no enunciado trechos nos quais eram explicitados, a fim de chegar à relação intrínseca entre língua e discurso materializado no enunciado (VOLOCHÍNOV, 2013a [1926]). A partir da mediação e processo colaborativo, foi decidido, em comum acordo, qual conteúdo gramatical abordar na sequência de atividades de AL, a partir de sua contribuição como índice valorativo no enunciado eleito para as atividades. A orientação foi aspecto fundamental nesse percurso, posto que as professoras estavam em processo introdutório de formação a respeito da PAL.

Após esse momento, orientou-se a Atividade Colaborativa 8 – a produção das atividades de leitura, a conferir no Quadro 39.

Quadro 39 – Atividade Colaborativa 8 – Elaboração das atividades de leitura

ATIVIDADE COLABORATIVA 8 - ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA
Como segunda etapa para a construção da sequência de atividades de análise linguística, vamos elaborar as atividades de leitura. Para isso: 1 Apresente o texto a ser lido com a indicação da fonte e, se for caso, um box explicativo sobre onde e quando o texto foi publicado originalmente. 2 As atividades de leitura devem apresentar: perguntas de pré-leitura e de compreensão a destacar questões de natureza textuais, inferenciais e valorativas. 3 Aborde o valor social que, posteriormente, será ampliado com a análise dos elementos linguísticos-textuais-discursivas. 4 Priorize questões de alternativa para as questões de natureza inferencial e valorativa. Ao enviar o material, junto com as perguntas elaboradas, mande também as possíveis respostas. Bom trabalho!

Fonte: O autor (2022).

O trabalho de leitura é entendido como a atividade linguística a iniciar a PAL. Retomou-se brevemente as orientações sobre o processo de leitura, a partir dos princípios do Interacionismo, discutidos por Menegassi (2010a; 2010b), Fuza e Menegassi (2018; 2019) e foi

enfatizado que o elemento a se constituir como o ponto de interação entre as atividades é o valor, cuja discussão se inicia nas atividades de leitura.

3ª Orientação – Fase 3

No 3º encontro de orientação, inicialmente discutiu-se sobre as perguntas de leitura produzidas e o formador indagou as docentes sobre possibilidades de sentidos e de valores que poderiam ser abordados, a partir dos recursos expressivos presentes no texto, conforme orientação proposta no Atividade Colaborativa 9 – Quadro 40.

Quadro 40 – Atividade Colaborativa 9: elaboração de atividade de análise linguística epilinguística

ATIVIDADE COLABORATIVA 9– ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EPILINGUÍSTICA
Elabore atividades de análise epilinguísticas. Para isso: 1- Pesquise sobre o emprego funcional do conteúdo gramatical escolhido. 2- Selecione exemplos no texto que possam ser utilizados nas atividades. 3- Privilegie perguntas sobre o funcionamento do aspecto gramatical no enunciado a relacionar com a construção de sentidos e ao reconhecimento dos valores sociais. Ao enviar o material, junto com as perguntas elaboradas, mande também as possíveis respostas. Bom trabalho!

Fonte: O autor (2022).

Algumas possibilidades de atividades foram sugeridas, a partir da retomada das características das atividades epilinguísticas já exemplificadas na segunda etapa do curso.

4ª Orientação – Fase 4

O encontro de orientação foi destinado à produção das atividades metalinguísticas, conforme se expõe no Quadro 41 – Atividade Colaborativa 10.

Quadro 41 – Atividade Colaborativa 10: elaboração de atividade de análise linguística metalinguística

ATIVIDADE COLABORATIVA 10 – ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA METALINGUÍSTICA
Elabore atividades de análise metalinguísticas. Para isso: 1- Redija o conceito do conteúdo gramatical com explicação com os exemplos do texto. 2- Selecione exemplos no texto que possam ser utilizados nas atividades. 3- Privilegie questões que levam o estudante a refletir sobre o funcionamento do aspecto gramatical. Ao enviar o material, junto com as perguntas elaboradas, mande também as possíveis respostas. Bom trabalho!

Fonte: O autor (2022).

O primeiro aspecto discutido foi sobre a importância de se elaborar um conceito expandido para conter as explicações do conteúdo gramatical a partir dos excertos discutidos nas atividades epilinguísticas. A seguir, outro ponto comentado diz respeito aos encaminhamentos para as atividades metalinguísticas. As atividades visam à aprendizagem do conceito e que as questões, para além da identificação, buscam à criação de hipóteses a respeito do funcionamento linguístico do conteúdo gramatical eleito para as atividades. Assim, encerrou-se a última orientação e o processo de construção de uma sequência de atividades de análise linguística.

Com o término da parte 3, o curso de formação continuada foi finalizado, cuja roteiro da organização encontra-se no Quadro 42.

Quadro 42 – Roteiro da organização do curso de formação continuada

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Parte 1 – Práticas de análise linguística a docentes do 5º ano	**Encaminhamentos metodológicos:** práticas de leitura e análise linguística a partir do gênero discursivo crônica, sem o foco na transposição didática.
Parte 2 – Práticas de análise linguística: questões teórico-metodológicas e aplicadas.	**Encaminhamentos metodológicos:** práticas reflexivas sobre questões teórico-metodológicas e aplicadas por meio da exposição e discussão de protótipos de atividades epilinguísticas e metalinguísticas e da elaboração de novas atividades.
Parte 3 – Práticas de elaboração de atividades de análise linguística	**Encaminhamentos metodológicos:** elaboração mediada e colaborativa de uma sequência de atividades de análise linguística.

Fonte: O autor (2022).

Após o término da elaboração das sequências de atividades, no dia 19/11/2020, foi realizada uma reunião de encerramento com todos os participantes, com a equipe da Secretaria Municipal de Educação e com o orientador da pesquisa, momento em que foram expostos os principais resultados construídos durante todo o percurso formativo, especialmente, as sequências de atividades produzidas pelas participantes. Reconheceu-se também o comprometimento das professoras durante todo o desenvolvimento da coleta de registros de

dados da pesquisa, a se constatar pela assiduidade, pontualidade e participação nos encontros de formação, principalmente na dedicação para a realização das atividades.

2.3.1.3 3ª Etapa – organização, seleção e análise dos dados

A terceira etapa da investigação concentrou-se nos procedimentos relativos aos aspectos formais da pesquisa. Assim, depois de realizado o curso de formação, os registros de dados foram organizados, selecionados para posterior análise e discussão.

O corpus da pesquisa se constitui pelos enunciados escritos produzidos pelas docentes durante a realização das atividades do curso de formação continuada. Embora o curso tenha sido gravado em vídeo, diretamente na plataforma *Google Meet*, os dados da gravação não foram utilizados como parte do corpus, porque o objetivo é analisar o processo de compreensão responsiva às atividades escritas realizadas durante o curso de formação, não as interações orais estabelecidas, apesar de ter a ciência total da importância deste aspecto para a compreensão do todo da investigação. Todavia, as gravações dos encontros auxiliam na descrição detalhada do curso, o que é fundamental na investigação, pois é nesse contexto de produção que foram produzidas as manifestações responsivas expressas pelas docentes nas atividades, objeto de investigação desta Tese.

Especificamente o corpus é formado pelos enunciados escritos produzidos na realização das Atividades Colaborativas, por exemplo, as respostas às atividades de leitura e de AL da primeira etapa, seja as atividades de AL produzidas na segunda e na terceira etapas. Após cada encontro do curso, as professoras, em grupo, realizavam uma atividade colaborativa e as enviavam por e-mail, que, depois de lida e revisada pelo pesquisador, e dos apontamentos feitos para melhoria e aproximação dos aspectos desenvolvidos nos encontros, passava por reelaborações e adequações pelos grupos de docentes, sempre que necessário.

A opção por se fazer as atividades em grupo foi sugestão das participantes, porque essa prática era comum nos outros cursos de formação continuada de que participavam. Além disso, por se tratar de um tema a respeito do qual estavam, pela primeira vez, participando de uma formação continuada, poderiam trocar entre si, atitude fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da pesquisa colaborativa, para qual os participantes da pesquisa são considerados sujeitos agentes do processo (DESGAGNÉ, 2007). Ademais, alegaram que, como o curso iria requerer a produção de atividades, em grupo, poderiam cumprir melhor essa tarefa. Concordou-se com a proposição das professoras, uma vez que não afetaria o cumprimento do objeto geral desta Tese. Assim, atesta-se que, por meio da análise das

atividades, compreender-se-á as manifestações de compreensão responsivas que representam os professores de cada grupo. Isso não significa afirmar, contudo, que todos os integrantes de cada grupo demonstraram o mesmo nível de compreensão responsiva. Não obstante, afirma-se que a análise permite entender, de forma geral, como um grupo de professores, por meio de atividades realizadas coletivamente, estão em processo de compreensão responsiva sobre AL. As 24 professoras participantes formaram 7 grupos, cada um deles representa uma das seis escolas municipais do município, além da equipe formada pelos gestores da SME, todas professoras, contudo, naquele momento, em função administrativa. Por uma questão ética, as escolas são referidas por letras do alfabeto, de A a G, a partir dos quais se têm os grupos, que foram nominados por algarismos de 1 a 7. A organização dos grupos encontra-se disposta no Quadro 43 a seguir:

Quadro 43 - Organização das docentes em grupos

Escola/ Grupo/ Abreviação	**Quantidade de Professores**
Escola A - Grupo 1 (G1)	4
Escola B - Grupo 2 (G2)	4
Escola C - Grupo 3 (G3)	4
Escola D – Grupo 4 (G4)	3
Escola E – Grupo 5 (G5)	3
Escola F – Grupo 6 (G6)	3
Escola G – Grupo 7 (G7)	3
Total	24

Fonte: O autor (2022).

Durante o curso, as professoras realizaram 10 Atividades Colaborativas, as quais se encontram sintetizados no Quadro 44.

Quadro 44 - Lista das atividades colaborativas

1ª parte do curso	
Atividade Colaborativa 1	Atividade de leitura com a crônica “Uma lição inesperada”, de João Anzanello Carrascoza a explorar as dimensões extraverbal e verbal.
Atividade Colaborativa2	Atividade de análise linguística com a crônica “Uma lição inesperada”, de João Anzanello Carrascoza com foco nos adjetivos.
2ª parte do curso	
Atividade Colaborativa3	Elaboração de atividades de leitura a partir da crônica “Uma lição inesperada”, de João Anzanello Carrascoza.
Atividade Colaborativa4	Elaboração de atividades de análise linguística epilinguísticas a partir da crônica “Uma lição inesperada”, de João Anzanello Carrascoza.
Atividade Colaborativa5	Elaboração de conceito gramatical para as atividades metalinguísticas.
Atividade Colaborativa	Elaboração de atividades metalinguísticas a partir da crônica “Uma lição inesperada”, de João Anzanello Carrascoza.
3ª parte do curso	

Atividade Colaborativa7	Roteiro para estudo do texto selecionado a partir dos princípios do dialogismo.
Atividade Colaborativa8	Elaboração das atividades de leitura para o texto escolhido pelo grupo.
Atividade Colaborativa9	Elaboração das atividades de análise linguística epilinguística a partir do texto escolhido pelo grupo.
Atividade Colaborativa10	Elaboração das atividades de análise linguística metalinguística a partir do texto escolhido pelo grupo.

Fonte: O autor (2022).

Não são analisadas todas as Atividades Colaborativas. O critério de seleção das atividades está diretamente ligado aos objetivos específicos e aos propósitos das análises. Optou-se pelas atividades que especificamente possibilitam o processo de investigação empreendido nesta Tese, cujo recorte é exposto e justificado no Capítulo Analítico.

A escolha por pautar as análises a partir da noção de compreensão responsiva, a partir das premissas do Dialogismo, implica considerar o deslocamento feito desse princípio teórico discutido por Bakhtin a elucidar a participação dos sujeitos no processo de interação discursiva para a sua aplicação em uma pesquisa científica. Empreende-se uma análise delineada a partir de recortes analíticos traçados em face aos objetivos pretendidos, valorada, sobretudo, pela consciência socioideológica do pesquisador à luz do contexto no qual os registros de dados foram gerados e coletados. Isso significa afirmar que não se trata de uma aplicação de categorias analíticas já delineadas, mas, sim, de um processo analítico que se engendra especificamente em razão da interpretação do pesquisador em relação aos objetivos pretendidos na investigação.

A partir do objetivo geral e a ter por base o processo de compreensão responsiva como objeto de investigação da Tese, a análise organiza-se em duas fases. Na primeira, busca-se atender aos objetivos específicos 1 e 2; já na segunda, debruça-se sobre o objetivo específico 3, cujos procedimentos de análise são expostos no Quadro 45.

Quadro 45 – Procedimentos de análise

Objetivos Específicos	**Procedimentos Analíticos**	**Explicação**
(1) Caracterizar o processo de compreensão responsiva dos docentes às atividades realizadas nas diferentes etapas de curso do formação continuada. (2) Depreender os aspectos teórico-	1) Seleção do corpus, isto é, das Atividades Colaborativas a serem analisadas.	Em primeiro momento, selecionaram-se especificamente as Atividades Colaborativas, a partir do recorte analítico delineado pela pesquisa.
	2) Análises iniciais do processo de compreensão responsiva das Atividades Colaborativas	Foram feitas análises preliminares a fim de se compreender o processo responsivo demonstrado, a partir do contexto de produção, para se chegar a caracterização dos níveis de compreensão responsiva.

metodológicos contemplados, bem como aqueles a serem melhorados no processo de execução das atividades desenvolvidas na formação.	3) Caracterização dos níveis de manifestações de compreensão responsivas.	Procederam-se a caracterização dos níveis de compreensão responsiva a partir do contexto e das atividades selecionadas.
	4) Depreensão dos aspectos teórico-metodológicos contemplados, e bem como os principais percalços constatados.	Formularam-se asserções a respeito dos aspectos teórico-metodológicos contemplados e quais os principais aspectos a serem melhorados, a partir do que foi solicitado e do contexto de produção de cada Atividade Colaborativa analisada.,
	5) Discussão do processo de compreensão responsiva.	Discutiu-se o processo de compreensão responsiva a partir do cotejamento com as noções teóricas balizadoras do curso de formação e desta Tese.
	6) Síntese analítica	Formulou-se a síntese dos níveis de compreensão responsiva, dos aspectos compreendidos e dos aspectos a serem melhorados em cada uma das atividades analisadas.
(3) Refletir sobre as possibilidades e os desafios para a ampliação compreensiva sobre PAL no contexto da formação continuada com docentes do 5ª ano, consequentemente, para sua efetivação em sala de aula.	1) Identificação das possibilidades e dos desafios para a expansão da compreensão sobre PAL	Foram feitos apontamentos e sugestões a partir dos dados e das análises desenvolvidas.

Fonte: O autor (2022).

Neste capítulo, foram apresentados os percursos metodológicos desenvolvidos nesta Tese, que se tornam imprescindíveis para as análises dos dados, a ser desenvolvida no próprio capítulo.

CAPÍTULO 3
ANÁLISE DOS REGISTROS DE DADOS

Neste capítulo, são analisados os registros gerados e coletados a fim de se cumprir com o objetivo geral proposto nesta Tese: entender o processo de compreensão responsiva sobre a PAL em um curso de formação continuada com as professoras do 5º ano e, para tanto, está organizado em duas seções. A primeira seção corresponde aos objetivos específicos 1 e 2, ou seja, inicialmente são caraterizados os níveis de compreensão responsiva das professoras às atividades do curso de formação continuada nas suas três etapas, para, a partir disso, depreender os aspectos teórico-metodológicos contemplados, bem como os principais aspectos a serem melhorados no processo de execução das atividades. Por sua vez, a segunda seção analítica reflete sobre as possibilidades e os desafios para a ampliação compreensiva sobre PAL no contexto da formação continuada com docentes do 5º ano, consequentemente, para sua efetivação em sala de aula.

3.1 O processo de compreensão responsiva no curso de formação continuada

Em uma pesquisa de natureza colaborativa, uns dos propósitos diz respeito à compreensão dos conteúdos discutidos durante a etapa correspondente ao aperfeiçoamento profissional por parte dos sujeitos participantes do processo formativo (DESGAGNÉ, 2007). Em consonância a este princípio e com o intuito de investigar a hipótese proposta neste estudo, faz-se necessário analisar o processo de compreensão responsiva dos docentes do 5º ano sobre a PAL que se fez por meio de um curso de formação continuada com vivências efetivas em PAL a partir dos pressupostos interacionistas e dialógicos.

As professoras participantes desta pesquisa, durante a realização das atividades do curso de formação continuada, manifestaram atitudes de compreensão responsiva em relação aos conteúdos, aos temas e às atividades discutidos, concretizadas em enunciados concretos escritos, seja como resposta às atividades de leitura e de AL na primeira etapa do curso, seja por meio da produção de atividades de AL na segunda e na terceira etapas, que dialogicamente refratam e refletem os encaminhamentos teóricos e metodológicos sobre PAL discutidos durante a formação.

A apresentação das análises segue a organização do curso de formação continuada com as três etapas conduzidas, a considerar o processo sequencial em que os registros de dados foram gerados e coletados.

3.1.1 Primeira parte do curso: a construção de sentidos e de valores em atividades de AL

A primeira etapa do curso de formação continuada “Práticas de análise linguística a docentes do 5º ano”, conforme detalhada na seção 2.3.1.2. - 2ª etapa da pesquisa: o curso de formação continuada, almejou inserir as docentes em vivências efetivas de práticas de leitura e de AL, sem o compromisso de discutir, nesse momento, questões metodológicas e de transposição didática.

O propósito foi inserir as docentes em atividades em que se priorizasse o papel social de aprendizes, pudessem ler, construir sentidos e refletir acerca dos sentidos e dos valores que se marcam pelos recursos expressivos que constituem os enunciados. Essas atividades se justificaram, porque se pressupõe que, para o desenvolvimento da AL em sala de aula, torna-se fundamental que os docentes tenham participado de práticas nessa abordagem, para conhecer seu funcionamento, suas características, suas possibilidades e seus desafios. Ademais, reconhece-se, como imprescindível, que as docentes desenvolvam habilidades necessárias para análise, reflexão e construção de sentidos e de reconhecimento de valores marcados pelos recursos expressivos para que possam elaborar e mediar atividades que contemplem tais demandas.

Esse encaminhamento foi adotado visto que, no questionário inicial, as professoras afirmaram não ter participado de formações sobre a AL, do que se supõem que tiveram poucas experiências e vivências em atividades de reflexão sobre a língua e de construção de sentidos a partir dos pressupostos da concepção dialógica de linguagem. Por conseguinte, pretendeu-se, por meio das atividades da primeira etapa, contribuir para que as docentes ampliassem suas habilidades de análise e reflexão sobre a língua, condição fundamental para mediar PAL.

Por meio das atividades, foi possível explicar, ainda que de forma inicial, os princípios da concepção interacionista e dialógica de linguagem que pautam a abordagem PAL defendida nesta Tese, de forma especial, que a língua é constituída por recursos expressivos, signos ideológicos, que, em um enunciado, produzem sentidos e refletem valores sociais (VOLOCHÍNOV (2013a [1926]); BAKHTIN, 2011a [1979], p.289). Em vista desses pressupostos, o curso não teve por compromisso embrenhar-se na discussão teórica por meio de um estudo específico da literatura sobre o tema, mas, sim, contribuir para ampliar a compreensão sobre tais noções por meio de atividades de leitura e de AL em que essas noções foram desenvolvidas.

A opção pelo encaminhamento metodológico descrito não implica afirmar que se menospreza a discussão específica dos pressupostos teóricos para a formação do professor em contexto de formação continuada, já que são fundamentais para ressignificarem seus saberes e sua prática docente, tal qual atestam as pesquisas de doutorado de Ritter (2012) e de Ohuschi (2013). Trata-se de uma proposta que pretende abordar princípios teóricos em práticas de leitura e de AL como possibilidade inicial de contribuir para o desenvolvimento das PAL em sala de aula, embora reconhecidas suas limitações e com muitos aspectos a serem melhorados e ampliados. Justifica-se que o encaminhamento foi adotado para se adequar ao número de professoras participantes, à carga horária prevista para o curso e às condições acordadas com a Secretaria Municipal de Educação.

Pretende-se, nesta primeira fase de análise, caracterizar os níveis de compreensão responsiva dos docentes às atividades de AL desenvolvidas na primeira etapa. Com isso, depreender aspectos sobre os princípios da concepção interacionista e dialógica de linguagem, de forma especial, em relação à língua, à construção de sentidos e ao reconhecimento de valores, discutidos nas atividades, que aparecem refletidas nas respostas das atividades feitas pelas professoras. Aponta-se, ainda, aspectos a serem melhorados no processo de execução de atividades.

Para a caracterização dos níveis de compreensão responsiva, foram feitas análises iniciais, de modo a entender como os grupos de professoras manifestaram as atitudes de compreensão responsiva às atividades. Para tanto, buscou-se respaldo nos princípios dialogismo sobre o processo de compreensão responsiva, que, para Bakhtin (2011a[1979]; 2015b [1934-1935], caracteriza-se como uma atividade sempre ativa, porém materializada em níveis e tipos diferentes, bem como nas pesquisas que já se valeram da responsividade como possibilidade analítica: Menegassi (2008; 2009); Hila (2011); Ohuschi (2013), as quais, apesar de terem objetivos e corpus de análises específicos, lançam parâmetros e contribuem para a caracterização dos níveis de compreensão responsivas às atividades do curso de formação continuada. Assim, dentre fatores importantes a serem observados nesse processo, considerou-se, também, o contexto e as condições de produção e, particularmente, o enunciado motivador da réplica, no caso desta Tese, o comando da questão com a descrição da atividade a ser realizada.

Nesse sentido, entende-se que, a depender do tipo de atividade e da forma como foi orientada, diferentes níveis de compreensão responsivas são caracterizados. Por isso, compreende-se que, apesar de pesquisas sobre o tema citadas contribuírem, a caracterização se delineia especificamente a partir do contexto e das condições de produção em que foram

geradas em face dos recortes e dos objetivos propostos pela pesquisa. Por sua vez, para depreender os aspectos contemplados, formulam-se asserções sobre a compreensão das docentes sobre as noções discutidas, a partir do registro escrito das atividades. O apontamento dos aspectos a serem melhorados se faz por meio das atividades a partir das respostas e do contexto de produção.

A primeira etapa do curso foi constituída por atividades de leitura e de AL a respeito da crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo, que ocorreram durante os encontros síncronos, bem como atividades colaborativas, realizadas, em grupo, pelas professoras em momento assíncrono. Para tanto, dentre as atividades da primeira etapa, selecionou-se, como objeto de análise, a Atividade Colaborativa 2 - *Atividade de análise linguística com a crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza com foco nos adjetivos,* conforme exposto no Quadro 22.

A Atividade Colaborativa 2 encerrou a primeira etapa do curso e especificamente abordou, por meio de atividades de AL epilinguísticas e metalinguísticas, o papel dos adjetivos como recurso estilístico e valorativo na crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza. Inicialmente, as atividades foram explicadas no encontro remoto síncrono, porém somente foram respondidas pelas professoras posteriormente e enviadas por e-mail ao formador-pesquisador. Antes mesmo do próximo encontro remoto síncrono, no qual as Atividades Colaborativas eram discutidas, o professor formador devolvia as atividades com revisões às docentes, que reenviavam, com as alterações, quase sempre, antes mesmo do próximo encontro remoto, por isso, nas análises, considera-se todo o processo de realização da atividade em suas diferentes versões, um fato necessário a ser considerado ao se realizar análises de abordagem dialógica, isto é, as condições de produção da atividade em si. Era comum, durante a realização das atividades em momento assíncrono, as docentes procurarem o professor formador, por meio do *WhatsApp*, para pedirem explicações a respeito das atividades e esclarecerem dúvidas surgidas no momento de sua realização. Então, reconhece-se a participação do professor formador no desenvolvimento das atividades, já que, consoante com a pesquisa colaborativa (DESGANGÉ, 2007), o objetivo não era apenas coletar registros de dados, principalmente era contribuir com a formação docente.

O critério de seleção pela Atividade Colaborativa 2 deve-se: a) ao estágio de desenvolvimento do curso de formação continuada; b) à natureza da atividade solicitada. Em relação ao primeiro aspecto, a Atividade Colaborativa 2 foi proposta ao término da primeira parte do curso. Por isso, as docentes já tinham participado de práticas de leitura e de AL a partir de pressupostos interacionistas e dialógicos.

A análise da Atividade Colaborativa 2 constitui-se como uma possibilidade de abarcar o percurso desenvolvido durante a primeira etapa, ainda que se reconheça que a escolha de uma atividade para representar o processo não seja suficiente para contemplar específica e integralmente todos os aspectos desenvolvidos. Quanto ao segundo ponto, a Atividade Colaborativa 2 constituiu-se como uma possibilidade de análise dialógica e valorativa da língua em uso, isto é, a partir de um enunciado concreto, mobilizado no gênero discursivo crônica, as docentes foram inseridas em atividades de AL que demandavam a construção de sentidos e de valores a partir da análise dos recursos expressivos.

Selecionou-se, para análise, especificamente três questões da Atividade Colaborativa 2, conforme exposto no Quadro 46.

Quadro 46 - Questões da Atividade Colaborativa 2 selecionadas para a análise

1b) Se no lugar do adjetivo “estranha” fosse utilizado o adjetivo “diferente”, teria o mesmo sentido?
1c) Qual valor, ou seja, qual avaliação é possível afirmar que Lilico fez dos novos colegas com a utilização do adjetivo “estranha”?
5) Reconhecemos que um dos valores construídos na crônica é aprender a respeitar as diferenças. A esse respeito, reflita sobre a utilização dos adjetivos para a construção desse valor.

Fonte: O autor (2022).

A escolha pela pergunta 1b) justifica-se por refletir um aspecto essencial da abordagem interacionista e dialógica da língua: o fato de a palavra, como signo ideológico, construir sentidos específicos a partir da situação de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017[1929-19130]). Por sua vez, a pergunta 1c), porque trata de outra característica da língua nessa concepção: o valor. Pretende-se entender se as docentes reconheceram que, além dos sentidos, as palavras, em enunciados concretos, marcam valorações que representam as axiologias sociais que existem na sociedade (VOLOCHÍNOV, 2013a [1926]). Na sequência, a questão 5) foi escolhida porque aborda um pressuposto fundamental da PAL a partir do percurso teórico-metodológico defendido nesta Tese: a relação estilo e gramática. A questão aborda o papel do adjetivo na construção de sentidos e de valores e no acabamento estilístico do gênero discursivo crônica.

As análises contemplam, em sequência, as questões selecionadas como recorte analítico. Em um primeiro momento, são caracterizados os níveis de compreensão responsiva, bem como delineados os aspectos compreendidos e os principais aspectos a serem melhorados no processo de compreensão. Ao final da análise de cada questão, apresenta-se uma síntese.

A primeira questão direcionada à análise é: *"1b) Se no lugar do adjetivo "estranha" fosse utilizado o adjetivo "diferente", teria o mesmo sentido?"*. Assinala-se, inicialmente, que a questão é o enunciado motivador da réplica a ser materializada em atitudes de compreensão responsiva, por isso, refrata e reflete aspectos da vida social. A questão 1b), ao perguntar sobre a mudança de sentido por meio da substituição de um adjetivo por outro, reflete a noção de que a língua é formada por signos ideológicos, os quais se constituem como escolhas axiológico-valorativas e constroem sentidos únicos em uma dada situação de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]).

A própria questão, como "elo" motivador, estabelece relações dialógicas, no caso específico, reflete a discussão desenvolvida no curso de formação, bem como encaminha o processo de compreensão responsiva por parte do leitor, porque, para Bakhtin, todo o enunciado já direciona possibilidades interpretativas: "Em certo sentido, o primado cabe exatamente à resposta como princípio ativo: cria o terreno para a interpretação, um apresto ativo e interessado para ela" (BAKHTIN, 2015b [1934-1935], p. 55).

A esse respeito, a questão 1b) convida as docentes a refletirem se a alteração de um adjetivo pelo outro acarretaria mudança de sentido ao enunciado. Apesar de não ser mencionado na questão, no momento da orientação, o pesquisador incentivou que se explicasse e exemplificasse a reflexão, já anunciaria possíveis composições da resposta. A considerar as especificidades da questão 1b), quatro níveis de compreensão responsiva foram caracterizados, conforme se expõem em sequência:

(1) Compreensão responsiva ativa declarativa[40] – a resposta se fez por meio uma afirmação sucinta, sem explicação ou exemplos;

(2) Compreensão responsiva ativa explicativa genérica – a resposta se fez por meio de uma explicação genérica, isto é, a reproduzir os discursos teóricos discutidos no curso;

(3) Compreensão responsiva ativa explicativa – a resposta se fez por meio de uma explicação a respeito do sentido do adjetivo "estranha" a partir de discussões feitas anteriormente no curso;

[40] As etiquetas elaboradas para caracterizar os níveis de compreensão responsiva foram definidas a partir da análise prévia dos dados e dos objetivos da Tese. São termos e caracterizações que fazem sentido nesta Tese e buscam melhor representar o nível de compreensão responsiva a partir do contexto de produção e dos objetivos delineadas pela investigação, a partir da interpretação do pesquisador.

(4) Compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa – a resposta se faz por meio de explicação a partir de exemplos discutidos em atividades anteriores e também de exemplos novos.

Na sequência, no Quadro 47, expõe-se a caracterização quanto ao nível de compreensão, responsiva com todas as respostas iniciais e finais e com o comentário de mediação feita pelo pesquisador. A análise específica faz-se na sequência.

Quadro 47 – Manifestações de compreensão responsivas à questão 1b)

uestão analisada *1b) Se no lugar do adjetivo "estranha" fosse utilizado o adjetivo "diferente", teria o mesmo sentido?*					
Nível de manifestação de compreensão responsiva	**Grupos**	**Resposta**	**Mediação do pesquisador**	**Resposta após a mediação**	**Nível de manifestação de compreensão responsiva**
Compreensão responsiva ativa declarativa.	G2	*Não teria.*	*Poderia ser feito um comentário sobre a diferença de sentido entre "estranha" e "diferente".*	*Não teria, pois ambas as palavras remetem a significados distintos. Estranha remete a fora da normalidade, com tom de mistério e diferente seria fora dos padrões convencionais.*	Compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa.
	G4	*Não.*	*Para complementar, apresente qual sentido pode se ter com o "estranho" e qual sentido com o termo "diferente".*	*Não.* *Estranha – anormal, esquisito, incomum, etc.* *Diferente – desigual, oposto, distinto, etc.*	Compreensão responsiva ativa explicativa.
Compreensão responsiva ativa explicativa genérica.	G3	*Não, pois possuem valores e sentidos diferentes.*	*Poderia fazer uma complementação a mostrar os valores diferentes de "estranha" e "diferente".*	Não houve.	
Compreensão responsiva ativa explicativa.	G1	*Não teria, porque estranha dá a entender que não conhecia as pessoas.*	*Poderia complementar a apresentar a diferença de sentido entre "estranha" e "diferente".*	Não houve.	
	G7	*As palavras "estranha e diferente" são sinônimas, contudo a palavra "estranha"*	*Gostaria que fosse feito uma complementação a explicar o sentido que a frase teria com diferente e*	*As palavras "estranha e diferente" são sinônimas, contudo a palavra "estranha" caracteriza algo desconhecido e reforça o sentido do*	Compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa.

		reforça o sentido do preconceito.	*o sentido que tem como estranha.*	*preconceito demonstrado por Lilico ao ver que era diferente da turma que estava acostumado a frequentar. Se a palavra "estranha" fosse substituída por "diferente" não teria o mesmo impacto ao leitor, da rejeição que sentiu pela turma, pois a turma poderia ser diferente e não causar estranheza.*	
Compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa.	G5	*Não teria o mesmo sentido, pois o adjetivo "diferente" tem sentido de transformação de algo que se conhece. Já o adjetivo "estranha", tende a ser anormal, enigmático, misterioso, algo que não se conhece ainda.*	*Sem observações.*	Não houve.	
	G6	*Não. O estranha foi utilizado, pois Lilico não conhecia os colegas de classe, eram desconhecidos. Já o diferente remete a diversidade que está presente no ambiente escolar.*	*Sem observações.*	Não houve.	

Fonte: O autor (2022).

Os grupos G2 e G4 manifestaram atitude de compreensão responsiva ativa declarativa, como pode ser verificado nas suas respostas afirmativas e pontuais: "*Não teria*" (G2) e "*Não*" (G4). É possível afirmar que o foco dos grupos pareceu responder mais à exigência avaliativa do curso do que dialogar com a crônica e com a temática abordada na questão. Justifica-se a caracterização como compreensão responsiva ativa, porque os grupos responderam à questão, isto é, decidiram eticamente participar do diálogo iniciado pela questão (BAKHTIN, 2011a[1979]). Reconhece-se, ainda, que o nível de compreensão responsiva estaria relacionado ao fato de a questão 1b) não solicitar explicitamente explicação e exemplos no seu comando orientador, demandas, contudo, solicitadas pelo pesquisador durante a orientação da Atividade Colaborativa 2.

Os grupos G2 e G4 recuperaram, de forma tênue, as relações dialógicas com a temática perpassada pela questão. Associa-se com o que Bakhtin denomina de responsividade silenciosa, isto é, quando a resposta não se manifesta de forma imediata, porém em efeito retardado no tempo (BAKHTIN, 2011a[1979]), característica comum nas situações de interação discursivas dos campos de atividade humana relacionados ao saber, por exemplo, à escola, à universidade, entre outros. Trata-se de um aspecto comum quando os professores se colocam na condição de aprendizes, por isso, estão em processo de compreensão e de ressignificação de novos saberes.

Como aspecto compreendido, os grupos G2 e G4 reconhecem que a construção de sentidos se faz por meio das escolhas dos recursos expressivos. Todavia, sem apresentar explicações e exemplificações de tais preceitos a partir do enunciado concreto escolhido para a análise, a tornar-se um aspecto a ser melhorado em seu processo de formação sobre os pressupostos teórico-metodológicos da PAL que congrega as abordagens interacionista e dialógica de linguagem.

O nível de compreensão demonstrados pelos grupos G2 e G4 remete a um comportamento comum por parte das professoras durante as atividades da primeira etapa. Durante a formação, as professoras, nas atividades de leitura e de AL, centravam a análise do recurso expressivo em si, muitas vezes, a desvinculá-lo do todo do enunciado, bem como do contexto extraverbal que o perpassa, o que pode estar relacionado ao histórico de pouca participação das professoras em práticas de leitura relacionadas à AL em que fossem proporcionadas experiências de reflexão sobre a língua em contextos de uso efetivo. Logo, aponta-se para um aspecto a ser melhorado, porque se constitui como uma habilidade essencial para o desenvolvimento de PAL em sala de aula. Durante as

atividades da primeira etapa, o pesquisador, de forma a contribuir para a superação desse empasse, estimulava as professoras a criarem hipóteses de sentido, por meio de questionamentos, de paráfrases e até mesmo por meio exemplos de outros trechos da crônica, para que as docentes se engajassem e apontassem possibilidades de sentidos a partir da análise dos recursos expressivos em foco.

O objetivo das atividades da primeira etapa foi justamente inserir as docentes em práticas de construção de sentido, aspecto fundamental para que, em momento posterior, pudessem elaborar atividades e desenvolver práticas na mesma abordagem em que participaram. No que diz respeito especificamente à Atividade Colaborativa 2, o pesquisador fez comentários de revisão para os grupos ampliarem o processo de compreensão discursiva. A fim de demonstrar como se deu o percurso, expõe-se, inicialmente, o processo de compreensão do grupo G2:

> **Resposta Inicial:** *Não teria.*
> **Mediação do Pesquisador:** *Poderia ser feito um comentário sobre a diferença de sentido entre "estranha" e "diferente".*
> **Resposta Reformulada:** *Não teria, pois ambas as palavras remetem a significados distintos. Estranha remete a fora da normalidade, com tom de mistério e diferente seria fora dos padrões convencionais.*

De uma resposta declarativa, G2 passou a dialogar mais explicitamente com a crônica e com o tema da questão por meio de explicação e de exemplos e apresentou, nesse momento, compreensão ativa explicativa e exemplificativa. Para tanto, apontou possibilidades de sentidos para os adjetivos "estranha" e "diferente": "*Não teria, pois ambas as palavras remetem a significados distintos. Estranha remete a fora da normalidade, com tom de mistério e diferente seria fora dos padrões convencionais.*". Com efeito, observa-se a relevância de atividades de construção de sentidos e da mediação do pesquisador para a ampliação do processo de compreensão discursiva demonstrado pelo grupo. Entende-se que tanto as atividades de AL que estimulam a construção de sentidos quanto a mediação do professor constituem-se como estratégias fundamentais para que a língua possa ser pensada, discutida e concebida em sala de aula sob o prisma da reflexão e da construção de sentidos.

Por sua vez, G4, que inicialmente demonstrou compreensão responsiva ativa declarativa, ampliou o processo de compreensão, cuja resposta reformulada foi caracterizada como compreensão responsiva ativa explicativa, conforme se expõe em sequência:

> **Resposta Inicial:** *Não.*
> **Mediação do Pesquisador:** *Para complementar, apresente qual sentido pode se ter com o "estranha" e qual sentido com o termo "diferente".*
> **Resposta Reformulada:** *Não. Estranha – anormal, esquisito, incomum, etc. Diferente – desigual, oposto, distinto, etc.*

De uma resposta afirmativa "Não", G4 passou a apresentar possíveis sentidos para os adjetivos "estranha" e "diferente": *"Não. Estranha – anormal, esquisito, incomum, etc. Diferente – desigual, oposto, distinto, etc."*. Contudo, não se estabeleceu uma relação explícita entre os sentidos apresentados com a crônica, o que mostra um percalço na análise dos recursos expressivos em contexto de uso efetivo. O imperativo de responder uma tarefa escolar parece sobressair-se em detrimento de buscar ampliar o processo de compreensão discursiva da crônica. Ao apresentar possibilidades de sentidos, em formato de lista, sem uma relação explícita com a crônica, o grupo parece estar mais compromissado a atender à exigência do pesquisador ao invés de buscar ampliar o processo de construção de sentido, a corroborar a ideia anterior de colocar-se na posição de aluno a aprender. O comportamento do grupo G4 aponta que a escolarização das práticas de linguagem apresenta, muitas vezes, empecilhos para a ampliação da compreensão discursiva, posto que as formas culturais de realizar a atividade apenas para cumprir a exigência escolar, em certas ocasiões, sobrepõe-se ao seu intuito de ler e construir sentidos.

Por seu turno, G1 e G7 demonstraram responsividade ativa explicativa. Em primeira instância, apontaram que o sentido do enunciado não permaneceria o mesmo com a substituição do adjetivo "estranha" pelo "diferente", com explicação sobre os possíveis sentidos na escolha desse recurso expressivo: "*Não teria, porque estranha dá a entender que não conhecia as pessoas" (G1); "As palavras 'estranha' e 'diferente' são sinônimas, contudo a palavra 'estranha' reforça o sentido do preconceito" (G7)*. Observa-se a recuperação de discussões feitas nas atividades de leitura realizadas durante a primeira etapa do curso de formação, que antecederam a Atividade Colaborativa 2, nas quais já se refletira sobre os sentidos do adjetivo "estranha", principalmente, como uma forma de marcar a atitude preconceituosa do personagem principal ao julgar seus colegas, sem sequer conhecê-los. O discurso dos professores foi construído a partir da palavra outra. Demonstra-se que o processo de compreensão se fez por meio das discussões ocorridas no curso de formação (BAKHTIN, 2011a[1979]). Logo, G1 e G7, como aspecto compreendido, atestam que a mudança de sentido ocorre pela mudança das palavras e

buscam justificar seu posicionamento, por meio do discurso construído coletivamente nas atividades de leitura, a refratá-lo, nesse momento, como palavra própria. Por isso, ampliaram o trabalho de compreensão discursiva e estabeleceram relações dialógicas com a temática da questão, ao refletirem sobre o processo de construção de sentidos em uma atividade de AL (POLATO, 2017), fator necessário para a ampliação da consciência socioideológica (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]). Esse dado aponta o potencial das atividades de AL e do encaminhamento proposto pelo curso a contribuir para ampliar o processo de compreensão discursiva, aspecto fundamental para o professor em seu fazer pedagógico com a AL. Todavia, como aspecto a ser melhorado, sugeriu-se que o grupo ampliasse o trabalho de compreensão para serem apresentadas novas possibilidades de sentidos, diferentes daquelas discutidas coletivamente no encontro síncrono, o que aponta o quanto o trabalho com a linguagem em sala de aula é pautado no mediador e que a busca da palavra própria é um percurso a ser desenvolvido nas aulas de LP.

Apesar de o pesquisador fazer revisão nas respostas de ambos os grupos, apenas G7 apresentou reformulação, cujo processo completo de compreensão se apresenta em sequência.

> **Resposta Inicial:** *As palavras "estranha e diferente" são sinônimas, contudo a palavra "estranha" reforça o sentido do preconceito*.
> **Mediação do Pesquisador:** *Gostaria que fosse feito uma complementação a explicar o sentido que a frase teria com diferente e o sentido que tem com o estranha.*
> **Resposta Reformulada:** *As palavras "estranha e diferente" são sinônimas, contudo a palavra "estranha" caracteriza algo desconhecido e reforça o sentido do preconceito demonstrado por Lilico ao ver que era diferente da turma que estava acostumado a frequentar. Se a palavra "estranha" fosse substituída por "diferente" não teria o mesmo impacto ao leitor, da rejeição que sentiu pela turma, pois a turma poderia ser diferente e não causar estranheza.*

G7 incialmente apresentou compreensão responsiva ativa explicativa, ao justificar o sentido do adjetivo "estranha". Na reformulação, expôs, conforme sugestão do pesquisador, possibilidades de sentido para o adjetivo "diferente". O processo de compreensão apresentado se ampliou, já que, por meio das explicações e dos exemplos, demonstrou compreender que o processo de construção de sentido ocorre no contexto de um enunciado específico e de seu contexto de produção seja mais imediato ou mais amplo (BAKHTIN, 2011a[1979]; VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]).

Os grupos G1 e G7, de forma geral, refletem o discurso de que a língua se faz como possibilidade de construção de sentidos (GERALDI, 1991) a partir dos recursos

expressivos que a constituem e que os sentidos se constroem especificamente no enunciado em que foram mobilizados (BAKHTIN, 2011a[1979]), por isso as docentes construíram hipóteses sobre o sentido do adjetivo “estranha” a partir do contexto da crônica e das atividades realizadas anteriormente.

O grupo G3, diferentemente, apresentou compreensão responsiva ativa explicativa genérica, ao refletir sobre o discurso teórico propagado no curso de formação, mas sem exemplificar: “*Não, pois possuem valores e sentidos diferentes.”* O movimento de reprodução do discurso teórico se mostra importante, pois é, a partir da palavra outra, que a contrapalavra se produz (BAKHTIN, 2011a[1979]). Esse dado se destaca porque, durante o curso de formação, as noções teóricas foram apresentadas juntamente com as atividades, ou seja, não houve encontros destinados exclusivamente para isso, conforme já comentado. Apesar dessa limitação, os grupos, por meio das atividades de leitura e de AL, demonstram compreendê-la, porque recuperam-na em suas respostas, ainda que de forma diferente. Entretanto, G3, conquanto refletisse o discurso teórico, não demonstrou, por meio de exemplos, de que forma os sentidos de “estranha” e de “diferente” se diferenciavam no contexto da crônica. Como aspecto a ser melhorado, aponta-se a inserção de explicações e de exemplos a respeito dos sentidos e dos valores marcados pelos adjetivos no contexto da crônica. O grupo não apresentou reformulação à resposta, apesar da revisão feita pelo pesquisador.

Na sequência, G5 e G6 apresentaram compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa. Além de cumprirem com a exigência de apresentar uma resposta à atividade colaborativa, ampliaram o processo compreensivo sobre a crônica e dialogaram com o tema tratado na questão, por meio de explicação e de exemplos próprios. Reconheceram que o sentido não permaneceria o mesmo com a troca dos adjetivos e, para justificar o posicionamento, expuseram exemplos de possíveis sentidos construídos com o adjetivo “estranha” e com o “diferente”, o que evidencia um processo compreensivo importante, uma vez que, durante o curso de formação, não se havia discutido possíveis sentidos para o adjetivo “diferente”. G5 aponta que o adjetivo “diferente” remete *“a transformação de algo que já se conhece”* e o “estranha” “*tende a ser anormal, enigmático, misterioso, algo que não se conhece ainda”.* Ao trazer os possíveis sentidos para o adjetivo “diferente”, o grupo amplia o processo de compreensão responsiva com uma explicação própria. Aspecto semelhante ocorre com G6 que expõe tanto exemplos da própria crônica, já discutidos anteriormente, quanto exemplos próprios, a partir do conhecimento do contexto amplo do qual a crônica se insere, isto é, o universo escolar:

"*Não. O estranha foi utilizado, pois Lilico não conhecia os colegas de classe, eram desconhecidos. Já o diferente remete a diversidade que está presente no ambiente escolar.*".

Com efeito, os grupos G5 e G6 refletem o discurso de que a construção de sentidos é uma propriedade da língua e demonstram compreendê-lo por meio de explicação e exemplificação ancoradas tanto em discursos já discutidos em atividades anteriores quanto em exemplos próprios, ao mostrar que as noções estão se consolidando no discurso dos professores, isto é, estão se constituindo como palavras próprias (BAKHTIN, 2011a[1979]).

De forma geral, por meio da questão 1b), as professoras se empenharam em uma atividade de AL e buscaram refletir acerca dos sentidos possíveis ao adjetivo "estranha" no contexto da crônica. No primeiro momento, foram caracterizados 4 diferentes níveis de compreensão responsiva – (1) compreensão responsiva ativa declarativa; (2) compreensão responsiva ativa explicativa genérica; (3) compreensão responsiva ativa explicativa; (4) compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa - sem que se houvesse um que se destacasse como predominante. Após a revisão do formador, alguns grupos refizeram suas respostas e, nesse momento, foi predominante a compreensão responsiva ativa explicativa e explicativa. Com efeito, foi fundamental a mediação do formador, porque apontou especificamente aspectos que poderiam ser melhorados, o que possibilitou a ampliação do processo de compreensão responsiva. Evidencia-se que o trabalho com a língua em sala de aula precisa de um olhar diferenciado para o processo de aprendizagem, momento que revela os níveis de compreensão, a partir do que se torna possível engendrar estratégias de superação. Como assinala Geraldi (2008, p.1), "em educação, importa pouco chegar ao que já foi, porque seu compromisso é trabalhar para se chegar ao que sempre estará por vir".

Os diferentes níveis de compreensão responsiva ativa apontam para as peculiaridades e complexidades envolvidas na realização dessa atividade, bem como permitem depreender os principais aspectos teórico-metodológicos contemplados, por exemplo, o reconhecimento de que a língua se constitui como uma possiblidade de construção por meio dos recursos expressivos mobilizados nos enunciados. Como aspectos a serem melhorados na execução da questão 1b), aponta-se a explicitação da relação dos recursos expressivos com os sentidos construídos, por meio de explicações e exemplos próprios, a partir da dimensão extraverbal do enunciado.

A síntese analítica da questão é 1b) expõe-se no Quadro 48.

Quadro 48- Síntese analítica da Atividade Colaborativa 2 - Questão 1b)

Atividade Colaborativa 2 – Questão 1b)	
Questão analisada	1b) Se no lugar do adjetivo "estranha" fosse utilizado o adjetivo "diferente", teria o mesmo sentido?
Níveis de compreensão responsiva caracterizados	1. Compreensão responsiva ativa declarativa - a resposta se fez por meio uma afirmação sucinta, sem explicação ou exemplos
	2. Compreensão responsiva ativa explicativa genérica – a resposta se fez por meio de uma explicação genérica, isto é, a reproduzir os discursos teóricos discutidos no curso
	3. Compreensão responsiva ativa explicativa - a resposta se fez por meio de uma explicação a respeito do sentido do adjetivo "estranha" a partir de discussões feitas anteriormente no curso
	4. Compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa – a resposta se faz por meio de explicação a partir de exemplos discutidos em atividades anteriores e também de exemplos novos.
Principais aspectos teórico-metodológicos contemplados	1. O reconhecimento de que a língua se constitui como uma possibilidade de recursos expressivos. 2. O reconhecimento de que os recursos expressivos estão relacionados ao processo de construção de sentidos. 3. O ímpeto em explicar o processo de construção de sentido, ainda que em níveis diferentes. 4. O processo de construção de sentido pautou-se prioritariamente no discurso do outro, isto é, construído principalmente pelo pesquisador na formação.
Principais aspectos a serem melhorados na realização da atividade.	1. A formulação de hipóteses de sentidos, a considerar o enunciado em que os recursos expressivos são mobilizados, em face ao contexto de produção. 2. A explicitação das relações de sentido a partir da análise dos recursos expressivos em face ao contexto de produção. 3. A ampliação do processo de compreensão discursiva, para a partir da palavra do outro, ir em busca da palavra própria.

Fonte: O autor (2022).

Na sequência, expõe-se a análise da questão 1c), cujo foco foi a análise dos valores sociais marcados pelos adjetivos na crônica.

A segunda questão escolhida para a análise trata da valoração expressa por meio do adjetivo "estranha", no contexto da crônica "Uma lição inesperada": *"1c) Qual valor, ou seja, qual avaliação é possível afirmar que Lilico fez dos novos colegas com a utilização do adjetivo "estranha"?".* A questão 1c) reflete a noção de que, por meio da língua e de seus recursos expressivos, marcam-se os valores dos indivíduos, construídos socialmente (VOLOCHÍNOV, 2013a[1926]). A partir das análises iniciais das respostas à questão, foram caracterizados dois níveis de compreensão responsiva:

(1) Compreensão responsiva ativa declarativa – a resposta se fez por meio uma afirmação incipiente e simplória a respeito da valoração expressa pelo adjetivo no contexto da crônica;

(2) Compreensão responsiva ativa explicativa – a resposta apresentou possíveis valorações a respeito do adjetivo “estranha” com explicações pautadas em discussões precedentes.

No Quadro 49, apresentam-se as respostas dos grupos à questão 1c) que passam a ser analisadas na sequência.

Quadro 49 - Manifestações de compreensão responsivas à questão 1c)

Questão analisada *1c) Qual valor, ou seja, qual avaliação é possível afirmar que Lilico fez dos novos colegas com a utilização do adjetivo "estranha"?*					
Nível de manifestação de compreensão responsiva	**Grupos**	**Resposta**	**Mediação do pesquisador**	**Resposta após a mediação**	**Nível de manifestação de compreensão responsiva**
Compreensão responsiva ativa declarativa	G4	*Pessoas que ele não conhecia.*	*Para complementar pense no valor, na avaliação que esse adjetivo mostra.*	*Pessoas que ele não conhecia, pessoas incomuns a sua convivência.*	Compreensão responsiva ativa declarativa
Compreensão responsiva ativa explicativa	G1	*Fez uma avaliação negativa: pré-julgamento.*	*Sem observações.*		
	G2	*O valor de "estranha" remete a valores negativos, como pré-julgamento ou desdém.*	*Sem observações*		
	G3	*Lilico faz uma avaliação negativa, vê seus amigos como estranhos, esquisitos, atribuindo um sentimento de valor de reprovação e negação.*	*Sem observações.*		
	G5	*É possível afirmar que a avaliação que Lilico fez aos novos colegas com o adjetivo gente "estranha" foi negativa, pois julgou-os como sendo esquisitos, bizarros, extravagantes, entre outros.*	*Sem observações.*		
	G6	*A falta de afeto fez com que Lilico fizesse um pré-julgamento da fisionomia dos novos colegas de classe, faltando empatia de sua parte.*	*Sem observações.*		

	G7	*Lilico fez um pré-julgamento, demonstrou preconceito pelos novos companheiros de turma.*	*Sem observações.*		

Fonte: O autor (2022).

O grupo G4 apresentou compreensão responsiva ativa declarativa. Na resposta *"Pessoas que ele não conhecia",* o grupo reconhece o motivo que fez com que o personagem Lilico, na crônica, utilizasse o adjetivo "estranha": desconhecer os novos colegas de turma. Porém, não materializou explicitamente a valoração atribuída ao adjetivo "estranha", o que aponta para um estágio inicial de compreensão sobre a natureza valorativa da língua, ou seja, trata-se de um processo de compreensão em efeito retardado, até mesmo porque se trata de um saber novo que foi apresentado e discutido junto aos professores.

A explicação sobre o conceito de valor e a realização de atividades de análise sobre as marcas das valorações sociais exaradas pelos recursos expressivos foi um dos principais objetivos do curso. No desenvolvimento das atividades, observou-se, por vezes, a dificuldade de compreensão sobre a noção de valor e do reconhecimento das valorações por meio dos recursos expressivos, o que se justifica por demandar um processo inferencial e por requerer a análise do enunciado em face do contexto extraverbal e principalmente das axiologias sociais nele refratadas e refletidas, atividades com as quais os docentes não estavam acostumados a realizarem. Essas lacunas são comuns e compreensíveis em um processo de formação e demandam uma mediação ativa e constante do professor.

No caso específico do grupo G4, mesmo após a mediação do formador, permaneceu-se a dificuldade no reconhecimento da valoração, já que a reformulação se apresentou como uma paráfrase da resposta inicial, como se pode notar na exposição completa do processo de compreensão:

> **Resposta inicial:** *Pessoas que ele não conhecia.*
> **Mediação do pesquisador:** *Para complementar pense no valor, na avaliação que esse adjetivo mostra.*
> **Resposta reformulada:** *Pessoas que ele não conhecia, pessoas incomuns a sua convivência.*

G4, após a intervenção do pesquisador, manteve o nível de compreensão responsiva ativa declarativa, porque não chegou a apontar explicitamente qual valor social do adjetivo "estranha" no contexto da crônica: "*Pessoas que ele não conhecia, pessoas incomuns a sua convivência."* O grupo parafraseia o motivo pelo qual foi utilizado o adjetivo "estranha", porém sem uma referência explícita a que valor social o tipo de comportamento do personagem representa. O nível de compreensão responsiva

demonstrado por G4 aponta que o reconhecimento de valores sociais se constitui de uma tarefa complexa no ambiente escolar, o que requer mediação constante do professor.

Por sua vez, os demais grupos, G1, G2, G3, G5, G6 e G7, demonstraram nível de compreensão responsiva ativa explicativa. Houve o reconhecimento dos valores sociais expressos por meio do adjetivo "estranha" no contexto da crônica, ao recuperar discussões realizadas previamente no curso de formação.

Os grupos inicialmente reconheceram e apontaram a valoração negativa atribuída ao adjetivo "estranha", como se observa nestes exemplos: *"Fez uma avaliação negativa: pré-julgamento" (G1); "O valor de "estranha" remete a valores negativos, como pré-julgamento ou desdém"; (G2); "A falta de afeto fez com que Lilico fizesse um pré – julgamento da fisionomia dos novos colegas de classe, faltando empatia de sua parte" (G6).* Há o reconhecimento da valoração negativa com a utilização do adjetivo "estranha", associando-a ao pré-julgamento, ao desdém, valores considerados moralmente não aceitos pela sociedade, a demonstrar como a língua está em estreita relação com a vida social, a refletir e a refratar atitudes, discursos que fazem parte da vida. A atitude de pré-julgamento e até mesmo de preconceito que caracteriza o personagem Lilico, no momento inicial da crônica, foi discutida nas atividades de leitura, entretanto sem se ater especificamente aos recursos expressivos que materializam tais valorações sociais. Os grupos recuperaram um aspecto temático, discursivo e valorativo já discutido, a fim de sustentar sua explicação a respeito do valor social atribuído pelo adjetivo "estranha". O nível de compreensão demonstrado pelos grupos aponta que o reconhecimento da valoração social por meio dos recursos expressivos é um processo a ser construído por meio das atividades. Salienta-se que o trabalho de valor, desenvolvido pela PAL, é construído dialogicamente nas práticas de linguagem, nesse caso, de forma especial, pelas atividades de leitura. Ainda é um processo embrionário, certamente, porque os grupos de professoras não trouxeram a reflexão acerca da formação e da manutenção dos discursos preconceituosos que existem na sociedade sustentadores da avaliação negativa reconhecida e marcada pelo adjetivo "estranha" no contexto da crônica.

De forma geral, os grupos demonstram reconhecer que, por meio da língua, valores sociais são marcados e explicam como isso ocorre com o adjetivo "estranha" na crônica. Para tanto, estabeleceram relações dialógicas às atividades de leitura anteriores, a sinalizar a interação com a palavra outra (BAKHTIN, 2011a[1979]), a refratá-la em seu próprio discurso. Com efeito, o processo de interação e discussão, durante os encontros síncronos, foi um fator necessário e que contribuiu ao desenvolvimento das atividades

pelos professores. Reconhece-se o percurso significativo de construção do discurso balizado na palavra do outro. Contudo os grupos não ampliaram a explicação, com o reconhecimento das questões socioculturais que sustentam a construção valorativa da utilização do adjetivo “estranha”, não se avança na identificação dos discursos, das relações de poder que engendram à valoração exarada, aspectos não explorados suficientemente nesse momento do curso, por isso também não foram feitos comentários por parte do pesquisador para que as respostas fossem ampliadas.

Na análise da questão 1c), predominou o nível de compreensão responsiva ativa explicativa, demonstrada por quase todos os grupos, com exceção de G4, que manifestou compreensão responsiva ativa declarativa. Como aspecto teórico contemplado, a maioria dos grupos reconheceu os valores sociais, marcados pelo adjetivo “estranha”, a cumprir com o objetivo pretendido por essa questão: possibilitar a reflexão sobre a natureza valorativa da linguagem a partir de análise dos recursos expressivos em uma situação de interação discursiva concreta, ainda que sem a recuperação dos discursos e das relações de poder nas quais se engendram. O percurso compreensivo apontou que as professoras, para o reconhecimento dos valores sociais, pautaram-se em discussões anteriores, a sustentar seu discurso na palavra do outro, o que evidencia o quão importante são as atividades de leitura para a atividade de AL, principalmente, para a explicação e explicitação das marcas de valoração expressas pela língua. Aponta-se, como aspecto a ser melhorado, o desenvolvimento de habilidades para o reconhecimento de valores sociais a partir da consideração do contexto sociocultural que perpassa o enunciado, com o resgate dos discursivos, dos aspectos sociais e históricos balizadores da valoração expressa no enunciado, bem como da ampliação da compreensão em busca da palavra própria. A síntese analítica expõe-se no Quadro 50.

Quadro 50- Síntese analítica da Atividade Colaborativa 2 - Questão 1c)

Atividade Colaborativa 2 – Questão 1c	
Questão analisada	*1c) Qual valor, ou seja, qual avaliação é possível afirmar que Lilico fez dos novos colegas com a utilização do adjetivo “estranha”?*
Níveis de compreensão responsiva caracterizados	1. Compreensão responsiva ativa declarativa – a resposta se fez por meio uma afirmação incipiente e simplória a respeito da valoração expressa pelo adjetivo no contexto da crônica
	2. Compreensão responsiva ativa explicativa - a resposta apresentou possíveis valorações a respeito do adjetivo “estranha” com explicações pautadas em discussões precedentes.
Principais aspectos teórico-	1. O reconhecimento de que os recursos expressivos marcam valores sociais.

metodológicos contemplados	2. O reconhecimento e a explicação do valor social atribuído ao recurso expressivo em foco. 3. O processo de reconhecimento da valoração por meio da análise do recurso expressivo pautou-se nas atividades de leitura precedentes.
Principais aspectos a serem melhorados na realização da atividade.	1. O reconhecimento das valorações marcadas pelos recursos expressivos, a demandar a mediação do pesquisador. 2. A explicação sobre as relações sociais e culturais que forjam os valores marcados no enunciado. 3. A ampliação, em busca da palavra própria, da explicação a respeito dos valores evidenciados no enunciado.

Fonte: O autor (2022).

A última questão selecionada para esta fase da análise, "*5) Reconhecemos que um dos valores construídos na crônica é aprender a respeitar as diferenças. A esse respeito, reflita sobre a utilização dos adjetivos para a construção desse valor*", solicita uma reflexão a respeito da utilização do adjetivo como recurso gramatical e estilístico para a construção dos valores na crônica. A questão reflete o modo como a gramática é compreendida pela PAL, ou seja, em intrínseca relação com o estilo do enunciado e com as questões valorativas que o constitui (BAKHTIN, 2013[1940-1960]; POLATO, 2017). Pretendeu-se inserir as docentes em uma atividade para analisarem como a escolha dos adjetivos, em momentos diferentes da crônica, constitui-se como um aspecto estilístico que contribui para a marcação dos valores sociais. A partir de análises iniciais às respostas à questão 5), três níveis diferentes de compreensão responsiva foram caracterizados:

(1) compreensão responsiva ativa explicativa genérica – a resposta se fez por meio de uma explicação genérica, a reproduzir o discurso teórico a respeito da relação estilo e gramática no processo de construção de valores;

(2) compreensão responsiva ativa explicativa – a resposta se fez por meio de uma explicação a respeito da utilização dos adjetivos como marca de valoração a partir do discurso construído nas atividades anteriores;

(3) compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa – a resposta se fez por meio de uma explicação com exemplos específicos de como a utilização dos adjetivos atua, na crônica, como marca de valoração.

No quadro 51, expõe-se o processo de compreensão responsiva à questão 5) que passa ser analisado na sequência.

Quadro 51 - Manifestações de compreensão responsivas à questão 5)

Questão analisada 5) Reconhecemos que um dos valores construídos na crônica é aprender a respeitar as diferenças. A esse respeito, reflita sobre a utilização dos adjetivos para a construção desse valor.					
Nível de manifestação de compreensão responsiva	**Grupos**	**Resposta**	**Mediação do pesquisador**	**Resposta após mediação**	**Nível de manifestação de compreensão responsiva**
Compreensão responsiva ativa explicativa genérica	G1	*Os adjetivos que dão sentidos positivos e negativos na construção do texto.*	*Poderia fazer uma complementação a mostrar quando são usados adjetivos com valores negativos e quando são usados adjetivos com valores positivos*	Não apresentou.	
	G2	*Os adjetivos podem demonstrar diferentes valores, tanto positivos quanto negativos, dependendo do contexto em que são utilizados.*	*Isso mesmo. Poderia apresentar uma complementação a mostrar como os adjetivos do início da crônica mostram algumas atitudes de Lilico e no final da crônica outros valores*	*Os adjetivos podem demonstrar diferentes valores, tanto positivos quanto negativos, dependendo do contexto em que são utilizados. Um exemplo é o adjetivo nerd que no início do texto apresenta um valor de arrogância e supremacia e no final do texto demostra valor de uma simples habilidade em alguma área específica.*	Compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa.
	G4	*A convivência o fez rever os valores e não fazer pré–julgamento.*	*Para complementar mostre quais valores os adjetivos demonstram no início da crônica e quais demonstram no final.*	Não apresentou.	
	G5	*Entre as formas de se promover o desenvolvimento de valores morais na infância, como o de tolerância às diferenças, estão as*	*Faltou apenas mencionar a diferença de valores proporcionada pelos*	*Entre as formas de se promover o desenvolvimento de valores morais na infância, como o de tolerância às diferenças, estão as atividades*	Compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa.

Compreensão responsiva ativa explicativa		*atividades educativas, principalmente, no ambiente escolar, podendo ser ilustrada em diferentes contextos, desde as etapas iniciais do desenvolvimento. A forma como o professor organiza suas atividades refletem sobre valores e o processo ensino-aprendizagem, em especial nas atividades e nos métodos de ensino que utilizam é que produzem resultados diferenciados.* *Portanto, entre outras coisas, devemos trabalhar com o estudante para que ele conheça o significado das palavras e onde aplica-las, deixando bem claro que o uso inadequado pode mudar o sentido e interpretação, trazendo alguns prejuízos para a convivência, seja aonde for, escola ou sociedade em geral. Que ele possa observar, elencar as características positivas, usar os adjetivos corretos, para assim construir valores respeitando as diferenças. Nesse sentido, o emprego e a utilização dos adjetivos podem fazer toda diferença.*	*adjetivos no início e no final da crônica.*	*educativas, principalmente, no ambiente escolar, podendo ser ilustrada em diferentes contextos, desde as etapas iniciais do desenvolvimento. A forma como o professor organiza suas atividades refletem sobre valores e o processo ensino-aprendizagem, em especial nas atividades e nos métodos de ensino que utilizam é que produzem resultados diferenciados. Portanto, entre outras coisas, devemos trabalhar com o estudante para que ele conheça o significado das palavras e onde aplica-las, deixando bem claro que o uso inadequado pode mudar o sentido e interpretação, trazendo alguns prejuízos para a convivência, seja aonde for, escola ou sociedade em geral. Que ele possa observar, elencar as características positivas, usar os adjetivos corretos, para assim construir valores respeitando as diferenças.* *Nesse sentido, o emprego e a utilização dos adjetivos positivos ou negativos, podem fazer toda diferença, dependendo em que cenário são utilizados. Como no inicio da crônica, Lilico usa adjetivos negativos em relação aos colegas de classe, em atitude de pré-julgamento. Já no final da crônica, depois de conhecer melhor os colegas de classe, Lilico passa a ter outra impressão deles e utiliza*	

				adjetivos positivos revelando outros valores em relação a eles.	
	G7	*A utilização dos adjetivos utilizados por Lilico foi de aprovação, afetividade, admiração, aceitação e respeito pelas diferenças.*	*Essas valores foram construídos no final da crônica. E no início? A utilização dos adjetivos mostra qual valores de Lilico?*	*No início, Lilico apresentava-se ansioso e feliz pela volta às aulas.* *Ao conhecer a sua nova turma, as emoções mudaram. Sentiu-se perdido, triste, aborrecido e com sentimento de preconceito e reprovação pelas diferenças apresentadas nos companheiros de classe. Contudo, com a proximidade que o trabalho em grupo proporcionou, Lilico mudou a sua primeira impressão construindo valores de aprovação, afetividade, admiração, aceitação e respeito pelas diferenças.*	Compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa.
Compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa	G3	*No início da crônica Lilico usava palavras que demonstrava estranhamento e pré-julgamento, usava adjetivos de valor fazendo avaliação negativa e no final da crônica Lilico se transforma demonstrando valores de respeito as diferenças, passa a observar e avaliar os novos amigos de forma positiva, tendo uma nova visão em relação aos alunos da turma, tecendo elogios.*	Sem observações.	Não apresentou.	

	G6	*Houve uma transformação no pensamento de Lilico, após conhecer e ter mais proximidade com seus colegas de classe. Ele observou as atitudes e passou a ter mais empatia o que não acontecia antes. Assim ele passou a respeitar as diferenças de cada um. No início, Lilico se referia aos colegas com um certo preconceito (distanciamento). Usava adjetivos negativos para identificá-los. Depois que conheceu de verdade seus novos colegas, passou a ter afinidade, havendo uma transformação positiva non seu modo de pensar e agir.*			

Fonte: O autor (2022).

Os grupos G1 e G2 demonstraram compreensão responsiva ativa explicativa genérica, porque retomaram o discurso teórico a respeito da relação estilo-gramática na marcação de valores sociais no enunciado, discutido no curso de formação: "*Os adjetivos que dão sentidos positivos e negativos na construção do texto*" (G1); "*Os adjetivos podem demonstrar diferentes valores, tanto positivos quanto negativos, dependendo do contexto em que são utilizados*" (G2). O discurso teórico, discutido e explicado no curso, começa a ser refletido pelas professoras nas atividades produzidas, o que indica que estavam em processo de compreensão dos aspectos teóricos. Contudo, não especificam como as valorações estão relacionadas à temática da crônica, nem como se configuram na organização composicional do enunciado.

Além do reconhecimento de que, por meio dos recursos expressivos, valores sociais são marcados, objetivou-se a reflexão, ainda que preliminarmente, de que as escolhas dos recursos expressivos se constituem como um recurso estilístico na construção do enunciado. No caso da crônica "Uma lição inesperada", a valoração se fez, dentre outros fatores, por meio da adjetivação. Por isso, buscou-se por meio da questão 5) contribuir para que as docentes pudessem associar a valoração com a construção composicional e estilística do gênero especificamente pela escolha dos "adjetivos" empregados na crônica. Foi um movimento inicial de compreensão sobre essa noção, pois os exemplos ficaram restritos aos enunciados discutidos no curso, como também não houve momentos destinados à ampliação teórico-analítica sobre esse aspecto. Por conseguinte, justifica-se o fato de os grupos G1 e G2, apesar de reconhecerem que os *"os adjetivos dão sentidos positivos e negativos na construção do texto"*, não explicitarem, de fato, como isso ocorre. Para auxiliar a superação desse empasse, o pesquisador apresentou mediação bem pontual, a fim de fazer com que as docentes pudessem voltar à análise, centrando-se na construção composicional do enunciado. Após a revisão, somente G2 reformulou a resposta, cujo processo completo se expõe em sequência.

> **Resposta inicial:** *Os adjetivos podem demonstrar diferentes valores, tanto positivos quanto negativos, dependendo do contexto em que são utilizados.*
> **Mediação do pesquisador:** *Isso mesmo. Poderia apresentar uma complementação a mostrar como os adjetivos do início da crônica mostram algumas atitudes de Lilico e no final da crônica outros valores.*
> **Resposta reformulada:** *Os adjetivos podem demonstrar diferentes valores, tanto positivos quanto negativos, dependendo do contexto em que são utilizados. Um exemplo é o adjetivo nerd que no início do texto apresenta um valor de arrogância e supremacia e no final do texto demostra valor de uma simples habilidade em alguma área específica.*

Após a mediação, G2 ampliou o processo compreensivo ao exemplificar como um mesmo adjetivo pode ter valores diferentes, conforme o contexto em que for utilizado: "*Os adjetivos podem demonstrar diferentes valores, tanto positivos quanto negativos, dependendo do contexto em que são utilizados. Um exemplo é o adjetivo nerd que no início do texto apresenta um valor de arrogância e supremacia e no final do texto demostra valor de uma simples habilidade em alguma área específica.*". De um raciocínio genérico, o grupo passou a explicar a partir de um exemplo concreto no enunciado, o que demonstra que houve avanço no processo de compreensão a respeito do recurso gramatical como escolha valorativa a serviço do projeto de dizer do autor. O comentário de revisão que solicitou a análise dos adjetivos no início e no final da crônica foi um fator fundamental para a ampliação da compreensão sobre esse aspecto, porque sinalizou especificamente a análise a ser empreendida no enunciado. Emerge assim a necessidade de um trabalho mediado, processual e com questões específicas que possam corroborar para a análise dos recursos expressivos como aspecto estilístico na composição do gênero discursivo, tanto no contexto de formação docente quanto em sala de aula com estudantes da Educação Básica. Trata-se de um processo complexo que demanda a consideração tanto dos aspectos extraverbais do enunciado, quanto verbais em diferentes níveis de constituição da língua.

G4, G5 e G7 demonstraram compreensão responsiva ativa explicativa. Reconhecem os valores marcados pelos adjetivos na crônica, ao retomarem o que fora discutido em atividades anteriores: "*A convivência o fez rever os valores e não fazer pré-julgamento." (G4); "A utilização dos adjetivos utilizados por Lilico foi de aprovação, afetividade, admiração, aceitação e respeito pelas diferenças"* (G7). Além disso, G5 discorre a respeito da importância do trabalho com a valoração em sala de aula, por isso reflete sobre o discurso propagado pelo pesquisador em defesa da PAL. "[...] *portanto, entre outras coisas, devemos trabalhar com o estudante para que ele conheça o significado das palavras e onde aplicá-las, deixando bem claro que o uso inadequado pode mudar o sentido e interpretação, trazendo alguns prejuízos para a convivência, seja aonde for, escola ou sociedade em geral. Que ele possa observar, elencar as características positivas, usar os adjetivos corretos, para assim construir valores respeitando as diferenças. Nesse sentido, o emprego e a utilização dos adjetivos podem fazer toda diferença".*

No processo de compreensão responsiva, os grupos G4, G5 e G7 demonstraram, como aspecto teórico compreendido, o entendimento de que valores são marcados pelos recursos expressivos e, nas explicações, retomam discussões já realizadas, o que evidencia que estão em processo de compreensão responsiva. Todavia não demonstraram explicitamente como a

construção de valores faz-se no arranjo composicional do gênero discursivo. Apresenta-se, tal qual demonstrada pelos grupos G1 e G2, a dificuldade de relacionar os aspectos extraverbais com os verbais do enunciado. Essa lacuna estaria relacionada também a poucas experiências em vivências de PAL, bem como ao estágio inicial de compreensão sobre essas noções. Devido à influência e à força do discurso do ensino tradicional de gramática na formação dos professores e na sociedade como um todo, o trabalho do professor de LP, muitas vezes, deixa de ser o de promover reflexões sobre a língua para ensinar ou reproduzir os conhecimentos gramaticais. O fato de as professoras terem participado pouco de práticas efetivas de análise sobre a língua constitui-se como um fator que ajuda a entender o nível de compreensão responsiva demonstrado.

Após a revisão do pesquisador, os grupos G5 e G7 reformularam suas respostas e ampliaram o processo de compreensão responsiva, com exemplificação de como ocorre o processo de valoração por meio dos adjetivos na crônica. Observe o processo construído pelo G5.

> **Resposta inicial:** *Entre as formas de se promover o desenvolvimento de valores morais na infância, como o de tolerância às diferenças, estão as atividades educativas, principalmente, no ambiente escolar, podendo ser ilustrada em diferentes contextos, desde as etapas iniciais do desenvolvimento. A forma como o professor organiza suas atividades refletem sobre valores e o processo ensino-aprendizagem, em especial nas atividades e nos métodos de ensino que utilizam é que produzem resultados diferenciados.*
> *Portanto, entre outras coisas, devemos trabalhar com o estudante para que ele conheça o significado das palavras e onde aplicá-las, deixando bem claro que o uso inadequado pode mudar o sentido e interpretação, trazendo alguns prejuízos para a convivência, seja aonde for, escola ou sociedade em geral. Que ele possa observar, elencar as características positivas, usar os adjetivos corretos, para assim construir valores respeitando as diferenças. Nesse sentido, o emprego e a utilização dos adjetivos podem fazer toda diferença.*
> **Mediação do professor:** *Faltou apenas mencionar a diferença de valores proporcionada pelos adjetivos no início e no final da crônica.*
> **Resposta reformulada:** *Entre as formas de se promover o desenvolvimento de valores morais na infância, como o de tolerância às diferenças, estão as atividades educativas, principalmente, no ambiente escolar, podendo ser ilustrada em diferentes contextos, desde as etapas iniciais do desenvolvimento. A forma como o professor organiza suas atividades refletem sobre valores e o processo ensino-aprendizagem, em especial nas atividades e nos métodos de ensino que utilizam é que produzem resultados diferenciados. Portanto, entre outras coisas, devemos trabalhar com o estudante para que ele conheça o significado das palavras e onde aplicá-las, deixando bem claro que o uso inadequado pode mudar o sentido e interpretação, trazendo alguns prejuízos para a convivência, seja aonde for, escola ou sociedade em geral. Que ele possa observar, elencar as características positivas, usar os adjetivos corretos, para assim construir valores respeitando as diferenças.*
> *Nesse sentido, o emprego e a utilização dos adjetivos positivos ou negativos, podem fazer toda diferença, dependendo em que cenário são utilizados. Como no início da crônica, Lilico usa adjetivos negativos em relação aos colegas de classe, em atitude de pré-julgamento. Já no final da crônica, depois de conhecer melhor os colegas de classe, Lilico*

passa a ter outra impressão deles e utiliza adjetivos positivos revelando outros valores em relação a eles.

O G5 ampliou o processo compreensivo a fim de se explicitar os diferentes usos dos adjetivos na crônica: "[...] *como no início da crônica, Lilico usa adjetivos negativos em relação aos colegas de classe, em atitude de pré-julgamento. Já no final da crônica, depois de conhecer melhor os colegas de classe, Lilico passa a ter outra impressão deles e utiliza adjetivos positivos revelando outros valores em relação a eles.".* Nota-se que o grupo dialoga com a crônica e passa a analisar a escolha dos adjetivos em face de sua organização no texto, processo semelhante ocorre com o grupo G7:

Resposta inicial: *A utilização dos adjetivos utilizados por Lilico foi de aprovação, afetividade, admiração, aceitação e respeito pelas diferenças.*
Mediação do pesquisador: *Esses valores foram construídos no final da crônica. E no início? A utilização dos adjetivos mostra quais valores de Lilico?*
Resposta reformulada: *No início, Lilico apresentava-se ansioso e feliz pela volta às aulas. Ao conhecer a sua nova turma, as emoções mudaram. Sentiu-se perdido, triste, aborrecido e com sentimento de preconceito e reprovação pelas diferenças apresentadas nos companheiros de classe. Contudo, com a proximidade que o trabalho em grupo proporcionou, Lilico mudou a sua primeira impressão construindo valores de aprovação, afetividade, admiração, aceitação e respeito pelas diferenças.*

Já G7, depois da mediação, demonstrou compreender o processo de valoração por meio dos adjetivos: "*No início, Lilico apresentava-se ansioso e feliz pela volta às aulas. Ao conhecer a sua nova turma, as emoções mudaram. Sentiu-se perdido, triste, aborrecido e com sentimento de preconceito e reprovação pelas diferenças apresentadas nos companheiros de classe. Contudo, com a proximidade que o trabalho em grupo proporcionou, Lilico mudou a sua primeira impressão construindo valores de aprovação, afetividade, admiração, aceitação e respeito pelas diferenças.".* G7 centra-se na análise no enunciado e elucida o modo como os adjetivos foram empregados em diferentes momentos na crônica. Reafirma-se o papel do mediador a apontar os aspectos específicos a serem observados no enunciado quanto o de ensinar a fazer a análise pretendida.

Por seu turno, G3 e G6 demonstraram compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa, ao compreenderem o papel do adjetivo, como escolha estilística, na constituição da crônica. G3, por exemplo, explica que, no início da crônica, os adjetivos atribuíram estranhamento e pré-julgamento e, no final, elogios, ao comprovar como os adjetivos, em momentos diferentes no enunciado, constroem o valor do respeito à diversidade: "*No início da crônica Lilico usava palavras que demonstrava estranhamento e pré-julgamento,*

usava adjetivos de valor fazendo avaliação negativa e no final da crônica Lilico se transforma demonstrando valores de respeito as diferenças, passa a observar e avaliar os novos amigos de forma positiva, tendo uma nova visão em relação aos alunos da turma, tecendo elogios". G6 reconhece que houve uma transformação do personagem Lilico, que passou a respeitar as diferenças e aponta que a utilização dos adjetivos marca o processo de consciência desse personagem: "*Houve uma transformação no pensamento de Lilico, após conhecer e ter mais proximidade com seus colegas de classe. Ele observou as atitudes e passou a ter mais empatia o que não acontecia antes. Assim ele passou a respeitar as diferenças de cada um. No início, Lilico se referia aos colegas com um certo preconceito (distanciamento). Usava adjetivos negativos para identificá-los. Depois que conheceu de verdade seus novos colegas, passou a ter afinidade, havendo uma transformação positiva no seu modo de pensar e agir."*. Os grupos G3 e G6 dialogam com o modo como a gramática é compreendida pela PAL defendida nesta Tese, uma vez que refletem a respeito da escolha do adjetivo como recurso estilístico na crônica e que o valor de respeito à diversidade se constrói pela adjetivação em diferentes momentos da narrativa. O nível de compreensão demonstrado por G3 e G6 aponta que estão em ampliação da capacidade de análise dos recursos expressivos como recursos estilísticos do enunciado. Aponta-se, como um dos fatores responsáveis para atingirem esse nível de compreensão, todo o percurso de atividades de leitura e de AL desenvolvidas, bem como as trocas ocorridas nos encontros síncronos, assim como a mediação constante do formador. Os processos de compreensão responsivo demonstrados por G3 e G6 indicam que, vivências efetivas em PAL, tornam-se um instrumento capaz de contribuir tanto para a ampliação da compreensão sobre aspectos teóricos quanto para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a análise da língua nessa abordagem.

A questão 5) encerrou o Atividade Colaborativa 2 e buscou investigar se as professoras compreendiam a relação estilo-gramática no processo de construção do enunciado, aspecto de fundamental importância para a AL de perspectiva dialógica. Em primeiro lugar, os grupos demostraram compreensão responsiva ativa em três níveis diferentes: (1) compreensão responsiva ativa explicativa genérica; (2) compreensão responsiva ativa explicativa; (3) compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa; o que indica o empenho no processo de construção de sentido e de valorações a partir da análise do adjetivo enquanto escolha estilística do autor. Após a revisão do formador, predominou o nível de compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa. Com efeito, as docentes dialogaram com a concepção de gramática para a PAL aqui defendida e iniciou o processo de compreensão do entendimento da relação estilo-gramática expressa no enunciado a partir dos recursos

disponíveis na língua. Evidenciou-se também, no primeiro momento, como aspecto a ser melhorado, a dificuldade de associar a discussão dos valores sociais com a organização estilística do enunciado, um aspecto fundamental que envolve mais trabalho para ser superado, que envolve mediações específicas. No Quadro 52, expõe-se a síntese da análise da questão 5).

Quadro 52 - Síntese analítica da Atividade Colaborativa 2 - Questão 5)

Atividade Colaborativa 2 - Questão 5)	
Questão analisada	*5) Reconhecemos que um dos valores construídos na crônica é aprender a respeitar as diferenças. A esse respeito, reflita sobre a utilização dos adjetivos para a construção desse valor.*
Níveis de compreensão responsiva caracterizados	1. Compreensão responsiva ativa com expansão explicativa genérica – a resposta se fez por meio de uma explicação genérica, a reproduzir o discurso teórico a respeito da relação estilo e gramática no processo de construção de valores.
	2. Compreensão responsiva ativa com expansão explicativa em processo de construção autônoma - a resposta se fez por meio de uma explicação a respeito da utilização dos adjetivos como marca de valoração a partir do discurso construído nas atividades anteriores.
	3. Compreensão responsiva ativa com expansão explicativa e exemplificativa – a resposta se fez por meio de uma explicação com exemplos específicos de como a utilização dos adjetivos atua, na crônica, como marca de valoração.
Principais aspectos teórico-metodológicos contemplados	1. O reconhecimento de que os aspectos gramaticais constroem valores sociais nos enunciados. 2. A compreensão inicial de que os recursos gramaticais são escolhas estilísticas para a construção das valorações sociais. 3. O investimento em explicar a associação dos recursos expressivos com o acabamento estilístico, ainda que de forma genérica e com exemplos básicos.
Principais aspectos a serem melhorados na realização da atividade.	1. A explicitação de como a valoração marcada pelos recursos expressivos está indissociada à organização composicional e estilística do gênero. 2. A ampliação de atividades que enfoquem a relação estilo-gramática a fim de tornar mais consciente o processo de compreensão e de análise.

Fonte: O autor (2022).

Após a análise da primeira etapa do curso de formação, cujo enfoque foi a inserção das docentes em práticas de leitura e de AL, passa-se a discussão do processo de produção de atividades, tônica da segunda etapa do curso.

3.1.2 Segunda parte do curso: a produção[41] de atividades epilinguísticas e metalinguísticas

A segunda parte do curso de formação *Práticas de Análise Linguística: questões teórico-metodológicas* teve por objetivo refletir acerca dos princípios conceituais e metodológicos da PAL a partir dos pressupostos interacionistas e dialógicos e, de forma específica, sobre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, cuja descrição pormenorizada encontra-se na seção *2.3.1.2.2 Segunda parte do curso.* Apesar de a AL se constituir como um eixo de ensino de LP no Brasil e com a qual as professoras teriam contato, por constar nas orientações dos documentos oficiais e em atividades nos livros didáticos, poucas participantes conheciam, por exemplo, as distinções entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, tripé metodológico da PAL (GERALDI, 1991). A proposta apresentada, exemplificada e discutida constituiu-se como um saber novo, sobre o qual as participantes foram inseridas em práticas de produção de atividades, com o intuito de contribuir para a compreensão de suas características, para favorecer a ampliação de conhecimentos socioideológicos e a posterior implementação nas aulas de LP.

Na primeira etapa do curso, quando as professoras vivenciaram práticas de leitura e de AL, a natureza e os tipos de atividades de AL não foram especificados, porque o foco foi a participação em práticas de reflexão sobre a língua, de produção de sentidos e de reconhecimento de valores sociais. Por sua vez, a segunda etapa teve por compromisso a discussão sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da PAL defendidos na Tese, a congregar as perspectivas interacionista e dialógica, embora este de forma mais incipiente, com a explicação e a exemplificação das características das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Antes de se ater às especificidades dessas atividades, na segunda etapa, discutiu-se sobre a PAL ser um eixo de ensino ligado à leitura e à escrita, cujo objeto de análise são os recursos expressivos (GERALDI, 1984b [1981]; 1991; FRANCHI, (1991[1987]); POLATO, MENEGASSI, 2020). Esse ponto se fez necessário, porque, primeiramente, é a base do entendimento do ensino de LP pautado em práticas de linguagem (GERALDI, 1984b [1981]; 1991) e, ainda, para se diferenciar das propostas de ensino de gramática contextualizada, discurso que as docentes refletiram ao responderem ao questionário, no momento inicial da

[41] Destaca-se o termo “produção” para caracterizar o processo de elaboração das atividades e todas as suas etapas, no lugar de “construção”, que enfatizaria apenas o aspecto estrutural e organizacional das atividades, uma vez que o valor processual de atividades de trabalho com a linguagem faz parte do processo, não apenas da construção pontual.

pesquisa, conforme exposto na seção *2.2.1.2 - As docentes do 5º ano do EF*. Frisou-se a importância de as atividades de leitura e de produção textual serem utilizadas como alternativas de atividades linguísticas para desencadear o processo de reflexão sobre a língua em sala de aula, cuja ampliação se faz por meio das atividades epilinguísticas e metalinguísticas (GERALDI, 1984b [1981]; 1991; FRANCHI, (1991[1987]). Assim como na primeira etapa do curso, as noções teóricas foram expostas por meio de sínteses, em boxes, dispostos nas atividades.

Outrossim, não houve etapas destinadas exclusivamente à ampliação da discussão teórica sobre tema, porque se optou por apresentá-la por meio dos exemplos de atividades que a contemplassem, a ressaltar que o objetivo da formação era delinear os pressupostos básicos da PAL com os pressupostos do interacionismo e do dialogismo.

Durante o percurso da segunda etapa, como Atividades Colaborativas, as docentes produziram, em etapas, uma sequência de atividades linguísticas (atividades de leitura) – Atividade Colaborativa 3, epilinguísticas – Atividade Colaborativa 4 e metalinguísticas – Atividades Colaborativas 5 e 6[42]. Ao passo que conheciam as possibilidades e as características das abordagens de atividades de AL, produziram suas próprias atividades. O percurso metodológico escolhido para a PAL discutida nesta Tese segue a proposição de Geraldi (1991): inicia-se com as atividades linguísticas e ampliam-se com as epilinguísticas e, por fim, debruça-se sobre as metalinguísticas. Porém, reitera-se que este não é o único percurso metodológico que pode ser adotado. Dentre outros, por exemplo, pode ocorrer a realização paralela das atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Advoga-se, assim, acerca da necessidade de manter o caráter recursivo e dialógico entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Escolheu-se, como enunciado concreto a se tornar objeto das atividades produzidas, a crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza, porque, na primeira etapa do curso, as docentes já tinham participado de práticas de produção de sentidos e de valores sociais a respeito desta crônica. Como recorte analítico, selecionaram-se as Atividades Colaborativas 4 e 6 que tratam respectivamente da produção das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, sem desconsiderar que a sequência de atividades produzidas se iniciou com as atividades de leitura. Não se escolheram as atividades linguísticas, isto é, as atividades de leitura para serem analisadas, pelo interesse em investigar a compreensão sobre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, conceitos explicados, exemplificados e discutidos na formação.

[42] A sequência completa de atividades de todos os grupos encontra-se disponível no Apêndice B.

Ao produzir as atividades de AL, necessariamente as docentes refletiram sobre a língua, isto é, estavam em prática de análise linguística. Por esse motivo, o processo de produção de atividades constituiu-se como uma estratégia fundamental para a compreensão da natureza e das características da PAL. Além disso, ao término da segunda etapa, as professoras já tinham produzido uma sequência de atividades completa para que, caso desejassem, pudessem desenvolver em sala de aula com os alunos. Atendeu-se uma das demandas requeridas pelas participantes da pesquisa: o curso oferecer, de forma concreta, atividades para desenvolvê-las com seus estudantes.

Nesta seção, busca-se caracterizar o processo de compreensão responsiva na produção das atividades epilinguísticas e metalinguísticas. A análise do processo de compreensão responsiva centra-se em sua materialização nas atividades produzidas, diferente da etapa anterior em que se fez por meio de respostas escritas às atividades de AL. Para a caracterização dos níveis de compreensão responsiva, foram feitas análises iniciais às atividades produzidas à luz do contexto em que foram construídas, o que pressupõe considerar, principalmente, o processo de produção das atividades produzidas pelas docentes em relação às atividades apresentadas como exemplos no curso de formação pelo pesquisador. Além disso, buscou-se identificar se e como as características das atividades epilinguísticas e metalinguísticas foram contempladas. Para tanto, tomam-se por parâmetro as características dessas atividades expostas no Quadro 53, cujas características das atividades foram discriminadas por um código, para facilitar, na demonstração analítica, a identificação daquelas que foram contempladas pelas atividades produzidas. Com efeito, acredita-se ser possível formular asserções sobre os aspectos compreendidos e os aspectos a serem melhorados.

Quadro 53 – Critérios de análise das atividades epilinguísticas e metalinguísticas

Critérios para a análise das atividades epilinguísticas[43]	**Critérios para a análise das atividades metalinguísticas**
(EP1) Baseiam-se no princípio de reflexividade da linguagem a permitir que se reflita sobre seu funcionamento. (EP2) Caracterizam-se como uma operação sobre a linguagem seja de forma consciente ou não. (EP3) Têm por objeto de análise os recursos expressivos, ou seja, os aspectos linguísticos, textuais, discursivos, interativos e gramaticais.	(M1) Baseiam-se no princípio reflexivo da linguagem que permite refletir e falar sobre os aspectos constitutivos da própria língua. (M2) Tratam-se de uma operação sobre a linguagem e sobre a língua. (M3) Visam tornar conscientes os conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e gramaticais que perpassam a utilização da língua em enunciados concretos.

[43] Na seção teórica, foram expostos quadros com as características das atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Aqui, são retomadas como critérios de análises.

(EP4) Realizam-se por meio da análise em enunciados concretos, mobilizados nos gêneros discursivos. (EP5) Visam refletir sobre os recursos expressivos como estratégias do dizer. (EP6) Inserem-se no processo de produção textual ou contemplam exercícios de escrita. (EP7) Preconizam-se operação de recriação e de transformação da construção linguística, a valorizar o caráter criativo e expansivo da língua. (EP8) Abarcam a análise dos recursos expressivos de natureza linguística, textual, discursiva, interativa e gramatical. (EP9) Visam à compreensão valorada do discurso por meio do engajamento do estudante à tomada de posições responsivas ativas. (EP10) Mantêm relação direta com as perguntas de leitura. (EP11) Consideram os aspectos gramaticais em estreita relação com o acabamento estilístico do enunciado. (EP12) Tornam-se a ponte para as atividades metalinguísticas, embora não necessite chegar a elas. (EP13) Visam à reflexão e a compreensão do funcionamento da estrutura da língua.	(M4) Articulam-se e sucedem as atividades epilinguísticas. (M5) Privilegiam a reflexão analítica acerca dos aspectos linguísticos, textuais, discursivos e gramaticais. (M6) Consideram, como aportes analíticos, desde os conhecimentos intuitivos dos falantes aos quadros conceituais consolidados pelas teorias linguísticas e gramaticais. (M7) Inserem-se no processo de produção textual – seja no planejamento, na execução, na revisão ou reescrita – ou contempla exercícios pontuais de escrita. (M8) Sugerem-se que a terminologia gramatical e os quadros conceituais mobilizados estejam adequados ao público-alvo do processo de ensino em questão. (M9) Consideram os aspectos gramaticais em estreita relação com o acabamento estilístico do enunciado.

Fonte: O autor (2022).

As atividades de todos os grupos foram analisadas, porém, para a demonstração analítica, foram selecionadas as produzidas por três grupos: G1[44], G2[45] e G3[46]. O recorte se faz inevitável pela inviabilidade da exposição de todas as atividades produzidas no corpo da Tese, as quais, por sua vez, encontram-se dispostas nos apêndices. A escolha pelas atividades de G1, G2 e G3 justifica-se por enfocarem diferentes recursos expressivos na análise do enunciado concreto, o que permite melhor representação do processo de produção efetuado.

A demonstração analítica está organizada a seguir o encaminhamento desenvolvido na segunda parte da formação, por isso, aborda, em primeiro momento, a produção das atividades epilinguísticas e, na sequência, as metalinguísticas. Para tanto, retoma-se o contexto de produção das atividades, expõe-se a caracterização do nível de compreensão responsiva e se apresenta a análise das atividades com enfoque nas características contempladas e nos aspectos a serem melhorados. Ao final de cada subseção, expõe-se uma síntese analítica.

[44] A sequência completa de atividades produzidas por G1 está disponível no Apêndice B1.
[45] A sequência completa de atividades produzidas por G2 está disponível no Apêndice B2.
[46] A sequência completa de atividades produzidas por G3 está disponível no Apêndice B3.

3.1.2.1 O processo de produção de atividades epilinguísticas

A exemplificação das atividades epilinguísticas, conforme planejamento já exposto no Quadro 23, ocorreram nos encontros síncronos 5 e 6, assim como a produção de atividades pelas docentes transcorreu em duas partes, a Atividade Colaborativa 4 – parte I e a Atividade Colaborativa 4 – parte II, cada uma correspondendo ao que foi discutido e explicado em cada um dos encontros.

O primeiro encontro síncrono sobre as atividades epilinguísticas – o encontro 5 – explorou sua dupla finalidade: a compreensão do discurso e a reflexão sobre o funcionamento dos recursos expressivos. Abordou-se, principalmente, a natureza das atividades epilinguísticas constituírem-se como uma operação sobre a linguagem e sobre a língua (GERALDI, 1991; FRANCHI, 1991[1987]), a fim de se desenvolver atitudes de reflexão a respeito dos recursos expressivos usados nas situações de interação discursiva. Para tanto, as atividades epilinguísticas foram detalhadamente exemplificadas e explicadas, tal qual se expôs no Quadro 27.

Por meio das questões propostas, discutiu-se sobre a propriedade das atividades epilinguísticas promover a reflexão e a criação de hipóteses sobre o funcionamento do recurso gramatical no enunciado escolhido para a análise. Frisou-se que os conhecimentos gramaticais são pré-requisitos para que o professor medeie atividades, haja vista que, nas gramáticas, já se encontram descritos, explicados, embora, muitas vezes, de forma prescritiva e normativa, muitos dos fenômenos que constituem a língua, como é o caso de uso de pronomes.

Após a exemplificação das atividades no encontro síncrono, foi solicitada, na Atividade Colaborativa 4 – Parte I, que as docentes produzissem as atividades epilinguísticas, conforme exposto no Quadro 28. Recomendou-se que as atividades abordassem os adjetivos ou os artigos, porque, na etapa primeira etapa do curso, as docentes já haviam refletido sobre esses recursos na crônica “Uma lição inesperada”, de João Anzanello Carrascoza. Todavia, um dos grupos preferiu enfocar os pronomes possessivos, conforme se expõe no Quadro 54. A escolha pelas classes gramaticais adjetivos e artigos, já trabalhados anteriormente, permitiu a ampliação do processo de compreensão sobre esses recursos expressivos por meio da produção de atividades. Assim, foram classes gramaticais previstas e planejadas para a produção das atividades junto às professoras, de modo consciente e deliberado pelo pesquisador. Reitera-se que a escolha por focalizar um recurso expressivo a partir de sua natureza gramatical trata-se de um procedimento metodológico adotado com o intuito de contribuir para a compreensão valorado do discurso a partir do seu uso efetivo no gênero discursivo crônica, como também

para iniciar a compreensão sobre o funcionamento da classe gramatical, a considerá-la como uma estratégia de construção de sentido.

Quadro 54 - Escolha do conteúdo gramatical para a elaboração das atividades epilinguísticas

Grupo	**Conteúdo Gramatical**
Grupo 1	Artigos.
Grupo 2	Pronome Possessivos.
Grupo 3	Adjetivo.
Grupo 4	Artigos.
Grupo 5	Adjetivos.
Grupo 6	Adjetivos.
Grupo 7	Adjetivos.

FONTE: O autor (2022).

Orientou-se que fossem selecionados exemplos do enunciado para, a partir deles, produzir as atividades, a enfocar a produção de sentidos e de valores. Recomendou-se ainda a consulta a livros de gramáticas para buscar aparatos sobre as características morfossintáticas do recurso escolhido, aspecto a ser discutido também na seção que trata das análises das atividades metalinguísticas produzidas.

Nas análises iniciais das atividades epilinguísticas produzidas, todos os grupos demonstraram o mesmo nível de compreensão responsiva no processo de produção, conforme caracterização exposta em sequência:

> (1) Compreensão responsiva ativa de palavra alheia – a produção se fez pautada, prioritariamente, na palavra alheia, ou seja, nos exemplos de atividades epilinguísticas discutidos na formação, oferecidas pelo pesquisador.

O processo de compreensão sobre as atividades epilinguísticas foi caracterizado como responsivo ativo de palavra alheia, porque subsidiou-se na palavra do outro, no caso, nos exemplos apresentados e discutidos anteriormente durante os encontros síncronos. As atividades apresentam semelhança na escrita dos enunciados, na organização e ordenação das questões, por isso, caracterizadas como de palavra alheia.

Considera-se como ordinário o fato de as atividades pautarem-se nos exemplos discutidos pelo pesquisador. Muito mais do que um modelo, as professoras reclamavam por orientação sistematizada, por uma instrumentalização mediada, para que pudessem produzir as atividades de AL por si próprias. Torna-se pertinente a discussão sobre esse aspecto, porque o ofício de produzir atividades é comum à prática pedagógica do professor, porém, muitas vezes,

executado de forma empírica, sem uma instrução específica. Acrescenta-se, ainda, que a perspectiva apresentada às docentes se configura como um saber novo, o que justifica o apelo por instrumentalização adequada para a produção das atividades. Aponta-se que tão importante quanto discutir uma proposta metodológica na formação do professor é investir em práticas que que preparem o docente para a elaboração de atividades. Por conseguinte, as professoras pediram a permissão para se fundamentar no que foi exemplificado, o que demonstra o ímpeto de contemplar o que foi proposto no curso. Ao se ater às respostas das questões produzidas, torna-se possível afirmar que as docentes não se limitaram a reproduzir ou imitar as perguntas, mas se empenharam em refletir sobre a língua, conforme se nota ainda pela escolha dos trechos de enunciados selecionados para a análise.

Nos Quadros 55, 56 e 57, apresentam-se as atividades epilinguísticas produzidas pelos grupos G1, G2 e G3, com as respostas dos exercícios propostos em itálico, já com os apontamentos do pesquisador, marcados na cor azul. Na sequência, amplia-se a exposição do processo de compreensão responsiva, pela análise das características das atividades epilinguísticas contempladas e com o apontamento dos aspectos a serem melhorados.

Quadro 55 - Atividades epilinguísticas G1, Atividade Colaborativa 4 – Parte I

Atividade Colaborativa 4 – Parte I
Atividades epilinguísticas

Grupo: G1
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: artigos.

1. **No trecho: "Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd". A quem se refere o artigo "um"?**

R- *O artigo "um" se refere ao japonês.*

2. **O sentido do artigo "um", nesse contexto é**

(A) referir-se a uma pessoa **desconhecida.**
(B) referir-se a uma pessoa amiga.
(C) indicar a proximidade entre Lilico e o japonês.
(D) mostrar que há intimidade entre os dois.

3. **No trecho: "Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd". O artigo indefinido "um", mostra que Lilico**

(A) tinha pouco afeto pelo japonês.
(B) era amigo do japonês.
(C) conhecia o japonês.
(D) gostava do japonês.

4. **De acordo com as respostas anteriores a função do artigo indefinido "um", nesse contexto é se referir**

(A) *a uma pessoa* **desconhecida** *a quem não se tem afeto.*
(B) a uma pessoa conhecida que se tem afeto.
(C) a um amigo de quem se gosta muito.
(D) a uma pessoa próxima de quem não se gosta.

Nas questões epilinguísticas, é importante solicitar ao estudante que exercite sobre o aspecto estudado por escrito. Então poderia pedir para criar um pequeno texto ou uma pequena frase. Mas é necessário contextualizar a situação para fazer sentido para o aluno. Nesse aspecto, como sugestão, poderia solicitar que o estudante, como narrador da crônica, escrevesse um trecho em que contasse como os amigos estranhos viram Lilico a utilizar o artigo um/a. Apenas uma sugestão.

Fonte: O autor (2022).

Quadro 56 - Atividades epilinguísticas G2, Atividade Colaborativa 4 – Parte I

Atividade Colaborativa 4 – Parte I
Atividades epilinguísticas

Grupo: G2
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: pronomes possessivos.

1. Na frase "*Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila*", a palavra destacada refere-se a quê?
R - *A palavra destacada refere-se à mochila.*

b) Nessa frase o sentido do pronome *sua* da ideia de?
(A) sentido de indiferença.
(B) sentido de domínio.
(C) sentido de posse.
(D) sentido de desdém.

c) **Ao utilizar o pronome *sua*, para se referir à mochila que valor podemos atribuir ao objeto**
(A) apego.
(B) proximidade.
(C) indiferença.
(D) propriedade.

d) A partir das respostas anteriores, qual é o sentido e a função do pronome *sua* na frase?
R- *O pronome SUA na frase tem sentido de apego à mochila, e a função é a de posse ou propriedade do objeto.*
Fizeram um ótimo trabalho nas questões epilinguísticas.

e) Escreva uma frase utilizando o pronome *sua* com o valor de apego.
No exercício de escrita, é necessário criar uma situação, mesmo que fictícia, para que o aluno escreva as frases com o valor produzido pelo elemento gramatical.
Por exemplo, poderia pedir para que, colocando-se como narrador da crônica, apresente também como um personagem estava na véspera do retorno às aulas, sobre os presentes que ganhara a usar o apego pelo pronome sua.

Fonte: O autor (2022).

Quadro 57 - Atividades epilinguísticas G3, Atividade Colaborativa 4 – Parte I

Atividade Colaborativa 4 – Parte I
Atividades epilinguísticas

Grupo: G3
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: adjetivos.

1. Observe a frase dita: "Encontrou lá só gente "estranha", que o observava dos pés à cabeça, em silêncio".
a) A que se refere o adjetivo "estranha"?

R- *O adjetivo se refere aos personagens que Lilico não conhece fazendo um pré-julgamento dos mesmos.*
Nesse caso é referir-se ao substantivo "gente". Aqui também caberia uma pergunta sobre a função do "estranha", ou seja, apresentar uma característica ao substantivo "gente".

b) Qual é o sentido do adjetivo "estranha" naquele momento?
(X) Indicar uma avaliação negativa dos personagens no primeiro momento do contexto.
( ) Indicar um afeto de aceitação naquela situação do contexto.

c) O adjetivo vem nos mostrar o pré-julgamento estabelecido no primeiro momento de contato. A palavra "estranha" indica que o adjetivo nos leva a entender que o afastamento é
( ) físico, os personagens encontram-se longe ao alcance da visão dos outros personagens.
(X) afetivo, pois o personagem principal tinha uma visão desconhecida dos outros personagens.

d) A partir das questões estudadas, escreva qual é o sentido e a função do adjetivo "estranha" no texto: Uma lição inesperada.
R- *O adjetivo estranha no texto tem o sentido de uma avaliação negativa aos personagens e sua função de pré-julgar devido a primeira visão estabelecidas entre eles.*
Reescreva essa resposta a partir das novas respostas às questões anteriores.

e) Escreva um diálogo atribuindo valor positivo em relação a um colega, usando o adjetivo "estranha". O diálogo escrito seguindo um estilo crítico. Exemplo:
– Oi, João! Que cara estranha é essa?
– Luiz, não estou muito bem.
–Hum... por isso essa cara?
– Isso, na verdade uma tremenda dor de barriga.
– Bem que eu percebi essa sua cara estranha. Aliás, sua cara é sempre assim, mas hoje a cara estranha estava diferente!
Crie uma situação, mesmo que imaginativa, para o exercício de escrita. Por exemplo, crie um diálogo entre um casal de namorados, entre mãe e filhos e entre amigos, em que demonstrem valores positivos uns aos outros a usar adjetivos.

Fonte: O autor (2022).

As atividades produzidas por G1, G2 e G3 contemplam características fundamentais das atividades epilinguísticas a partir do percurso teórico-metodológico discutido nesta Tese: baseiam-se no princípio de (EP1) reflexividade da língua, porque tratam de aspectos que são lhe constitutivos, no caso, os adjetivos, os pronomes possessivos e os artigos; (EP2) mobilizam operações discursivas, a se fazer pela análise dos sentidos e dos valores dos recursos expressivos em contexto de um enunciado, o que congrega tanto os preceitos interacionistas (GERALDI, 1991). G1, por exemplo, busca a reflexão sobre o sentido de desconhecimento e do valor da falta de afeto marcados pelo artigo indefinido "um" no excerto "*Tinha <u>um</u> japonês de cabelos espetados com jeito de nerd*", conforme se observa nas questões 2), 3) e 4). Já G2, ao escolher os pronomes possessivos, trata do sentido de posse e de apego do pronome "sua" em "*Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou <u>sua</u> mochila*" tal qual se verifica nas questões 1b); 1c) e 1d). G3 propicia a reflexão sobre o sentido e o valor do adjetivo "estranha" em "*Encontrou lá só gente "<u>estranha</u>", que o observava dos pés à cabeça, em silêncio*", assim como se observa nas questões 1b), 1c) e 1d). As atividades (EP4) enfocam os

recursos expressivos, mobilizados (EP5) no gênero discursivo crônica e, por isso, (EP8) contribuem para a compreensão valorada do discurso, (EP10) a manter uma relação estreita com as atividades de leitura. Ressalta-se que as atividades tratam do valor de forma ainda primária, isto é, buscam chamar a atenção do estudante que há um valor por meio da escolha do recurso expressivo em função de sua natureza gramatical, por exemplo, o valor do afeto ou da falta de afeta marcado pela ocorrência dos tipos de artigos e da presença ou não dos pronomes possessivos na crônica. Assim, afirma-se que as atividades propostas se aliam à perspectiva dialógica para o trabalho com a AL. Todavia se reconhece que as atividades não ampliam a abordagem valorativa para além do reconhecimento da valoração, por meio de uma reflexão sobre os discursos, sobre as relações sociais, culturais e históricas que forjam as atitudes do personagem no contexto da crônica. Devido às dificuldades constatadas quanto ao reconhecimento dos aspectos discursivos, históricos, das relações de poder que se subscrevem-se juntamente a escolha dos recursos expressivos, tais nuances não foram apontadas, neste momento, como aspectos a serem melhorados nas atividades realizadas pelas docentes. Nesse sentido, entende-se que as atividades produzidas se aliam aos pressupostos interacionistas propostos por Geraldi (1991) ao entender os recursos expressivos como estratégia de produção de sentido e alinha-se, mesmo que primariamente e com as ressalvas já citadas, à abordagem dialógica para AL, posto que inicia o processo de pensar o recurso expressivo a partir de sua natureza gramatical como um aspecto valorativo da língua.

Os três grupos buscaram apontar a relação da natureza gramatical do recurso expressivo em destaque com os demais que constituem o enunciado, com efeito (EP13) promovem a reflexão sobre o funcionamento da língua, ainda que de forma pontual e se (EP12) tornam ponte para as atividades metalinguísticas, a serem desenvolvidas em momento posterior, o que evidencia a natureza dialógica e recursiva entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. G1, por exemplo, na questão 1), solicita que se identifique o referente do artigo indefinido “um”, a indicar uma propriedade dessa classe de palavra, acompanhar um substantivo. Por sua vez, G2, por meio das questões 1a) e 1d), aponta que o pronome possessivo atua em relação a um referente, no caso, o substantivo “mochila”. Já G3, na questão 1a), pontua que o adjetivo “estranha” faz referência a um outro termo do enunciado, isto é, um determinante do substantivo “gente”. Cabe justificar tais questões como natureza epilinguísticas porque têm por objetivo que o estudante passe a olhar mais especificamente para o recurso expressivo e sua atuação no enunciado, a partir de sua natureza gramatical, mas também textual e discursiva, ainda que de forma embrionária. Como o foco maior foi a produção das atividades epilinguísticas para o trato da compreensão do discurso, o pesquisador não fez apontamentos

para ampliar a abordagem do funcionamento dos recursos gramaticais no enunciado, a se configurar como um aspecto a ser melhorado, até mesmo porque é um dos aspectos ampliados nas atividades metalinguísticas, a serem discutidas em outra seção da Tese. Logo, ressalta-se, ainda, a importância das atividades epilinguísticas que visam introduzir a reflexão sobre o funcionamento do recurso expressivo a partir de sua natureza gramatical no enunciado para se estabelecer um diálogo com as atividades metalinguísticas a serem desenvolvidas posteriormente.

Outro aspecto a ser ampliado diz respeito às atividades epilinguísticas (EP11) contemplarem os recursos expressivos em estreita relação com o acabamento estilístico do gênero discursivo. Apesar de as atividades focalizarem os sentidos e os valores expressos pelos recursos expressivos, não abordaram sua relação com as características do gênero discursivo crônica. Reflete-se, tal qual apontado na primeira etapa do curso, a dificuldade de explicitar como os valores sociais relacionam-se com os aspectos estilísticos e composicionais do gênero discursivo. Nesse sentido, reconhece-se a limitação do próprio curso de formação ao abordar de forma incipiente esse aspecto, que, por sua própria natureza, demandaria mais atividades analíticas para a ampliação da compreensão. A formação, ao se ater mais especificamente aos recursos expressivos, não abordou com tal ênfase a constituição do gênero discursivo a partir de um viés estilo-composicional, a constituir-se como um fator a ser melhorado e que se reflete na produção das atividades. Assim, aponta-se para um grande aprendizado que a Tese trouxe ao pesquisador, percebido somente por ocasião das análises dos registros de dados. O ímpeto em fazer com que as docentes compreendessem a AL como uma prática que focaliza os recursos expressivos como estratégias de dizer, de construção de sentido, como marcas de valoração sobrepôs-se a importância de se considerar as características estilísticas do gênero discursivo como fundamentais para o desenvolvimento das atividades. Dessa forma, reconhece-se que para um alinhamento mais estreito à AL de base dialógica a consideração do gênero discursivo, a partir de suas nuances discursivas, estilísticas, composicionais e temáticas se fazem inseparáveis da reflexão sobre os recursos expressivos no enunciado concreto.

Durante a formação, foi bastante acentuada a importância de as atividades de AL estarem ligadas à leitura e à escrita. Por isso, na proposta exemplificada pelo pesquisador, mostrou-se uma possibilidade de exercício de escrita com foco na aplicação de um tópico gramatical, para levar o estudante a agregar valor ao aspecto gramatical estudado. Por esse motivo, foi também pedido às docentes contemplarem tal exigência nas atividades, o que se revelou como um aspecto a ser melhorado e sobre o qual o pesquisador destinou maior atenção nas revisões das atividades. Como G1 não apresentou exercício de escrita, o pesquisador

ressaltou sobre sua relevância no comentário de revisão. Por sua vez, G2 e G3 contemplaram o exercício de escrita (EP6), vide as questões 1e) de ambos os grupos, entretanto, sem uma contextualização, aspecto pontuado pesquisador.

Após a revisão do pesquisador, G1 e G3 buscaram atender os apontamentos, por sua vez, G2 não apresentou mudanças. Especificamente, G1 passou a apresentar o exercício de escrita, bem como acrescentou algumas alterações solicitadas nas respostas às questões elaboradas, como se expõem no Quadro 58, a manter, nesse momento, o mesmo nível de compreensão responsiva de palavra alheia.

Quadro 58 - Atividades epilinguísticas G1 revisadas, Atividade Colaborativa 4

Atividade Colaborativa 4 – Parte I
Atividades epilinguísticas – revisadas

Grupo: G1
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: artigos

1. No trecho: "Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd". A quem se refere o artigo "<u>um</u>"?
R-*O artigo "um" se refere ao japonês.*

2. O sentido do artigo "<u>um</u>", nesse contexto é
(A) referir-se a uma pessoa desconhecida.
(B) referir-se a uma pessoa amiga.
(C) indicar a proximidade entre Lilico e o japonês.
(D) mostrar que há intimidade entre os dois.

3. No trecho: "Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd", o artigo indefinido "<u>um</u>" mostra que Lilico
(A) tinha pouco afeto pelo japonês.
(B) era amigo do japonês.
(C) conhecia o japonês.
(D) gostava do japonês.

4. De acordo com as respostas anteriores, a função do artigo indefinido "<u>um</u>", nesse contexto, é se referir
(A) a uma pessoa desconhecida a quem não se tem afeto.
(B) a uma pessoa conhecida que se tem afeto.
(C) a um amigo de quem se gosta muito.
(D) a uma pessoa próxima de quem não se gosta.

5. Escreva uma narrativa, contando como os amigos estranhos viram Lilico em seu primeiro dia de aula, utilizando os artigos "um/uma ou a/o".

No primeiro dia de aula, Lilico encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros e eles, também o observavam.

O japonês pensou que Lilico era um menino metido, de pouca conversa. A garota de olhos azuis, o encarava e imaginava bonito e simpático. O menino alto, o achou com cara de bobo. E a menina que morava no sítio? Imaginou que ele fosse nerd. O mulato, filho de pescador, pensou que ele fosse meio esquisito. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos o acharam muito mal-humorado.

Depois que começaram a se conhecer, descobriram que Lilico era um garoto muito estudioso e brincalhão...

Fonte: O autor (2022).

Para G3, foram feitos comentários principalmente às respostas das atividades, as quais foram adequadas, conforme a orientação do pesquisador e encontram-se em versão com modificações no Quadro 59.

Quadro 59 - Atividades epilinguísticas G3 revisadas, Atividade Colaborativa 4

Atividade Colaborativa 4 – Parte I
Atividades epilinguísticas – revisadas

Grupo: G3
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: adjetivos

1- Observe a frase: "Encontrou lá só gente "<u>estranha</u>", que o observava dos pés à cabeça, em silêncio".
a) A que se refere o adjetivo "<u>estranha</u>"?
R- *O adjetivo se refere ao substantivo "gente", personagens que Lilico não conhece e acaba fazendo um pré-julgamento dos mesmos.*

b) Qual é a função do adjetivo "estranha" no texto?
R- *A função do adjetivo estranha é apresentar uma característica ao substantivo gente.*

c) Qual é o sentido do adjetivo "estranha" naquele momento?
(X) Indicar algo desconhecido, muito diferente do que Lilico estava acostumado.
( ) Indicar um afeto de aceitação naquela situação do contexto.

d) O adjetivo vem nos mostrar o pré-julgamento estabelecido no primeiro momento de contato. A palavra "estranha" indica que o adjetivo nos leva a entender que o afastamento é
( ) físico, os personagens encontra-se longe ao alcance da visão dos outros personagens.
(X) afetivo, pois o personagem principal tinha uma visão negativa e de pouco afeto.

e) A partir das questões estudadas, escreva qual é o sentido e a função do adjetivo "estranha" no texto "Uma lição inesperada".
R- *O adjetivo estranha no texto faz referência ao substantivo "gente", personagens em que Lilico desconhece, atribuindo valores negativos devido ao pouco afeto.*

f) Escreva um diálogo atribuindo valor positivo em relação a um colega, usando o adjetivo "estranha".

– Boa tarde, mamãe! Hoje não estou muito bem.
– Porque meu filho?
– Não gostei muito do meu primeiro dia de aula.
– O que aconteceu?
– Conheci novos amigos e os achei estranhos.
– Filho, hoje foi seu primeiro dia, tenho certeza que vai fazer grandes amizades!
– Mamãe, amanhã quando eu retornar da aula conversaremos, boa noite!
– Olá mamãe, hoje voltei feliz da escola!
– Nossa filho, que alegria! O que aconteceu?
– Percebi que aqueles amigos que achei estranhos serão grandes companheiros de sala.
– Isso mesmo filho, nunca devemos julgar os outros antes de conhecê-los.
– Obrigada mamãe, a senhora tem razão.

Fonte: O autor (2022).

Como as alterações feitas por G1 e G3 foram bem pontuais, mantiveram-se com o mesmo nível de compreensão responsiva de palavra alheia, no qual se sobressai a influência dos exemplos discutidos na formação. As atividades eram produzidas no prazo de uma semana e, nesse intervalo de tempo, os grupos enviavam-nas por e-mail; o pesquisador fazia apontamentos, devolvia-lhes e, quase sempre, retornavam-nas, dentro do prazo determinado. Como o tempo de produção foi curto, optou-se por revisões bem pontuais, por considerar as circunstâncias de sua realização.

O processo de compreensão e de produção das atividades epilinguísticas foi ampliado no 6º encontro, conforme foi exposto no Quadro 29. Foi o segundo encontro que tratou sobre as atividades epilinguísticas e abordou a propriedade de se levar o estudante a testar hipóteses e a refletir sobre as possibilidades de construções linguísticas oferecidas pela língua, como estratégias de dizer (GERALDI, 1991). Foram apresentados exemplos de atividades epilinguísticas com foco na reconstrução e na reelaboração de enunciados a partir da natureza gramatical do recurso expressivo em foco (FRACHI, 1991[1987]).

Assim, solicitou-se a Atividade Colaborativa 4 Parte II, vide Quadro 30, no qual as professoras continuaram a produção das atividades epilinguísticas, cujo enfoque foi a reflexão sobre escolhas dos recursos expressivos como possibilidades e estratégias de dizer.

Nas análises iniciais, os grupos G1, G3, G4, G6 e G7 repetiram o nível de compreensão responsiva ativa de palavra alheia, porém os grupos G2 e G5 demonstraram compreensão responsiva ativa de palavra própria, segundo caracterização exposta em sequência:

(1) Compreensão responsiva ativa de palavra alheia – a produção se fez pautada, prioritariamente, na palavra alheia, ou seja, nos exemplos de atividades epilinguísticas discutidos na formação, oferecidos pelo pesquisador.

(2) Compreensão responsiva ativa de palavra própria – a produção das atividades se fez com indícios de palavra própria, ou seja, não ficou restrita aos exemplos apresentados no curso, a demonstrar maior consciência no processo de produção das atividades.

Discutem-se, em primeiro momento, as atividades dos grupos G1 e G3, que demonstram o nível de compreensão responsiva ativa de palavra alheia. Em sequência, analisam-se as atividades do grupo G2, a representar o processo de compreensão responsiva de palavra própria.

G1 e G3 seguem, com bastante similaridade, a organização das atividades apresentadas nos exemplos durante o curso de formação, por isso o processo de compreensão responsivo foi caracterizado como ativo de palavra alheia, como se expõe nos Quadros 60 e 61.

Quadro 60 - Atividades epilinguísticas G1, Atividade Colaborativa 4, parte II

Atividade Colaborativa 4 – Parte II
Atividades epilinguísticas

Grupo: G1
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: artigos

1. Reescreva o trecho, "Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd", substituindo o artigo "um", pelo artigo "o".
R- *Tinha **o** japonês de cabelos espetados com jeito de nerd.*

2. O sentido da frase original seria o mesmo após a substituição?
R- *O sentido da frase se altera, pois o artigo "um" dá ideia de desprezo, de ser uma pessoa estranha, e o artigo "o" dá ideia de uma pessoa conhecida por Lilico.*

3. No trecho: "Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd", a substituição do "um" pelo artigo "o" indicaria que
(x) *O japonês já era conhecido de Lilico.*
( ) O japonês não era conhecido de Lilico.

4. Por que na primeira parte da crônica o autor usou os artigos indefinidos e não os definidos?
R- *Porque na primeira parte da crônica os personagens eram todos estranhos, desconhecidos para Lilico, e na segunda parte quando Lilico já conhece melhor os personagens e se tornam amigos, o autor utilizou os artigos definidos.*

5. Agora pense e produza uma frase criativa, usando os artigos definidos com sentido e valor diferentes.
R- *Meu amigo tem um colega "esquisito" na classe dele.*

Professor Bruno, não conseguimos fazer a última questão de frases, e gostaríamos que visse novamente as questões acima.

O exercício de escrita precisa ser mais específico para o aluno. Então, aqui poderiam ser retomados os valores de desconhecido e conhecido e pedir para os estudantes construírem frases com esses valores, a utilizar os artigos "o" e "um".

Fonte: O autor (2022).

Quadro 61 - Atividades epilinguísticas G3, Atividade Colaborativa 4, parte II

Atividade Colaborativa 4 – Parte II
Atividades epilinguísticas

Grupo: G3
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: artigos

2. Vamos trabalhar com outras possibilidades para a frase do exercício 1.
a) Reescreva a frase "Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça", substituindo o adjetivo "estranha" pelo "desconhecida".
*R- Encontrou lá só gente **desconhecida....***

b) O sentido da frase original seria o mesmo após essa substituição? R- *O sentido da frase seria alterado, porque ao utilizar o adjetivo desconhecida estaria referenciando algo que pareça ser indiferente, ignorado entre os interlocutores.*
c) Qual é o sentido proporcionado pelo adjetivo "desconhecida"?
(X) Mostrar a indiferença de Lilico em relação aos personagens.
( ) Mostrar a indignação de Lilico em relação aos personagens.

d) Por que, na crônica, utilizou-se o adjetivo "estranha" em vez do adjetivo "desconhecida"
( ) Para indicar que Lilico não conhecia os colegas.
(X) Para indicar o mistério, o espanto em relação aos personagens.

e) Com a utilização do adjetivo "desconhecida", a frase evidenciaria o mesmo sentido entre os personagens?
( ) Sim, porque de qualquer forma retrata o desconhecido em relação aos personagens.
(X) Não, porque mostraria oposição de valores entre os **personagens.**

Faltaram atividades para o aluno empregar os adjetivos a demostrar os valores. Poderia fazer uma atividade de escrita solicitando para os alunos escreverem um diálogo, ou frases, empregando os valores com esses adjetivos.

Fonte: O autor (2022).

O processo de compreensão responsiva de palavra alheia demonstrado pelas professoras justifica-se pelo empenho em produzir atividades semelhantes às exemplificadas, por considerá-las como representativas da proposta de PAL apresentada e discutida na formação. Durante os encontros síncronos, foi bastante intensificado que a proposta apresentada se constitui apenas como uma possibilidade de mediar o trabalho com a AL e que não necessariamente as atividades precisavam seguir a mesma linha de raciocínio, conquanto contemplassem suas características.

G1, nas questões 1), 2), 3), propõe a reflexão sobre a diferença de sentido na utilização de artigos definidos e indefinidos. Por sua vez, G3 explora as possibilidades de construção linguística e de sentidos diferentes por meio de escolha entre os adjetivos "estranha" e "desconhecida", conforme se visualiza nas questões 2a), 2b), 2c), 2d) e 2e). Nestas questões, produzidas por G1 e G3, observa-se que são contempladas características peculiares à abordagem de AL defendida nesta Tese e que foram focalizadas nessa etapa do processo de produção: (EP7) a preconização de atividades de criação e reconstrução de enunciados, a evidenciar o caráter criativo da linguagem e (EP5) a reflexão dos recursos expressivos como estratégias de dizer. G1 aborda, ainda que de forma pontual e incipiente, (EP11) o recurso expressivo, no caso, a escolha gramatical dos artigos definidos ou indefinidos, como questão de estilística pelo autor, como se observa na questão 4), a chama a atenção a respeito de qual a melhor opção a partir do contexto da crônica. Compreender o recurso expressivo e estabelecer a relação de sua natureza gramatical para a composição estilística do enunciado demonstrou-

se, ao longo da formação, como um dos aspectos que mais demandam estudos e práticas para o aprimoramento.

G3 não apresentou exercício de escrita, G1 o fez, porém relatou não ter conseguido executá-lo: "*Professor Bruno, não conseguimos fazer a última questão de frases, e gostaríamos que visse novamente as questões acima*.". A ideia dos exercícios de escrita deve-se à necessidade de o estudante construir enunciados para pensar em possibilidades de uso acerca do recurso gramatical estudado. Em princípio, esse exercício, que poderia ser interpretado como "estruturalista" com foco na aplicação de um tópico gramatical na escrita, justifica-se em fazer com que o estudante agregue valor ao aspecto gramatical estudado. A esse respeito, reitera-se o posicionamento de Franchi (1991[1987]):

> É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e de reconstrução de expressões (FRANCHI, 1991[1987], p. 35).

A partir dos apontamentos do pesquisador, G1 refez o exercício de escrita, cujas atividades com modificações visualizam-se no Quadro 62.

Quadro 62- Atividades epilinguísticas G1 revisadas, Atividade Colaborativa 4, parte II

Atividade Colaborativa 4 – Parte II
Atividades epilinguísticas – revisadas

Grupo: G1
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: artigos

1. Reescreva o trecho: "Tinha <u>um</u> japonês de cabelos espetados com jeito de nerd", substituindo o artigo "<u>um</u>", pelo artigo "<u>o</u>".
R- *Tinha **o** japonês de cabelos espetados com jeito de nerd.*

2. O sentido da frase original seria o mesmo após a substituição?
R- *O sentido da frase se altera, pois o artigo "um" dá ideia de desprezo, de ser uma pessoa estranha, e o artigo "o" dá ideia de uma pessoa conhecida por Lilico.*

3. No trecho: "Tinha <u>um</u> japonês de cabelos espetados com jeito de nerd", a substituição do "um" pelo artigo "o" indicaria que
(x)*O japonês já era conhecido de Lilico.*
( ) O japonês não era conhecido de Lilico.

4. Por que na primeira parte da crônica o autor usou os artigos indefinidos e não os definidos?
R- Porque na primeira parte da crônica os personagens eram todos estranhos, desconhecidos para Lilico, e na segunda parte quando Lilico já conhece melhor os personagens e se tornam amigos, o autor utilizou os pronomes definidos.

5. Agora pense e produza uma frase criativa, usando os artigos: o, a, os, um, com sentido e valor diferente, lembrando que os artigos definidos "o, a, os" identificam algo ou alguém de valor conhecido e o artigo indefinido "um" dá a ideia de algo ou alguém desconhecido.

"Meu amigo tem um colega "esquisito" na classe dele".
"Lilico entrou em uma sala com amigos estranhos e sentiu um desconforto."
"O japonês era bom e esperto nos cálculos de matemática".
"A menina dos olhos azuis era delicada e gentil."
"Lilico feliz de conhecer os novos amigos da sala".

Fonte: O autor (2022).

Como não houve muitas mudanças, o processo de compreensão responsiva permaneceu o mesmo. Por sua vez, G3, no processo revisão, além de apresentar o exercício de escrita, apresentou novas atividades a partir da perspectiva discutida, segundo se observa no Quadro 63.

Quadro 63 - Atividades epilinguísticas G3, revisadas, Atividade Colaborativa 4, parte II

Atividade Colaborativa 4 – Parte II
Atividades epilinguísticas – revisadas

Grupo: G3
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: adjetivos

2. Vamos trabalhar com outras possibilidades para a frase do exercício 1.
a) Reescreva a frase "Encontrou lá só gente <u>estranha</u>, que o observava dos pés à cabeça", substituindo o adjetivo "estranha" pelo "desconhecida".
R- Encontrou lá só gente desconhecida, que o observava dos pés à cabeça.

b) O sentido da frase original seria o mesmo após essa substituição?
R- O sentido da frase seria alterado, porque ao utilizar o adjetivo desconhecida estaria referenciando algo que pareça ser indiferente, ignorado entre os interlocutores.

c) Qual é o sentido proporcionado pelo adjetivo "desconhecida"?
(X) Mostrar a indiferença de Lilico em relação aos personagens.
( ) Mostrar a indignação de Lilico em relação aos personagens.

d) Por que, na crônica, utilizou-se o adjetivo "estranha" em vez do adjetivo "desconhecida"?
( ) Para indicar que o desconhecido não era algo conhecido dos personagens.
(X) Para indicar o mistério, o espanto em relação aos personagens.

e) Com a utilização do adjetivo "desconhecida", a frase evidenciaria o mesmo sentido ente os personagens?
( ) Sim, porque de qualquer forma retrata o desconhecido em relação aos personagens.
(X) Não, porque mostraria oposição de valores entre os personagens.

f) Colocando-se no Lugar de Lilico, reescreva a frase "Encontrou lá só gente <u>estranha</u>, que o observava dos pés à cabeça", substituindo o adjetivo "estranha", demonstrando o sentimento de repulsa, rejeição ou antipatia em relação aos amigos que não conhecia.

3. Vamos trabalhar com outras possibilidades de construção de frase.

a) Reescreva a frase "Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.", substituindo o adjetivo "aborrecido" pelo "entediado".
R- Entediado, Lilico estudava seus novos companheiros.

b) O sentido da frase original seria o mesmo após a substituição?
R-O sentido da frase se altera, pois com adjetivo aborrecido Lilico estava demonstrando tristeza e com o adjetivo entediado, ele demonstra não querer fazer nada.

c) Qual o sentido proporcionado pelo "entediado"?
( ) Indica que ele está satisfeito.
(x) Indica que ele está contrariado.

d) Por que na crônica o autor usou o adjetivo <u>aborrecido</u> em vez de <u>entediado</u>?
*R- O autor usou o adjetivo **<u>aborrecido,</u>** porque tem o sentido de tristeza, pois Lilico não aceitava o que estava acontecendo.*

e) Produzir frases atribuindo características a Lilico com adjetivos que mostre o sentimento que ele estava passando naquele momento.
*Lilico ficou **<u>amuado</u>** ao perceber que não estava com os amigos do ano anterior na nova turma.*
*Lilico ficou **<u>desgostoso</u>** porque na hora do recreio ninguém de seus amigos sentiu sua falta.*
***<u>Contrariado</u>**, Lilico fazia pré-julgamento dos novos companheiros.*
*Lilico ficou **<u>desgostoso</u>** quando a professora pediu que formassem grupos.*

Fonte: O autor (2022).

O grupo G3 acrescentou a questão 3), na qual propõe a reflexão a respeito da substituição do adjetivo "aborrecido" por "entediado", a seguir o mesmo esquema de organização dos exercícios anteriores, por isso se manteve o nível de compreensão responsiva de palavra alheia.

Por seu turno, como exemplo do grupo que demonstrou compreensão responsiva ativa de palavra própria, discutem-se as atividades de G2, expostas no Quadro 64.

Quadro 64 - Atividades epilinguísticas G2, Atividade Colaborativa 4, parte II

Atividade Colaborativa 4 – Parte II
Atividades epilinguísticas

Grupo: G2:
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: pronomes possessivos

2. "Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila", a expressão em destaque pode ser substituída por
(A) minha.
(B) a.
(C) tua.
(D) vossa.

3. Ao analisarmos as frases "Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou <u>sua</u> mochila" e "Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou <u>a</u> mochila" é possível afirmar que
(A) houve apenas a substituição da expressão **<u>sua</u>** por **<u>a</u>,** mas não alterou o sentido da frase.
*(B) houve alteração de sentido, pois **<u>sua</u>** representa sentido de posse e de apego e **<u>a</u>** representa a determinação do objeto.*
(C) não houve alteração de sentidos, pois ambas as expressões têm o mesmo significado.
(D) houve alteração de sentido, porém ambas as expressões indicam posse em relação ao objeto.
Aqui caberia uma pergunta instigando o aluno a refletir, a partir do que é mostrado sobre Lilico, qual seria mais adequado o "a" ou o "sua".

4.Na crônica aparecem, expressões com sentido de apego que Lilico tinha em relação aos seus pertences, por exemplo, "pegou sua mochila". Então, nesta atividade você irá reescrever o primeiro parágrafo adicionando expressões que indicam o sentido de apego que Lilico tinha em relação à escola, ao relógio e aos amigos.
*R- No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar a **sua** escola e rever os **seus** amigos. Acordou feliz da vida, tomou o **seu** café da manhã às pressas, pegou **sua** mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o **seu** relógio que ganhara de Natal, contou sobre **sua** viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos **seus** amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria.*

5.Nesta atividade você irá reescrever o primeiro parágrafo, em forma de diálogo, fazendo a alterações necessárias e adicionando expressões que indicam o sentido de apego que Lilico tinha em relação à escola, ao relógio e aos amigos. (ESSE EXERCÍCIO SERÁ USADO POSTERIORMENTE, QUANDO TRATARMOS DOS PRONOMES DE PRIMEIRA PESSOA).

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito e ansioso disse baixinho:
*- Ah, não vejo a hora de voltar à **minha** escola e rever os **meus** amigos.*
No dia seguinte acordou feliz da vida e pensou:
*- Vou tomar o **meu** café da manhã rapidinho, pegar **minha** mochila e ir ao encontro os **meus** amigos.*
Na entrada da escola, Lilico abraçou os seus amigos e foi logo dizendo:
*- Que saudades de vocês! Olhem o **meu** relógio que ganhei de Natal. Nessas férias também fui para o litoral. **Minha** viagem foi maravilhosa!*
Os amigos de Lilico também contaram as aventuras vividas nas férias. Um deles disse:
- Eu também fiz uma viagem incrível com meus pais, mas meu errou o caminho e colocou a culpa no GPS. A viagem demorou muito – e completou dizendo - na volta minha mãe fez a função do GPS.
Todos riram.
*Lilico ouviu as histórias dos **seus** amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria.*

Fonte: O autor (2022).

G2 demonstra compreensão responsiva ativa de palavra própria, porque evidencia assumir maior consciência, em busca de imprimir sua palavra própria, com a escolha dos propósitos e dos formatos das perguntas de algumas das questões, a não ficar restrito aos exemplos mostrados pelo pesquisador, embora também tenha se pautado por estes.

Por exemplo, a questão 3), em formato de pergunta objetiva, aborda o uso do pronome possessivo ou do artigo definido no contexto da crônica. Não apenas se pergunta se o sentido se altera ou não, tal qual se mostrou nos exemplos apresentados pelo pesquisador, mas encaminha, via alternativas, a reflexão de que a escolha gramatical está relacionada ao sentido, ao valor e, com efeito, a atividade cumpre com o propósito de evidenciar como os (EP5) recursos expressivos estão à serviço do enunciado em forma de estratégia de dizer.

As questões 4) e 5) contemplam duas características das atividades epilinguísticas: (EP6) promovem exercícios de escrita e (EP7) priorizam as operações de criação e reconstrução de enunciado. Evidencia-se que G2 compreende a escolha do pronome possessivo "sua", como marca de valor e busca fazer com que o estudante o entenda, ampliando-o na reescrita do

primeiro parágrafo. Constata-se a habilidade das professoras em reconhecerem, como possível, a alteração proposta no excerto selecionado em análise. Além disso, na questão 5), o grupo faz um bilhete ao pesquisador para avisá-lo que o exercício será usado posteriormente, para sinalizar que já havia traçado, embora de forma simples, encaminhamentos e objetivos específicos, a revelar indícios de palavra própria: *"Esse exercício será usado posteriormente, quando tratarmos dos pronomes de primeira pessoa."*. Embora o pesquisador tenha feito revisões, G2 não apresentou alterações as atividades.

De forma geral, no primeiro momento de produção de atividades epilinguísticas, a Atividade Colaborativa 4 – parte I, todos os grupos demonstraram compreensão responsiva ativa de palavra alheia, o que evidenciou o quanto a discussão dos exemplos na primeira etapa do curso tornou-se referência, a constituir-se como o discurso que amparou o trabalho produzido pelas docentes. Na continuação, na Atividade Colaborativa 4 – parte II, dois grupos demonstraram processo de compreensão responsiva ativa de palavra própria, e os demais cinco grupos continuaram com o nível de compreensão responsiva de palavra alheia. As professoras estavam em processo de constituição discursiva acerca das atividades epilinguísticas, logo o nível de compreensão de palavra alheia reflete o contato inicial com possibilidades de atividades na perspectiva discutidas na formação, tornando-se uma etapa fundamental no processo de formação do professor para o trato com a AL em sala de aula. Ademais, pautar-se nas atividades exemplificadas na formação foi um fator essencial para que se compreendessem as características específicas das atividades epilinguísticas, as quais, de forma geral, são contempladas. Por sua vez, dois grupos já demonstraram compreensão responsiva de palavra própria, o que demonstra a possibilidade do curso em contribuir para que o professor imprima seu projeto de dizer na produção das atividades.

Dessa forma, as docentes reconhecem os propósitos das atividades epilinguísticas em corroborar para a compreensão valorada do discurso, bem como em refletir sobre o funcionamento da língua. Como aspecto a ser melhorado no processo de produção, aponta-se a ampliação de questões com enfoque na reflexão sobre o funcionamento da natureza gramatical dos recursos expressivos escolhidos para análise e que relacionem, de forma mais explícita, com as características do gênero discursivo, principalmente, no seu aspecto estilístico. A síntese analítica da Atividade Colaborativa 4 expõe-se no Quadro 65.

Quadro 65 - Síntese analítica – Atividade Colaborativa 4

Níveis de compreensão responsiva caracterizados	**Atividade Colaborativa 4 – Parte I - Produção de atividades epilinguísticas**
	Compreensão responsiva ativa de palavra alheia – a produção se fez pautada, prioritariamente, na palavra alheia, ou seja, nos exemplos de atividades epilinguísticas discutidos na formação, oferecidas pelo pesquisador.
	Atividade Colaborativa 4 – Parte II - Produção de atividades epilinguísticas
	Compreensão responsiva ativa de palavra alheia – a produção se fez pautada, prioritariamente, na palavra alheia, ou seja, nos exemplos de atividades epilinguísticas discutidos na formação, oferecidos pelo pesquisador.
	Compreensão responsiva ativa de palavra própria – a produção das atividades se fez com indícios de palavra própria, ou seja, não ficou restrita aos exemplos apresentados na formação, a demonstrar maior consciência no processo de produção de atividades.
Características das atividades epilinguísticas contempladas	(EP1) - Refletem o princípio de reflexividade da linguagem, já que estimulam o estudante a pensar sobre a língua em situação de uso concreto, no caso, a partir da crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza. (EP2) - Mobilizam operações discursivas por meio da reflexão estimulada acerca dos recursos expressivos previamente selecionados, em especial, a focalizar sentidos e os valores na crônica "Uma lição inesperada". (EP3) – Centram o processo de análise nos recursos expressivos escolhidos como objeto de reflexão, de forma singular, a focalizar os artigos, os adjetivos e os pronomes possessivos. (EP4) - Realizam-se a partir de enunciado mobilizado em um gênero discursivo, no caso, por meio da crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza. (EP5) -Visam refletir sobre os recursos expressivos como estratégias do dizer, posto que se discutem sobre a pertinência ou não de adjetivos, artigos e pronomes possessivos escolhidos pelo autor para o enunciado em análise. (EP6) - Contemplam exercícios de escrita, ainda seja um dos aspectos merecedores de maior atenção e de revisão no processo de produção analisado; (EP7) - Valem-se dos exercícios de recriação e construção linguísticas, por exemplo, ao solicitar para se escrever os enunciados alterando os adjetivos, artigos e os pronomes. (EP8) - Contemplam a análise dos recursos expressivos a partir de sua característica gramatical, ainda que de forma pontual e incipiente, a levar o estudante a pensar sobre os artigos, os adjetivos e os pronomes com marcas de estilo. (EP9) – Visam a compreensão valorada do discurso, porque os recursos expressivos são analisados quanto aos sentidos e aos valores que atribuem aos enunciados; (EP10) – Possuem relação direta com as atividades de leitura, posto que ampliam as discussões por meio da análise dos recursos expressivos. (EP11) Consideram os aspectos gramaticais em estreita relação com o acabamento estilístico do enunciado, ainda que seja um aspecto que merece maior ampliação; (EP12) Torna-se a ponte para as atividades metalinguísticas. (EP13) Visa à reflexão e à compreensão do funcionamento da estrutura da língua, conquanto abordado de forma pontual.
Principais aspectos teórico-metodológicos contemplados	1. O reconhecimento de que as atividades epilinguísticas caracterizam-se pela reflexão sobre os sentidos e os valores mobilizados pelos recursos expressivos que constituem a língua. 2. A habilidade de selecionar os recursos expressivos, os excertos dos enunciados e de formular os enunciados de questões a partir das características das atividades epilinguísticas.

	3. O ímpeto em comtemplar as características das atividades epilinguísticas a partir dos exemplos expostos pelo pesquisador.
Principais aspectos a serem melhorados nas atividades	1. A ampliação das atividades epilinguísticas para além dos exemplos mostrados pelo pesquisador, em busca da produção de palavra própria. 2. A ampliação de questões que enfocam a reflexão sobre o funcionamento da língua a partir das características gramaticais do recurso expressivo. 3. O investimento, de forma mais explícita, em questões que relacionem o uso dos recursos expressivos como aspecto estilístico seja do gênero discursivo ou do autor. 4. A elaboração de exercícios de escrita a agregar valor com o recurso expressivo em foco nas atividades.

Fonte: O autor (2022).

Na sequência, expõe-se a demonstração analítica da produção das atividades metalinguísticas.

3.1.2.2 A produção de atividades metalinguísticas

Após a discussão e a produção das atividades epilinguísticas, para concluir a segunda etapa do curso, os 7ª, 8º e 9º encontros destinaram-se às atividades metalinguísticas. Inicialmente discutiu-se sobre a abordagem do ensino de gramática do livro didático adotado pelas docentes, para se diferenciar da PAL defendida no curso. Em seguida, iniciou-se a exemplificação de uma proposta de atividades metalinguísticas. Frisou-se que a proposta contempla a gramática em todo o percurso, todavia, confere às atividades metalinguísticas o enfoque nos aspectos conceituais. Ressaltou-se, em muitos momentos, a necessidade de compreender o percurso proposto até às atividades metalinguísticas, para encerrar o processo de reflexão iniciado nas atividades de leitura, para se concretizar o tripé metodológico da PAL (GERALDI, 1991) com as três atividades de trabalho com a língua.

As atividades exemplificadas partem da apresentação e da explicação do conceito gramatical, segundo os aportes da gramatical tradicional, conforme se apresentou no Quadro 32. Apontou-se sobre a relevância de o professor, se possível, construir um conceito expandido (POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020) que retome exemplos discutidos anteriormente nas atividades de leitura e nas epilinguísticas, além de se buscar aparato em livros de gramáticas ou em livros didáticos em que o conceito está explorado.

Para dar continuidade à produção da sequência de atividades, solicitou-se a Atividade Colaborativa 5 com o enfoque na elaboração do conceito gramatical e a Atividade Colaborativa 7 que especificamente demandou a produção das questões metalinguísticas. Como objeto de análise, atém-se apenas à Atividade Colaborativa 6, conforme se expôs no Quadro 35, posto

que o conceito produzido na Atividade Colaborativa 5 é retomado nesta atividade. Orientou-se que se priorizassem a reflexão e a criação de hipóteses a respeito do conteúdo gramatical abordado a partir de exemplos da própria crônica, para contemplar as características das atividades metalinguísticas.

Nas análises iniciais às atividades metalinguísticas produzidas, caracterizaram-se dois níveis de compreensão responsiva:

(1) Compreensão responsiva ativa de palavra alheia – as atividades metalinguísticas pautaram-se prioritariamente nos exemplos de atividades discutidos previamente, a seguir a lógica e a ordenação propostas.

(2) Compreensão responsiva ativa de palavra própria – as atividades metalinguísticas revelaram indícios de palavra própria pela abordagem pretendida, por não se limitarem aos exemplos expostos anteriormente.

Como exemplos do primeiro nível de compreensão responsiva, citam-se as atividades realizadas pelos grupos G1, G3, G4 e G6. Já os grupos G2, G5 e G7 demonstram compreensão responsiva ativa de palavra própria. A análise inicia-se pelas atividades de G1 e G3, expostas nos Quadros 66 e 67. Na sequência, procede-se a análise das atividades de G2.

Quadro 66 - Atividades metalinguísticas G1, Atividade Colaborativa 6

Atividade Colaborativa 6
Atividades metalinguísticas

Grupo: G1
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: artigos

Ao colocar **o/a** ou **um/uma** antes dos substantivos fazemos a concordância com o gênero masculino e feminino.
Essas palavras são chamadas de **ARTIGOS,** que têm por função definir ou indefinir um substantivo. Os artigos **um/uma/uns/umas,** apontados na primeira parte da crônica: "***Um*** *japonês de cabelos espetados", "****uma*** *garota de olhos azuis", "****Um*** *menino alto"*, indicam algo desconhecido (Lilico não conhecia seus novos colegas de sala), por isso são chamados de artigos indefinidos, pois deixam o substantivo indefinido.

Exemplo: *"Tinha "****um****" japonês de cabelos espetados com jeito de nerd."*

Os artigos indefinidos se flexionam em gênero **masculino** e **feminino** e em número **plural** e **singular**. Pertencem ao **gênero masculino** todos os substantivos em que é possível antepor o artigo **o, o** ou **um, uns**.

Exemplos: *"Lilico descobriu que "****o japonês****" não era nerd."*

*"Tinha "**um japonês**" de cabelos espetados com jeito de nerd."*
*"**Um** menino alto".*

Pertencem ao **gênero feminino** todos os substantivos em que é possível antepor o artigo **a, as** ou **uma, umas**.

Exemplos: *"Antes de começar **"a professora"** pediu que cada aluno se apresentasse."*
*"**Uma garota"** de olhos azuis.*

O singular, que indica um ser ou um grupo de seres:

Exemplo: "*Tinha "**um japonês**" de cabelos espetados com jeito de nerd."*
*"**Um** menino alto".*
"O mulato" era um caiçara responsável."

O **plural** indica mais de um ser ou grupo de seres.

Exemplo: "*E havia "**uns garotos**" com tatuagens, "**umas meninas"** usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico".*
*"**Os colegas**" de Lilico eram diferentes, e isso que era legal.*

Os artigos **o/a/os/as,** predominantes, na segunda parte da crônica (quando Lilico já conhece seus colegas de sala) são chamados artigos definidos, pois são palavras que definem o substantivo.

Exemplo: *"Lilico descobriu que **o japonês** não era nerd, não: era ótimo em matemática, mas tinha dificuldade em português".*

Os artigos definidos também se dividem em gênero "**masculino e feminino**" e número "**plural e singular**". Exemplos de gênero do substantivo no "**masculino e feminino" no singular:**

***"A gaúcha**, que lhe parecera tão metida, era gentil."*
***"O mulato** era um caiçara responsável."*
***"A professora** passou a tarefa em grupo."*
***"Um menino** alto."*
***"Uma garota** de olhos azuis."*

Exemplos de gênero do substantivo no "**masculino e feminino" no plural:**

***Os colegas** de Lilico eram diferentes, e isso que era legal.*
***As meninas** conversavam no pátio da escola.*
*E havia **uns garotos** com tatuagens.*
***Umas meninas** usando óculos de lentes grossas.*

1. Observe a frase: "E havia <u>uns</u> garotos com tatuagens..." O artigo "<u>Uns</u>" faz referência a qual substantivo?

*R- O artigo "**Uns**" faz referência aos garotos de modo impessoal, não determinado.*

Poderia apresentar, aos poucos, o conceito de artigo, ao passo que as atividades o mobilizem.

2. Retorne ao texto, no 4º parágrafo e circule com a cor vermelha todos os artigos definidos e indefinidos. Seja no singular, no plural, no masculino ou no feminino.

O ideal é trabalhar primeiro com uma noção, depois com outra noção. É interessante também diferenciar com cores os artigos definidos e os indefinidos.

3. Houve muitas ocorrências de artigo definido e indefinido nesse parágrafo?

R- *Sim, houve muitas ocorrências de artigos definidos e indefinidos.*

4. Observe esta frase do texto, que contém a ocorrência de artigo: "E havia uns garotos com tatuagens..."

a)Seria possível nessa frase, substituir o "uns" por outro artigo indefinido?

R- *Não seria possível, pois o artigo "**uns**" é masculino e está no plural sendo que outro artigo indefinido não concorda em gênero e número com o substantivo garotos.*

b) Reescreva a frase, substituindo o substantivo "garotos! Por garotas. Use o artigo indefinido adequado para referenciá-lo.
R- *"E havia "**umas**" garotas com tatuagens..."*

c) Quais as alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e a flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
R-*O artigo "uns" está no masculino e plural para concordar com o substantivo "garotos" que também está no masculino e no plural.*

d) Reescreva a frase substituindo o substantivo "garotos" por "garoto", agora no singular, e use o artigo indefinido adequado para referenciá-lo.
R- *"E havia um garoto com tatuagens..."*

e) Quais alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e à flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
R-*O artigo "um" está no masculino e no singular para concordar com garoto que está no masculino e singular também.*
Até aqui só foram apresentados exercícios sobre artigos indefinidos.

f) A partir do mesmo contexto da crônica, ou seja, uma situação de compra e venda, desenvolva um pequeno diálogo entre o vendedor e o cliente. Nesse diálogo, o vendedor vai expor e apontar detalhes de um determinado produto ao cliente. Use os artigos definidos e indefinidos para referenciar os objetos próximos de quem fala. Faltou adaptar para o contexto da crônica do Lilico e os exercícios teriam que abordar os artigos indefinidos que foram abordados anteriormente.
___*Olá, senhor José! Quero comprar **uma** revista.*
____ *Uma revista qualquer?*
____ *Não. **A** revista de palavras cruzadas.*
g) Use os substantivos livro, amigos, turma e férias e construa uma frase para cada um deles, demonstrando o valor de proximidade por meio do artigo definido.
R- *Este é o livro que mais gosto.*
Vocês são os melhores amigos.
A turma do 5º ano ficou com a melhor nota.
As férias de dezembro estão próximas.

Fonte: O autor (2022).

Quadro 67 - Atividades metalinguísticas G3, Atividade Colaborativa 6

Atividade Colaborativa 6
Atividades metalinguísticas

Grupo: G3
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: adjetivos

ADJETIVO: Palavra que indica característica, a qualidade, o estado ou a aparência de seres nomeados pelos substantivos. Exemplo:
"*Encontrou lá só* gente ***estranha***, *que o observava dos pés à cabeça, em silêncio."*

Observação: Nota-se que o adjetivo sempre faz referência a um substantivo, dessa forma, o adjetivo **"estranha"** caracteriza, qualifica o substantivo **"gente".**

Os adjetivos podem flexionar-se em **número, gênero e grau.**
NÚMERO – O adjetivo toma a forma **singular** ou **plural** do substantivo que ele qualifica.
SINGULAR: observe o exemplo abaixo.
*"Um menino **alto**, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um **bobo."***
Observação: O adjetivo **alto** está no singular para concordar com o substantivo **menino.**

(menino + alto)
Substantivo singular + adjetivo singular

PLURAL: observe o exemplo abaixo.
Uns meninos ***altos****, que quase bateram nos tetos quando se ergueram, davam todas as pintas de serem uns* ***bobos.***

Observação: O adjetivo concorda com o substantivo mais próximo, assumindo a forma masculino ou feminino, plural ou singular. Ou seja, quando o substantivo estiver no plural, o adjetivo também estará.

(meninos + altos)
Substantivo plural + adjetivo plural

GÊNERO - O adjetivo assume o gênero (masculino ou feminino) do substantivo.
BIFORMES - Na maioria das vezes, os adjetivos podem apresentar duas terminações de gênero, que são classificados em **Biformes**, isto é, possuem duas formas, uma para o masculino e outra para o feminino.

Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe ***fria****. (****Feminino****)*
Um garoto de olhos azuis, vindo do Sul, pareceu-lhe ***frio. (Masculino)***

Observação: Nota-se que a troca de gênero nesta frase ocorreu por meio da alteração da terminação "a" pelo "o", como no exemplo anterior (fria - frio).

UNIFORMES - Temos também os adjetivos **uniformes** que têm uma só forma para os dois gêneros.
Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e ***arrogante.***

Observação: Nota-se que o adjetivo "**arrogante"** se refere ao substantivo feminino **"garota"**, no entanto, assume uma única forma para os dois gêneros, ou seja, tanto para o masculino como para o feminino.

garota arrogante x garoto arrogante

LOCUÇÃO ADJETIVA - é a união de duas ou mais palavras que possuem valor de **adjetivo**. As **locuções adjetivas** são normalmente formadas por **preposição + substantivo** ou **preposição + advérbio**. A locução adjetiva nunca é formada por verbo, nesse caso corresponde a uma oração. **Exemplos**

Acordou feliz da vida, tomou o café ***da manhã*** *às pressas.*
Acordou feliz da vida, tomou o café ***matutino*** *às pressas.*

Observação: Nota-se que a locução adjetiva **"da manhã"** trocada pelo adjetivo **"matutino"** se refere ao substantivo **"café".**
Outros exemplos:

Tinha um japonês ***"de cabelos espetados"*** *com jeito de nerd.*

A locução adjetiva **"de cabelos espetados",** refere-se ao substantivo **japonês.**

Uma garota ***"de olhos azuis"****, vinda do Sul.*

A locução adjetiva **"de olhos azuis",** refere-se ao substantivo **garota**.

1. Retorne ao texto no 4º parágrafo e grife de laranja os adjetivos sejam no singular ou plural.
Antes do exercício do reconhecimento, faltou elaborar um que aborde a função do adjetivo.

2. Observe a frase "Uma <u>garota</u> de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante".
a) Quais adjetivos foram utilizados para caracterizar o substantivo garota?
R:Os adjetivos utilizados para caracterizar o substantivo garota foram fria e arrogante.

b) Nessa frase, seria possível substituir "fria e arrogante" por outro adjetivo, por exemplo, "espertos e inteligentes".
R:Não seria possível substituir, porque o adjetivo em questão está no feminino e singular.

c) Reescreva a frase substituindo o substantivo "garota" por "garoto".

R: "Um garoto de olhos azuis, vindo do Sul, pareceu-lhe frio e arrogante".

d) Quais as alterações em relação a flexão de número (singular/plural) e à flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
*R:Os adjetivos frio e arrogante passou para o masculino e singular para concordar com o substantivo garoto, também no masculino e singular***.**
O adjetivo arrogante não mudou. Faça um exercício a comentar o porquê disso.

e) Reescreva a frase substituindo "garota" por "garotos", agora no plural e use o adjetivo adequado para referenciá-lo.
R"Uns garotos de olhos azuis, vindos do Sul, parece-lhes frios e arrogantes".

f) Quais alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
R:Os adjetivos "frios e arrogantes" estão no masculino e no plural para concordar com "uns garotos" que está no masculino e plural.

g) Construa uma frase usando adjetivos, exemplos: colorido, grande, bonito, alto, gostoso, etc. para caracterizar um objeto que você gosta muito.
R:A bicicleta que ganhei de presente no meu aniversário da minha mãe, é vermelha, alta, com aros grande e banco macio.

Fonte: O autor (2022).

Como o nível de compreensão responsiva ativa de palavra alheia, G1 e G3 seguiram, de forma geral, os exemplos de atividades discutidas na formação quanto à organização e à escrita dos enunciados. O movimento de constituição do próprio discurso certamente é apoiado na palavra alheia, característica inerente do processo de constituição discursiva, já apontado por Bakhtin (2011a[1979]). Já se esperava que as atividades metalinguísticas refletissem os exemplos, até mesmo pela ênfase lhes conferida nas discussões ocorridas nos encontros síncronos, a configurar-se inevitavelmente como possíveis modelos, a servirem de referência para o momento da produção. Outro aspecto a corroborar para esse movimento de compreensão responsiva de palavra alheia diz respeito a abordagem diferente para as atividades metalinguísticas propostas na formação, com ênfase na reflexão e não na classificação.

G1 e G3 atenderam (M8) a importância de se elaborar um conceito sobre o recurso gramatical em pauta adequado ao ano escolar definido. Com o aporte da gramática tradicional e de livros didáticos, G1 e G3 produziram, respectivamente, a explicação sobre os artigos e os adjetivos e utilizaram excertos da crônica já usados nas atividades de leitura e epilinguísticas, bem como contemplarem a demanda das atividades metalinguísticas (M6) se valeram de aportes fundamentados para o trato das questões conceituais desenvolvidas nas atividades. Assim, o trabalho com (M4) a metalinguagem se interliga com todo o percurso desenvolvido durante a PAL e não se limita à explicação da gramática a partir de textos. A opção por solicitar que as docentes produzissem um conceito expandido foi uma estratégia para que pudessem estudar e refletir a respeito do conteúdo gramatical selecionado para a produção das atividades

metalinguísticas. Entende-se que o conceito produzido não contempla as questões valorativas e estilísticas a partir da associação da natureza gramatical do recurso expressivo com as características do gênero discursivo em foco. Por outro lado, compreende-se como válida a iniciativa de solicitar que as docentes, mesmo que sob a gramática tradicional, buscassem adaptar o conceito a partir de exemplos da crônica.

Ao iniciarem as atividades metalinguísticas com a exposição do conceito, G1 e G3 atendem à demanda de conceituar os conteúdos gramaticais, aspecto fundamental para ampliar o estudo dos recursos expressivos em sala de aula, a (M3) a contribuir para torná-los conscientes para o estudante (FRANCHI, 1991[1987]). Nos encontros síncronos, em vários momentos, discutiu-se como abordar a metalinguagem nas aulas de LP, para se repensar os discursos que minimizam ou até mesmo negligenciam a importância de os estudantes dos anos iniciais já terem contato com os conhecimentos sistematizados acerca da gramática da língua portuguesa. A abordagem defendida é que a metalinguagem e a nomenclatura são inerentes ao trabalho com a língua em sala de aula, por isso, acompanham todas as atividades de leitura, de AL e de escrita de forma mais específica. Ressaltou-se que não há problema que as nomenclaturas façam parte das atividades. Contudo, reiterou-se que o foco na conceituação e na reflexão sobre o funcionamento dos recursos gramaticais ocorre pelas atividades metalinguísticas, como complemento do percurso iniciado pelas atividades linguísticas e epilinguísticas. Por sua vez, como observação de aspecto a ser melhorado, sugeriu-se que conceito fosse exposto, em partes, nas atividades, ao passo que as questões mobilizassem suas nuances.

As atividades metalinguísticas almejaram a compreensão do que são os artigos e os adjetivos, de como funcionam em um enunciado, conforme se verifica nas questões 1), 2) e 3), de G1 com foco na identificação e na reflexão de ocorrências dos artigos na crônica, bem como na questão 1) de G3, sobre a relação do adjetivo com o substantivo. Em seguida, as atividades focalizam aspectos de natureza morfossintática, por exemplo, as flexões de número e de gênero[47]. Para tanto, partem do princípio da reflexão e da criação de hipóteses, como se observa nas questões 4a), 4b), 4c), 4d) do grupo G1 e nas questões 2a), 2b), 2c), 2d) e 2e), de G2 para, na continuidade, chegar à sistematização, como se verifica nas questões 4e) e 2f), respectivamente de G1 e G3. Privilegia-se, com êxito, (M5) a reflexão analítica acerca dos aspectos gramaticais. Reitera-se que as atividades motivam os estudantes a observarem,

[47] G3, na explicação acerca dos adjetivos, faz menção ao grau como uma flexão do adjetivo. Apesar de entender que as gramáticas já tratam como um aspecto de derivação (CÂMARA Jr.,2004[1970]; BECHARA, 2009) e não como flexão, em virtude do tempo, optou-se por não fazer observação a esse respeito nas atividades das professoras.

refletirem sobre as mudanças e a criarem hipóteses acerca do funcionamento gramatical no contexto do enunciado. O objetivo é estimular a perceber a língua como um conjunto de possibilidades e de observar o funcionamento dos recursos expressivos a partir de sua natureza gramatical no contexto linguístico do enunciado. Sobre isso, convém a ponderação de Franchi (1991[1987]): "O professor pode explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possiblidades de um ensino gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção de enunciados [...]".

Ademais, G1 propõe, por meio das questões 4f) e 4g), exercícios de escrita, para se empregar os artigos como recursos expressivos e valorativos, processo semelhante proposto por G3, na questão 2g), com foco na produção de frases com o uso de adjetivos, para atender a característica de (M7) abordar, mesmo que pontualmente, exercícios de escrita.

As atividades metalinguísticas apoiam-se na (M1) própria natureza da língua, que permite sua descrição e sistematização por meio de exercícios que se constituem como (M2) operações discursivas, porque estimulam o engajamento do estudante a partir de uso efetivos da língua ou de suas possibilidades. De outra parte, reconhece-se que as atividades metalinguísticas produzidas pouco ampliam (M8) as questões de sentido e de valor contempladas nas atividades epilinguísticas, o que se constitui como um aspecto a ser melhorado. Entende-se que isso ocorreu, inicialmente, porque se focalizou uma abordagem mais reflexiva para o trabalho com a metalinguagem, a fim de se apresentar uma abordagem mais significativa, para se diferenciar dos tradicionais exercícios de classificação, identificação, memorização tão comuns no trabalho com a gramática normativa em sala de aula. Na exemplificação da proposta de atividade metalinguística pelo pesquisador, houve menor ênfase no trabalho com a metalinguagem associado ao valor, às características do gênero, aspecto também contemplados pela AL de perspectiva dialógica e, com efeito, tornam-se itens que precisam ser melhorados e mais discutidos.

A partir dos apontamentos feitos pelo pesquisador, G1 e G3 revisaram suas atividades. Para G1, foram feitos poucos comentários, para salientar, principalmente, a ausência de questões sobre os artigos definidos e que se contextualizasse o exercício de escrita, o que foi atendido pelo grupo, conforme pode ser verificado no Quadro 68.

Quadro 68 - Atividades metalinguísticas G1 revisadas, Atividade Colaborativa 6

Atividade Colaborativa 6 **Atividades metalinguísticas - revisadas**
Grupo: G1 **Enunciado base:** "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza

Recurso gramatical em foco: artigos

Ao colocar **o/a** ou **um/uma** antes dos substantivos fazemos a concordância com o gênero masculino e feminino.
Essas palavras são chamadas de **ARTIGOS,** que têm por função definir ou indefinir um substantivo. Os artigos **um/uma/uns/umas,** apontados na primeira parte da crônica: "***Um*** *japonês de cabelos espetados"*, *"**uma** garota de olhos azuis", "**Um** menino alto"*, indicam algo desconhecido (Lilico não conhecia seus novos colegas de sala), por isso são chamados de artigos indefinidos, pois deixam o substantivo indefinido.

Exemplo: *"Tinha "**um**" japonês de cabelos espetados com jeito de nerd."*

Os artigos indefinidos se flexionam em gênero **masculino** e **feminino** e em número **plural** e **singular**. Pertencem ao **gênero masculino** todos os substantivos em que é possível antepor o artigo **o, o** ou **um, uns**.

Exemplos: *"Lilico descobriu que "**o japonês**" não era nerd."*
*"Tinha "**um japonês**" de cabelos espetados com jeito de nerd."*
*"**Um** menino alto".*

Pertencem ao **gênero feminino** todos os substantivos em que é possível antepor o artigo **a, as** ou **uma, umas**.
Exemplos: *"Antes de começar **"a professora"** pediu que cada aluno se apresentasse."*
*"**Uma garota"** de olhos azuis.*
O singular, que indica um ser ou um grupo de seres:
Exemplo: "*Tinha "**um japonês**" de cabelos espetados com jeito de nerd."*
*"**Um** menino alto".*
"O mulato" era um caiçara responsável."

O **plural** indica mais de um ser ou grupo de seres.
Exemplo: "*E havia "**uns garotos**" com tatuagens, "**umas meninas"** usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico".*
*"**Os colegas**" de Lilico eram diferentes, e isso que era legal.*

Os artigos **o/a/os/as,** predominantes, na segunda parte da crônica (quando Lilico já conhece seus colegas de sala) são chamados artigos definidos, pois são palavras que definem o substantivo.
Exemplo: *"Lilico descobriu que **o japonês** não era nerd, não: era ótimo em matemática, mas tinha dificuldade em português".*

Os artigos definidos também se dividem em gênero "**masculino e feminino**" e número "**plural e singular**". Exemplos de gênero do substantivo no "**masculino e feminino" no singular:**
***"A gaúcha**, que lhe parecera tão metida, era gentil."*
***"O mulato** era um caiçara responsável."*
***"A professora** passou a tarefa em grupo."*
***"Um menino** alto."*
***"Uma garota** de olhos azuis."*

Exemplos de gênero do substantivo no "**masculino e feminino" no plural:**
***Os colegas** de Lilico eram diferentes, e isso que era legal.*
***As meninas** conversavam no pátio da escola.*
*E havia **uns garotos** com tatuagens.*
***Umas meninas** usando óculos de lentes grossas.*

1. Observe a frase: "E havia <u>uns</u> garotos com tatuagens..." O artigo "<u>Uns</u>" faz referência a qual substantivo?

*R- O artigo "**Uns**" faz referência aos garotos de modo impessoal, não determinado.*

2. Retorne ao texto, no 4º parágrafo e circule com a cor vermelha todos os artigos definidos e indefinidos. Seja no singular, no plural, no masculino ou no feminino.

3. Houve muitas ocorrências de artigo definido e indefinido nesse parágrafo?
R- *Sim, houve muitas ocorrências de artigos definidos e indefinidos.*

4. Observe esta frase do texto, que contém a ocorrência de artigo: "E havia uns garotos com tatuagens..."
b) Seria possível nessa frase, substituir o "uns" por outro artigo indefinido?
R- *Não seria possível, pois o artigo "**uns**" é masculino e está no plural sendo que outro artigo indefinido não concorda em gênero e número com o substantivo garotos.*

b) Reescreva a frase, substituindo o substantivo "garotos! Por garotas. Use o artigo indefinido adequado para referenciá-lo.
R- *"E havia "**umas**" garotas com tatuagens..."*

c) Quais as alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e a flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
R-*O artigo "uns" está no masculino e plural para concordar com o substantivo "garotos" que também está no masculino e no plural.*

d) Reescreva a frase substituindo o substantivo "garotos" por "garoto", agora no singular, e use o artigo indefinido adequado para referenciá-lo.
R- *"E havia um garoto com tatuagens..."*

e) Quais alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e à flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
R-*O artigo "um" está no masculino e no singular para concordar com garoto que está no masculino e singular também.*

5. Observe a frase: "E <u>a</u> menina que morava no sítio." O artigo "<u>a</u>" faz referência a qual substantivo?
*R- O artigo "**a**" faz referência a menina de modo preciso e determinado.*

6. Observe esta frase do texto, que contém a ocorrência de artigo: "E a menina que morava no sítio."
a) Seria possível nessa frase, substituir o "<u>a</u>" por outro artigo definido?
R- Não seria possível, pois o artigo "a" é feminino e está no singular sendo que outro artigo definido não concorda em gênero e número com o substantivo menina.

b) Reescreva a frase, substituindo o substantivo "menina" por meninas. Use o artigo definido adequado para referenciá-la.
R- "E as meninas que moravam no sítio."

c) Quais as alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e a flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
R-O artigo "as" está no feminino e plural para concordar com o substantivo "meninas" que também está no feminino e no singular.

7. A partir do mesmo contexto da crônica, ou seja, uma situação de compra e venda, desenvolva um pequeno diálogo entre o vendedor e o cliente. Nesse diálogo, o vendedor vai expor e apontar detalhes de um determinado produto ao cliente. Use os artigos definidos e indefinidos para referenciar os objetos próximos de quem fala.

_____ *Olá, senhor José! Quero comprar **uma** revista.*
____ *Uma revista qualquer Lilico?*
____ *Não! **A** revista de palavras cruzadas.*

____ ***Uma*** *de cruzada fácil ou* ***a*** *mais difícil?*
____ *Eu quero* ***a*** *mais difícil, porque vou dar para* ***o*** *meu amigo japonês nerd.*

8. Use os substantivos livro, amigos, turma e férias e construa frases usando os artigos definidos e indefinidos.
R- *E havia* ***uns*** *garotos com tatuagem na turma de Lilico.*
- *Tinha "****um****" japonês de cabelos espetados com jeito de nerd, lendo um livro.*
- ***A*** *menina que morava no sítio gostava de ler livros.*
- ***O*** *japonês,* ***o*** *mulato,* ***o*** *grandalhão e* ***a*** *menina são* ***os*** *melhores amigos de Lilico.*
- *Nas férias, Lilico e o mulato foram pescar.*
- *E havia* ***uns*** *garotos com tatuagens, passando as férias no sítio.*

FONTE: O autor (2022).

De forma específica, G1 acrescentou as questões 5) e 6) que tratam sobre os artigos definidos, que não haviam sido contemplados na primeira versão. Os exercícios seguem o raciocínio dos anteriores, a manter o nível de compreensão responsiva.

Por sua vez, G3 também atendeu as demandas solicitadas pelo pesquisador e revisou as atividades, conforme se mostra no Quadro 69.

Quadro 69 - Atividades metalinguísticas G3 revisadas, Atividade Colaborativa 6

Atividade Colaborativa 6
Atividades metalinguísticas - revisadas

Grupo: G3
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: adjetivos
ADJETIVO: Palavra que indica característica, a qualidade, o estado ou a aparência de seres nomeados pelos substantivos. Exemplo:

"*Encontrou lá só* gente ***estranha****, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio."*

Observação: Nota-se que o adjetivo sempre faz referência a um substantivo, dessa forma, o adjetivo **"estranha"** caracteriza, qualifica o substantivo **"gente".**

Os adjetivos podem flexionar-se em **número, gênero e grau.**
NÚMERO – O adjetivo toma a forma **singular** ou **plural** do substantivo que ele qualifica.
SINGULAR: observe o exemplo abaixo.

"Um menino ***alto****, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um* ***bobo."***

Observação: O adjetivo **alto** está no singular para concordar com o substantivo **menino.**

(menino + alto)
Substantivo singular + adjetivo singular

PLURAL: observe o exemplo abaixo.
Uns meninos ***altos****, que quase bateram nos tetos quando se ergueram, davam todas as pintas de serem uns* ***bobos.***

Observação: O adjetivo concorda com o substantivo mais próximo, assumindo a forma masculino ou feminino, plural ou singular. Ou seja, quando o substantivo estiver no plural, o adjetivo também estará.

(meninos + altos)
Substantivo plural + adjetivo plural

GÊNERO - O adjetivo assume o gênero (masculino ou feminino) do substantivo.

BIFORMES - Na maioria das vezes, os adjetivos podem apresentar duas terminações de gênero, que são classificados em **Biformes**, isto é, possuem duas formas, uma para o masculino e outra para o feminino.

*Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe **fria**. (**Feminino)***
*Um garoto de olhos azuis, vindo do Sul, pareceu-lhe **frio. (Masculino)***

Observação: Nota-se que a troca de gênero nesta frase ocorreu por meio da alteração da terminação "a" pelo "o", como no exemplo anterior (fria - frio).

UNIFORMES - Temos também os adjetivos **uniformes** que tem uma só forma para os dois gêneros.
*Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e **arrogante.***

Observação: Nota-se que o adjetivo "**arrogante"** se refere ao substantivo feminino **"garota"**, no entanto, assume uma única forma para os dois gêneros, ou seja, tanto para o masculino como para o feminino.

garota arrogante x garoto arrogante

LOCUÇÃO ADJETIVA - é a união de duas ou mais palavras que possuem valor de **adjetivo**. As **locuções adjetivas** são normalmente formadas por **preposição + substantivo** ou **preposição + advérbio**. A locução adjetiva nunca é formada por verbo, nesse caso corresponde a uma oração. **Exemplos**

*Acordou feliz da vida, tomou o café **da manhã** às pressas.*
*Acordou feliz da vida, tomou o café **matutino** às pressas.*

Observação: Nota-se que a locução adjetiva **"da manhã"** trocada pelo adjetivo **"matutino"** se refere ao substantivo **"café".**
Outros exemplos:

*Tinha um japonês **"de cabelos espetados"** com jeito de nerd.*

A locução adjetiva **"de cabelos espetados",** refere-se ao substantivo **japonês.**

*Uma garota **"de olhos azuis"**, vinda do Sul.*

A locução adjetiva **"de olhos azuis",** refere-se ao substantivo **garota**.

1. Na frase "Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante". Os adjetivos "fria e arrogante" fazem referência a qual outra palavra citada anteriormente?
R: O adjetivo faz referência ao substantivo garota.

2. Retorne ao texto no 4º parágrafo e grife de laranja os adjetivos sejam no singular ou plural.

3. Observe a frase "Uma <u>garota</u> de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante".
a) Quais adjetivos foram utilizados para caracterizar o substantivo garota?
R:Os adjetivos utilizados para caracterizar o substantivo garota foram fria e arrogante.

b) Nessa frase, seria possível substituir "fria e arrogante" por outro adjetivo, por exemplo, "espertos e inteligentes".
R:Não seria possível substituir, porque o adjetivo em questão está no feminino e singular.

c) Reescreva a frase substituindo o substantivo "garota" por "garoto".
R: "Um garoto de olhos azuis, vindo do Sul, pareceu-lhe frio e arrogante".

d) Quais as alterações em relação a flexão de número (singular/plural) e à flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
*R:Os adjetivos frio e arrogante passou para o masculino e singular para concordar com o substantivo garoto, também no masculino e singular***.**

e) Ao observar a frase "Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante", o adjetivo arrogante não teve alteração em relação à flexão de gênero (masculino/ feminino). Por que isso aconteceu?
R: Porque o adjetivo arrogante é uniforme, isto é, apresenta a mesma forma para masculino e feminino.

f) Reescreva a frase substituindo "garota" por "garotos", agora no plural e use o adjetivo adequado para referenciá-lo.
R: "Uns garotos de olhos azuis, vindos do Sul, parece-lhes frios e arrogantes".

g) Quais alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
R:Os adjetivos "frios e arrogantes" estão no masculino e no plural para concordar com "uns garotos" que está no masculino e plural.
h) Construa uma frase usando adjetivos, exemplos: colorido, grande, bonito, alto, gostoso, etc. para caracterizar um objeto que você gosta muito.
R:A bicicleta que ganhei de presente no meu aniversário da minha mãe, é vermelha, alta, com aros grande e banco macio.

Fonte: O autor (2022).

G3 atendeu as solicitações pontuais do pesquisador, acrescentou a questão 1, antes de solicitar a questão de reconhecimento dos adjetivos, cobrado na questão 2. Além disso, acrescentou a questão 3e) em relação ao questionamento do porquê de o adjetivo arrogante não flexionar quanto ao gênero. Como a atividade seguiu a mesma linha de raciocínio, manteve o nível de compreensão responsiva, ou seja, de palavra alheia.

G1 e G3 fizeram do curso um espaço de aprendizagem, a dialogarem com as noções discutidas e com os exemplos propostos. Confirma-se o propósito da pesquisa de natureza colaborativa em contribuir para a ampliação da compreensão sobre os aportes discutidos durante a formação (DESGAGNÉ, 2007).

Por sua vez, alguns grupos demostraram compreensão responsiva ativa de palavra própria, ou seja, demonstraram indícios de autoria no planejamento das questões, como é o caso de G2, cujas atividades expõe-se no Quadro 70 e passam a ser analisadas.

Quadro 70 - Atividades metalinguísticas G2, Atividade Colaborativa 6

Atividade Colaborativa 6
Atividades metalinguísticas

Grupo: G2
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: pronomes possessivos

Nas atividades anteriores nós trabalhamos com a palavra "sua", nós analisamos o sentido da palavra, o valor dentro da frase e a substituímos por outra e verificamos que houve mudança no sentido da frase. Mas, a palavra "sua" pertence a qual classe da gramática? Há palavras semelhantes que indicam o mesmo sentido ou valor de posse?
A expressão "sua" é um pronome, ou seja, é uma classe de palavras variável cuja finalidade é substituir ou acompanhar um substantivo. Os pronomes se classificam em razão dessas funções. No caso específico, o pronome "sua" tem a função de posse.

Pronome é uma classe de palavras variável cuja finalidade é substituir ou acompanhar um substantivo. Os pronomes se classificam em razão dessas funções.

Os **pronomes possessivos** são aqueles que indicam a posse de algo. Eles variam em gênero e número, conforme as pessoas que detêm algo e o número de coisas que elas possuem.

1. Pintar de vermelho os pronomes possessivos do texto.
Seria interessante apresentar antes o quadro de pronomes para que os alunos saibam quais pronomes devem pintar.

2. Na frase "Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila", a expressão "sua" faz referência a qual substantivo?
R:A expressão "sua" faz referência ao substantivo mochila. **Já pode chamar o "sua" de pronome para o aluno ir internalizando.**

3. Em "Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." O pronome "seu" faz referência a qual substantivo?
R:A expressão "seu" faz referência ao substantivo rosto.

4. Em "[...] pegou <u>sua</u> mochila" e "[...] o sorriso que iluminava <u>seu</u> rosto se apagou." Por que na primeira frase usou-se <u>sua</u> e na segunda frase usou-se <u>seu</u>?
R: Na primeira frase usou-se <u>sua</u>, porque refere-se ao substantivo feminino <u>mochila</u> e na segunda frase usou-se <u>seu</u> porque refere-se ao substantivo masculino <u>rosto.</u>
Ótimo exercício!

5. "Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de <u>seus</u> amigos." Nesta frase a expressão "seus" refere-se a qual substantivo?
R:A expressão "seus" refere-se ao substantivo <u>amigos</u>.

6. Reescreva a frase da atividade 5 substituindo a palavra <u>amigos</u> por <u>amigas.</u>
R: "Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhuma de suas amigas."

7. Analisando as duas frases: "Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou <u>sua</u> mochila" e "Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de <u>seus</u> amigos", vamos refletir:
a) As duas expressões em destaque têm a mesma função?
R:Sim, ambas têm a mesma função que indicam posse.

b) As duas expressões demostram o mesmo sentido?
R:*Sim, as duas expressões mostram que Lilico tinha apego a sua mochila e aos seus amigos.*
Talvez aqui poderia ser feito de alternativa! Mas está certo da forma como foi feito!

c) Por que a primeira frase usou-se <u>sua</u> e na segunda frase <u>seus</u>?
*R: A primeira frase usou-se **<u>sua</u>** porque faz referência a uma única (singular) mochila que é um substantivo feminino e na segunda frase o pronome **<u>seus</u>** está se referindo aos amigos de Lilico é um substantivo masculino empregado no plural.*

Reflexão na oralidade:
Nas atividades anteriores percebemos que os pronomes **<u>sua, seu</u> e <u>seus,</u>** usados no texto, referem–se aos substantivos mochila, rosto e amigos, mas a quem pertencem esses elementos no texto? Se a mochila, o rosto e os amigos fossem seus, seriam usados os mesmos pronomes possessivos? Quais pronomes seriam adequados neste caso?
Conclusão
Os pronomes possessivos variam em gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural), conforme as pessoas que detém algo e o número de coisas que elas possuem.

	Quando um possuidor tem		Quando muitos possuidores têm	
	Um objeto (singular)	Muitos objetos (plural)	Um objeto (singular)	Muitos objetos (plural)
1ª pessoa masculino feminino	Meu Minha	meus minhas	nosso nossa	nossos nossas
2ª pessoa masculino feminino	Teu tua	teus tuas	vosso vossa	vossos vossas
3ª pessoa masculino feminino	Seu sua	seus suas	seu sua	seus suas

8. Nesta frase "Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou <u>sua</u> mochila", podemos substituir o pronome possessivo <u>sua</u> por <u>minha</u>?
*R: Não podemos substituir, pois os possuidores do objeto são pessoas diferentes. **<u>Sua</u>** refere-se a 3ª pessoa do singular (o Lilico) e **<u>minha</u>** refere-se a 1ª pessoa do singular (eu).*

9. Reescreva esta frase "Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos amigos" incluindo você nesta ação com amigos em comum. Faças as alterações necessárias para que a frase tenha sentido.
R:Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico e eu saímos a mil por hora, à procura de nossos antigos amigos ou Logo que soou o sinal para o recreio, nós saímos a mil por hora, à procura de nossos antigos amigos.

Professor Bruno, pensamos que agora é o momento de usarmos esse texto feito na aula do 5º encontro (Muito bem, gostei bastante da sequência).

10. Nesta atividade você é a personagem principal da história. Você irá reescrever o primeiro parágrafo em forma de diálogo na primeira pessoa, fazendo a alterações necessárias e adicionando expressões que indicam o sentido de apego que você tem em relação à escola, ao relógio e aos amigos.

No último dia de férias, eu nem dormi direito e ansioso resmunguei baixinho:
- Ah, não vejo a hora de voltar à minha escola e rever os meus amigos.
No dia seguinte acordei feliz da vida e pensei:
- Vou tomar o meu café da manhã rapidinho, pegar minha mochila e ir ao encontro os meus amigos.
Na entrada da escola, abracei os meus amigos e fui logo dizendo:
- Que saudades de vocês! Olhem o meu relógio que ganhei de Natal. Nessas férias também fui para o litoral. Minha viagem foi maravilhosa!
Meus amigos também contaram as aventuras vividas nas férias. Um deles disse:
- Eu também fiz uma viagem incrível com meus pais, mas meu pai errou o caminho e colocou a culpa no GPS. A viagem demorou muito – e completou dizendo - na volta minha mãe fez a função do GPS.
Nós rimos muito.

Poderia, assim como fizeram com os pronomes de 1ª pessoa, propor um exercício para os alunos usarem "teu", "tua". Isso seria mais evidente em um diálogo quando se refere diretamente ao interlocutor: "Posso ver tua mochila?"

Fonte: O autor (2022).

G2 demonstrou compreensão responsiva ativa de palavra própria, porque revela indícios de produção autoral no processo de elaboração das atividades. Nota-se que G2 não se limita à

ordem, nem a estrutura de perguntas oferecidas nos exemplos e, principalmente, imprime ter uma linha de raciocínio e objetivos específicos para as atividades produzidas. Demonstra-se o envolvimento com a proposta oferecida pelo curso, o que contribui para o processo de ampliação compreensiva sobre a PAL.

Sobressai-se o modo como G2 introduz as atividades metalinguísticas, ao (M4) relacionar explicitamente o estudo dos pronomes possessivos com as atividades epilinguísticas precedentes: *"Nas atividades anteriores nós trabalhamos com a palavra SUA, nós analisamos o sentido da palavra, o valor dentro da frase e a substituímos por outra e verificamos que houve mudança no sentido da frase. Mas, a palavra SUA pertence a qual classe da gramática? Há palavras semelhantes que indicam o mesmo sentido ou valor de posse?"*. Trata-se de um conceito expandido com (M6) amparo nas gramáticas de cunho tradicional. Todavia, é introduzido por meio de questionamento sobre a utilização desse recurso gramatical no texto e nas atividades até então desenvolvidas. A estratégia de contextualizar o conteúdo a ser discutido torna-se significativo, inclusive, para o estudante, para que possa (M3) ter consciência do objeto de estudo, dos objetivos das atividades e do percurso desenvolvido. Visualiza-se também um exemplo concreto do entendimento do ensino de LP e, mais especificamente, da AL como uma prática de linguagem, pois atende a necessidade de categorização, de conceituação e de aprendizagem das características do recurso gramatical a partir do qual se realizaram atividades de operação sobre a língua (FRANCHI, 1991[1981]), objetivos próprios das atividades metalinguísticas.

Quanto ao conceito se (M8) pautar nas gramáticas e terminologias de cunho tradicional, considera-se também reflexo das discussões feitas na formação, pois se enfatizou a necessidade de o professor conhecer, pesquisar e ter uma gramática de referência, mesmo que seja as de viés mais tradicional. Durante o curso, observou-se que a não formação no curso de Letras pela maioria das professoras mostrou-se como um entrave, por vezes, significativo, para a discussão de aspectos de natureza linguística e gramatical dos recursos expressivos. Por isso, insistiu-se para que buscassem e pautassem as atividades nos livros de gramáticas ou em livros didáticos. Por sua vez, em virtude do escopo e tempos delimitados ao curso e, principalmente, por ser a primeira formação sobre a AL a que as docentes participaram, não foram contempladas as descrições dos fenômenos da língua pesquisados e explicados pelas gramáticas de cunho funcionalista (NEVES, 2018), do mesmo modo não foram realizadas discussões sobre normas e variedades linguísticas, pela ótica da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005; FARACO, 2007; 2008), aspectos caros à PAL. Portanto, não se esperava que o trabalho

com a metalinguagem desenvolvido pelos grupos abarcasse uma abordagem diferente das que lhes fora apresentada.

As atividades metalinguísticas produzidas por G2 se iniciam com o reconhecimento dos pronomes possessivos na crônica, como se observa na questão 1), para o estudante visualizar o recurso gramatical como uma possibilidade existente na língua. Foi sugerido, no comentário de revisão, que se apresentasse anteriormente o quadro de pronomes a auxiliar na tarefa proposta. Na continuidade, as questões abordam a propriedade do pronome possessivo ocorrer sempre em relação a um substantivo, bem como as flexões de gênero e de número, como ocorrem com as questões 2) e 3). Utiliza-se a estratégia da reflexão sobre a mudança, a fim de instigar o estudante a criar hipóteses, segundo o que observa na questão 4). Prioriza-se refletir por que em determinado momento foi usado o pronome no masculino e em outro momento no feminino, a criar hipóteses sobre o mecanismo de concordância nominal entre pronome e substantivo, aspecto também abordado nas questões 5) e 6). A questão 7) estimula a reflexão sobre os sentidos, para ampliar as atividades epilinguísticas, (M9) e contemplar, ainda que de forma simples, a abordagem dos recursos gramaticais como um aspecto estilístico. A sequência se encerra com as questões 9) e 10), exercícios de escrita que solicitam a reconstrução dos enunciados a partir da troca dos recursos expressivos, para entender a validade das atividades metalinguísticas (M7) dialogarem com a prática de escrita.

De forma geral, as atividades produzidas por G2 partem do (M1) princípio de reflexividade da língua e priorizam (M5) a reflexão analítica, de modo a levar o estudante a pensar sobre a língua, a construir hipóteses e a desenvolver o raciocínio para a compreensão das noções estudadas, ou seja, as atividades se constituem como (M2) operações discursivas conscientes, a se diferenciar das atividades de cunho mais estruturais que se caracterizam pela memorização, identificação, por vezes, sem análise consciente do que está em compreensão. G2 não apresentou correções a partir das revisões.

Em síntese, o processo de produção das atividades metalinguísticas revela um trabalho de muito empenho das docentes, por isso sobressaiu-se o nível de compreensão responsiva de palavra alheia, embora alguns grupos já demonstraram processo de compreensão de palavra própria. Como aspecto compreendido, as docentes reconhecem que as atividades metalinguísticas têm a finalidade de tornar consciente os conhecimentos formais sobre a língua e sobre a gramática. Apontou-se que as noções conceituais fossem apresentadas em partes e que se investissem em exercícios que associem as características gramaticais dos recursos expressivos ao gênero em que foi mobilizado. Nesse sentido, ressalta-se como aspecto a ser melhorado o investimento de uma abordagem de atividades metalinguísticas que avancem,

além da conceituação e da reflexão sobre o funcionamento gramatical do recurso expressivo no enunciado, para sua compreensão também em face a sua contribuição como recurso estilístico e valorativo para constituição do gênero discursivo. No Quadro 71, expõe-se a síntese do processo analítico da produção de atividades metalinguísticas durante a segunda etapa do curso de formação.

Quadro 71 - Síntese analítica da Atividade Colaborativa 6

Níveis de compreensão responsiva caracterizados	**Atividade Colaborativa 6 – Produção de atividades metalinguísticas.**
	Compreensão responsiva ativa de palavra alheia – as atividades metalinguísticas pautaram-se prioritariamente nos exemplos de atividades discutidos previamente, a seguir a lógica e a ordenação propostas.
	Compreensão responsiva ativa de palavra própria – as atividades metalinguísticas revelaram indícios de construção autoral pela abordagem pretendida, por não se limitarem aos exemplos expostos anteriormente.
Características das atividades epilinguísticas contempladas	(M1) – Pautam-se no princípio de reflexividade da própria língua, por enfocar especificamente aspectos gramaticais dos artigos, dos pronomes possessivos e dos adjetivos. (M2) – Desenvolvem-se por meio de exercícios que se configuram como operações sobre a língua, por meio de reflexão, criação de hipóteses, conceituação. (M3) – Visam tornar conscientes conhecimentos a respeito da gramática da língua, no caso, sobre artigos, adjetivos e pronomes possessivos. (M4) – Sucedem e articulam-se às atividades epilinguísticas, de modo deliberado. (M5) – Privilegiam o caráter reflexivo, a estimular a criação de hipóteses a respeito do funcionamento do aspecto gramatical em pauta em ocorrências efetivas. (M6) – Pautam-se em aportes teóricos, de forma específica, predominaram-se os da gramática tradicional. (M7) – Contemplam exercícios de escrita a partir dos recursos gramaticais em foco; (M8) – Utilizam terminologia gramatical adequada à série escolar. (M9) – Contemplam, de forma bem pontual e incipiente, as questões de natureza estilística a partir da natureza gramatical dos recursos expressivos.
Principais aspectos teórico-metodológicos contemplados	1. O reconhecimento de que as atividades metalinguísticas cumprem com a necessidade de conceituação e de explicação dos conhecimentos sistematizados acerca da gramática da língua. 2. A necessidade de as atividades metalinguísticas articularem-se às atividades precedentes e proporcionar a análise a partir do enunciado base. 3.O ímpeto em elaborar um conceito do conteúdo gramatical, a ter base os conhecimentos da gramática tradicional e os exemplos a partir do enunciado base. 4.O investimento em comtemplar as características das atividades metalinguísticas discutidas no curso
Principais aspectos a serem melhorados nas atividades	1. A exposição do conceito elaborado em partes, conforme as questões demandarem as noções conceituais. 2. A primazia nas elaborações de questões que relacionem explicitamente as características dos recursos gramaticais aos de natureza estilística e valorativa do enunciado em face, sobretudo, de sua mobilização específica quanto ao gênero discursivo.

Fonte: O autor (2022).

O processo de compreensão sobre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas foi ampliado na terceira etapa do curso, que teve por objetivo a produção de uma nova sequência de atividades.

3.1.3 Terceira parte do curso: a produção de uma nova sequência de atividades de análise linguística: avanços e desafios

A terceira etapa do curso – *Práticas de elaboração de atividades de análise linguística* – almejou contribuir para a ampliação da compreensão sobre as características PAL por meio da produção de uma nova sequência de atividades de AL[48]. Para tanto, ocorreram encontros específicos de orientação com cada grupo, semanalmente, com horários pré-determinados, nos quais se explicavam os procedimentos a serem adotados nessa etapa do curso, conforme exposto na *seção 2.3.1.2.3 Terceira parte do curso.*

A sequência de atividades de AL foi produzida em quatro fases, cada uma delas realizada em apenas uma semana: 1ª) seleção e estudo do enunciado, do gênero e do conteúdo gramatical, orientado por meio da Atividade Colaborativa 7; 2ª) produção das atividades de leitura, conforme Atividade Colaborativa 8; 3ª) produção das atividades de análise linguística epilinguística, descrito pela Atividade Colaborativa 9; 4ª) produção de atividades metalinguísticas, orientado pela Atividade Colaborativa 10.

Apesar de todo processo ser fundamental para o desenvolvimento da sequência de atividades da PAL, selecionou-se, como objeto de análise, apenas as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, produzidas respectivamente na 3ª e 4ª fases, pelos grupos G1[49], G2[50] e G3[51]. O recorte justifica-se por ser possível estabelecer comparações com as atividades realizadas nas etapas anteriores do curso.

No Quadro 72, expõe-se a lista do gênero, do enunciado, do conteúdo gramatical e do valor social selecionado por cada grupo, para a produção das atividades.

Quadro 72 – Lista dos enunciados e dos conteúdos gramaticais selecionados de cada grupo

Grupo	**Gênero Discursivo**	**Enunciado (texto)**	**Conteúdo Gramatical**	**Valor social**

[48] A sequência completa de atividades produzidas na terceira parte do curso estão no Apêndice C.
[49] A sequência completa de atividades produzidas por G1, na terceira etapa, encontra-se no Apêndice C1.
[50] A sequência completa de atividades produzidas por G2, na terceira etapa, encontra-se no Apêndice C2.
[51] A sequência completa de atividades produzidas por G3, na terceira etapa, encontra-se no Apêndice C3.

Grupo 1	Notícia	“Baleia doente encalhada tinha 30 sacos de plástico no estômago”, publicado no jornal O Globo.	Tempos verbais do indicativo.	O uso do tempo verbal presente reflete a preocupação atual dos cientistas em relação ao problema da poluição dos mares.
Grupo 2	Conto	“Uma aventura de Pedro Malazartes”, de Ruth Rocha.	Advérbios de lugar.	O uso do advérbio de lugar marca a importância do espaço como determinante para o comportamento das personagens.
Grupo 3	Conto	“Sobrou pra mim”, de Ruth Rocha.	Pronomes pessoais do caso reto.	O valor da autoconfiança expresso pelo pronome reto “eu”.
Grupo 4	Conto	“O incrível enigma do galinheiro”, de Marcos Rey.	Discurso direto.	O discurso direto usado para marcar o valor de “suposta superioridade”.
Grupo 5	Carta	“Carta a Sra. Laroy”, de Mark Teague.	Pronome de tratamento “Senhora”.	A relação hierárquica e afetiva marcada pelo pronome “Senhora”.
Grupo 6	Notícia	“Queimadas em Mato Grosso põem em risco espécies de primatas já ameaçadas”, publicada no jornal Folha de Pernambuco.	Pessoas discursivas do verbo.	O valor de parcialidade e imparcialidade marcado pelas pessoas discursivas do verbo.
Grupo 7	Conto	“Três mercadorias muito estranhas”, de Rogério Andrade Barbosa.	Modo verbal indicativo	O valor da sabedoria marcado pela escolha de verbos no modo indicativo.

Fonte: O autor (2022).

Os enunciados escolhidos para as atividades representam gêneros de diferentes campos de atuação: o conto, pertencente ao campo artístico-literário; a notícia, referente ao campo da vida pública; a carta pessoal circunscrita à vida cotidiana, adequando-se ao que a propõe a BNCC (BRASIL, 2017) quanto ao trabalho com a LP no 5º ano do EF.

A análise aborda, no momento inicial, as atividades epilinguísticas, em seguida, as metalinguísticas.

3.1.3.1 A produção das atividades epilinguísticas: em busca da palavra própria

A produção de atividades epilinguísticas foi encaminhada pela Atividade Colaborativa 9. Durante o encontro de orientação, o pesquisador discutiu, junto a cada grupo, possibilidades de trabalho a partir do enunciado, do gênero e dos recursos expressivos escolhidos para a produção das atividades.

A partir das análises iniciais, foi possível constatar que todos os grupos demonstraram nível de compreensão responsiva ativa de palavra própria.

(1) Compreensão responsiva ativa de palavra própria: as atividades demonstram a consciência dos docentes na produção das questões, que imprimem seus propósitos discursivos com um acento valorativo único, isto é, a palavra própria.

As docentes assumiram a palavra própria no processo de produção das atividades epilinguísticas, não ficaram restritas aos exemplos mostrados pelo pesquisador, nas etapas precedentes. Traçaram objetivos específicos, delinearam uma lógica própria na sequência das questões, valaram-se de diferentes formatos de perguntas a partir das características das atividades epilinguísticas, discutidas no curso de formação.

Com o intuito de observar como as atividades de G1, G2 e G3 têm o potencial de mediar a reflexão a respeito dos recursos expressivos e conhecer, com mais detalhes, o processo de compreensão responsiva de palavra própria, as atividades passam, respectivamente, a ser analisadas com enfoque nas características das atividades epilinguísticas que foram contempladas. Por ser um processo colaborativo, indica-se ainda aspectos a serem aperfeiçoados, o que corrobora para depreender a compreensão dos docentes a respeito desse tipo de atividade. Para tanto, inicia-se com as atividades do grupo G1, conforme se expõe no Quadro 73.

Quadro 73 - Atividades epilinguísticas G1, Atividade Colaborativa 9

Atividade Colaborativa 9
Atividades epilinguísticas

Grupo: G1
Gênero discursivo: notícia
Enunciado base: "Baleia doente encalhada tinha 30 sacos de plástico no estômago", jornal O Globo.
Recurso gramatical em foco: tempos verbais do modo indicativo.
Valor social: O uso do tempo verbal presente reflete a preocupação atual dos cientistas em relação ao problema da poluição dos mares.

1. No trecho: "No início do ano passado, especialistas <u>alertaram</u> que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050". O termo destacado pode ser substituído por
(A) avisaram.
(B) desalarmaram.
(C) despreviniram.
(D) desatentaram.
Aqui poderia ser feita uma pergunta a motivar a reflexão a respeito do valor. Embora o "avisaram" possa substituir o "alertaram", os valores são diferentes. Alertar mostra bem mais preocupação do que avisar! Fazer uma pergunta nesse sentido seria muito importante.

2. Ao usar o verbo "alertaram" o valor que a notícia traz é?
(A) de preocupação.
(B) de alegria.
(C) de descaso.

(D)de desorganização.

3. No trecho: "No início do ano passado, especialistas <u>alertaram</u> que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050". O fato relatado "alertaram" aconteceu antes ou depois da escrita da notícia?
Seria interessante fazer uma pergunta para os estudantes refletirem se esse "alerta" feito pelos especialistas permanece ainda atual ou não. E então pedir para escrever de modo que tivesse esse efeito de atualidade.
Para complementar a próxima questão que fala sobre o valor da preocupação, seria interessante criar uma questão a partir de uma frase que mostra o verbo no presente, por exemplo, "Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial"

4. O valor de preocupação ambiental na notícia, além de relatar um fato já ocorrido, chama a atenção para
(A) alertar para os tempos atuais e futuros.
(B) alertar que o meio ambiente não é preocupante
(C) mostrar que isso não faz parte da nossa realidade.
(D) mostrar que não devemos nos preocupar com as questões ambientais.

5. Escreva uma frase alertando as pessoas sobre os problemas ambientais nos dias de hoje.
_ É necessário conscientizar a toda população para não jogar lixo nas ruas.
- Se todas as pessoas reciclarem os lixos, não haverá poluição nos mares.
- As sacolinhas, garrafas e copos plásticos devem ser separados com os lixos reciclados para não ir parar dentro dos rios e mares.

Fonte: O autor (2022).

G1 selecionou a notícia "Baleia doente encalhada tinha 30 sacos de plástico no estômago", publicada no jornal O Globo, como o enunciado base para as atividades. O conteúdo gramatical escolhido foram os tempos verbais cuja reflexão se pautou no valor de preocupação ambiental conferido pelo emprego desse recurso expressivo em trechos da notícia.

A pergunta 1) solicita a substituição do verbo "alertaram" por outro, a partir das alternativas apresentadas. Como sugestão, o pesquisador fez um comentário sobre a possibilidade de se incluir um questionamento a respeito dos valores diferentes que seriam atribuídos pela troca dos verbos. O intuito de comentário foi realçar a importância das atividades de AL enfocarem a natureza valorativa da língua.

Por sua vez, a questão 2) reflete sobre a valoração de preocupação com o meio ambiente expressa pelo verbo "alertaram". Torna-se fundamental reconhecer como significativa a abordagem da valoração neste caso, porque, muitas vezes, no trabalho com o gênero notícia, os verbos são analisados somente no plano morfossintático e semântico, para se identificar qual é "ação" e em "qual tempo verbal" está conjugado, sem a discussão sobre os valores que lhes podem ser atribuídos. Com isso, demonstra-se que G1 trata (EP8) dos recursos expressivos a partir de suas características gramaticais; bem como (EP11) compreende que a dimensão

valorativa da linguagem está diretamente relacionada às escolhas gramaticais, (EP4) considerando a análise do recurso expressivo especificamente a partir do enunciado, isto é, do gênero discursivo no qual foi mobilizado, ainda que não contemple a discussão dos discursos e das relações de poder que envolvem a questão ambiental no mundo contemporâneo.

Com a questão 3), G1 inicia a abordagem epilinguística sobre a noção de tempo verbal, conteúdo gramatical escolhido como foco para as atividades, ao questionar se a ação exposta pelo verbo aconteceu antes ou após a publicação da notícia. O intuito não é a classificação do tempo verbal em "passado, presente e futuro", mas, sim, entender a relação temporal que existe entre a ocorrência do fato e a publicação da notícia. Atende-se, ainda que pontualmente, a característica da atividade epilinguística de (EF13) promover a reflexão sobre o funcionamento do conteúdo gramatical em foco. O conceito de tempo verbal é desenvolvido por meio de uma reflexão a partir da língua em uso, o que (EP12) posteriormente será sistematizado pelas questões metalinguísticas.

Em 4), G1 retoma o valor de preocupação com o meio ambiente e questiona se o fato publicado na notícia permanece ou não atual, para abranger a reflexão do contexto sócio-histórico que permeia o fato noticiado, uma vez que faz parte das características das atividades epilinguísticas (EP9) contribuir para a compreensão valorado do discurso e (EP10) manter o diálogo com as questões de leitura. Para complementar a questão, a sugestão apontada foi que se acrescentasse um excerto específico da notícia para o estudante observar o valor de preocupação materializado nos recursos expressivos. Percebe-se que um aspecto que precisa ser melhorado é expor mais exemplos dos recursos expressivos que marcam as valorações em discussão em associação às questões socioculturais e ideológicas. Em sala de aula, o estudante precisa ter uma representação, materializada no enunciado, do recurso gramatical e da valoração para que possa melhor entendê-la. Bakhtin (2013, p. 25) alerta para a necessidade de considerar a forma gramatical como uma forma de representação, porque é um recurso expressivo: "toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista de suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística". Como G1 escolheu, como objeto de reflexão, o valor de preocupação atual exarado pelas notícias por meio dos tempos verbais, torna-se fundamental que se expusessem outros trechos da notícia com verbos que permitem seu reconhecimento.

A questão 5) constitui-se como um exercício de escrita para o estudante escrever frases com o valor de preocupação com o meio ambiente, uma vez que, nas questões anteriores,

identificou-se o problema noticiado como atual. O objetivo da atividade é (EP7) favorecer a natureza criativa de construção linguística e explorar as possibilidades disponíveis na língua.

A partir das observações do pesquisador, G1 apresentou algumas reformulações que são observadas no Quadro 74.

Quadro 74 - Atividades epilinguísticas G1, revisadas, Atividade Colaborativa 9

Atividade Colaborativa 9
Atividades epilinguísticas – revisadas

Grupo: G1
Gênero discursivo: notícia
Enunciado base: "Baleia doente encalhada tinha 30 sacos de plástico no estômago", jornal O Globo.
Recurso gramatical em foco: tempos verbais do modo indicativo.
Valor social: O uso do tempo verbal presente reflete a preocupação atual dos cientistas em relação ao problema da poluição dos mares.

1. No trecho: "No início do ano passado, especialistas <u>alertaram</u> que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050". O termo destacado pode ser substituído por
(x) avisaram.
( ) desalarmaram.
( ) despreviniram.
( ) desatentaram.

2. O sentido do verbo "alertaram" continua o mesmo com a substituição?
R: Não, pois o sentido do verbo em destaque mostra uma grande preocupação com os oceanos e o avisar é mais informativo.

3. Ao usar o verbo "alertaram" o valor que a notícia traz é?
( ) de preocupação.
( ) de alegria.
( ) de descaso.
( ) de desorganização.

4. No trecho: "No início do ano passado, especialistas <u>alertaram</u> que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050". O fato relato "alertaram" aconteceu antes ou depois da escrita da notícia?
R- O fato aconteceu antes da notícia.

5. Esse "alerta" feito pelos especialistas permanece atualmente ou não? Justifique com suas palavras.
R- Sim, ainda permanece, porque as pessoas continuam poluindo o meio ambiente, os rios, mares, as ruas e as praças.

6-Escreva uma frase a fim de tornar atual o alerta feito pelos especialistas.
R- Especialistas alertam que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050.

7- **O trecho: "Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico <u>são</u> despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial". Considerando a importância da preservação dos meios ambientes naturais e a gravidade de situações como a que foi apresentada, qual seria a nossa atitude diante desse fato?**
R- Devemos conscientizar as pessoas a reciclar o lixo, não poluir os rios, mares, cuidar bem do nosso ambiente.

8. Quais palavras, no trecho lido, indicam a noção de atualidade?
R: O verbo "são" e o advérbio "anualmente".

9. O valor de preocupação ambiental na notícia, além de relatar um fato já ocorrido, chama a atenção para
(x) alertar para os tempos atuais e futuros.
( ) alertar que o meio ambiente não é preocupante
( ) mostrar que isso não faz parte da nossa realidade.
( ) mostrar que não devemos nos preocupar com as questões ambientais.

10. Escreva uma frase alertando as pessoas sobre os problemas ambientais nos dias de hoje.
_ *É necessário conscientizar a toda população para não jogar lixo nas ruas.*
- *Se todas as pessoas reciclarem os lixos, não haverá poluição nos mares.*
- *As sacolinhas, garrafas e copos plásticos devem ser separados com os lixos reciclados para não ir parar dentro dos rios e mares.*

Fonte: O autor (2022).

G1 acrescentou cinco questões para atender as solicitações feito pelo pesquisador. Com a questão 2), indaga-se sobre a mudança de sentido acarretada pela substituição do verbo "alertar" por outro. As atividades dessa natureza são fundamentais, porque (EP2) são exemplos de operações sobre a língua, o que contribui para o estudante entender sua natureza valorativa. As questões 5) e 6) realçam o aspecto de atualidade do valor de preocupação exarado na notícia, o que é ampliado com as questões 7) e 8) que incidem sobre os recursos expressivos responsáveis por materializar a valoração. Para tanto, G1 apresenta outro trecho da notícia e solicita que se encontrem as palavras que marcam atualidade, com o intuito de se articular a valoração com os recursos expressivos, assim como proposto pelo pesquisador na ocasião da revisão. O trabalho colaborativo, por meio da orientação específica do formador, configura-se como instrumento fundamental para a melhoria das atividades. Evidencia-se a importância da revisão do pesquisador no processo de produção das atividades, a tornar-se como um espaço de interação, que contribuiu também para a ampliação do processo de compreensão sobre a PAL e para atender uma das premissas da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007).

De forma geral, G1 produz uma sequência de atividades epilinguísticas que se (EP1) constitui como um instrumento de reflexão sobre a língua (FRANCHI, 1991[1987) e tem por escopo (EP3) a análise de recursos expressivos em uso concreto (GERALDI, 1991). G1 demonstrou compreensão responsiva ativa de palavra própria no fazer pedagógico dessas atividades, porque procedeu a escolha do enunciado e do gênero, selecionou trechos específicos para a análise nas atividades, elaborou questões que possibilitam ao estudante refletir sobre a língua, a partir dos recursos expressivos eleitos como foco do trabalho. Embora sem se ater aos discursos que sustentam os valores de preocupação ambiental, as atividades

cumpriram com o objetivo de iniciar o processo de compreensão que a escolha verbal, na notícia, revela uma valoração social.

Por outro lado, as atividades revelaram alguns aspectos a serem melhorados, o que é completamente comum em processo formativo, por exemplo, a abordagem ainda incipiente a respeito das características morfossintáticas do verbo, bem como a ausência de questões que relacionem a escolha dos recursos expressivos explicitamente às características do gênero discursivo notícia. As atividades discutiram o valor de preocupação e da atualidade da notícia por meio da escolha verbal. Todavia, faltaram questões para refletir como essa escolha verbal também se relaciona estilisticamente ao gênero discursivo.

G2, por sua vez, selecionou o conto "Uma aventura de Pedro Malazartes", de Ruth Rocha. O conteúdo gramatical escolhido foram os advérbios de lugar, para marcar o valor de impacto do espaço físico na forma de agir das personagens. Em face ao período de produção das atividades, final do ano letivo, G2 optou por delimitar a abordagem do conteúdo gramatical, restringindo-se aos advérbios de lugar, cujas atividades se expõem no Quadro 75.

Quadro 75 - Atividades epilinguísticas G2, Atividade Colaborativa 9

Atividade Colaborativa 9
Atividades epilinguísticas

Grupo: G2
Gênero discursivo: conto
Enunciado base: "Uma aventura de Pedro Malazartes", de Ruth Rocha.".
Recurso gramatical em foco: advérbios de lugar.
Valor social: O uso do advérbio de lugar marca a importância do espaço como determinante para o comportamento das personagens.

1. **Na frase "Um dia Pedro estava guardando os porcos <u>perto</u> de um lamaçal" a palavra grifada refere- se**

(a) ao lamaçal, ou seja, a localização de um espaço (lugar).
(b) ao lamaçal, composição de um espaço.
(c) a proximidade dos porcos.
(d) a proximidade de Pedro.

2. **Na frase "Um dia Pedro estava guardando os porcos <u>perto</u> de um lamaçal" qual é a ideia de localização que a palavra destacada nos traz?**

R - *A ideia que a palavra destacada nos traz é de proximidade.*
Que tal fazer uma pergunta a relacionar o perto do lamaçal ao ambiente onde se passa a história e as condições de trabalho de Malasartes?

3. **Reescreva a frase substituindo a palavra grifada por outra palavra, mas mantendo a mesma ideia de proximidade.**

R- *Um dia Pedro estava guardando os porcos* ***<u>próximo</u>*** *de um lamaçal.*

4. **Qual palavra poderia ser utilizada nesta frase dar a ideia de distanciamento do lamaçal?**

R - *A palavra que poderia ser utilizada nesta frase dar a ideia de distanciamento do lamaçal é longe ou distante.*
Poderia fazer uma pergunta se seria adequado esse sentido ao conto.

5.Reescreva a frase substituindo a palavra grifada por outra palavra, dando a ideia de distanciamento.
R- *Um dia Pedro estava guardando os porcos* <u>*longe*</u> *de um lamaçal.*

6.Ao analisarmos as frases "Um dia Pedro estava guardando os porcos <u>perto</u> de um lamaçal" e "Um dia Pedro estava guardando os porcos <u>longe</u> de um lamaçal", estamos nos referindo ao mesmo lugar?
R - *Não, pois perto e longe são localizações diferentes de um espaço*
Que tal fazer uma comparação com a seguinte frase: Então, Pedro gritou de longe para o patrão, fazendo grandes gestos.

7. Na frase "Eles só saem <u>daí</u> se a gente arrancar com a pá", a palavra em destaque está relacionada a qual ambiente?
(A) Casa.
(B) Chiqueiro.
(C) Lamaçal.
(D) Sítio.
Aqui poderia se perguntar o que era necessário para compreender o daí.

8. Pedro Malasartes disse ao patrão "Eles só saem <u>daí</u> se a gente arrancar com a pá", a palavra <u>daí</u> da ideia que o lugar está
(a) perto de Pedro e distante do patrão.
(b) distante de Pedro e perto do patrão.
(c) perto do lamaçal.
(d) distante do lamaçal.

9. No conto aparecem outras palavras que remetem a ideia de lugar? Faça uma leitura atentamente e as pinte de verde.
Faltaram questões relacionados ao elemento da narrativa "espaço" associando ao advérbio de lugar.

Fonte: O autor (2022).

A questão 1) solicita qual é o referente do advérbio "perto" no conto e, em seguida, a questão 2) aborda sobre o seu sentido. O intuito não é a classificação do advérbio em si, mas, sim, a construção de uma referência, de um sentido para a ideia de lugar atribuída pela palavra "perto" no conto, o que evidencia a relevância das atividades epilinguísticas tanto (EP9) para a compreensão valorada do discurso quanto (EP13) para o entendimento do funcionamento do conteúdo gramatical, a partir de (EP4) ocorrências efetivas em um enunciado. A essas questões foram sugeridas perguntas de natureza valorativa, que destaquem as condições de trabalho do personagem principal, um cuidador de porcos, que desenvolve sua atividade junto a um lamaçal, para abordar o papel do advérbio de lugar não só para a caracterização do espaço quanto do personagem. Observa-se que a dificuldade relatada na primeira parte do curso, principalmente, em associar os recursos expressivos ao contexto extraverbal revelam-se no processo de produção das atividades, o que já aponta para necessidade do investimento em formação continuada que abordem as questões discursivas, socioculturais e históricas que permeiam as situações de interação discursiva.

Na questão 3), pede-se que o estudante selecione outro advérbio que poderia substituir o “perto”. É um exercício pertinente, já que (EP7) demanda a recriação de um enunciado e (EP5) se insere na compreensão de que a língua se forma por um conjunto de recursos expressivos e de estratégias de dizer (GERALDI, 1991). Em consonância a esse princípio, as questões 4), 5) e 6) tratam da trocam do advérbio “perto” por um outro que indica sentido oposto. Recomendou-se, entretanto, o acréscimo de perguntas que não se restringissem a substituição, mas que discutissem sobre os sentidos que a troca de advérbios acarretaria ao conto. Sob o prisma do dialogismo, a palavra assume a condição de signo ideológico, por isso não é neutra. Como destaca Bakhtin: “O professor deve mostrar, de um modo que seja bem acessível aos alunos, o que perdemos e o que ganhamos ao escolhermos uma ou outra dessas frases” (2013[1940-1960], p.25). A esse respeito, como aspecto a ser melhorado, o pesquisador sugeriu questões de teor valorativo, a fim de somar ao trabalho de construção do sentido do advérbio “perto” no contexto do conto.

Na continuidade, as questões 7) e 8) tratam do uso da palavra “daí” como advérbio de lugar. Em primeiro momento, destaca-se a pertinência da seleção desse recurso expressivo, para (EP3) analisá-lo a partir de uma ocorrência efetiva. A palavra “daí” nem sempre assume a função de advérbio de lugar, por isso apontou-se a oportunidade de se questionar o que é necessário para compreendê-lo nessa função no trecho do conto selecionado. Por fim, a questão 9) propõe a identificação de outras palavras que indicam espaço no conto.

A partir da revisão do pesquisador, G2 acrescentou algumas questões, cuja atividade reformulada apresenta-se no Quadro 76.

Quadro 76 - Atividades epilinguísticas G2, revisadas, Atividade Colaborativa 9

Atividade Colaborativa 9
Atividades epilinguísticas - revisadas

Grupo: G2
Gênero discursivo: conto
Enunciado base: “Uma aventura de Pedro Malazartes”, de Ruth Rocha.”.
Recurso gramatical em foco: advérbios de lugar.
Valor social: O uso do advérbio de lugar marca a importância do espaço como determinante para o comportamento das personagens.

1. Na frase “Um dia Pedro estava guardando os porcos <u>perto</u> de um lamaçal.” a palavra grifada refere- se
(a)ao lamaçal, ou seja, a localização de um espaço (lugar).
(b) ao lamaçal, composição de um espaço.
(c) a proximidade dos porcos.
(d) a proximidade de Pedro.

2. Na frase “Um dia Pedro estava guardando os porcos <u>perto</u> de um lamaçal” qual é a ideia de localização que a palavra destacada nos traz?
R- A ideia que a palavra destacada nos traz é de proximidade.

3. Reescreva a frase substituindo a palavra grifada por outra palavra, mas mantendo a mesma ideia de proximidade.
R:Um dia Pedro estava guardando os porcos ***próximo*** *de um lamaçal.*

4. Por que são importantes palavras que indicam espaços no conto?
R - Para situar o leitor onde as ações aconteciam.

5. Qual palavra poderia ser utilizada nesta frase para dar a ideia de distanciamento do lamaçal?
R: *A palavra que poderia ser utilizada nesta frase para dar a ideia de distanciamento do lamaçal é longe ou distante.*

6. Reescreva a frase substituindo a palavra grifada por outra palavra, dando a ideia de distanciamento.
R:Um dia Pedro estava guardando os porcos *longe* *de um lamaçal.*

7. Seria adequado, no contexto da história, utilizar palavras que indicam distanciamento do lamaçal?
R:Não, porque os porcos viviam nesse local e também porque Pedro Malasartes trabalhava lá.

8. Ao analisarmos as frases "Um dia Pedro estava guardando os porcos perto de um lamaçal." e "Um dia Pedro estava guardando os porcos longe de um lamaçal.", estamos nos referindo ao mesmo lugar?
R:Não, pois perto e longe são localizações diferentes de um espaço.

9. Na frase "Eles só saem daí se a gente arrancar com a pá", a palavra em destaque está relacionada a qual ambiente?
(a) Casa.
(b) Chiqueiro.
(c) Lamaçal.
(d) Sítio.

10. Pedro Malasartes disse ao patrão "Eles só saem daí se a gente arrancar com a pá", a palavra daí da ideia que o lugar está
(a) perto de Pedro e distante do patrão.
(b) distante de Pedro e perto do patrão.
(c) perto do lamaçal.
(d) distante do lamaçal.

11. No conto aparecem outras palavras que remetem a ideia de lugar? Faça uma leitura atentamente e pinte-as de verde.

Fonte: O autor (2022).

Inicialmente, G2 acrescentou a questão 4), que indaga sobre a importância das palavras que indicam lugar no conto, para atender a demanda de se (EP11) relacionar o estudo dos recursos expressivos às características do gênero discursivo. Além desta, foi adicionada a questão 7) sobre a pertinência da substituição de outros advérbios no contexto do conto. Há uma ampliação ao associar a reflexão sobre os advérbios de lugar mais especificamente às características do gênero conto, embora de modo pontual e incipiente.

As atividades produzidas por G2 cumprem com o propósito de (EP2) mediar operações de reflexão sobre a língua a partir de um enunciado específico, com (EP9) enfoque na construção de sentidos para os advérbios de lugar no conto. Logo, G2 demonstrou compreensão

responsiva de palavra própria, porque imprimir seu projeto de dizer no processo de produção das atividades. Contudo destacam-se, como aspectos a serem melhorados, a ampliação de perguntas que estimulem a pensar sobre os valores dos advérbios de lugar como aspecto composicional e estilístico do gênero discursivo conto. Embora os grupos tenham realizado um estudo dirigido a respeito do enunciado escolhido, não ocorreram, por sua vez, discussões mais específicas a respeito das características temáticas, composicionais e estilísticas dos gêneros que cada grupo escolheu para a produção da sequência de atividades de AL. Aponta-se, com isso, para a complexidade do trabalho com a PAL em sala de aula, posto que os recursos expressivos são analisados em face ao enunciado, a considerar as características do gênero discursivo, além de ser uma prática intrinsicamente interligada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

O grupo G3, por seu turno, para a sequência de atividades expostas no Quadro 77, selecionou o conto "Sobrou pra mim", de Ruth Rocha, cujo objetivo foi refletir sobre o valor de autoconfiança expresso pelo pronome pessoal reto "eu", com enfoque nos pronomes pessoais.

Quadro 77 - Atividades epilinguísticas G3, Atividade Colaborativa 9

Atividade Colaborativa 9
Atividades epilinguísticas

Grupo: G3
Gênero discursivo: conto
Enunciado base: "Sobrou pra mim", de Ruth Rocha.
Recurso gramatical em foco: Pronomes pessoais do caso reto.
Valor social: o valor de autoconfiança expresso pelo pronome reto "eu".

1. Observe a frase: "Quando eu tinha uns 8 anos, mais ou menos, eu morava com minha vó e com a irmã dela tia Emília".

a) A quem se refere o pronome "eu"?
R- *O pronome eu se refere a quem está contando a história, o próprio menino.*

b) A todo momento o menino como narrador da história deixava claro o pronome "eu", por que ele evidenciava isso?
R - *A todo momento o menino deixava claro o eu porque pensava só em si e ao planejar suas travessuras não pensava na consequência que poderia causar ao outro.*

c) Qual é o sentido do pronome "eu" naquele momento em que o menino evidência que é ele quem cria as travessuras?
*(x) Mostrar algo que lhe satisfaz e tem orgulho de fazer***.**
( ) Mostras algo que lhe satisfaz mas não tem orgulho de fazer.

d) O texto foi escrito em 1ª pessoa, o sentido seria o mesmo se fosse escrito em 3ª pessoa?
R- *Se fosse escrito em 3ª pessoa o sentido não permaneceria o mesmo, pois o foco do narrador mudaria.*

e) Observe o primeiro parágrafo, e reescreva-o como se você fosse o narrador, ou seja, alguém que não está participando da narrativa, apenas contando-a. Ao final da atividade é possível notar se os sentidos seriam os mesmos ou não?

Quando ele tinha uns 8 anos, mais ou menos, o menino morava com a sua avó e com a irmã, tia Emília. Sua rua era sossegada, quase não passava carro nem caminhão. Ele ia na escola de manhã e de tarde ele fazia suas lições e ia pra rua brincar com seus amigos. Não permaneceria os mesmo sentidos, porque ele estava falando de uma outra pessoa e não dele mesmo.

2. Escreva um relato contando alguma arte que você já tenha feito e quais foram as consequências.
Quando eu estudava na pré escola, tinha um parquinho e nesse parquinho tinha túnel. Todos os dias na hora do recreio nós ficávamos brincando. Eu e mais três amigos não queríamos voltar para a sala de aula, então quando bateu o sino para voltar do recreio nós ficamos escondidos dentro desse túnel. A professora e as zeladoras começaram a nos procurar até que nos encontraram e por causa dessa arte nós passamos o restante da aula sentado na frente da lousa e em todos os recreios ficava algum responsável nos vigiando.
Seria fundamental que, após os alunos escreverem, questionarem se eles marcaram ou não o pronome pessoal "eu" e porquê.

Fonte: O autor (2022).

A questão 1a) aponta para o referente do pronome "eu", no caso, o narrador protagonista da narrativa. Já em 1b), questiona-se sobre a escolha estilística de se marcar propositalmente o pronome "eu" no conto, uma vez que poderia ser subentendido pela desinência do verbo. Embora não se marquem explicitamente os termos "estilo" e "valor" no enunciado da questão, o intuito é levar o estudante a refletir (EP11) a respeito de uma escolha linguística recorrente no enunciado, que se constitui como uma marca de estilo. A reflexão sobre a escolha dos recursos expressivos pelo seu viés estilístico estimula a criatividade no estudante, aspecto fundamental para o desenvolvimento da linguagem, assim como recomenda Bakhtin: "Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria" (BAKHTIN, 2013[1940-1960], p.28).

Em 1c), instiga-se a pensar sobre os sentidos que podem ser construídos pelo uso reiterado do pronome pessoal "eu" no conto. As questões elaboradas focam apenas um único recurso expressivo, o pronome pessoal reto "eu" e medeiam a reflexão sobre a escolha axiológica de marcar ou não o pronome no enunciado, bem como os sentidos que se podem inferir por esta escolha, a fim de (EP9) contribuir para a compreensão valorado do discurso.

Em sequência, a pergunta 1d) e 1e) abordam os sentidos decorrentes da troca de um narrador em primeira pessoa por outro em terceira pessoa, para mostrar que não se trata simplesmente de uma mudança linguística, mas, sobretudo, de sentidos. Reitera-se a validade dos (EP7) exercícios de reconstrução linguística, como forma de o estudante compreender, em uso, as diversas possibilidades que a língua lhe oferece (FRANCHI, 1991[1987]).

As atividades epilinguísticas se encerram com o exercício 2 que solicita que o estudante, por meio de um exercício de escrita, conte uma "arte", uma travessura que tenha feito. Para

tanto, necessariamente, assumirá a primeira pessoa do discurso em seu texto. Destaca-se que o exercício de escrita dialoga com a temática e com os valores discutidos no conto.

Apesar de G3 propor poucas questões de AL epilinguísticas, observa-se que são significativas e cumprem com o propósito de refletir sobre a utilização do pronome pessoal "eu" no conto. Portanto, G1 demonstrou compreensão responsiva de palavra própria, compreende que as atividades epilinguísticas se constituem como espaço de reflexão sobre as escolhas que a língua oferece e os sentidos e valores que se constroem pelos recursos expressivos. Como aspectos a serem melhorados, aponta-se a abordagem incipiente da relação dos recursos expressivos com as características do gênero discursivo conto. Como foi feita apenas sugestão para o momento de aplicação das atividades, G3 não apresentou nova versão das atividades epilinguísticas.

A produção das atividades epilinguísticas, na terceira etapa do curso, demonstrou que os grupos de docentes demonstraram compreensão responsiva ativa de palavra própria, diferente da segunda etapa do curso em que foi predominante o nível de compreensão responsiva de palavra alheia. Aponta-se o avanço dos grupos em colocar-se como sujeitos de dizer no processo de produção, a demonstrar que pensaram a respeito dos propósitos das atividades, encaminharam o processo a partir de uma lógica coerente e não ficaram restritas aos exemplos discutidos na formação. O nível de compreensão responsiva de palavra própria foi alcançado em virtude de um processo, a partir de um trabalho sequencial, mediado e orientado pelo formador, a ter por embasamento as atividades e os conhecimentos construído ao longo do curso de formação. Demonstrar nível de compreensão de palavra própria significa reconhecer que as docentes começaram a refratar os aspectos teórico-metodológicos sobre as atividades epilinguísticas, a partir de suas vivências como professoras, isto é, de sua consciência socioideológica. Como se trata de uma formação, destacaram-se alguns aspectos a serem melhorados, por exemplo, a ampliação de questões com o foco no valor e que enfoquem a dimensão estilística do recurso expressivo. No Quadro 78 expõe-se a síntese analítica.

Quadro 78 – Síntese analítica da Atividade Colaborativa 9

Níveis de compreensão responsiva caracterizados	**Atividade Colaborativa 9 –- Produção de atividades epilinguísticas - terceira etapa do curso de formação**
	Compreensão responsiva ativa de palavra própria - as atividades demonstram a consciência dos docentes na produção das questões, que imprimem seus propósitos discursivos com um acento valorativo único, isto é, a palavra própria.
Características das atividades epilinguísticas contempladas	(EP1) – Consideram a dinâmica da língua, principalmente, sua natureza reflexiva ao explorar ocorrências efetivas de recursos expressivos, como os verbos, advérbios e os pronomes pessoais.

	(EP2) – Proporcionam operações sobre a linguagem e a língua, ao mobilizar questionamentos e hipóteses sobre os sentidos, valores e o funcionamento gramatical dos recursos expressivos. (EP3) – Centram-se nos recursos expressivos, objetos de análise das questões. (EP4) – Realizam-se por meio da análise em enunciados concretos, mobilizado nos gêneros discursivos, no caso, por meio de notícias, de contos e de cartas. (EP5) – Consideram os recursos expressivos como possibilidades e estratégias do dizer nos enunciados em que foram mobilizados. (EP6) – Relacionam-se à prática de produção textual, por meio de exercícios pontuais de escrita a respeito dos recursos expressivos focalizados no enunciado. (EP7) – Favorecem exercícios de criação linguística, seja por meio da construção, reconstrução de enunciados. (EP8) – Analisam os recursos expressivos a partir de sua natureza gramatical. (EP9) – Visam à compreensão do discurso, a ampliar a leitura dos enunciados analisados. (EP10) – Relacionam-se diretamente às atividades de leitura. (EP11) – Consideram os recursos gramaticais, a abarcar sua dimensão estilístico e valorativo, ainda que de forma simples. (EP12) – Tornam-se ponte para as atividades metalinguísticas. (EP13) – Levam à reflexão sobre o funcionamento da estrutura da língua.
Principais aspectos teórico-metodológicos contemplados	1. A compreensão de que as atividades epilinguísticas centram-se nos recursos expressivos com foco no processo de construção de sentido e de valores. 2. A compreensão das principais características das atividades epilinguísticas. 3. A seleção dos recursos expressivos a serem explorados, bem como a produção de questões que atendem às características das atividades epilinguísticas.
Principais aspectos a serem melhorados nas atividades	1. A ampliação de questões com o foco no valor social, já que se predominaram questões com foco no sentido. 1. A ampliação de questões que focalizem a relação indissociável do recurso expressivo como marca de estilo no enunciado.

Fonte: O autor (2022).

A produção de atividades metalinguísticas encerrou a produção da sequência de atividade e do curso de formação continuada, cuja análise apresenta-se em sequência.

3.1.3.2 A produção das atividades metalinguísticas: um terreno de palavras híbridas

Com o intuito de terminar a sequência de atividades de AL, os grupos se empenharam na produção das atividades metalinguísticas, conforme orientado pela Atividade Colaborativa10. Essas atividades foram produzidas na última semana de outubro de 2020, período que coincide com os afazeres do encerramento do ano letivo das escolas onde as professoras lecionavam. De modo especial, elas dedicavam-se à elaboração das últimas apostilas a serem enviadas aos alunos, forma de trabalho adotado em virtude da pandemia do COVID-19, bem como já relatavam ter iniciado o processo de construção de dossiê avaliativo de cada estudante. O contexto relatado implicou diretamente o empenho destinado à produção

das atividades metalinguísticas. As professoras reconheceram a importância de concluírem a sequência de atividades de AL, mas pediram para produzir, caso pudessem, atividades "simples" nesta última fase, porque disseram e realmente estavam muito atarefadas com os compromissos referentes ao término do ano escolar. Diante desse pedido, o pesquisador reconheceu o empenho demonstrado durante todo o curso de formação e concordou que escolhessem aspectos bem pontuais para serem abordados nas atividades metalinguísticas e, inclusive, sugeriu aos grupos para concluírem a sequência com as atividades epilinguísticas, por entender que o processo de formação não depende apenas do planejamento feito pelo pesquisador, mas, sobretudo, do tempo individual de cada participante. Apesar da possibilidade aventada, todos os grupos decidiram produzir as atividades metalinguísticas, todavia de forma mais simplificada, isto é, a abordar aspectos gramaticais pontuais. Convém lembrar que as professoras, desde agosto, semanalmente, participavam de encontros síncronos no curso de formação, inclusive, com atividades a serem produzidas em momento assíncrono, o que exigiu muito compromisso e empenho, aspecto que culminou nas excelentes produções de atividades aqui analisadas.

Na análise prévia das atividades metalinguísticas produzidas, identificou-se o mesmo nível de compreensão responsiva entre todos os grupos, conforme se caracteriza em sequência:

(1) Compreensão responsiva ativa de palavra alheia híbrida – a produção das atividades se caracterizou por refletirem os pressupostos da PAL discutidos na formação quanto o discurso do ensino tradicional de gramática.

O nível de compreensão responsiva demostrado pelos grupos foi caracterizado como de palavra alheia híbrida. As atividades refletem tanto o discurso discutido no curso quanto o discurso do ensino tradicional de gramática. Com efeito, as atividades produzidas pelos grupos refletem exemplos de exercícios comuns aos que foram discutidos na formação, mas também atividades de cunho mais estruturalistas comuns à abordagem tradicional do ensino gramatical. O movimento de reprodução de diferentes abordagens, ou seja, de diferentes vozes sobre o ensino de gramática justifica-se justamente por se fazerem presente no contexto do ensino de LP.

Para a produção das atividades metalinguísticas, as docentes selecionaram conteúdos gramaticais que não foram abordados especificamente durante o curso de formação. Embora o pesquisador tenha fornecido explicações durantes os encontros de orientações, observou-se o movimento de refletir exemplos com os quais provavelmente já tinham lidado anteriormente, ou seja, exercícios de cunho mais estruturalistas, comuns aos livros didáticos. Outro fator que

contribui para a compreensão de palavra alheia híbrida foi o tempo escasso para a produção das atividades, aliado à ausência de um estudo mais específico a respeito dos conteúdos gramaticais selecionados por cada grupos a partir de uma abordagem mais funcionalista e dialógica da linguagem.

A fim de observar o nível de compreensão de palavra alheia híbrida, inicia-se a exposição com as atividades do grupo G1. Para tanto, apontam-se as características das atividades metalinguísticas, conforme Quadro 79, ao passo também que se explicita a presença de exercícios pautados na abordagem mais tradicional de ensino de gramática.

Quadro 79 - Atividades metalinguísticas G1, Atividade Colaborativa 10

Atividade Colaborativa 10
Atividades metalinguísticas

Grupo: G1
Gênero discursivo: notícia
Enunciado base: "Baleia doente encalhada tinha 30 sacos de plástico no estômago", jornal O Globo.
Recurso gramatical em foco: tempos verbais do modo indicativo.
Valor social: O uso do tempo verbal presente reflete a preocupação atual dos cientistas em relação ao problema da poluição dos mares.

Nas atividades anteriores, quando analisamos a frase: "No início do ano passado, especialistas **alertaram** que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050", vimos que esse verbo expressa um fato que ocorreu no passado **"Faltou aqui falar sobre o valor de preocupação que o "alertaram" indica"** e ao analisarmos a frase: "Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico **são** despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial", percebe-se que o verbo expressa um fato que ocorre no presente com frequência. **Faltou aqui falar sobre o valor de preocupação atual que o verbo no presente demonstra.**

As palavras que expressam **ação, estado ou fenômeno da natureza** são chamadas de **verbo**.
Uma ação pode ocorrer no **passado**, no **presente** ou no **futuro**. Os **tempos verbais** indicam um momento em que ocorre essa ação.
Ação no passado (pretérito): ocorreu antes do momento da fala.
Colocar um exemplo do texto e explicar.
Ação no presente: ocorre no momento da fala.
Colocar um exemplo do texto e explicar.
Ação no futuro: ocorrerá depois do momento da fala.
Colocar um exemplo do texto e explicar.

1. Releia o trecho da notícia prestando atenção nas formas verbais destacadas: "No início do ano passado, especialistas <u>alertaram</u> que <u>haverá</u> mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050".
a) Que forma verbal expressa um fato que ocorreu no passado?
R- A forma verbal alertaram.

b) Que forma verbal expressa um fato que ocorrerá no futuro?
R- A forma verbal haverá.

c) Até quando ocorrerá esse fato?
R- Esse fato ocorrerá até 2050.

Aqui poderia pedir para alunos escolherem um outro verbo no lugar de haverá mantendo a ideia de futuro.

d) Que forma verbal expressa um fato que ocorre no presente ou que ocorre no futuro com frequência? Faltou colocar a frase a que faz referência.
R- *A forma verbal são.*

e) Com que frequência ocorre esse fato?
R- *Esse fato ocorre atualmente.* **Faltou colocar a frase, ficou descontextualizado.**

f) As frases em que as formas verbais estão destacadas transmitem a ideia de
(A) certeza.
(B) dúvida.
(C) suposição.
(D) imediatamente.

2- **Releia este outro trecho da notícia: "[...]a baleia, que pesava 2 toneladas e sofreu eutanásia, estava visivelmente doente".**
a) Sublinhe de vermelho as formas verbais que aparecem no trecho.
R- Pesava, sofreu, estava.

b) Essas formas verbais estão no
(*x*) passado. ( ) presente ( ) futuro.
Poderia aqui perguntar, se no contexto da notícia, essas ações poderiam ser escritas no presente

3. Localize na notícia um trecho que tenha uma forma verbal no passado e copie-o abaixo:
R- *"Zoólogos noruegueses descobriram esta sexta-feira cerca de 30 sacos de plástico e outros resíduos plásticos no estômago de uma baleia-bicuda-de-cuvier que havia encalhado na costa sudoeste do país".*
Poderia se perguntar o raciocínio usado para identificar o verbo no passado.

4. Releia este trecho da notícia prestando atenção na forma verbal destacada e reescreva-o usando este verbo no presente: "Especialistas alertaram que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050".
*R- "Especialistas alertaram que **há** mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050".*

5. Mudando o verbo "haverá" que está no futuro, para o verbo "há" que está no presente, a frase expressa o mesmo sentido a esse fato? Por quê?
R- Não, muda o sentido da frase.

6. Reescreva as frases passando a forma verbal destacada de acordo com as indicações nos parênteses.

a) Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano. (Passado)
*R - Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico **foram** despejados anualmente no oceano.*

b) Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano. (Futuro).
*R- Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico **serão** despejados anualmente no oceano.*

7. Releia o trecho: "Segundo Terje Lislevand, pesquisador da Universidade de Bergen, a baleia, que pesava 2 toneladas e sofreu eutanásia, estava visivelmente doente".

a) Destaque os verbos no trecho da notícia.
R- *Pesava, sofreu, estava.*
b) Reescreva o trecho da notícia abaixo, escrevendo os verbos no presente.
R-*" Segundo Terje Lislevand, pesquisador da Universidade de Bergen, a baleia, que pesa 2 toneladas e sofre eutanásia, está visivelmente doente"*
Aqui também seria interessante questionar se a mudança altera o sentido.
8. Destaque os verbos na notícia usando vermelho para presente, azul para o passado e verde para o futuro, depois reescreva-os no quadro abaixo.

PRESENTE	PASSADO	FUTURO
São *Avalia* *Tenha* *Ser* *Costuma* *Estima*	*Descobriram* *Havia* *Sofreu* *Estava* *Tinha* *Foram* *Pesava* *Alertaram*	*Haverá*
Faltou um exercício de escrita relacionado ao valor de preocupação associado ao verbo. Poderia pedir para os alunos criarem, por exemplo, um título de notícia com um verbo no presente, outro no passado e outro futuro mostrando preocupação com questões atuais importantes, pode ser do meio ambiente, enfim! Seria interessante contextualizar o exercício, retomando os valores estudados, para depois solicitar que os alunos escrevam.		

Fonte: O autor (2022).

G1 inicia as atividades metalinguísticas com a exposição de um conceito sobre verbo, com a retomada do que fora discutido nas atividades de leitura e epilinguísticas. Por conseguinte, o trabalho com a metalinguagem torna-se (M4) resultado de um conjunto de atividades sobre a língua, que contempla (M1) sua natureza reflexiva e (M3) contribui para tornar consciente os saberes sobre a gramática da língua. O conceito proposto (M6) ancora-se nas gramáticas de cunho tradicional, porém com (M8) uma linguagem acessível para os estudantes do 5º ano. Como sugestão, o pesquisador apontou a necessidade de o conceito conter a explicação a respeito do valor do conteúdo gramatical discutido nas atividades precedentes, bem como exemplos específicos a partir da notícia lida e estudada anteriormente.

A questão 1) apresenta um excerto da notícia e solicita o reconhecimento do tempo em que os verbos estão conjugados. Trata-se de um exercício de identificação, por isso foi sugerido, como aspecto a ser melhorado, que se acrescentasse uma questão de reconstrução do enunciado para mobilizar maior interação do estudante com o conteúdo gramatical estudado. Também de identificação, a questão 2) requisita o reconhecimento do tempo em que os verbos destacados estão conjugados. Para contemplar um aspecto mais reflexivo e analítico, o pesquisador sugeriu a possibilidade de se discutir se tais formas verbais poderiam estar conjugadas em outros tempos verbais no contexto da notícia. Semelhante à natureza das questões anteriores, a questão 3) requer a localização de uma forma verbal conjugada no tempo passado na notícia. Para este exercício, foi orientado que se instigasse o raciocínio utilizado para identificação do verbo no passado, para que o estudante iniciasse o processo de tornar consciente a noção a ser compreendida por meio das atividades.

As questões 1), 2) e 3) refletem exemplos de exercícios comuns ao ensino de gramática, os quais se caracterizam por mobilizar menos as operações de análise e de reflexão, posto que

partem do pressuposto de que, após a exposição e explicação do conceito, o estudante já se apropriou da noção estudada, por isso reconhece o tempo em que os verbos estão conjugados.

As questões 4) e 5) propõem um exercício de reconstrução linguística, que solicita a substituição do verbo no pretérito para o presente e questiona sobre a mudança de sentido decorrente à alteração proposta. Nota-se um exemplo de questão em consonância ao percurso metodológico de PAL proposta nesta Tese, porque (M5) preconiza exercícios de reconstrução linguística, que (M9) considera os sentidos construídos no enunciado.

As questões 6) e 7) solicitam a reescrita dos enunciados pela mudança dos tempos verbais, porém não se questiona sobre as diferenças de sentidos, aspecto apontado como a ser melhorado pelo pesquisador. Exercícios de reconstrução linguística são caros à AL, porque permitem que o estudante opere ativamente sobre as opções disponíveis pela língua. Contudo destaca-se a relevância de fazer com que o estudante passe da natureza intuitiva e inicie a pensar conscientemente a respeito das noções envolvidas no processo de reconstrução solicitada pelo exercício.

A atividade se encerra com a questão 8), que demanda a classificação dos verbos utilizados na notícia quanto ao tempo verbal, a repetir um exemplo típico de exercício de um viés mais estrutural. Foi sugerido ainda que se adicionasse um exercício de escrita a fim de recuperar o aspecto valorativo discutido nas questões epilinguísticas.

As atividades metalinguísticas produzidas por G1 coadunam com alguns dos princípios da PAL discutidos na Tese como foi possível observar na opção pelo conceito expandido, a retomar as atividades epilinguísticas e pelos exercícios que demandam operações de construção e reconstrução linguísticas. Por outro lado, nota-se a influência do discurso da abordagem tradicional do ensino de gramática por meio de exercícios de identificação e de reconhecimento dos tempos verbais. Dessa forma, a produção de atividades foi caracterizada como palavra alheia híbrida, porque refletem diferentes perspectivas, sem, no entanto, um propósito consciente de articulá-las na proposta desenvolvida. Após a revisão do pesquisador, G1 reformulou as atividades, cujas mudanças encontram-se no Quadro 80.

Quadro 80 - Atividades metalinguísticas G1 revisadas, Atividade Colaborativa 10

Atividade Colaborativa 10
Atividades metalinguísticas - revisadas

Grupo: G1
Gênero discursivo: notícia
Enunciado base: "Baleia doente encalhada tinha 30 sacos de plástico no estômago", jornal O Globo.
Recurso gramatical em foco: tempos verbais do modo indicativo.
Valor social: O uso do tempo verbal presente reflete a preocupação atual dos cientistas em relação ao problema da poluição dos mares.

Nas atividades anteriores, quando analisamos a frase: "No início do ano passado, especialistas **alertaram** que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050" vimos que esse verbo expressa um fato que ocorreu no passado, porém esse verbo nos mostra a preocupação de que se não cuidarmos nesse momento dos mares e oceanos, no futuro teremos mais problemas ambientais e ao analisarmos a frase: "Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico **são** despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial", percebe-se que o verbo expressa um fato que ocorre no presente com frequência, pois essa preocupação não é somente do fato ocorrido, mas também uma preocupação do nosso dia a dia e futura.

As palavras que expressam **ação, estado ou fenômeno da natureza** são chamadas de **verbo**.
Uma ação pode ocorrer no **passado**, no **presente** ou no **futuro**. Os **tempos verbais** indicam um momento em que ocorre essa ação.

Ação no passado (pretérito): ocorreu antes do momento da fala.
"[...] uma baleia-bicuda-de-cuvier que **havia** encalhado na costa sudoeste do país."

Ação no presente: ocorre no momento da fala.
"A Organização das Nações Unidas estima que 8 milhões de toneladas de lixo plástico **são** despejadas nos oceanos a cada ano."

Ação no futuro: ocorrerá depois do momento da fala.
"No início do ano passado, especialistas alertaram que **haverá** mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050"

1. Releia o trecho da notícia prestando atenção nas formas verbais destacadas: "No início do ano passado, especialistas **alertaram** que **haverá** mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050".

a) Que forma verbal expressa um fato que ocorreu no passado?
R- A forma verbal alertaram.

b) Que forma verbal expressa um fato que ocorrerá no futuro?
R- A forma verbal haverá.

c) Até quando ocorrerá esse fato?
R- Esse fato ocorrerá até 2050.

d) Reescreva a frase "No início do ano passado, especialistas alertaram que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050", substituindo o verbo haverá por outro verbo mantendo a ideia de futuro.
R- *No início do ano passado, especialistas **alertaram** que **existirá** mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050. No início do ano passado, especialistas **alertaram** que **terá** mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050.*

e) Na frase "Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial". Que forma verbal expressa um fato que ocorre no presente ou que ocorre no futuro com frequência?
R- A forma verbal são.
f) No trecho "Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial". Com que frequência ocorre esse fato?
R- Esse fato ocorre atualmente.

g) As frases em que as formas verbais destacadas aparecem transmitem a ideia de
(A) certeza.
(B) dúvida.
(C) suposição.
(D) imediatamente.

2- Releia este outro trecho da notícia: "[...] a baleia, que pesava 2 toneladas e sofreu eutanásia, estava visivelmente doente."
a) Sublinhe de vermelho as formas verbais que aparecem no trecho.
R- Pesava, sofreu, estava.

b) Essas formas verbais estão no
(*x*) passado. ( ) presente ( ) futuro.

c) "[...] a baleia, que pesava 2 toneladas e sofreu eutanásia, estava visivelmente doente". Se mudássemos os verbos pesava, sofreu e estava para o tempo presente teria o mesmo sentido?
R- *Não teria o mesmo sentido, pois principalmente a expressão **sofreu eutanásia** é uma ação que não é possível acontecer mais que uma vez.*

3- Localize na notícia um trecho que tenha uma forma verbal no passado e copie-o abaixo:
R- *"Zoólogos noruegueses descobriram esta sexta-feira cerca de 30 sacos de plástico e outros resíduos plásticos no estômago de uma baleia-bicuda-de-cuvier que havia encalhado na costa sudoeste do país".*

4. Releia este trecho da notícia prestando atenção na forma verbal destacada e reescreva-o usando este verbo no presente: "Especialistas alertaram que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050".
*R- "Especialistas alertaram que **há** mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050".*

5. Mudando o verbo "haverá" que está no futuro, para o verbo "há" que está no presente, a frase expressa o mesmo sentido a esse fato? Por quê?
R- Não, porque muda o sentido da frase e não concorda com o ano previsto que é futuro.

6. Reescreva as frases passando a forma verbal destacado de acordo com as indicações nos parênteses.
a) Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano. (Passado)
*R- Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico **foram** despejados anualmente no oceano.*

b) Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano. (Futuro).
*R- Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico **serão** despejados anualmente no oceano.*

7. Releia o trecho: "Segundo Terje Lislevand, pesquisador da Universidade de Bergen, a baleia, que pesava 2 toneladas e sofreu eutanásia, estava visivelmente doente".
a)Destaque os verbos no trecho da notícia.

R- Pesava, sofreu, estava.

b)Transcreva o trecho da notícia abaixo, escrevendo os verbos no presente.
R - *" Segundo TerjeLislevand, pesquisador da Universidade de Bergen, a baleia, que pesa 2 toneladas e sofre eutanásia, está visivelmente doente"*

8- Destaque os verbos na notícia usando vermelho para presente, azul para o passado e verde para o futuro, depois reescreva-os no quadro abaixo.

PRESENTE	*PASSADO*	*FUTURO*
São *Avalia* *Tenha* *Ser* *Costuma* *Estima*	*Descobriram* *Havia* *Sofreu* *Estava,* *Tinha* *Foram* *Pesava* *Alertaram*	*Haverá*

9. Na notícia que estudamos, observamos um problema que vem acontecendo e que ainda ocorrerá se nada for feito para mudar. Escreva uma síntese da notícia a mencionar o fato ocorrido, o problema atual relatado e as consequências para o futuro.
R: Resposta Pessoal.

10. Escreva três títulos para a notícia abaixo. Para cada título use os verbos no tempo indicado.

O número de queimadas no Amazonas em 2020 superou o recorde anterior, de 2005, e passou a ser o maior da história. Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) mostram que, até este domingo (11), o estado já registrou 15.700 focos ativos, enquanto em 2005 o acumulado de todo o ano foi de 15.644 casos.
O levantamento de focos ativos de incêndio do Inpe **é feito por satélite desde 1998.**
Agosto também registrou o maior número de queimadas para um único mês nos últimos 22 anos. Segundo a tabela de Monitoramento dos Focos Ativos por Estado do Inpe, foram 8.030 casos de queimadas em todo o Estado.
Os meses de agosto e setembro costumam ser os mais secos do ano na Região Amazônica e também formam o período em que, segundo especialistas, ocorrem os maiores índices de casos de queimadas e desmatamento.
https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/10/11/queimadas-no-amazonas-em-2020-superam-recorde-de-2005-e-registram-maior-numero-da-historia.ghtml

a) **Presente**: *resposta pessoal do estudante.*
b) **Passado**: *resposta pessoal do estudante.*
c) **Futuro**: *resposta pessoal do estudante.*

Fonte: O autor (2022).

Como reformulações, G1 acrescentou as mudanças propostas no conceito, apresentou o valor discutido nas atividades epilinguísticas, bem como adicionou exemplos para os tempos verbais, a partir dos excertos da notícia estudada, o que torna mais fácil o entendimento das noções em compreensão. Além disso, incluiu a questão 1d), cujo propósito é a substituição do emprego de "haverá" por outro verbo no mesmo tempo verbal e com o mesmo sentido. Este exercício promove maior interação do estudante com o aspecto estudado, já que efetiva possibilidades de construção linguística, a (M5) priorizar a natureza analítica e não meramente

classificatória. No exercício 2), inseriu-se a questão 2c), em que se questiona se as formas verbais no passado, destacadas em um excerto da notícia, poderiam ser escritas no tempo presente, o que demanda a análise do sentido do tempo verbal em relação ao fato exposto na notícia, o que se torna muito relevante, porque, embora de forma pontual, passa a (M9) considerar o recurso gramatical como um aspecto estilístico do gênero. As mudanças apresentadas são significativas, porque introduzem (M5) questões mais analíticas e reflexivas, a (M2) considerar a língua em uso no enunciado, já que os exercícios 1) e 2) até então continham somente questões de identificação. G1 ainda acrescentou os exercícios 9) e 10), os quais (M7) se caracterizam como exercício de escrita, com o intuito de fazer com que o estudante passe a construir frases a partir do conteúdo gramatical estudado.

O empenho de G1 em contemplar os apontamentos feitos pelo pesquisador fez com que as atividades passassem a refletir mais marcadamente alguns dos pressupostos da PAL discutidos no curso em detrimento do discurso tradicional de gramática. Com efeito, torna-se oportuno frisar a importância da palavra do pesquisador para a produção das atividades sob o viés proposto, ao passo que os exercícios de cunho mais tradicional já fazem parte da prática das docentes. Em sequência, passa-se a análise das atividades produzidas por G2.

Quadro 81 - Atividades metalinguísticas G2, Atividade Colaborativa 10

Atividade Colaborativa 10
Atividades metalinguísticas

Grupo: G2
Gênero discursivo: conto
Enunciado base: "Uma aventura de Pedro Malazartes", de Ruth Rocha.".
Recurso gramatical em foco: advérbios de lugar.
Valor social: O uso do advérbio de lugar marca a importância do espaço como determinante para o comportamento das personagens.

Ao analisarmos as seguintes frases do conto "Um dia Pedro estava guardando os porcos **perto** de um lamaçal", "Eles só saem **daí** se a gente arrancar com a pá" e "Então, Pedro gritou de **longe** para o patrão, fazendo grandes gestos", aprendemos que as expressões destacadas são as palavras que indicam uma localização e caracteriza o lugar ao qual o verbo se refere. Essas expressões são chamadas de advérbios de lugar.

abaixo, acima, acolá, adiante, à direita, à esquerda, aí, além, algures, ali, ao lado, aquém, aqui, atrás, através, cá, de cima, de fora, defronte, dentro, detrás, em cima, fora, lá, longe, onde, perto, por fora.

1. "*Então passou por ali um homem que quis comprar os animais.*", a palavra em destaque da ideia de proximidade ou distanciamento de quem se fala?
R- A palavra em destaque da ideia de distanciamento de quem se fala, pois ali refere-se a um local não próximo do locutor.

2. Reescreva a frase "Então passou por ali um homem que quis comprar os animais" dando a ideia de proximidade com o locutor do texto.
R - Então passou por aqui um homem que quis comprar os animais.

3. Complete as frases com advérbios de lugar.
a) Um dia, Pedro estava guardando os porcos _____de um lamaçal.
b) Então passou por _____ um homem que quis comprar os animais.
Senti falta de mais atividades metalinguísticas. Poderia selecionar outras frases que possuem advérbios de lugar e pedir para os alunos circularem. Ficou faltando também atividades que mostrem que os advérbios são invariáveis! É essencial para que o trabalho fique ainda melhor do que já está!!!!

Fonte: O autor (2022).

G2 apresentou um trabalho bem pontual de atividades metalinguísticas cujo objetivo ficou delimitado a conceituar os advérbios de lugar. As atividades se iniciam com a explicação do conceito de advérbio de lugar com os exemplos discutidos nas atividades epilinguísticas. Nota-se a influência do discurso desenvolvido na formação, a (M8) priorizar um conceito expandido, que (M4) retoma as atividades linguísticas e epilinguísticas precedentes. A explicação do conceito (M6) ampara-se na gramática de cunho tradicional e encontra-se em (M8) linguagem adequada para o público-alvo.

Para complementar, foram propostos três exercícios. A questão 1) solicita que se infira o sentido do advérbio de lugar destacado em um excerto do conto, a fim de (M5) promover a análise a partir de uma situação de uso efetivo; já a questão 2) propõe a reescrita do enunciado, a substituir o advérbio de lugar por outro de sentido oposto. A questão 3) a partir de frases do conto, solicita que se complete com advérbios de lugar. Aponta-se a necessidade de mais questões com enfoque no funcionamento linguístico e nas características do advérbio de lugar para que o estudante torne consciente o processo de compreensão sobre essa classe palavra. Dessa forma, G2 mostrou um processo de compreensão de palavra alheia híbrida, porque apresenta um conceito expandido e questões pontuais que enfoquem o sentido, tal como se preconiza na PAL discutida nesta Tese, ao passo que também se vale de exercícios de mera substituição, comuns no ensino tradicional de gramática. Na segunda etapa do curso de formação, G2 produziu atividades metalinguísticas cujo processo foi caracterizado como de palavra própria, o que permite inferir a complexidade inerente à produção das atividades metalinguísticas, o que demanda, dentre outros motivos, tempo, estudo a respeito do tópico gramatical em face às abordagens interacionista e dialógica da língua.

Apesar dos apontamentos do pesquisador solicitar que o grupo produzisse mais atividades metalinguísticas, a fim de que o conceito fosse desenvolvido, que outras características fossem exploradas, o grupo optou por encerrar dessa forma, porque estavam com muitos compromissos com a escola. Diante disso, o pesquisador concordou com G2 e enalteceu o trabalho desenvolvido durante toda a formação. O processo de produção de atividades não é

simples, demanda empenho e tempo, ainda mais a respeito de uma perspectiva metodológica com a qual não tinham conhecimento até então. Passa-se a análise do grupo G3, cujas atividades apresentam no Quadro 82.

Quadro 82 - Atividades metalinguísticas G3, Atividade Colaborativa 10

Atividade Colaborativa 10
Atividades metalinguísticas

Grupo: G3
Gênero discursivo: conto
Enunciado base: "Sobrou pra mim", de Ruth Rocha.
Recurso gramatical em foco: Pronomes pessoais do caso reto.
Valor social: o valor de autoconfiança expresso pelo pronome reto "eu".
Nas atividades anteriores refletimos sobre o uso da palavra **"eu"** e que está muito presente no conto em que estudamos. Dessa forma, é importante relembrar que o pronome é uma classe gramatical que tem por objetivo referenciar, indicar as pessoas do discurso. **Colocar aqui que no conto o "Eu" representa o menino, o narrador personagem.** Sendo assim, os pronomes pessoais do caso reto (**eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas**), são termos usados para substituir ou indicar as pessoas do discurso, ou seja, quem fala (**eu/nós**), com quem se fala (**tu/vós**), e de quem se fala (**ele/ela/eles/elas).**
Observe o exemplo:

"A luz era muito pouca, que minha avó tinha mania de fazer economia, **ela** dizia que não era sócia da Light."

Observação: Nota-se que o pronome em destaque estabelece uma substituição do substantivo **avó**, utilizando o pronome **ela** para indicar a pessoa do discurso.
Conheça os pronomes pessoais do caso reto:

1ª pessoa do singular: eu
2ª pessoa do singular: tu
3ª pessoa do singular: ele/ela
1ª pessoa do plural: nós
2ª pessoa do plural: vós
3ª pessoa do plural: eles/elas

1. No terceiro parágrafo, substitua os substantivos fazendo as adequações necessárias utilizando os pronomes da 3ª pessoa do singular e plural.
R- *As cinco e meia em ponto ela me chamava para tomar banho e rezar, elas rezavam todas as tardes às seis horas.*
Poderia se perguntar sobre a relação substantivo e pronome a partir da troca proposta.

2. Retorne ao texto e circule com a cor vermelha todas as ocorrências de pronome.

3. Houve muitas ocorrências de pronomes pessoas do caro reto de 1ª pessoa do singular?
R- Sim, houve várias e a maior ocorrência de pronomes são de 1ª pessoa.

4. Observe esta frase do texto, que contém a ocorrência de pronome pessoal do caso reto de 1ª pessoa do singular: "Eu ia à escola de manhã e de tarde eu fazia minhas lições e ia para a rua brincar com meus amigos".
a) Qual pronome foi utilizado para mostrar a pessoa do discurso?
R - O pronome utilizado para evidenciar quem está falando foi o pronome pessoal do caso reto "eu".

b) Nesta frase é possível substituir o pronome de 1ª pessoa "eu" por outro pronome, por exemplo, "tu"?
R- Não seria possível substituir o pronome "eu" por "tu", porque o pronome em questão se refere a primeira pessoa, ou seja, o foco principal está em quem fala e não com quem se fala.

5 . Troque os pronomes que aparecem na frase do texto da 1º pessoa do singular para a 1º pessoa do plural.

a) "Naquele dia, eu não mexi mais na cadeira. Mas no dia seguinte, eu fiz tudo de novo, só a minha tia é que viu a cadeira balançar."

R- *Naquele dia, nós não mexíamos mais a cadeira. Mas nos dia seguinte nós fizemos tudo novamente, só a minha tia é que viu a cadeira balançar.*

6. Agora passe este parágrafo para o plural, observando mudanças dos pronomes que aparecem.

"Até aí eu estava me divertindo! Mas o que eu não podia imaginar é que no dia seguinte, na hora em que eu costumava ir para a rua brincar, minha avó me chamou, me mandou tomar banho, me vestir e me levou para a igreja. Nove segundas-feiras eu tive que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório!"

R- Até aí nós estávamos nos divertindo! Mas o que nós não podíamos imaginar é que no dia seguinte, na hora em que nós costumávamos irmos para a rua brincar, minha avó nos chamassem, para mandarmos tomar banho, nós se vestimos e ela levou-nos para a igreja. Nove segundas-feiras nós tivemos que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezarmos pelas almas do purgatório!

Faltou um exercício de escrita. Como o trabalho foi direcionado ao pronome de primeiro pessoa do singular, o "EU", com o valor de satisfação, de empenho, pedir para os alunos relatarem situações, ações que eles tenham feito das quais eles se orgulham! Seria interessante que isso fosse contextualizado. Mostre como isso aparece na crônica para depois solicitar que os estudantes também façam!

Fonte: O autor (2022).

As atividades metalinguísticas de G3 se iniciam com a explicação do conteúdo gramatical "pronomes pessoais", por meio da (M4) retomada dos exemplos discutidos precedentemente nas atividades epilinguísticas, o que contribui para evidenciar que (M1) a língua permite sua descrição (M3) e para tornar consciente as noções a respeito desse conteúdo gramatical. A exposição do (M6) conceito se ampara no quadro conceitual da gramática tradicional, com (M8) uma linguagem que permite a compreensão pelo estudante do 5º ano.

A questão 1) solicita a substituição dos substantivos sublinhados em um excerto do conto por pronomes pessoais, a refletir um exemplo típico de exercício na perspectiva tradicional de ensino gramatical. Como aspecto a ser melhorado, solicitou-se que se questionasse a relação existente entre os substantivos e os pronomes, a fim de que o exercício estimulasse uma reflexão mais consciente sobre o recurso gramatical em compreensão. Para Franchi (1991[1987]), as atividades metalinguísticas devem possibilitar ao estudante a criação de hipóteses sobre o funcionamento da língua, ou seja, corroborar para tornar conscientes as noções gramaticais.

As questões 2) e 3) demandam a localização dos pronomes no conto, bem como a avaliação sobre a ocorrência dessa classe gramatical no contexto do enunciado, para (M3) estimular a percepção consciente de que os pronomes são possibilidades linguísticas disponíveis na língua. As questões 2) e 3) retomam exemplos discutidos durante o curso de formação, a mostrar-se a presença da palavra alheia no processo de produção das atividades.

Em sequência, a questão 4) reflete sobre a possibilidade de mudança de um pronome da primeira por outro de segunda pessoa, a questionar a viabilidade dessa substituição, o que demanda a (M5) reflexão sobre o funcionamento linguístico. Nesse caso, o estudante é convidado a analisar a pertinência da substituição do contexto do conto, o que proporciona uma (M2) operação mais consciente e reflexiva sobre a língua.

A questão 5) solicita a reescrita de enunciados do conto com a substituição do pronome de primeira pessoa do singular pelo de primeira pessoa do plural. De forma semelhante, a questão 6) propõe a reescrita de um parágrafo do conto, escrito na primeira pessoa do singular, para o plural. Apesar de serem exercícios fundamentais que levem o estudante a (M7) efetuar mudanças linguísticas por meio de exercícios de escrita, recomenda-se que não fiquem restritos à substituição, mas, sim, que promovam operações mais reflexivas e analíticas com foco nos sentidos e nas valorações sociais.

As atividades produzidas por G3, de forma geral, contemplam as principais características das atividades metalinguísticas, conforme se apontou na descrição das atividades, ainda que, por vezes, de forma bem pontual. Da mesma forma, alguns exercícios refletiram exemplos de exercícios mais estruturais. Com efeito, o processo de produção foi caracterizado como palavra alheia híbrida, porque as atividades reproduzem exemplos de exercícios sejam com as características da PAL discutidos na formação, seja com respaldo nos exercícios comuns à abordagem tradicional de gramática, sem, no entanto, apresentar, com clareza, um propósito, uma organização lógica mais consciente no desenvolvimento das atividades metalinguísticas.

A partir da revisão do pesquisador, G3 apresentou reformulações, no Quadro 83.

Quadro 83 - Atividades metalinguísticas G3, revisadas Atividade Colaborativa 10

Atividade Colaborativa 10 **Atividades metalinguísticas - revisadas**
Grupo: G3 **Gênero discursivo:** conto **Enunciado base:** “Sobrou pra mim”, de Ruth Rocha. **Recurso gramatical em foco:** Pronomes pessoais do caso reto. **Valor social:** o valor de autoconfiança expresso pelo pronome reto “eu”. Nas atividades anteriores refletimos sobre o uso da palavra “eu”, e que está muito presente no conto em que estudamos. Dessa forma, é importante relembrar que o pronome é uma classe gramatical que tem por objetivo referenciar, indicar as pessoas do discurso. Nesse conto fica muito bem evidenciado que o “EU” representa o menino como o narrador e o personagem principal. Sendo assim, os pronomes pessoais do caso reto (eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas), são termos usados para substituir ou indicar as pessoas do discurso, ou seja, quem fala (eu/nós), com quem se fala (tu/vós), e de quem se fala (ele/ela/eles/elas). **Observe o exemplo:**

"A luz era muito pouca, que minha avó tinha mania de fazer economia, ela dizia que não era sócia da Light".

Observação: Nota-se que o pronome em destaque estabelece uma substituição do substantivo avó, utilizando o pronome ela para indicar a pessoa do discurso.

Conheça os pronomes pessoais do caso reto:

1ª pessoa do singular: eu
2ª pessoa do singular: tu
3ª pessoa do singular: ele/ela
1ª pessoa do plural: nós
2ª pessoa do plural: vós
3ª pessoa do plural: eles/elas

1. No terceiro parágrafo, substitua os substantivos fazendo as adequações necessárias utilizando os pronomes da 3ª pessoa do singular e plural.

R- *As cinco e meia em ponto ela me chamava para tomar banho e rezar, elas rezavam todas as tardes às seis horas.*

2. Retorne ao texto e circule com a cor vermelha todas as ocorrências de pronome.

3.Houve muitas ocorrências de pronomes pessoas do caso reto de 1ª pessoa do singular?

R- *Sim, houve várias e a maior ocorrência de pronomes são de 1ª pessoa.*

4.Observe esta frase do texto, que contém a ocorrência de pronome pessoal do caso reto de 1ª pessoa do singular: "Eu ia à escola de manhã e de tarde eu fazia minhas lições e ia para a rua brincar com meus amigos".

a) Qual pronome foi utilizado para mostrar a pessoa do discurso?

R- *O pronome utilizado para evidenciar quem está falando foi o pronome pessoal do caso reto "eu".*

b) Nessa frase é possível substituir o pronome de 1ª pessoa "eu" por outro pronome, por exemplo, "tu"?

R- *Não seria possível substituir o pronome "eu" por "tu", porque o pronome em questão se refere a primeira pessoa, ou seja, o foco principal está em quem fala e não com quem se fala.*

5.Troque os pronomes que aparecem na frase do texto da 1º pessoa do singular para a 1º pessoa do plural.

a) "Naquele dia, eu não mexi mais na cadeira. Mas no dia seguinte, eu fiz tudo de novo, só a minha tia é que viu a cadeira balançar."

R- *Naquele dia, nós não mexíamos mais a cadeira. Mas nos dia seguinte nós fizemos tudo novamente, só a minha tia é que viu a cadeira balançar.*

6. Agora passe esse parágrafo para o plural, observando mudanças dos pronomes que aparecem.

"Até aí eu estava me divertindo! Mas o que eu não podia imaginar é que no dia seguinte, na hora em que eu costumava ir para a rua brincar, minha avó me chamou, me mandou tomar banho, me vestir e me levou para a igreja. Nove segundas-feiras eu tive que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório!"

R- *Até aí nós estávamos nos divertindo! Mas o que nós não podíamos imaginar é que no dia seguinte, na hora em que nós costumávamos irmos para a rua brincar, minha avó nos chamassem, para mandarmos tomar banho, nós se vestimos e ela levou-nos para a igreja. Nove segundas-feiras nós tivemos que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezarmos pelas almas do purgatório!*

7. Agora é sua vez de escrever um relato sobre um ato que você fez e do qual se orgulha. Lembre-se você é o ator principal de sua história. Portanto, evidencia no seu relato que você é o autor (narrador) das ações narradas.

Fonte: O autor (2022).

A reformulação proposta por G3 foi bem pontual, a acrescentar a questão 7) um exercício de escrita, para o estudante escrever também um relato em 1ª pessoa, o que retoma tanto o tema discutido no conto quanto também o recurso gramatical escolhido para o estudo.

O trabalho de produção de atividades metalinguísticas, nesta última fase do curso, foi caracterizado como de compreensão responsiva ativa de palavra alheia híbrida. De forma geral, foi possível observar que os grupos se valeram de exemplos de atividades que tinham por referência, tanto as que foram discutidas na formação, quanto as de cunho mais estrutural. A síntese analítica apresenta-se no Quadro 84.

Quadro 84 – Síntese analítica da Atividade Colaborativa 10

Níveis de compreensão responsiva caracterizados	**Atividade Colaborativa 10 –- Produção de atividades metalinguísticas terceira etapa do curso de formação.**
	Compreensão responsiva ativa palavra alheia híbrida – a produção das atividades se caracterizou por refletirem os pressupostos da AL perspectiva dialógica da AL quanto o discurso do ensino tradicional de gramática.
Características das atividades metalinguísticas contempladas	(M1) As atividades cumpriram com o propósito de falar e de refletir sobre aspectos constitutivos da língua, no caso, sobre as noções gramaticais escolhidas para estudo. (M2) As atividades promovem operações sobre a língua, ainda que, por vezes, mais voltadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos gramaticais. (M3) As atividades contribuem, de forma geral, para tornar consciente os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais explorados. Reconhece-se, por sua vez, a necessidade de atividades explorarem mais especificamente para se tornar consciente. (M4) As atividades encontram-se explicitamente articuladas às atividades epilinguísticas. (M5) As atividades procuraram explorar o caráter reflexivo e analítico, embora de forma pontual. (M6) As atividades pautam-se nos saberes descritos pela gramática tradicional. (M7) As atividades apresentam exercícios de escrita. (M8) A terminologia empregada nas atividades está adequada aos estudantes. (M9) As atividades abordam de forma tímida e incipiente a relação do conteúdo gramatical como um aspecto valorativo da língua.
Principais aspectos teórico-metodológicos contemplados	1. As docentes compreendem as atividades metalinguísticas como o espaço destinado à metalinguagem e aos conhecimentos sistematizados da língua. 2. As atividades metalinguísticas fazem parte de uma PAL, ou seja, estão inseridas em um processo iniciados pelas atividades linguísticas e epilinguísticas. 3. As atividades metalinguísticas produzidas refletem os discursos a respeito do ensino de gramática: a AL em perspectiva dialógica e o ensino tradicional de gramática.
Principais aspectos a serem melhorados nas atividades	1. Ampliar questões que instiguem o estudante a refletir consciente sobre o funcionamento linguístico do conteúdo gramatical. 2. Articular os conhecimentos metalinguísticos com a natureza valorativa da língua. 3. Propor uma ordenação lógica para as atividades metalinguísticas.

	4. Relacionar as questões de identificação e classificação do conteúdo gramatical com as demais que enfoquem sentido e o funcionamento linguístico.

Fonte: O autor (2022).

Após a análise do processo de compreensão responsiva, a próxima seção destina-se ao cumprimento do terceiro objetivo específico.

3.2 Possibilidades e desafios no processo de compreensão sobre PAL

A análise do processo de compreensão responsiva às atividades das três etapas do curso de formação permite refletir sobre as possibilidades e os desafios para a ampliação compreensiva sobre PAL no contexto da formação continuada com docentes do 5º ano, consequentemente, para sua efetivação em sala de aula, terceiro objetivo específico desta Tese. Para tanto, a discussão, nesta seção, está organizada a partir dos tipos de atividades em que, de forma geral, as docentes participaram no curso de formação: (1) práticas de reflexão sobre a língua em atividades de leitura e de AL, realizadas na primeira etapa do curso; (2) práticas de produção de atividades de AL, realizadas nas segunda e terceira etapas da formação.

3.2.1 Práticas de reflexão sobre a língua em atividades de leitura e de AL

Na primeira etapa da formação, as docentes participaram de práticas de reflexão sobre a língua em atividades de leitura e de AL, a partir dos princípios das concepções interacionista e dialógica de linguagem. Não houve o intuito de promover discussões teóricas específicas de maneira direta, mas, sim, a apresentação e a explicação de seus principais aspectos por meio do desenvolvimento de atividades de leitura e de AL. A partir da análise do processo desenvolvido na primeira etapa, é possível apontar possibilidades e desafios para a ampliação do processo de compreensão responsiva sobre PAL por meio da abordagem adotada.

A primeira possibilidade diz respeito as atividades de leitura e de AL desenvolvidas permitirem a compreensão inicial dos aspectos teóricos-metodológicos da PAL que congrega pressupostos do interacionismo e do dialogismo, especificamente sobre produção de sentidos, reconhecimento de valores sociais e da relação estilo-gramática no acabamento do enunciado.

O objetivo da primeira etapa da formação foi possibilitar que as docentes vivenciassem práticas de linguagem em que produzissem sentidos por meio da análise e da reflexão sobre os recursos expressivos que constituem a língua, com o intuito de observarem, por meio de

atividades práticas, os princípios teórico-metodológicos norteadores da PAL proposta na Tese, sem o compromisso de se ater à ampliação teórica das noções desenvolvidas, em função do momento e da proposta da formação. A intenção por iniciar o curso com atividades de leitura e de AL em detrimento do estudo teórico sobre o tema foi a de inserir e apresentar às professoras vivências representativas da PAL a serem desenvolvidas em sala de aula com seus estudantes.

Foi possível observar que as professoras se empenharam em um trabalho de reflexão nas diversas atividades em que participaram, produziram sentidos, reconheceram valores, em um ativo trabalho de compreensão responsiva sobre os recursos expressivos que constituem a língua em face dos enunciados em que foram mobilizados. Logo, ressalta-se a possibilidade de as atividades de leitura e de AL constituir-se como um instrumento que propiciou a compreensão inicial sobre o processo de produção de sentidos, de reconhecimento dos valores e da relação dos recursos expressivos com o acabamento estilístico do enunciado. Por esse motivo, advoga-se sobre a importância de as atividades de leitura e de AL se tornarem constantes no processo de formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa, por meio de vivências efetivas de produção de sentidos, é possível a ampliação da consciência socioideológica dos sujeitos. A língua se faz, conforme assinala Bakhtin (2011a [1979]), por meio das situações de interação discursivas concretas. Dessa forma, se a BNCC (BRASIL, 2017) pauta o trabalho com as práticas de linguagem – leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, para o ensino de LP também na formação do professor tais práticas necessitam ser desenvolvidas.

Por outro lado, convém ressaltar que o procedimento adotado na primeira etapa do curso cumpriu com o objetivo de possibilitar a compreensão inicial acerca dos pressupostos do interacionismo e do dialogismo que pautam o trabalho com a PAL delineado nesta Tese. Afirma-se o fato de ser uma compreensão inicial, em primeiro lugar, porque a formação desenvolvida, para muitas docentes, constituiu-se, sistematicamente, como a primeira sobre o tema. Além disso, reconhece que a ampliação do processo de compreensão responsiva sobre PAL é processual, o que foi apenas iniciado pelo trabalho desenvolvido por meio da pesquisa desta Tese. Por isso, o ideal seria que constantemente os professores pudessem participar de situações efetivas de reflexão sobre a língua, como a que foi proposta por meio do curso de formação continuada aqui relatado, analisado e discutido. Ainda, admite-se ser inicial o processo de compreensão obtido por meio das atividades de leitura e da AL desenvolvidos na primeira etapa do curso, porque a sua ampliação depende necessariamente do estudo e da discussão teórica a respeito das noções desenvolvidas, a se constituir como um dos desafios, a ser discutido na sequência.

A segunda possibilidade diz respeito ao fato de o curso contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de análise linguística para a produção de sentidos e de reflexão dos valores sociais. Apesar de não ser o objetivo principal, entende-se que o curso teve um papel fundamental a fim de contribuir para que as docentes participantes desenvolvessem e ampliassem as habilidades de leitura e de análise linguística, principalmente, vinculadas aos pressupostos interacionistas e dialógicos. Não basta somente compreender o que é a AL, nem tampouco suas características principais, é fundamental que o professor domine e saiba mediar as estratégias e as abordagens para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a análise e a reflexão da língua nas aulas de LP. Por esse motivo, insistiu-se, na primeira etapa do curso, em atividades nas quais as professoras mobilizassem estratégias de leitura e de análise e de reflexão sobre os recursos expressivos, o que revelou, por sua vez, alguns desafios, que são discutidos em seguida.

Como terceira possibilidade, a inserção das docentes em práticas de reflexão sobre a língua promoveu o trabalho colaborativo e mediado pelo formador como estratégia fundamental para a ampliação da compreensão responsiva. As atividades, tanto nos encontros síncronos quanto assíncronos, foram realizadas colaborativamente, o que permitiu engajamento, participação e troca de experiências e de conhecimentos imprescindíveis para a ampliação da compreensão responsiva sobre PAL. Assim, sugere-se que a formação do professor de LP também se faça por meio de atividades colaborativas que favoreçam, por meio da interação, a ampliação da compreensão responsiva.

Por sua vez, a primeira etapa do curso também revela alguns desafios no processo de compreensão responsiva sobre PAL, sendo um deles: a ampliação da discussão dos aspectos teórico-metodológicos no contexto da formação continuada, principalmente, em virtude da organização metodológica do próprio curso. Optou-se por organizar o curso de formação continuada em vivências efetivas de práticas de linguagem e de reflexão sobre a língua, em que as noções teóricas faziam parte das próprias atividades por meio de sínteses, as quais eram explicadas pelo formador durante a formação. A opção por esse traçado metodológico se justificou, por almejar que as docentes visualizassem como exequível o desenvolvimento de PAL com seus estudantes e por compreender que o tempo programado seria insuficiente para a discussão mais específica a respeito dos aportes teóricos, um risco que a pesquisa correu, mesmo que plena de consciência. Admite-se que as atividades de leitura e de AL desenvolvidas são fundamentais para a compreensão inicial dos aspectos teórico-metodológicos, todavia necessariamente precisam ser ampliadas pela formação teórica acerca das noções balizadores da PAL proposta por meio do estudo da literatura sobre o tema, o que se constitui como um

desafio no contexto da formação continuada dos professores envolvidos, um tema a ser ainda pesquisado. Logo, advoga-se ser necessário que, juntamente com formações que focalizem atividades práticas, como a proporcionada por esta pesquisa, também se invista em práticas formativas voltadas à ampliação da compreensão teórica e metodológica – com as devidas adequações ao público participante, posto que este fator está atrelado a outro desafio constatado: a formação teórica incipiente sobre linguagem, língua e gramática em decorrência, principalmente, de não se constituir como objeto de estudo específico do curso de Pedagogia, que é a principal formação do professor do 5º ano, conforme constatado no questionário inicial aplicado às docentes.

A maioria das professoras da pesquisa são formadas em Pedagogia, cuja licenciatura, muitas vezes, não se debruça na formação específica sobre linguagem, língua e gramática, conceitos tão fundamentais para o desenvolvimento da PAL em sala de aula. Embora as atividades de leitura e de AL da primeira etapa tenham buscado o desenvolvimento da compreensão da concepção de linguagem e de língua pelo prisma interacionista e dialógico, com enfoque no processo de produção de sentidos, de reconhecimentos das valorações sociais, acredita-se que a falta de formação específica sobre linguagem e língua configurou-se como um desafio para a compreensão de algumas noções desenvolvidas, por exemplo, sobre a natureza valorativa da língua.

Diretamente ligado aos anteriores, o terceiro desafio diz respeito à ampliação das habilidades de leitura e de análise linguística, principalmente, as de natureza inferencial, que demandam a consideração da dimensão extraverbal do enunciado. Na primeira etapa do curso, as professoras se dedicaram às atividades de leitura e de AL em que foi possível observar a dificuldade de buscar o contexto extraverbal, isto é, as questões históricas, ideológicas e valorativas para a produção de sentidos e do reconhecimento dos valores sociais, marcados pelos recursos expressivos. A análise desses recursos, muitas vezes, ficou restrita ao enunciado, cujo processo de ampliação compreensiva demandou a mediação constante do pesquisador para fazer a relação com o contexto extraverbal. Nesse sentido, ressalta-se a importância de se investir em práticas de leitura e de AL para que ampliem as habilidades necessárias para a análise do enunciado, principalmente, as que demandam a consideração do contexto extraverbal.

3.2.2 Práticas de produção de atividades de AL

Além de práticas de reflexão sobre a língua por meio das atividades de leitura e de AL, o curso dedicou-se à produção de atividades de AL, foco da segunda e da terceira etapas. Desse procedimento, aponta-se, como possibilidade alcançada, a compreensão sobre os objetivos da PAL que congregam as perspectivas interacionista e dialógica e, de forma mais específica, de seu tripé metodológico: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

A prática de produção de atividade de AL foi fundamental para a compreensão da especificidade da AL como um eixo de ensino e, por sua vez, das suas características e do tripé metodológico proposto para PAL, o que não significa afirmar que tão somente pela formação desenvolvida alcançou-se a compreensão plena de seus pressupostos. No questionário inicial da pesquisa, a AL foi apontada pelas professoras como o eixo de ensino que recebe menor ênfase nas aulas de LP, além de a associarem ao ensino da gramática tradicional. Apesar das limitações da própria formação e dos desafios citados, o curso contribuiu para apresentar, de fato, o eixo de ensino AL, bem como discutir uma possibilidade de trabalho por meio do tripé metodológico: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Assim, por meio das sequências das atividades produzidas, foi possível depreender que as docentes compreenderam e conseguiram elaborar atividades de AL, a partir dos pressupostos interacionistas e dialógicos, ainda que com desafios e com aspectos a serem melhorados, conforme discute-se na sequência.

Dessa forma, aponta-se, ainda como possibilidade, a contribuição para a prática de produzir atividades, ofício diário do fazer pedagógico do professor de LP. Tão fundamental quanto conhecer os objetivos e as características da PAL, de conhecer exemplos de atividades, é, sobretudo, produzir atividades a partir da perspectiva apresentada, porque é uma ação típica do fazer pedagógico do professor. Defende-se, então, sobre a necessidade de processos formativos que preparem o professor para a prática de produzir atividades de AL, posto que, além de ser uma demanda que faz parte sua prática profissional, contribui para a ampliação da compreensão sobre os pressupostos teórico-metodológicos desse eixo de ensino.

A prática de produção de atividades de AL revelou também alguns desafios no processo de compreensão sobre PAL e para sua efetivação nas aulas de LP, dentre eles: a dificuldade de imprimir a palavra própria no processo de produção de atividades. Durante a segunda e a terceira etapas da formação, as professoras produziram atividades de AL colaborativamente com e a partir da mediação do pesquisador. Na primeira sequência produzida, isto é, as atividades produzidas na segunda etapa do curso, a maioria dos grupos de professoras demostrou compreensão responsiva ativa de palavra alheia, seja na produção das atividades

epilinguísticas ou metalinguísticas. Depreende-se, assim, a importância de exemplos de atividades para se tornarem referência no processo de constituição discursiva sobre PAL. Na terceira etapa do curso, ao produzirem uma nova sequência de atividades de AL, observou-se uma ampliação do processo de compreensão responsiva na produção das atividades epilinguísticas, caracterizado como de palavra própria. A ampliação alcançada deu-se em decorrência de todo o processo, mas, sobretudo, da mediação desenvolvida durante os encontros de orientação. Por sua vez, quanto à produção das atividades metalinguísticas, verificou-se compreensão de palavra híbrida, o que indica um desafio maior no processo de produção desse tipo de atividade, já que o discurso da gramática tradicional ainda permanece bastante presente entre as professoras. Dessa forma, realça-se a necessidade de a prática de produzir atividades tornar-se comum no processo de formação do professor, a fim de que possa imprimir a sua palavra própria na produção das atividades.

Outro desafio diz respeito as propostas de atividades produzidas contemplarem com maior ênfase perguntas com a abordagem da natureza valorativa da linguagem, principalmente, sobre a relação dos recursos expressivos com o acabamento estilístico do gênero discursivo. Apesar de as atividades produzidas promoverem reflexão sobre o sentido e questionarem sobre o valor dos recursos expressivos no enunciado, reconhece-se a necessidade se serem ampliadas, principalmente, com enfoque nas características do gênero discursivo, bem como na relação da gramática com o acabamento estilístico do enunciado.

Portanto, acredita-se que o percurso metodológico delineado nesta Tese, a partir dos pressupostos do interacionismo e do dialogismo, contribuiu para iniciar o processo de compreensão responsiva sobre PAL, bem como trouxe à baila os principais desafios para que a AL se efetive no contexto das séries iniciais do EF.

CONCLUSÃO

Esta Tese se propôs a contribuir, no âmbito geral, para o ensino de LP e, particularmente, para que a AL, eixo obrigatório desse componente curricular (BRASIL, 2017), se efetive em sala de aula. São muitos os percalços que têm dificultado a concretização das PAL, como, por exemplo, a formação incipiente e não específica do professor acerca dos aspectos teórico-metodológicos balizadores desse relevante eixo de ensino.

No contexto do EF Anos Iniciais, o cenário ainda é mais difícil, porque, além dos docentes majoritariamente não serem formados em Letras, muitas vezes, desconhecem os objetivos da AL e apresentam discursos até mesmo conflitantes a respeito da abordagem sistemática da língua nesse contexto: da resistência à sua presença em sala de aula à defesa da perspectiva tradicional do ensino de gramática. Esse cenário, em primeiro momento, instigou a temática desta pesquisa: a AL no contexto do EF e da formação docente e, também, o formato da investigação empreendida: uma pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo.

A dimensão interventiva ocorreu por meio do desenvolvimento de um curso de formação continuada sobre PAL que congrega os pressupostos do interacionismo e do dialogismo com professores do 5º ano do EF. Foram participantes da pesquisa o pesquisador e 24 docentes mulheres que atuam em escolas públicas de um munícipio de pequeno porte da região Noroeste do Paraná. A formação realizou-se em 2020, em formato remoto, e inseriu as participantes em vivências efetivas de PAL em que se envolveram em práticas de leitura e de AL e de produção de atividades a partir da abordagem discutida no curso. O objeto de investigação foram as compreensões sobre a PAL materializadas nos enunciados escritos, frutos das atividades desenvolvidas, tanto as de leitura e de AL quanto as de elaboração didática.

O percurso analítico foi organizado em dois movimentos de análises. O primeiro se refere aos objetivos específicos 1 e 2 e o segundo ao objetivo específico 3, os quais são retomados, a fim de sistematizar os resultados obtidos.

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou (1) caracterizar o processo de compreensão responsiva dos docentes às atividades realizadas nas diferentes etapas de curso de formação continuada; (2) depreender os aspectos teórico-metodológicos contemplados, bem como os a serem melhorados no processo de execução das atividades desenvolvidas na formação.

Na primeira etapa do curso de formação continuada, as professoras participaram de práticas de leitura e de AL com enfoque no processo de produção de sentidos e de valorações

sociais. Embora o objetivo não tenha sido a discussão específica dos fundamentos teóricos por meio da leitura da literatura sobre o tema, seus principais aspectos foram abordados por meio das atividades de leitura e de AL. Da primeira etapa do curso, selecionou-se, para a análise, uma atividade de AL que teve por objetivo refletir sobre o uso do adjetivo no processo de construção de sentidos e de valores na crônica "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza. Especificamente, analisou-se o processo de compreensão responsiva sob três questões que refletem aspectos teóricos essenciais para a perspectiva de PAL discutida na Tese. À questão *"1b) Se no lugar do adjetivo "estranha" fosse utilizado o adjetivo "diferente", teria o mesmo sentido?"*, as professoras dedicaram-se a refletir sobre sentidos do adjetivo "estranha" no contexto da crônica, por isso, nas análises das versões inicial e final das respostas, predominou o nível de compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa. Logo, depreende-se que reconhecem que a língua se constitui como um possiblidade de construção de sentidos por meio dos recursos expressivos mobilizados nos enunciados. Como aspectos a serem melhorados, aponta-se a dificuldade de explicitar a relação dos recursos expressivos com os sentidos construídos, por meio de explicações e exemplos próprios.

A questão *1c) Qual valor, ou seja, qual avaliação é possível afirmar que Lilico fez dos novos colegas com a utilização do adjetivo "estranha"?* possibilitou a reflexão sobre a natureza valorativa da linguagem. Nesse caso, foi predominante o nível de compreensão responsiva ativa explicativa, em que as docentes reconheceram a valoração atribuída pelo recurso expressivo, cujas explicações retomaram discussões precedentes, o que indica que o reconhecimento da valoração social é um processo a ser construído por meio das atividades. Como aspecto a ser melhorado e que demandou mediação específica, foi a explicitação da relação do recurso expressivo com o contexto extraverbal que o engendra.

A última questão analisada *5) Reconhecemos que um dos valores construídos na crônica é aprender a respeitar as diferenças. A esse respeito, reflita sobre a utilização dos adjetivos para a construção desse valor.* instigou a refletir a respeito da relação do recurso gramatical com o acabamento estilístico do enunciado. Na primeira versão das respostas, notou-se o reconhecimento do discurso teórico, entretanto, sem a explicação e nem explicitação a partir da análise do enunciado. Após a mediação do formador, foi possível notar que a maioria dos grupos demonstrou compreensão responsiva ativa explicativa e exemplificativa, o que foi fundamental para compreender, ainda que inicialmente, essa noção tão cara à AL.

De forma geral, a primeira etapa do curso se constituiu como um relevante instrumento para a ampliação de compreensão sobre a PAL, porque as participantes foram inseridas em vivências efetivas de análise e de reflexão sobre a língua, por meio das atividades de leitura e

de AL. Assim, observou-se que as participantes compreendem, ainda que de forma incipiente, os aspectos sobre o interacionismo e o dialogismo desenvolvidos por meio das atividades, ao passo que revelou, como principal aspecto a ser melhorado, o desenvolvimento das habilidades para a análise do enunciado, principalmente, com o enfoque na relação dos recursos expressivos com a dimensão extraverbal do enunciado.

Por sua vez, a segunda etapa do curso de formação continuada teve por objetivo a reflexão específica sobre os pressupostos teórico-metodológicas da PAL, que se fez por meio de exemplificação, discussão e construção de atividades. Durante o percurso, as docentes produziram uma sequência de atividades linguísticas (leitura), epilinguísticas e metalinguísticas em um trabalho colaborativo e mediado pelo formador. Na análise do processo de produção das atividades epilinguísticas, predominou o nível de compreensão responsiva ativa de palavra alheia. As professoras se pautaram nos exemplos discutidos durante a formação, o que se justifica, pois estavam em processo inicial de compreensão de atividades nessa abordagem e, logo, precisavam de referências para a produção das atividades. O ímpeto em seguir os exemplos propostos possibilitou que as docentes ampliassem a compreensão sobre as características das atividades epilinguísticas, as quais foram contempladas nas atividades produzidas. Como aspecto a ser melhorado, apontou-se a necessidade de atividades apresentaram mais questões que analisam os recursos expressivos a partir de sua natureza gramatical e como aspecto estilístico e composicional do gênero discursivo.

O nível de compreensão responsiva ativa de palavra alheia também se sobressaiu na produção das atividades metalinguísticas. Observou-se que as docentes reconhecem que os objetivos das atividades metalinguísticas são para tornar consciente os conhecimentos sobre a língua e sobre a gramática, em si e nos alunos. Para melhorar o trabalho, sugeriu-se que as atividades abordassem as características gramaticais dos recursos expressivos na constituição do gênero discursivo. De forma geral, a segunda etapa do curso se caracterizou como um espaço de compreensão e de constituição discursiva a respeito das características das atividades epilinguísticas e metalinguísticas. A opção por inserir as docentes em práticas de produção de atividades foi relevante não só para ampliarem a compreensão dos aspectos teórico-metodológicos discutidos, mas, sobretudo, para que percebessem que é possível produzir atividades e efetuar o trabalho com a PAL em sala de aula.

Na última etapa do curso de formação, as professoras produziram uma nova sequência de atividades de AL. Em um trabalho colaborativo e orientado pelo formador, selecionaram o gênero, o enunciado e o recurso expressivo a serem abordados nas atividades. A sequência de

atividades foi produzida em quatro fases, que constou desde o estudo do texto até a produção das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Na análise da produção das atividades epilinguísticas, as docentes demostraram compreensão responsiva ativa de palavra própria, já em ampliações do processo inicial. Reconhece-se que a base do trabalho produzido foi a discussão e os exemplos discutidos na formação, o que evidencia o movimento de constituição discursiva de palavra alheia a indícios de palavra própria. As atividades produzidas subsidiam-se na proposta exemplificada no curso e evidenciam que as docentes se assumiram como sujeitos de dizer, a traçar os objetivos e os encaminhamentos propostos. Por entender que o processo de formação é sempre contínuo, apontou-se que as atividades abordassem com mais ênfase a relação dos recursos expressivos como aspecto estilístico na constituição do enunciado.

Já na análise de produção de atividades metalinguísticas, de forma geral, as docentes demonstraram compreensão responsiva ativa de palavra híbrida. No trabalho realizado, observa-se o reflexo do discurso e de exemplos tanto da perspectiva discutida no curso quanto do ensino tradicional de gramatical. Aponta-se, em primeiro momento, para a força centrípeta do discurso do ensino tradicional de gramática na consciência socioideológica das professoras. Em segundo momento, para a dificuldade de produção de atividades metalinguísticas não pautadas exclusivamente nos exercícios de cunho estruturalistas.

A partir do processo analítico desenvolvido foi possível cumprir o terceiro objetivo específico: refletir sobre as possibilidades e os desafios para a ampliação compreensiva sobre PAL no contexto da formação continuada com docentes do 5ª ano, consequentemente, para sua efetivação em sala de aula. Para tanto, as possibilidades e os desafios foram elencados e discutidos quanto ao tipo de participação das docentes no curso de formação continuada: em primeiro momento, no papel social de aprendizagem, a participarem de práticas de leitura e de AL com foco na construção de sentido e, posteriormente, no papel de professoras do 5º ano a produzirem atividades de AL.

Quanto à inserção das docentes em práticas de leitura e de AL, apontam-se as seguintes possibilidades: (1) as atividades de leitura e de AL desenvolvidas possibilitarem a compreensão inicial dos aspectos teóricos-metodológicos da PAL que congrega pressupostos do interacionismo e do dialogismo, especificamente sobre construção de sentidos, reconhecimento de valores sociais e da relação estilo-gramática no acabamento do enunciado; (2) o desenvolvimento de habilidades de leitura e de análise linguística para a construção de sentidos e de reflexão dos valores sociais; (3) o trabalho colaborativo e mediado pelo formador como estratégia fundamental para a ampliação da compreensão responsiva. Por sua vez, os desafios

são: (1) a ampliação da discussão dos aspectos teórico-metodológicos no contexto da formação continuada, principalmente, em virtude da organização metodológica do próprio curso; (2) a formação teórica incipiente sobre linguagem, língua e gramática em decorrência, principalmente, de não se constituir como objeto de estudo específico do curso de Pedagogia, que é a principal formação do professor do 5º ano; (3) a ampliação das habilidades de leitura e de análise linguística, principalmente as de natureza inferencial, que demandam a consideração da dimensão extraverbal do enunciado.

No que diz respeito à prática de produção de atividades de análise linguística no curso de formação continuada, depreendem-se como principais possibilidades: (1) a compreensão sobre os objetivos da PAL que congregam as perspectivas interacionista e dialógica e, de forma mais específica, de seu tripé metodológico: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.; (2) a contribuição para a prática de produzir atividades, ofício diário do fazer pedagógico do professor de LP. Por sua vez, os principais desafios são: (1) a dificuldade de imprimir a palavra própria no processo de produção de atividades; (2) as propostas de atividades produzidas contemplarem com maior ênfase perguntas de natureza valorativa da linguagem, principalmente sobre a relação dos recursos expressivos com o acabamento estilístico do gênero discursivo.

O percurso analítico desenvolvido permitiu que se investigasse "como ocorre a compreensão responsiva para o desenvolvimento de PAL por docentes do EF, em contexto de formação continuada?", questão motivadora da Tese, bem como seu objetivo geral: entender o processo de compreensão responsiva sobre a PAL em um curso de formação continuada com os professores do 5º ano.

O processo de compreensão responsiva ocorreu, sobretudo, por meio de atitudes responsiva ativas. No que diz respeito às atividades da primeira parte do curso, o predomínio de compreensão responsiva ativa nas atividades de leitura e de AL demostra o potencial desse tipo de atividade em ampliar a consciência socioideológica. Também revela necessidade de se investigar como inserir maior discussão teórica no processo de curso de formação docente, além de mais atividades práticas de leitura e da AL que permitam observar e analisar a relação da língua com o contexto extraverbal que a constitui. Por sua vez, quanto à produção de atividades de AL, o processo de compreensão responsiva se fez prioritariamente ativa de palavra alheia, o que demonstra a importância de atividades e do curso de formação para a constituição do discurso do professor a respeito da PAL.

Com efeito, a hipótese inicial deste estudo foi confirmada, porque inserir as professoras participantes em vivências efetivas de PAL tornou-se um importante instrumento para

contribuir para a compreensão responsiva sobre a PAL. Esse aspecto ficou evidente ao se observar o processo de compreensão responsiva às atividades desenvolvidas na formação continuada. Por meio das atividades de leitura e de AL, as professoras demonstraram compreender os pressupostos básicos sobre produção de sentido e valoração social, ainda com certas dificuldades para a explicitação analítica sobre como os recursos expressivos marcam esses aspectos nos enunciados a partir da análise do contexto extraverbal. Assim, por meio do processo de produção das atividades de análise linguística, as docentes se empenharam e demonstraram compreender as características das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que, apesar dos aspectos a serem melhorados, foram comtempladas nas atividades produzidas. Em diferentes etapas da pesquisa, observou-se o predomínio do processo de compreensão responsiva ativa de palavra alheia, a evidenciar que as docentes fizeram do curso um espaço de constituição discursiva sobre os aspectos teórico-metodológicos da PAL que congrega os preceitos do interacionismo e do dialogismo.

Logo, ratifica-se a Tese de que o percurso metodológico proposto no curso de formação continuada, ao congregar preconizações das abordagens interacionista e dialógica da PAL, possibilita que os docentes do 5º ano do EF ampliem a compreensão sobre os aspectos teórico-metodológicos da AL como um dos eixos de ensino de LP, porque permitiram a ampliação da consciência socioideológica em práticas efetivas de reflexão sobre a língua, a partir de suas dimensões interacionista, dialógica e valorativa materializadas nos recursos expressivos.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. S. A.; BAZZO, J. L. S.; GODOY, D. M. A. O ensino de língua materna nos currículos do curso de Pedagogia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p.341-348, set./dez., 2013. Disponível em https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2369. Acesso: 6 mar. 2021.

ACOSTA PEREIRA, R.. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, n. 02, p. 01-41, 2011. Disponível em http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1349. Acesso: 1 out. 2020.

ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricas. **Letrônica**, v. 6, n. 2, p. 494-520, 2014. Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/15020. Acesso: 1 out. 2020.

ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revlet- Revista Virtual de Letras**, v. 10, n. 01, p.182-200, jan./jun. 2018. Disponível em http://www.revlet.com.br/artigos/460.pdf. Acesso: 1 out. 2020.

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

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

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p.201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15388/9575. Acesso: 1 jul. 2020.

ARAÚJO, N. M. S.; RIBEIRO, F. R.; SANTOS, F. S. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 07, n. 1, p.4-23, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 01 jul. 2020.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução: BEZERRA, P. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a[1979], p. 261-306.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: BEZERRA, P. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b[1959-1961], p. 307-335.

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940-1960].

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: BEZERRA, P. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a[1929].

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I:** A estilística. Tradução: BEZERRA, P. São Paulo: editora 34, 2015b [1934-1935].

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 [1919-1921].

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006[1929].

BECHARA, E. **Moderna gramática brasileira**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C; KRAEMER, M. A. D. (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17-39.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamu na escola e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

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

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1º sem, 2006. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238/19225. Acesso: 01 jul. 2020.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais***:* Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso: 31 mar. 2021.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais***:* terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: Brasília: SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso: 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Escala de proficiência de língua portuguesa 5º ano do ensino fundamental**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Escalas+de+Profici%C3%AAncia+do+Saeb/d9d241ab-01be-49d3-b69c-8ee3e6bbb95b?version=1.0. Acesso: 7 mar. 2021

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf. Acesso: 10 mar. 2021.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2004[1970].

CAMARGO, A. F. S. **O uso da pontuação em atividades linguísticas e epilinguísticas***:* o gênero fábula em foco. 2015. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-100756/pt-br.php. Acesso: 28 de dez. 2018.

CIAVOLELLA, B. **Produção de textos:** transposição didática numa abordagem interacionista. 2010. Relatório de pesquisa de iniciação científica. Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2010.

CIAVOLELLA, B. **Práticas de letramento digital:** uma proposta de oficina de leitura e produção textual com os gêneros digitais. 2011. Relatório de pesquisa de iniciação científica. Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2011.

CIAVOLELLA, B. **Letramento digital: a escola, o aluno e o professor**. 2012. Relatório de pesquisa de iniciação científica. Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2012.

CIAVOLELLA, B. O envolvimento dos docentes do ensino fundamental com os letramentos digitais. In: Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia online, 2013, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2013. v. 2. p. 1-5.

CIAVOLELLA, B. **Multiletramentos e contexto de escola pública**: linguagem e sentidos nas e sobre as redes sociais. 2015. 156f. Dissertação (mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

CIAVOLELLA, B. Prática pedagógica de multiletramentos em contexto de escola pública. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, *[S. l.]*, v. 48, n. 1, p. 76–94, 2019. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2197. Acesso: 1 jul. 2022.

CIAVOLELLA, B.; JUNG, N. M. (Multi)letramento em um colégio público no Paraná: compreensão responsiva em atividades de leitura sobre postagens do Facebook. **Leitura**: teoria e prática, Campinas, São Paulo, v. 37, n.77, p. 161-178, 2019. Disponível: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/813. Acesso: 1 jul. 2022.

CIAVOLELLA, B.; ZANINI, M. Transposição didática e suas contribuições para o ensino de língua materna. In: XII Semana de Letras da Fafijan - A hora e a vez das palavras, 2009, Jandaia do Sul-PR. **Anais** [...]. Jandaia do Sul: Editora Fafijan, 2009, p.1-10.

CIAVOLELLA, B.; ZANINI, M. Transposição didática: o contexto sociocomunicativo em atividades articuladas entre leitura e produção textual. In: I CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários e IV CELLI, 2010, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM-PLE, 2010, p. 1-15. Disponível em

https://drive.google.com/file/d/1s7cufqrrVUvo7MBLAoPj49SV2bCx1Tmm/view. Acesso: 1 jul. 2022.

CIAVOLELLA, B.; ZANINI, M. Atividades articuladas de leitura, análise linguística e produção de textos: da teoria à transposição didática. In: VII SELISIGNO E VII Simpósio de leitura da UEL, 2011, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2011a, p. 1-12.

CIAVOLELLA, B.; ZANINI, M. Proposta e planejamento de uma oficina de leitura e produção textual com os gêneros digitais. In: IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais, 2011, Sorocaba. **Anais** [...]. Sorocaba: Uniso, 2011b, p.1-16.

CIAVOLELLA, B.; ZANINI, M. Leitura do gênero homepage: uma proposta didática. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro, n. 2, 1-14, 2013. Disponível em < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22431/22431.PDFXXvmi=. Acesso: 1 jul. 2022.

CORREIA NETO, L. D.; SILVA, A. O trabalho docente com o eixo de ensino Análise Linguística: uma meta-análise qualitativa de teses e dissertações. In: 10 Encontro Internacional de Formação de Professores, 2017, Aracaju. Educação, Base Nacional Comum Curricular e Formação de Professor. **Anais**[....]. Aracaju: Grupo Tiradentes, 2017. v. 10. p. 01-16. Disponível em https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/index. Acesso: out. 2018.

COSTA, C. F. O.; CORTEZ, S. L. O tratamento dos conhecimentos linguísticos em aulas publicadas no Portal do Professor. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 13, n. 3, p. 1041-1082, jul.-set. 2019. Disponível: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/42045/27311 Acesso: 31 mar. 2021.

COSTA-HÜBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**, v. 7, n. 4, p. 270-294, 2017a. Disponível em http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153. Acesso: 1 mai. 2021.

COSTA-HÜBES, T. C. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017b. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/131/99. Acesso: 1 jul. 2020.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 107-134, 2002. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2339. Acesso: 1 mai. 2021.

CRUZ, W. D. M. **A variação linguística na escola:** por uma abordagem sociointeracionista. Dissertação. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000202747. Acesso: 6 jan. 2019.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n2/13912.pdf. Acesso: 2 jan. 2020.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. ***Revista Educação em Questão***, Natal, v. 29, n. 15, p.7-35, ago. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443. Acesso: 2 jan. 2021.

DUTRA, C. M. M. **Reflexões sobre a análise linguística em um grupo de escolas de Campina Grande**. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7706/2/arquivototal.pdf. Acesso: 7 jan. 2019.

ESTELLES; M.; FISCHMAN, G. Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-14, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/15566-Texto%20do%20artigo-209209225657-3-10-20200603.pdf. Acesso: 31 mar. 2021.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 21-50.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: CORREA, D. A. (org.). **A**. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: CORREA, D. A. (org.). **A**. Bakhtin e a filosofia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45-56, maio/ago, 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/31815/22646. Acesso: 01 jun. 2020.

FONSECA, D. A. M. **Análise dos exercícios gramaticais de língua portuguesa do 5º ano**: um olhar reflexivo. 2017. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/8360c257825180d96961a8f30d2ac84e/teses_dissertacoes/1_8360c257825180d96961a8f30d2ac84e_2017-12-15_11-05-55.pdf>. Acesso: 3. Jan. 2019

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação, 1991 [1987].

FRANCO DE OLIVEIRA, N. A.; POLATO, A. D. M. Análise linguística: o funcionamento dialógico-valorativo de recorrências gramaticais na notícia. **Polifonia**, Cuiabá, v. 22, p. 1-10, 2015. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1789. Acesso: 13 mai. 2021.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R; COSTA-HÜBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. (org.). **De 1969 a 2019:** um percurso da/na análise de discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. A responsividade discursiva em produções escritas no Ensino Fundamental. In: 1ª JIED – Jornada Intencional de Estudos do Discurso; 2008, Maringá. **Anais**[...]. Maringá: UEM, 2008, p. 180-189. Disponível em:

http://www.dle.uem.br/jied/pdf/A%20RESPONSIVIDADE%20DISCURSIVA%20EM%20fuza%20e%20menegassi.pdf. Acesso: 01 jun. 2020.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 16, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.04. Acesso: 31 mar. 2021.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **ALFA: revista de Linguística**, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 661-690, dez. 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198157942019000300661&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 31 mar. 2021.

GASPAROTTO, D. M., MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2016v34n3p948/pdf1. Acesso: 02 out. 2018.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984a.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984b [1981], p.49-69.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984c [1981], p.41-48.

GERALDI, J. W.. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984d [1983], p.77-88.

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

GERALDI, J. W. Ler e escrever: uma mera exigência escolar. **Revista do SELL.** Uberaba/MG (online) – v. 1, n. 1, p. 01-12, 2008. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20. Acesso: 03 jul. 2022.

GOMES, S. N. S. **A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental**. 2016. 226f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8241. Acesso: 1 mai. 2021.

GOMES, S. N. S.; ROMUALDO, E. C. O funcionamento textual-discursivo de recursos linguísticos em “A última crônica”, de Fernando Sabino. **Revista de Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 605-628, jul./dez. 2020. Disponível em: http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/117/76. Acesso: 1 mai. 2021.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática:** contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 2011. 346f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000172412. Acesso: 10 jun. 2022.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M., BANDEIRA, H. M. M., ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa***:* multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016, p.33-61.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o trabalho docente:** o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática. 321f. 2013. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. 223 Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000184697. Acesso: 01 mai. 2021.

MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (org.). **Pesquisa Crítica de Colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.

MEDVIÉDEV, P. N. **O Método Formal nos estudos literários:** introdução a uma poética sociológica. Tradução: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MENDES-POLATO, A.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. In: FERNANDES, E. M. da F. (org.). **Gêneros do discurso***:* refletir e refratar com Bakhtin. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 13-44.

MENDES-POLATO, A.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de análise linguística. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, J. S. (org.). **Propostas didáticas para o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018, p. 43-69.

MENDES-POLATO, A.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**., Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590. Acesso: 31 mar. 2021.

MENDES-POLATO, A.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise linguística em charge: sequência de atividades dialógicas. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 127-154, 2020. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631/pdf. Acesso: 31 mar. 2021.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA. M. (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professo***r*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-227.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 135-148.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257. Acesso: 01 jul. 2020.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **Leitura:** aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010a, p. 35-60.

MENEGASSI, R. J. Inferências e produção de sentidos na leitura. In:_____ (org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**: das teorias às práticas docentes. Maringá: Eduem, 2010b, 67-90.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada***:* um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente***:* Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOITA-LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. In:_____ (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

MORAIS, A G. Monstro à solta ou... "Análise Linguística" na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "Gramática". In: Reunião anual da ANPED, 2002, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm**. Acesso: 31 mar. 2021.**

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola; renovação do ensino da gramática; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar**. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, M. H. M.. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada:** A responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 302f. 2013. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000183103. Acesso: 01 mai. 2021.

OHUSCHI, M. C. G. **Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos "Poetas da escola" e "Se bem que me lembro" da Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2019. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OHUSCHI, M. C. G.; FUZA, A. F.; STRIQUER, M. S. D. Análise linguística dialógica em anúncio publicitário. In: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T.C. (org.).

Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2020, p. 213-240.

OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. L. R. Elaboração de atividades de análise linguística: entre o conhecimento sobre a língua e a compreensão do texto. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (org.). **Interação e escrita no ensino de língua.** Campinas: Pontes, 2020, p. 119-136.

OLIVEIRA, S. A. N. **Apreciações docentes acerca das dificuldades no ensino e aprendizagem da gramática.** 2013. 80f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013. Disponível em: http://www.bdtd.unitau.br/tedesimplificado/tde_arquivos/4/TDE-2014-11-18T123814Z612/Publico/Silvia%20Aparecida%20Nogueira%20de%20Oliveira_seg.pdf. Acesso: 6 de jan. 2019

ORLANDI, E. P. M. Bakhtin em M. Pêcheux: no risco do conteudismo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** dialogismo e construção do sentido. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 37-46.

ORTEGA, L. R. **Formação continuada colaborativa de professores**: mediações e contrapalavras. 2020. 310 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR 2020. Disponível em https://tede.unioeste.br/handle/tede/5231. Acesso: 31 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Língua Portuguesa. Curitiba: SEEd, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso: 31 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte**. Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação e do Esporte, 2019. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso: 31 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte**. Currículo da Rede Estadual Paranaense.** Curitiba: Secretaria da Educação e do Esporte, 2020. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagamado.pdf. Acesso: 31 mar. 2021

PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099. Acesso: 01 jul. 2020.

PERFEITO, A. M.; CECÍLIO, S. R.; COSTA-HÜBES, T da C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum:** Human and Social Sciences, Maringá, v. 29, p. 137-149, 2007. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/730/1323. Acesso: 01 mai. 2021.

POLATO, A. M. **Análise Linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógica. 2017. 213f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2017. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/admpolato_do.pdf. Acesso: 31 mar. 2021.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 123-143, mai./ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732017000200123&lng=en &nrm=iso. Acesso: 1 mai. 2021.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum**: Language and Culture, v. 41, n. 2, p. 1-12, 2019a. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/44773/751375149093. Acesso: 1 mai. 2021.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742-3757, abr./jun. 2019b. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3742. Acesso: 1 mar. 2021.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, jul./set. 2020. Disponível em http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590. Acesso: 1 mai. 2021.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAQUEL, B. M. G. **Competências sociolinguísticas na escola pública cearense:** saberes, atitudes linguísticas e práticas pedagógicas de docentes no 5º ano do ensino fundamental. 2015. 261f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15741/1/2015_tese_bmgraquel.pdf. Acesso: 7 de jan. 2019.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no ensino médio:** proposta de elaboração didática. 242f. 2012. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000173115. Acesso: 18 jan. 2015.

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

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v.15, n.12, p.44-60, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561. Acesso: 1 jul. 2020.

SILVA, A. Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores. **Educação:** Teoria e Prática. Rio Claro-SP, v. 25, n.48, p.99-113, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304446479_Mudancas_no_ensino_de_gramaticaanalise_linguistica_com_a_palavra_os_professores. Acesso: 6 jan. 2019.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**, v.3, n.1, p.121-126, jan./jun. 2009. Disponível em: https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/68/121a126.pdf. Acesso: 01 jun. 2020.

SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006. Acesso: 1 jul. 2020.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Press, 1984.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação***:* uma proposta para o ensino de gramática no 1.o e 2.o graus. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis** – Língua Portuguesa 5º ano. São Paulo: Ática, 2017.

VERISSIMO, L. F. Comunicação. In:_____. **Amor Brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977, p.143-145.

VOLOCHÍNOV, V. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução: GERALDI, J. W.; MIOTELLO, V. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a[1926], p.71-100.

VOLOCHÍNOV, V. Que é a linguagem. In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução: GERALDI, J. W.; MIOTELLO, V. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b[1930], p.131-156.

VOLOCHÍNOV, V. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução: GERALDI, J. W.; MIOTELLO, V. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013c[1930], p.157-188.

VOLOCHÍNOV, V. A palavra e suas funções sociais. In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução: GERALDI, J. W.; MIOTELLO, V. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013d[1930], p.189-212.

VOLOCHÍNOV, V. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução: GERALDI, J. W.; MIOTELLO, V. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013e[1930], p.213-249.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2017[1929-1930].

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (org.). **Ler e produzir:** discurso, texto e formação do leitor. Maceió: Edufal, 2002, p.17-31.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 285
ANEXO B - PARECER COMITÊ DE ÉTICA 286
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 287

ANEXO A

AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE TERRA BOA
ESTADO DO PARANÁ
C.N.P.J./M.F. 75.793.786/0001-40
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
Rua Presidente Tancredo de Almeida Neves, 280 - Fone |44|3641-8010 - Fax |44| 3641-1687 - CEP 87240-000
E-mail: educa.terraboa@gmail.com
TERRA BOA – PARANÁ

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos BRUNO CIAVOLELLA, sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi, a fazer a coleta de dados para sua pesquisa de doutorado em Letras intitulada ANÁLISE LINGUÍSTICA DIALÓGICA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – com os professores do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Terra Boa – Paraná, mediante à adesão livre, consentida e esclarecida desses profissionais.

ROSANE ESTELA RAIMUNDO ZAMPAR
Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esportes
CPF: 794.538.729-20

Rosane Estela Raimundo Zampar
Sec. Mun. Educação, Cultura e Esportes
Portaria 075/2013

Terra Boa, 1 de agosto de 2019.

ANEXO B

PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE LINGUÍSTICA DIALÓGICA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: Renilson José Menegassi

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19655019.6.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.593.064

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada "ANÁLISE LINGUÍSTICA DIALÓGICA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA", que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, orientado pela professor Dr. Renilson José Menegassi, da Universidade Estadual de Maringá/PR.

O objetivo geral da pesquisa é "Compreender os processos de construção, produção e aplicação de práticas de Análise Linguística por professores da Educação Básica, em contexto de Formação Continuada, a partir da concepção dialógica de linguagem." Além desse, traçamos alguns objetivos específicos tais como: caracterizar as manifestações de responsividade dos docentes nas práticas de análise linguística dialógica durante o curso de formação continuada; identificar as relações dialógicas estabelecidas no processo de elaboração do material didático de análise linguística dialógica; analisar o processo de (re)valoração da prática de análise linguística a partir das marcas de responsividade e das relações dialógicas estabelecidas durante o curso de formação continuada.

Para a concretização desta pesquisa, a sua participação é muito importante, e se dará da seguinte forma: Inicialmente, você será convidado a participar do curso de formação continuada "Práticas de Análise Linguística Dialógica no Educação Básica: da reflexão à construção de material didático", ministrado pelos pesquisadores responsáveis por esta pesquisa. Este curso terá a duração de 40horas, distribuídos em encontros no ano letivo de 2020. As datas e horários dos encontros serão definidos posteriormente em acordo com a Secretaria Municipal de Educação deste Município. O objetivo geral do curso é oferecer encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho pedagógico com as práticas de análise linguística dialógica e o objetivo específico é construir material didático de análise linguística na abordagem proposta. O curso será dividido em duas etapas. A primeira consiste em situações práticas de análise linguística dialógica, nas quais serão desenvolvidas atividades reflexivas de análise dos elementos linguístico-textuais-discursivos como índices valorativos em enunciados, a contemplar diversos gêneros discursivos; bem como serão exemplificadas e discutidas possibilidades de atividades de análise linguística com os estudantes do ensino fundamental. Esses encontros serão filmados e gravados e os áudios serão transcritos para serem utilizados na pesquisa de doutorado. Nesses encontros, as atividades escritas serão recolhidas, porque também serão utilizadas como registros para a pesquisa. A segunda parte do curso de formação continuada consiste na elaboração de um material didático de análise linguística dialógica, que será orientado pelos professores-pesquisadores do curso. As versões impressas e digitais desses materiais didáticos também serão utilizados como registros da pesquisa. Pretende-se, ao final do curso, socializar os materiais didáticos com os demais participantes.

Ressaltamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Após cinco anos da publicação da pesquisa, todo o material coletado, por meio de registro escrito ou de filmagens, será descartado. Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos de saúde aos participantes.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação nas atividades propostas, assim, pontuamos que você tem o direito de recusar-se a executá-las. Um

dos possíveis constrangimentos pode se dar em relação ao ambiente e/ou à presença de uma câmera de vídeo. Contudo, caso isso aconteça, você não será obrigado(a) a desenvolver a atividade.

Esclarecemos que sua participação é totalmente VOLUNTÁRIA, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Em relação aos benefícios diretos da participação na pesquisa, esperamos que esta contribua como um instrumento significativo de formação do docente e, por conseguinte, e de melhoria do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, bem como que os materiais didáticos elaborados sejam utilizados em sala de aula com os alunos e que sirvam de base para a construção de outros materiais e atividades. Já como benefícios indiretos, pretendemos oferecer à comunidade acadêmica um estudo significativo sobre a valoração que os docentes atribuem às práticas de análise linguística dialógica e em que medida contribui para o ensino de língua portuguesa. Ainda no âmbito acadêmico, pretendemos, além da tese, publicar artigos em periódicos científicos indexados, bem como a produção de capítulos de livros, a participação em eventos científicos para compartilhar os resultados encontrados.

Caso haja dúvidas, ou ainda a necessidades de maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos endereços e telefones a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas dos pesquisadores e a outra será entregue ao sujeito participante da pesquisa.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos, a fim de garantir, às duas partes, o acesso ao documento completo.

Eu,………
declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professor Doutor Renilson José Menegassi.

_____ **Data:……**
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, BRUNO CIAVOLELLA, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ **Data:.....**
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Renilson José Menegassi
Rua Floriano Peixoto, 1340, apto. 1402, Zona 7
87030-030, Maringá-PR

Telefone: (44) 99973-4982

Bruno Ciavolella
R. Amélia Sornas Meneguetti, nº847
CEP, Cianorte-PR
Telefone: (44) 99754-7644
brunociavolella@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – ESTADO DA ARTE 291

APÊNDICE B - SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES PRODUZIDAS NA SEGUNDA ETAPA DO CURSO 309

Apêndice B1 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G1 na 2ª Etapa do curso 309

Apêndice B2 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G2 na 2ª Etapa do curso 313

Apêndice B3 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G3 na 2ª Etapa do curso 317

Apêndice B4 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G4 na 2ª Etapa do curso 321

Apêndice B5 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G5 na 2ª Etapa do curso 324

Apêndice B6 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G6 na 2ª Etapa do curso 329

Apêndice B7 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G7 na 2ª Etapa do curso 333

APÊNDICE C - SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES PRODUZIDAS NA TERCEIRA ETAPA DO CURSO 337

Apêndice C1 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G1 na 2ª Etapa do curso 337

Apêndice C2 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G2 na 2ª Etapa do curso 342

Apêndice C3 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G3 na 2ª Etapa do curso 345

Apêndice C4 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G4 na 2ª Etapa do curso 349

Apêndice C5 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G5 na 2ª Etapa do curso 352

Apêndice C6 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G6 na 2ª Etapa do curso 355

Apêndice C7 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G7 na 2ª Etapa do curso 360

APÊNDICE A

ESTADO DA ARTE

ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: PANORAMA DE PESQUISAS RECENTES

Bruno Ciavolella
Renilson José Menegassi

1. Considerações Iniciais

O ensino de Língua Portuguesa (LP) é importante instrumento de transformação social, cujos objetivos e encaminhamentos teórico-metodológicos pautam discussões, como a concepção e a relevância da língua e do ensino de gramática, seja no Ensino Fundamental ou Médio, até mesmo no nível superior.

A abordagem de estudo da língua, sob o viés da Análise Linguística (AL), orienta os documentos curriculares nas últimas décadas – inicialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997e 1998), no período de 1997 a 2017; atualmente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), a delinear uma perspectiva metodológica, pautada no uso e na reflexão dos recursos linguísticos-textuais-discursivos em contextos situados de interação, articulada às práticas de leitura e de escrita.

Traçar um panorama de pesquisas e de estudos sobre a AL no contexto do quinto ano do EFI torna-se fundamental para compreender: a) os objetos de estudo preconizados e aqueles que requerem investigação; b) a filiação epistemológica e os desdobramentos teórico-metodológicos a fim de se conhecer aspectos que demandam pesquisas e estudos; c) a natureza de pesquisa e de procedimentos metodológicos com o intuito de contribuir para a discussão e ampliação das perspectivas adotadas; d) a dimensão representativa desses estudos na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua na grande área de conhecimento da Linguística Aplicada, condição para o planejamento e as estratégias de divulgação e de intercâmbio de pesquisas, favorecendo o desenvolvimento científico.

Apresenta-se, neste texto, um panorama de pesquisas sobre a prática de AL no contexto do EFI – principalmente, no quinto ano, foco do olhar em específico. Para esta reflexão, são selecionados: a) dissertações e teses defendidas, no período de 2010 a 2018; b) artigos de periódicos indexados à plataforma da Capes, também referentes ao mesmo recorte temporal. Cabe citar a importante contribuição do trabalho de Polato (2017), tese de doutorado que apresenta o Estado da Arte e analisa as produções sobre Análise Linguística e ensino de

gramática no Brasil, nas últimas três décadas, selecionando trabalhos de todos os segmentos de ensino, bem como da formação inicial e continuada de professores.

Para cumprir o seu objetivo principal, este texto organiza-se em três seções: a primeira tece considerações metodológicas sobre o *corpus* de pesquisa; a segunda apresenta e analisa as teses, dissertações e os artigos em periódicos; na terceira, apresentamos as considerações finais, a sistematizar os resultados advindos das análises do Estado de Arte descrito.

2. Aspectos Metodológicos

Para a construção do panorama de pesquisas sobre a AL no contexto do EFI, selecionamos: teses, dissertações e artigos em periódicos, publicados no recorte temporal de 2010 a 2018.

A pesquisa às teses e às dissertações ocorreram no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes[52] e os artigos foram consultados no Portal de Periódicos da Capes/MEC[53]. Para consulta, em ambos os portais, fizemos uma busca refinada com os seguintes descritores "análise linguística" "ensino fundamental" e "ensino de gramática". A escolha desses binômios almejou contemplar trabalhos que se inserem na abordagem de AL decorrente dos estudos de Geraldi (1984) e dos documentos oficiais (BRASIL, 1997; 1998; 2017). Entretanto, buscamos também conhecer pesquisas que, com outras nomenclaturas e com outras abordagens, constituem-se fundamentais para conhecer o que se é pesquisado e discutido sobre essa temática no nosso recorte de estudo. Polato (2017) assinala que o processo de reconfiguração do ensino de LP, impulsionado pelos PCN (BRASIL, 1997), trouxe contribuições de diferentes abordagens teóricas e metodológicas para o ensino de LP e o papel da gramática nesse contexto, as quais, com suas especificidades, dialogam ao considerarem a língua pela perspectiva social e não meramente um sistema abstrato. "Do ponto de vista teórico, do ponto de vista metodológico e até mesmo conceitual, é importante o levantamento dessa questão da heterogeneidade para o entendimento de uma práxis mais produtiva de AL no processo de ensino e aprendizagem da língua" (POLATO, 2017, p.134). No que tange à escolha das teses e dissertações, restringimos a busca à grande área de conhecimento da Linguística, Letras e Artes e Educação.

Selecionamos trabalhos em que a análise linguística e gramática se constituem como objetos de estudos específicos no contexto do EF anos finais. A BNCC (BRASIL, 2017), no

---

[52] A pesquisa se realizou no sítio eletrônico https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/, no período de 28/12/2018 a 20/01/2019.

[53] A pesquisa se realizou no sítio eletrônico < http://www.periodicos.capes.gov.br/>,no período de 28/12/2018 a 20/01/2019.

eixo Análise Linguística/Semiótica, elege a alfabetização como o principal objetivo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e, para as demais séries, o estudo do funcionamento linguístico: “Sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos no discurso” (BRASIL, 2017, p. 87). A AL torna-se uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e crítico dos estudantes ao analisar, refletir, conhecer, sistematizar os elementos linguísticos em diferentes níveis – do signo linguístico ao ideológico–: “O conhecimento linguístico-gramatical, cognitivo, serve à apreensão de conhecimentos e à constituição de habilidades a serem aplicadas em novas situações de análise, seja na compreensão seja na produção valorada do discurso” (MENDES-POLATO, MENEGASSI, 2018, p. 51).

Ainda sobre a busca aos trabalhos, cabe esclarecer que se priorizou os que se detinham a discutir, como ponto central, a AL no processo de ensino e de aprendizagem de LP. Como a AL é um eixo de ensino que se relaciona à leitura, à escrita e também aos processos específicos de revisão e de reescrita, há pesquisas que citam, descrevem e comentam práticas de AL, todavia não como objeto específico da pesquisa. Também não elegi publicações que se destinam à reflexão e à discussão teórico-metodológica entre o ensino de gramática e de AL sem uma dimensão investigativa aplicada, sem um aspecto didático-pedagógico presente no estudo. Embora reconheçamos a pertinência desses estudos, nosso foco é tecer um panorama determinado de pesquisas específicas sobre a AL no contexto das séries finais do Ensino Fundamental.

De antemão, cabe salientar que o número de pesquisas sobre AL no ensino fundamental I é bem menor em comparação com o ensino fundamental II e no ensino médio, principalmente, no sexto e no nono anos, segmentos em que se encontram muitos trabalhos, inclusive, de natureza propositiva, seja de material didático e de práticas pedagógicas.

Para este Estado de Arte foram selecionados quinze trabalhos, divididos em dois grupos: 1) teses e dissertações com dez trabalhos; 2) artigos em periódicos com cinco trabalhos.

No Quadro 1 - Dissertações e teses selecionadas, apresentamos uma síntese das principais informações dessas pesquisas, em ordem cronológica de produção.

Quadro 1- Dissertações e teses selecionadas.

Ano	**Título/Autor/Instituição da Defesa**	**Escopo Teórico**	**Objeto de Análise**	**Metodologia**

2011	A atividade inferencial como estratégia de leitura a partir do ensino da ‘gramática' (Dissertação) Keila Gonçalves Lima Lacerda Universidade de Brasília	Linguística Aplicada/ Funcionalismo	Resultado dos estudantes em avaliação externa e observação e entrevista com professores	Pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista
2012	Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professores de língua portuguesa do 5º ano (Dissertação) Andréia Araújo de Nóbrega Universidade Federal da Paraíba	Gramática Funcionalista/ Linguística Aplicada	Concepção de gramática no livro didático e para professores	Pesquisa qualitativa
2012	A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010: análise dos livros didáticos adotados pela Rede Pública Municipal de Barbacena (Tese) Elisabeth Gonçalves de Souza Universidade Federal de Minas Gerais	Linguística Textual	Análise de livros didáticos a respeito da coesão textual	Pesquisa qualitativa/análise documental
2013	Apreciações docentes acerca das dificuldades no ensino e aprendizagem da gramática (Dissertação) Silvia Aparecida Nogueira de Oliveira Universidade de Taubaté	Linguística Aplicada Teoria Histórico-Cultural	Apreciação docente a respeito do trabalho com a gramática	Pesquisa Qualitativa/Análise do conteúdo
2015	O Currículo de Língua Portuguesa dos anos iniciais na perspectiva	Linguística Aplicada	Referencial Curricular de Língua	Pesquisa qualitativa

	das teorias linguísticas (Dissertação) Uagne Coelho Pereira Universidade Federal do Tocantins		Portuguesa da cidade Araguaína	
2015	A variação linguística na escola : por uma abordagem sociointeracionista (Dissertação) Werica Dias Micheletti da Cruz Universidade Estadual de Londrina	Sociolinguística Teoria Histórico-Cultural	Percepção dos alunos do 5ºanos sobre os fenômenos de variação linguística e proposta de intervenção	Pesquisa qualitativa/ Pesquisa-Ação
2015	Reflexões sobre a análise linguística em um grupo de escolas de Campina Grande (Dissertação) Camila Maria Martins Dutra Universidade Federal da Paraíba	Linguística Aplicada	Percepção docente sobre análise linguística	Pesquisa qualitativa
2015	O uso da pontuação em atividades linguísticas e epilinguísticas: o gênero fábula em foco (Dissertação) Aline Fernanda Sampaio Camargo Universidade de São Paulo	Linguística Aplicada Teoria de Gênero Discursivo Bakhtiniana	Proposta de intervenção sobre pontuação	Pesquisa-ação
2015	Competências sociolinguísticas na escola pública cearense: saberes, atitudes linguísticas e práticas pedagógicas de docentes no 5ºano do ensino fundamental (Tese) Betania Maria Gomes Raquel Universidade Federal do Ceará	Sociolinguística	Percepção dos docentes e alunos sobre variação linguística	Pesquisa quantitativa e qualitativa

2017	Análise dos exercícios gramaticais do livro de língua portuguesa do 5ºano: um olhar reflexivo. (Dissertação) Divino Andre Martins Fonseca Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Linguística Aplicada Gramática Funcionalista	Exercícios gramaticais no livro didático	Pesquisa qualitativa/documental

Fonte: O autor (2022).

O Quadro 2 – Artigos em Periódicos expõe os dados de pesquisa dos trabalhos selecionados, em ordem cronológica.

Quadro 2: Artigos em Periódicos.

Ano	**Título/Autor/Filiação Institucional**	**Escopo Teórico**	**Objeto de Análise**	**Metodologia**
2010	A disciplina de língua portuguesa na percepção de três propostas curriculares *Ana Paula Kuczmynda Silveira (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)* *Rosângela Hammes Rodrigues* (Universidade Federal de Santa Catarina)	Análise Dialógica do Discurso	Referenciais curriculares três municípios de Santa Catarina	Pesquisa qualitativa/análise documental
2011	Trabalhar com gêneros ou ensinar gramática? Entre a tradição e a inovação nas aulas de língua portuguesa Dorotea Frank Kersch (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e Laura Remus Moraes (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)	Linguística Aplicada/ Concepção sociointeracionista de linguagem	Aulas de língua portuguesa	Pesquisa qualitativa/estudo de caso.
2015	Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores	Linguística Aplicada	Percepção docente acerca do ensino de gramática/análise linguística	Pesquisa qualitativa/análise documental

	Alexsandro da Silva (Universidade Federal de Pernambuco)			
2016	Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística Telma Ferraz Leal (Universidade Federal de Pernambuco) Ana Carolina Perrusi Brandão (Universidade Federal de Pernambuco) Leila Nascimento da Silva (Universidade Federal de Pernambuco)	Linguística Aplicada	Análise da prática pedagógica de 22 docentes	Pesquisa qualitativa/Analise do conteúdo
2016	Análise Linguística como prática de sala de aula: ensinando/aprendendo verbos no Ensino Fundamental I José Wellisten Abreu de Souza (Universidade Federal da Paraíba). Mônica Mano Trindade Ferraz (Universidade Federal da Paraíba). Thiago Magno de Carvalho Costa (Universidade Federal da Paraíba).	Linguística Aplicada	Análise de materiais didáticos com foco nos exercícios gramaticais	Pesquisa qualitativa/análise documental

Fonte: O autor (2022).

Na próxima seção, apresentamos e analisamos os trabalhos selecionados.

3. Análise do *corpus*

Apresentamos, nesta seção, as pesquisas selecionadas como *corpus* deste trabalho. Além da exposição dos elementos constitutivos de pesquisa – objetivo, escopo teórico, metodologia e resultados –, destacamos também sua contribuição para o campo de pesquisas sobre AL. Esta análise inicia com as dissertações e teses e, posteriormente, concentra-se nos artigos em periódicos.

3.1 Dissertações e Teses

Optamos, ao apresentar as dissertações e teses, não seguir a ordem cronológica de publicação, mas o objeto de análise de pesquisa afim. Esse critério já permite conhecer quais objetos são priorizados. Acrescenta-se que, para esta categorização, optamos por destacar o principal objeto de análise em foco, já que, em muitos trabalhos, outros são usados para cumprir aos objetivos a que se propõem. O Quadro 3 - Pesquisas e teses – objetos de estudo, apresenta esta categorização.

Quadro 3 Pesquisas e teses – objetos de estudo.

Objeto(s) de estudo	**Pesquisa(s)**
Análise de Material didático e Referencial Curricular	Nóbrega (2012); Souza (2012); Pereira (2015) e Fonseca (2017);
Avalição docente e/ou discente	Lacerda (2011); Oliveira (2013); Raquel (2015); Dutra (2015).
Práticas de Ensino/Intervenção	Cruz (2015) e Camargo (2015).

Fonte**:** O autor (2022).

3.1.1 Análise de Material didático e Referencial Curricular

A pesquisa de Nóbrega (2012), ancorada nos estudos de vertente funcionalista, bem como os da Linguística Aplicada destinados a repensar o ensino de gramática, analisa o livro didático "A escola é nossa", adotado no município de Cairó-RN em interface com o discurso de oito docentes que utilizavam o material. A autora salienta que o livro apresenta o conteúdo gramatical de forma isolada, privilegiando a metalinguagem e uma "(pseudo)análise linguística", o que se contrapõe com as orientações dos PCN (BRASIL, 1998), que o subsidiam. No que tange à análise da percepção docente, Nóbrega (2012) afirma que os professores demonstram conhecer perspectivas reflexivas para o ensino de gramática, embora não tenha investigada a sua prática docente, apenas o discurso. Como contribuição, ressalta-se o olhar da pesquisadora para o livro didático e o professor, relação esta estreita e comum na educação básica brasileira. Já o livro didático constitui-se como principal material de base e, muitas vezes, único portador dos textos e de explicações teóricas a que os alunos têm acesso. Destaca-se a observação de que a abordagem sociointeracionista de linguagem aparece tanto no discurso quanto no material didático, mas não necessariamente na prática, o que revela o hiato ainda existente entre o discurso institucional e acadêmico com a prática pedagógica. Esta pesquisa aponta para duas grandes dificuldades na efetivação da AL: a produção de material didático e a formação do professor, como autor, para produzir novas atividades ou adaptar as do livro didático.

Souza (2012), com subsídio na Linguística Textual, teve por objetivo analisar como a coesão textual é abordada nos livros didáticos do 3º ao 5º ano, adotados na rede municipal de

Barbacena-MG. A autora afirma que a coesão textual não é explanada como objeto de ensino e que as atividades, quando focalizam os elementos coesivos, têm por objetivo ensinar um conteúdo gramatical, refletindo uma perspectiva de ensino tradicional dos recursos linguísticos. Este trabalho merece atenção, pois coloca em evidência um critério de textualidade fundamental tanto para as práticas de escrita quanto as de leitura e que não opera apenas no cotexto, mas também revela marcas axiológico-valorativas.

Por sua vez, Pereira (2015) tem por objetivo geral investigar o Referencial Curricular da cidade de Araguaína-TO, bem como o discurso e a prática dos docentes. Com aparato na Linguística Aplicada, a autora aponta que o documento mescla novas perspectivas de estudos da linguagem com abordagens tradicionais e que os docentes, embora conheçam, desenvolvem suas aulas privilegiando a gramática tradicional. Esta pesquisa suscita a reflexão de como o discurso tradicional e a formação do professor estão diretamente associados à postura adotada em sala de aula e que, além de documentos orientadores, o processo de mudança ocorre com a formação constante.

Fonseca (2017) investiga os exercícios gramaticais de um livro do 5º ano e propõe uma reelaboração em uma perspectiva reflexiva. O estudo ancora-se na Linguística Aplicada, especialmente, nos trabalhos sobre gramática contextualizada/reflexiva de Faraco (2008) e também funcionalista de Neves (2004). No que diz respeito aos exercícios analisados do livro didático, o autor afirma que eles "parecem reproduzir uma metodologia prescritiva do uso da gramática". No que se refere aos exercícios reelaborados, o autor propõe práticas de análise linguística para explicar o funcionamento das classes de palavras no texto, entretanto não há uma abordagem valorativa. Esta pesquisa merece destaque não somente pelo seu caráter investigativo, mas também propositivo, uma vez que ainda não são tão comuns pesquisas que apresentam atividades e possibilidades de trabalho com a AL. Além disso, a proposta de atividades de Fonseca (2017) evidencia que é preciso de estudo sobre os níveis de atividades de AL, sendo que estas podem operar no nível do funcionamento linguístico, da construção textual, bem como das relações axiológico-valorativas. Nesse sentido, Fonseca (2017) propõe atividades que possibilita uma reflexão sobre o funcionamento linguístico das classes de palavras, entretanto não contempla outros níveis que, tal como este, são essenciais para o desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno. Na abordagem dialógica de AL defendida aqui, a análise e a reflexão dos elementos concentram-se, em primeiro plano, na compreensão do discurso e, posteriormente, na relação estilo-gramático presente no texto. Mendes-Polato; Menegassi (2017, p.15) afirma que a AL "[...] mira, em primeiro plano, a compreensão do

discurso e, portanto, as relações sociais representadas no textos, a partir de uma abordagem valorativa da língua".

3.1.2 Avaliação discente e docente

No que se refere aos trabalhos que se dedicam à análise dos discursos e práticas docentes e dos discentes, Lacerda (2011), com aporte teórico na Linguística Aplicada e no Funcionalismo, investigou como as atividades inferenciais de leitura relacionam-se à gramática. Para tanto, a autora desenvolveu um estudo comparativo a partir dos resultados dos alunos em uma avaliação de larga escala no Distrito Federal (SIADE) com os discursos dos professores e, como resultado, afirma que o baixo desempenho dos alunos nessa avaliação associa-se às concepções de texto e de gramática assumidas pelos docentes. A autora relata que os professores desconhecem como trabalhar com os elementos linguísticos no texto, por isso os alunos apresentaram baixo desempenho nas questões sobre inferência no teste de leitura da SIADE. O estudo de Lacerda aborda um pertinente aspecto a respeito do ensino de gramática/análise linguística que não deve se constituir apenas como um fim em si, mas deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades para a leitura e para escrita. Sendo assim, o conhecimento a respeito dos recursos linguísticos deve ser abordado como marcas valorativas disponíveis ao sujeito que delas se vale nas práticas de interação de que participa.

Oliveira (2013) analisou os discursos de dezessete professores sobre as dificuldades no ensino e na aprendizagem da gramática, tendo como sustentação teórica a Teoria da Aprendizagem de Vigotsky, bem como estudos da Linguística Aplicada sobre o Ensino de Gramática. Por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, investigou o processo de formação e de atuação em sala de aula dos docentes a respeito dos conteúdos gramaticais. Na análise da autora, os professores não querem reconhecer as dificuldades para ensinar, muitas vezes, por falta de domínio desses conteúdos, uma vez que não tiveram formação adequada durante o processo formativo. O trabalho de Oliveira (2013) reflete uma situação bastante comum nos cursos destinados à formação do professor das séries iniciais: a ausência de disciplinas teóricas a respeito das noções de língua/linguagem/gramática, optando por disciplinas que focalizam as práticas metodológicas.

Raquel (2015), em sua tese de doutorado, a partir da Teoria da Variação e Mudança Linguística de Labov, investigou as crenças, atitudes linguísticas e práticas pedagógicas dos professores do quinto da rede municipal de ensino do estado do Ceará. Em um estudo com

diversas variáveis, a autora analisou dados dos estudantes referentes a questões de leitura que envolviam variedade linguística no exame SPACE, bem como um questionário online com professores de 397 escolas e um estudo qualitativo em nove escolas. Em suas considerações, a autora aponta que os professores demonstraram conhecer a existência de um descritor na avaliação que aborde a variação linguística, bem como que a formação do professor (Letras ou Pedagogia) não se constitui fator de muita relevância para a mudança de resultados. Raquel defende que há muito a ser feito para que os alunos tenham consciência da dimensão social da língua. A pesquisa de Raquel (2015) põe em evidência a relevância dos estudos da Sociolinguística para o tratamento das questões linguísticas em sala de aula, principalmente, ao considerar a abordagem da variação não só como um conteúdo gramatical específico, mas, como uma perspectiva de análise e reflexão da língua que atravessa os diversos níveis de análise linguística e revela atitudes valorativas.

Também direcionado à análise da percepção dos docentes, sob o escopo teórico da Linguística Aplicada, a pesquisa de Dutra (2015) busca investigar como os professores abordam a AL. Merece destacar que, nesta pesquisa, a autora parte do ensino de gramática, já na vertente específica da AL. Dutra, em seu trabalho, investigou 22 professores da cidade de Campina Grande -PB, que lecionam em escolas públicas e/ou particulares do ensino fundamental e/ou médio. A autora afirma que os docentes não conhecem profundamente o conceito de Análise Linguística, sendo ainda muito frequente a associação com o ensino de normas. Essa constatação suscita a discussão que, embora seja um conceito e nomenclatura presentes nos referenciais curriculares, ainda não são plenamente conhecidos e praticados.

3.1.3 Práticas de ensino/intervenção

Cruz (2015) põe em evidência, com subsídio na Sociolinguística, a análise e aplicação de uma intervenção sobre variação linguística no contexto do quinto ano em duas escolas públicas: uma da área urbana e outra da zona rural. Para a autora, os alunos que residem na escola da área urbana apresentaram maior consciência sobre variação linguística que os outros residentes na zona rural. Ao desenvolver um projeto de intervenção sobre a temática nessas duas escolas, a autora ratificou que o fator social interferiu na aprendizagem e, por isso, advoga a favor de um estudo contínuo da variedade linguística na escola a fim de possibilitar a reflexão sobre a heterogeneidade linguística. O estudo de Cruz se inscreve como relevante para a AL, porque o signo ideológico refrata e reflete o contexto social dos sujeitos. Apresenta-se crucial que esta reflexão apontada pelo autora também seja trabalhada com os alunos para que eles

percebam a dimensão valorativa da língua que os constituem. A AL “se apresenta com alternativa pedagógica a expandir os níveis de consciência socioideológica dos cidadãos” (MENDES-POLATO, 2017, p. 15).

A dissertação de Camargo (2015) apresenta uma possibilidade de trabalho com atividades epilinguísticas sobre pontuação, com escopo teórico da Linguística Aplicada, bem como estudos específicos sobre pontuação. Para a realização da pesquisa, primeiramente, a autora investigou, por meio de uma avaliação de produção escrita, o domínio desse recurso linguístico pelos usos, bem como a forma como os professores trabalhavam com esse assunto em suas práticas e, depois, aplicou uma sequência didática. Primeiramente, a autora constatou dificuldades inerentes ao uso da pontuação nesses textos. Na investigação com as docentes, Camargo (2015) afirma que elas, embora reconheçam a importância da gramática contextualizada, pautam suas atividades ainda em atividades tradicionais. A sequência didática elaborada e aplicada pela autora permite aos alunos do quinto refletir sobre a pontuação, a importância deles para a construção dos sentidos dos textos. A autora mostra, na conclusão, que as atividades epilinguísticas contribuíram para o desenvolvimento da escrita e, por conseguinte, da pontuação, pois apresentaram mudanças significativas nas atividades finais da sequência didática. Esta pesquisa aponta para necessidade de estudo a respeito das especificidades dos tipos de atividades na prática de AL, ou seja, é preciso estudos que caracterizam e exemplifiquem as atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.

4. Artigos em periódicos

Para este estado da arte, fizemos uma pesquisa do banco de periódicos da Capes e selecionamos cinco pesquisas que abordavam o ensino de gramatica ou análise linguística no contexto do quinto ano do ensino fundamental, exclusivamente, pelo foco do projeto de pesquisa. Estes artigos selecionados focalizam o ensino de gramática/análise linguística no contexto das séries iniciais, tendo, por objeto de pesquisa, análises dos referenciais teóricos, bem como as práticas e percepções docentes.

Silveira e Rodrigues (2010), com aparato teórico na Análise Dialógica do Discurso, analisam as propostas curriculares de três municípios de Santa Catarina a fim de compreender as concepções de linguagem, de sujeito, de língua que embasam tais documentos e como o tratamento metodológico da disciplina de LP é delineado. Para nós, interessa aqui as reflexões que são feitas em torno da AL que, segundo as autoras, embora apareçam sempre citadas em consonância com os gêneros do discurso, ainda são imprecisas e que, por isso, “[...] podem

acabar por comprometer o entendimento que o professor tem sobre tais pressupostos, afetando, portanto, a elaboração didática dos gêneros para a prática de leitura/escuta, produção textual e análise linguística". Essa pesquisa aponta ainda como é fundamental que se esclareça e que se articule as práticas discursivas –oralidade, leitura, análise linguística com o objeto de ensino - os gêneros textuais.

A partir da abordagem etnográfica de pesquisa, Kersch e Moraes (2011), subsidiadas na teoria sociointeracionista de linguagem, apresentam uma discussão a respeito do trabalho de uma docente que leciona para o quinto ano a analisa dois momentos distintos: uma aula chamada de "inovadora" e outra de "tradicional". Na aula "inovadora" a professora desenvolve uma prática de escuta com o gênero receita divulgada numa rádio local e discute com os alunos aspectos relacionados ao conteúdo, bem como ao contexto. Na aula seguinte, a aula "tradicional" a docente em questão desenvolve uma prática tradicional de identificação das formas nominais do verbo. Kersch e Moraes (2011) afirmam que há uma diferença entre trabalhar com e sobre gêneros textuais e que estes podem ser usados como instrumentos de inovação nas aulas de LP inclusive para práticas de AL. Essa consideração se faz pertinente, porque o estudo dos recursos linguísticos deve estar articulado às práticas de leitura e de escrita.

Silva (2015), amparado na Linguística Aplicada, propõe-se a análise das mudanças nas práticas de ensino de gramática/análise linguística dos professores dos 4º e 5º anos. Com uma pesquisa de natureza qualitativa, Silva (2015) analisou dados gerados por meio de entrevista semiestruturada e observação participante com oito professores, em escolas públicas do interior do Pernambuco. Para o autor, as mudanças nas práticas de ensino referem-se à escolha do texto como objeto de estudo, ou seja, os docentes entrevistados reconhecem a necessidade de trabalhar com a gramática contextualizada a partir de um texto. Por outro lado, Silva afirma que que essa escolha não era garantia de uma prática efetiva de AL, uma vez que se privilegiava uma visão prescritiva, no qual o texto servia de pretexto para os conteúdos gramaticais. A discussão proposta por Silva justifica nosso interesse por uma pesquisa sobre essa temática, tendo em vista que tanto o conceito quanto o aparato teórico-metodológico para as práticas de AL são incipientes no contexto do ensino fundamental 1.

Leal, Brandão e Silva (2016) discutem a interface entre os gêneros discursivos e AL nas aulas de LP. Para tanto, as autoras buscaram identificar conhecimentos de AL abordados em duas turmas do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Foram analisadas 22 aulas de duas docentes, quando trabalhavam uma sequência didática sobre carta do leitor da Região Metropolitana de

Recife. Segundo as autoras, embora as práticas propostas exploravam as condições de produção do gênero, bem como a estrutura composicional, a análise dos recursos linguísticos era pouco contemplada nessas práticas.

Souza, Ferraz e Costa (2016) avaliam o material didático "Etapa" destinado ao 4ºano a fim de compreender se os exercícios gramaticais sobre verbos pautavam-se em atividades metalinguísticas ou epilinguísticas. Os autores ao sistematizarem os tipos de atividades que envolviam esse conteúdo gramatical observou a predominância de exercícios metalinguísticos, desvinculados de uma prática efetiva de uso da língua e até mesmo de uma reflexão além do funcionamento da forma.

Considerações Finais

Neste texto, o propósito foi apresentar um panorama de pesquisas cujo foco de estudo é AL no contexto do ensino fundamental I, nos anos finais. Esse exercício se mostrou muito pertinente neste estágio inicial da nossa pesquisa de doutorado sobre o tema e, assim, tecemos algumas reflexões.

Em primeiro lugar, ao realizar a busca das pesquisas no Catálogo de teses Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos da Capes, definido o recorte temporal – 2010 a 2018 -, observamos que o número de pesquisas sobre esse tema é significativamente menor no Ensino Fundamental I em relação às etapas seguintes – ensino fundamental II e ensino médio- o que, a princípio, assegura e justifica não só a relevância desta pesquisa, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, tal como atesta o ineditismo a que se propõe como temática: o desenvolvimento de uma prática de formação de professores para o trabalho com a AL, voltado ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, a partir da leitura dos trabalhos que compõe este texto, alguns aspectos importantes chamaram a atenção:

a) Predomínio de pesquisas diagnósticas em detrimento de intervencionistas/propositivas – Dos 15 trabalhos selecionados, apenas 3 apresentam uma abordagem propositiva, seja de construção de atividades (FONSECA, 2017) ou de relato de prática pedagógica (CRUZ, 2015; CAMARGO, 2015). Essa contestação revela uma lacuna de pesquisa que precisa ser explorada;

b) A necessidade do esclarecimento de alguns conceitos e termos:

- ✓ Definição do que é uma prática de AL – embora o conceito de AL tenha sido cunhado na década de 1980 por Geraldi (1984), as pesquisas aqui apresentadas mostram ainda

que não há uma compreensão significativa por parte dos docentes do que é e de como praticar em sala de aula, como é o caso do trabalho de Dutra (2015), que relata que os professores não conhecem com profundidade este conceito; bem como o artigo de Silva (2015), que afirma que a mudança do ensino de gramática para a análise linguística para os professores deve-se à escolha do texto como ponto de partida para a análise dos recursos gramaticais;

✓ – Articulação da AL nas práticas de leitura, de escrita e de ensino de aspectos linguísticos-textuais-enunciativos/gramaticais– A AL, segundo Geraldi (1984), é uma atividade de linguagem e, nas aulas de LP, funciona como uma opção metodológica, um eixo de ensino, que não tem um fim em si, mas é um instrumento para as práticas de leitura e, principalmente, de produção escrita, considerando os processos de revisão e de reescrita. A esse respeito, cabe considerar que essa articulação precisa ainda ser discutida e, principalmente, exemplificada, tendo em vista a dificuldade de ser efetivada, tal como os trabalhos de Larcerda (2011), Kersch, Morais (2011) e Leal, Brandão e Silva (2016) elucidam;

✓ Definição dos níveis e dos tipos de atividades linguísticas – Geraldi (1984) assinala que, nas práticas de AL, há espaço para as atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Além disso, há que considerar os níveis de AL nas atividades, uma questão que demanda ainda discussão. Polato (2017), por exemplo, apresenta a AL de estatuto dialógico que contempla, além da análise do funcionamento linguístico-textual, também corresponde ao nível discursivo-valorativo. A esse respeito, por exemplo, Fonseca (2017) apresenta exercícios de AL que explicam o funcionamento das classes de palavras com apoio no texto, entretanto não estabelece uma relação com os aspectos valorativos;

✓ Pesquisas destinadas à formação do professor – embora a análise da percepção e da prática docente foram o objeto de análise de muitas pesquisas, encontramos uma lacuna no que se refere à formação do docente. Assim como sugere Polato (2017), as pesquisas com a formação do docente são essenciais para que AL possa encontrar lugar nas salas de aula, uma vez que a efetivação dessas práticas ainda é difícil, conforme atesta Costa-Hübes (2017).

Referências das dissertações e teses selecionadas

CAMARGO, A.F.S. **O uso da pontuação em atividades linguísticas e epilinguísticas:** o gênero fábula em foco. 2015. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-100756/pt-br.php>. Acesso: 28 de dez. 2018.

CRUZ, W. D. M. **A variação linguística na escola**: por uma abordagem sociointeracionista. Dissertação. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000202747>. Acesso em 06 de jan. 2019.

DUTRA, C. M. M. **Reflexões sobre a análise linguística em um grupo de escolas de Campina Grande**. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7706/2/arquivototal.pdf>. Acesso: 07 de jan. 2019.

FONSECA, D. A. M. **Análise dos exercícios gramaticais de língua portuguesa do 5º ano:** um olhar reflexivo. 2017. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em <http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/8360c257825180d96961a8f30d2ac84e/teses_dissertacoes/1_8360c257825180d96961a8f30d2ac84e_2017-12-15_11-05-55.pdf>. Acesso: 03. Jan.2019.

LACERDA, K. G. L. **A atividade inferencial como estratégia de leitura a partir do ensino de gramática**. 147f. 2011. Dissertação. Mestrado em Linguística. UNB - Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, 2011. Disponível <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8861/1/2011_KeylaGon%C3%A7alvesdeLimaLacerda.pdf>. Acesso: 05 de jan. 2019.

NÓBREGA, A. A. **Concepções (de ensino) de gramática:** na interface livro didático/professores de língua portuguesa do 5º ano. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6366/1/arquivototal.pdf>. Acesso: 05 de jan. 2019.

OLIVEIRA, S. A. N. **Apreciações docentes acerca das dificuldades no ensino e aprendizagem da gramática**. 2013. 80f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013. Disponível em < http://www.bdtd.unitau.br/tedesimplificado/tde_arquivos/4/TDE-2014-11-18T123814Z612/Publico/Silvia%20Aparecida%20Nogueira%20de%20Oliveira_seg.pdf>. Acesso: 06 de jan. 2019.

PEREIRA, U. C**. O Currículo de Língua Portuguesa dos anos iniciais na perspectiva das teorias linguísticas.** 2015. 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015. Disponível em <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/gb6fY1EFTQScOpD3fXkHNw/content/O%20CURR%C3%8DCULO%20DE%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA%20DOS%20ANOS%20INICIAIS%20NA%20PERSPECTIVA%20DAS%20TEORIAS%20LINGU%C3%8DSTICAS_UAGNE%20COELHO%20PEREIRA.pdf>. Acesso em: 06 de jan. 2019.

RAQUEL, B. M. G. **Competências sociolinguísticas na escola pública cearense:** saberes, atitudes linguísticas e práticas pedagógicas de docentes no 5º ano do ensino fundamental. 2015. 261f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística,

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15741/1/2015_tese_bmgraquel.pdf>. Acesso: 07 de jan. 2019.

SOUZA, E. G. **A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010:** análise dos livros didáticos adotados pela Rede Pública Municipal de Barbacena. 2012. 277f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8Y4QT2>. Acesso: 05 de jan. 2019.

Referência dos Artigos em Periódicos

KERSCH, D. F.; MORAES, L. R. Trabalhar com gêneros ou ensinar gramática? Entre a tradição e a inovação nas aulas de língua portuguesa. **Acta Scientiarum**. Maringá, v.33, n.2, p.293-302, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/13695/13695>. Acesso: 07 jan. 2019.

LEAL, T. F; BRANDAO, A. C. P.; SILVA, L. N. Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 2, p. 427-442,2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022016000200427&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 13 Jan. 2019.

SILVA, A. Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores. **Educação:** Teoria e Prática. Rio Claro-SP, v. 25, n.48, p.99-113, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304446479_Mudancas_no_ensino_de_gramaticaanalise_linguistica_com_a_palavra_os_professores>. Acesso: 06 jan. 2019.

SILVEIRA, A. P. K.; RODRIGUES, R. H. A disciplina de Língua Portuguesa na percepção de três propostas curriculares. **Fórum Linguístico** (UFSC. Impresso), v. 1, p. 65-87, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2010v7n1p65>. Acesso: 09 jan. 2019.

SOUZA, J. W. A.; FERRAZ, M. M. T.; COSTA, T. M. C. Análise Linguística como prática de sala de aula: ensinando/aprendendo verbos no Ensino Fundamental I. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v.15, p.71-95, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/15813/14094>. Acesso: 17 mar. 2017.

Referências citadas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc .> Acesso: 20 jan. 2018.

COSTA-HÜBES, T. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos** (UFES), v. 7, p. 270-294, 2017. Disponível em < http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153>. Acesso: out. 2018.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** – leitura e produção**.** Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

MENDES-POLATO, A.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. In: FERNANDES, E.M.F. (org.). **Gêneros do Discurso:** refletir e refratar com Bakhtin. Campinas: Pontes, 2017, p.13-43).

MENDES-POLATO, A.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de Análise Linguística Dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D. (orgs.). **Propostas didáticas para o ensino de língua portuguesa.** Campinas: Pontes, 2018, p. 43-69.

POLATO, A. D. M. **Análise Linguística:** do estado da arte ao estatuto dialógico, 2017. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/admpolato_do.pdf>. Acesso: 31 mar. 2021.

APÊNDICE B

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES PRODUZIDAS NA SEGUNDA ETAPA DO CURSO

Apêndice B1 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G1 na 2ª Etapa do curso

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Grupo: G1
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: artigos.

PRÉ-LEITURA

1. Como você se sente nas vésperas do início das aulas?
2. Você acha que as pessoas apresentam, fisicamente, sua maneira de ser e pensar?
3. Algum momento você já se sentiu julgado pela sua aparência?
4. Você já mudou de opinião sobre uma pessoa, depois que a conheceu melhor?

LEITURA DO TEXTO

Uma lição inesperada

João Anzanello Carrascoza

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria.

Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.

Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.

Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual a um bicho-do-mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera...

Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo.

Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha,

que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caiçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então, mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas.

Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhou novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, J. A. Uma lição inesperada. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3196/uma-licao-inesperada>. Acesso: 20 fev. 2020.

Esta crônica foi originalmente publicada no site da revista Nova Escola, em agosto de 2004.

1. Por que Lilico não dormiu direito no último dia de férias?

2. Ao chegar na entrada da escola, o que ele fez?

3. O que Lilico descobriu quando o sino anunciou o início das aulas?

4. Durante o recreio ao procurar seus antigos colegas, Lilico surpreendeu-se porque eles estavam

(A) como peixes de volta ao mar.
(B) em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes.
(C) fazendo tarefa em grupo.
(D) aprendendo todos os segredos de uma boa pescaria.

5. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Qual foi a atitude de Lilico?

6. Ao trabalhar em grupo e conhecer os novos colegas, qual foi a descoberta de Lilico?

7. No trecho: "...todos esquisitos aos olhos de Lilico." A palavra em destaque pode ser substituída por

(A) normais.
(B) comuns.
(C) estranhos.
(D) iguais.

8. Ao usar o termo "esquisitos", Lilico demonstra o sentimento de

(A) desprezo.
(B) afeto.
(C) compaixão.
(D) tristeza.

9. Embora Lilico não estivesse satisfeito de cair em uma sala que não tinha amigos, ao analisar a frase: "...todos esquisitos aos olhos de Lilico." Podemos afirmar que Lilico

(A) adivinhou o jeito de ser de cada colega.
(B) pensou que ia gostar de todos.
(C) teve uma boa impressão dos novos amigos.
(D) fez um pré-julgamento sem conhecer os amigos.

10. Lilico fez grandes descobertas sobre os novos amigos, mas antes julgou-os "esquisitos". Esse fato demonstra que

(A) não devemos julgar as pessoas antes de conhecê-las.
(B) devemos julgar as pessoas antes de conhecê-las.
(C) a aparência mostra exatamente o que a pessoa é.
(D) a primeira impressão é o que fica.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

1. Que gênero textual é esse?

2. Quem lê esse texto?

3. Qual é a finalidade do texto?

4. Quem é o autor do texto?

5. Onde esse texto pode ser encontrado?

6. Qual é o meio de circulação social desse texto?

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS

1. No trecho: "Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd". A quem se refere o artigo "um"?

2. O sentido do artigo "um", nesse contexto é

(A) referir-se a uma pessoa desconhecida.
(B) referir-se a uma pessoa amiga.
(C) indicar a proximidade entre Lilico e o japonês.
(D) mostrar que há intimidade entre os dois.

3. No trecho: "Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd", o artigo indefinido "um" mostra que Lilico

(A) tinha pouco afeto pelo japonês.
(B) era amigo do japonês.
(C) conhecia o japonês.
(D) gostava do japonês.

4. De acordo com as respostas anteriores, a função do artigo indefinido "um", nesse contexto, é se referir

(A) a uma pessoa desconhecida a quem não se tem afeto.
(B) a uma pessoa conhecida que se tem afeto.
(C) a um amigo de quem se gosta muito.
(D) a uma pessoa próxima de quem não se gosta.

5. Escreva uma narrativa, contando como os amigos estranhos viram Lilico em seu primeiro dia de aula, utilizando os artigos "um/uma ou a/o".

6. Reescreva o trecho: "Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd", substituindo o artigo "um", pelo artigo "o".

7. O sentido da frase original seria o mesmo após a substituição?

8. No trecho: "Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd", a substituição do "um" pelo artigo "o" indicaria que

( )O japonês já era conhecido de Lilico.
( ) O japonês não era conhecido de Lilico.

9. Por que na primeira parte da crônica o autor usou os artigos indefinidos e não os definidos?

10. Agora pense e produza uma frase criativa, usando os artigos: o, a, os, um, com sentido e valor diferente, lembrando que os artigos definidos "o, a, os" identificam algo ou alguém de valor conhecido e o artigo indefinido "um" dá a ideia de algo ou alguém desconhecido.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS

Ao colocar "o", "a" ou "um", "uma" antes dos substantivos fazemos a concordância com o gênero masculino e feminino. Essas palavras são chamadas de "artigos", que têm por função definir ou indefinir um substantivo. Os artigos "o", "a", "um", "uma" apontados na primeira parte da crônica: "*Um japonês de cabelos espetados", "uma garota de olhos azuis", "Um*

menino alto", indicam algo desconhecido (Lilico não conhecia seus novos colegas de sala), por isso são chamados de artigos indefinidos, pois deixam o substantivo indefinido.
Exemplo: *"Tinha* um *japonês de cabelos espetados com jeito de nerd."*

Os artigos indefinidos se flexionam em gênero masculino e feminino e em número plural e singular. Pertencem ao gênero masculino todos os substantivos em que é possível antepor o artigo "o", "o" ou "um", "uns".
Exemplos: *"Lilico descobriu que* o *japonês não era nerd."*
"Tinha um *japonês de cabelos espetados com jeito de nerd."*
*"*Um *menino alto".*

Pertencem ao gênero feminino todos os substantivos em que é possível antepor o artigo "a", "as" ou "uma", "umas".
Exemplos: *"Antes de começar* a *professora pediu que cada aluno se apresentasse."*
*"*Uma *garota de olhos azuis.*

O singular, que indica um ser ou um grupo de seres:
Exemplo: "*Tinha* um *japonês de cabelos espetados com jeito de nerd."*
*"*Um *menino alto".*
*"*O *mulato" era* um *caiçara responsável."*

O plural indica mais de um ser ou grupo de seres.
Exemplo: "*E havia* uns *garotos com tatuagens,* umas *meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico".*
*"*Os *colegas" de Lilico eram diferentes, e isso que era legal.*

Os artigos "o", "os", "a", "as" predominantes, na segunda parte da crônica (quando Lilico já conhece seus colegas de sala) são chamados artigos definidos, pois são palavras que definem o substantivo.
Exemplo: *"Lilico descobriu que* o *japonês não era nerd, não: era ótimo em matemática, mas tinha dificuldade em português".*

Os artigos definidos também se dividem em gênero masculino e feminino e número plural e singular. Exemplos:
*"*A *gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil."*
*"*O *mulato era um caiçara responsável."*
*"*A *professora passou a tarefa em grupo."*
Os *colegas de Lilico eram diferentes, e isso que era legal.*
As meninas *conversavam no pátio da escola.*
E havia uns *garotos com tatuagens.*
Umas *meninas usando óculos de lentes grossas.*

1. Observe a frase: "E havia uns garotos com tatuagens..." O artigo "Uns" faz referência a qual substantivo?

2. Retorne ao texto, no 4º parágrafo e circule com a cor vermelha todos os artigos definidos e indefinidos. Seja no singular, no plural, no masculino ou no feminino.

3. Houve muitas ocorrências de artigo definido e indefinido nesse parágrafo?

4. Observe esta frase do texto, que contém a ocorrência de artigo: "E havia uns garotos com tatuagens..."

c) Seria possível nessa frase, substituir o "uns" por outro artigo indefinido?

b) Reescreva a frase, substituindo o substantivo "garotos! Por garotas. Use o artigo indefinido adequado para referenciá-lo.

c) Quais as alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e a flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?

d) Reescreva a frase substituindo o substantivo "garotos" por "garoto", agora no singular, e use o artigo indefinido adequado para referenciá-lo.
e) Quais alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e à flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
5. Observe a frase: "E a menina que morava no sítio." O artigo "a" faz referência a qual substantivo?
6. Observe esta frase do texto, que contém a ocorrência de artigo: "E a menina que morava no sítio."
a) Seria possível nessa frase, substituir o "a" por outro artigo definido?
b) Reescreva a frase, substituindo o substantivo "menina" por meninas. Use o artigo definido adequado para referenciá-la.
c) Quais as alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e a flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
7. A partir do mesmo contexto da crônica, ou seja, uma situação de compra e venda, desenvolva um pequeno diálogo entre o vendedor e o cliente. Nesse diálogo, o vendedor vai expor e apontar detalhes de um determinado produto ao cliente. Use os artigos definidos e indefinidos para referenciar os objetos próximos de quem fala.
8. Use os substantivos livro, amigos, turma e férias e construa frases usando os artigos definidos e indefinidos.

Apêndice B2 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G2 na 2ª Etapa do curso

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Grupo: G2
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: pronomes possessivos

PRÉ-LEITURA
1. Você costuma pré-julgar as pessoas pela sua aparência?
2. Como você se sente em contato com pessoas desconhecidas?
3. Você já mudou de opinião sobre alguém depois de conhecê-la?

LEITURA DO TEXTO

Uma lição inesperada

João Anzanello Carrascoza

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria.

Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.

Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.

Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual a um bicho-do-mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera...

Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo.

Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caiçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então, mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas.

Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhou novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, J. A. Uma lição inesperada. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3196/uma-licao-inesperada>. Acesso: 20 fev. 2020.

Esta crônica foi originalmente publicada no site da revista Nova Escola, em agosto de 2004.

1. No último dia de férias Lilico nem dormiu direito, por quê?
2. O que aconteceu com Lilico quando chegou à escola?
3. Por que o sorriso de Lilico se apagou quando ele entrou na sala de aula?
4. Como eram os novos colegas aos olhos de Lilico?
5. O que aconteceu na sala após o recreio?
6. O que aconteceu ao fim do exercício?
7. Qual foi a opinião de Lilico após conhecer os novos colegas?
8. No início do texto Lilico estava ansioso porque
(A) as férias tinham acabado.
(B) era o primeiro dia de aula.
(C) iria conhecer a nova professora.
(D) queria mostrar o relógio que ganhara de natal.
9. A expressão *"Sentia-se como um peixe de volta ao mar"* significa que
(A) a escola estava próxima ao mar.
(B) Lilico passou as férias na praia.
(C) estava feliz por retornar à escola.
(D) sentia-se pequeno diante da escola que era grande

CONTEXTO DE PRODUÇÃO
1. Que gênero textual é esse?

2. Quem lê esse texto?
3. Qual é a finalidade do texto?
4. Quem é o autor do texto?
5. Onde esse texto pode ser encontrado?
6. Qual é o meio de circulação social desse texto?
7. Qual foi a opinião de Lilico após conhecer os novos colegas?

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS

1. Na frase "*Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila",* a palavra destacada refere-se a quê?
b) Nessa frase o sentido do pronome *sua* da ideia de?
(A) sentido de indiferença.
(B) sentido de domínio.
(C) sentido de posse.
(D) sentido de desdém.
c) Ao utilizar o pronome *sua*, para se referir à mochila que valor podemos atribuir ao objeto
(A) apego.
(B) proximidade.
(C) indiferença.
(D) propriedade.
d) A partir das respostas anteriores, qual é o sentido e a função do pronome *sua* na frase?
e) Escreva uma frase utilizando o pronome *sua* com o valor de apego.
2. "Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila", a expressão em destaque pode ser substituída por
(A) minha.
(B) a.
(C) tua.
(D) vossa.
3. Ao analisarmos as frases "Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila" e "Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou a mochila" é possível afirmar que
(A) houve apenas a substituição da expressão sua por a, mas não alterou o sentido da frase.
(B) houve alteração de sentido, pois sua representa sentido de posse e de apego e a representa a determinação do objeto.
(C) não houve alteração de sentidos, pois ambas as expressões têm o mesmo significado.
(D) houve alteração de sentido, porém ambas as expressões indicam posse em relação ao objeto.
4. Na crônica aparecem, expressões com sentido de apego que Lilico tinha em relação aos seus pertences, por exemplo, "pegou sua mochila". Então, nesta atividade você irá reescrever o primeiro parágrafo adicionando expressões que indicam o sentido de apego que Lilico tinha em relação à escola, ao relógio e aos amigos.
5. Nesta atividade você irá reescrever o primeiro parágrafo, em forma de diálogo, fazendo a alterações necessárias e adicionando expressões que indicam o sentido de apego que Lilico tinha em relação à escola, ao relógio e aos amigos.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS

Nas atividades anteriores nós trabalhamos com a palavra “sua”, nós analisamos o sentido da palavra, o valor dentro da frase e a substituímos por outra e verificamos que houve mudança no sentido da frase. Mas, a palavra “sua” pertence a qual classe da gramática? Há palavras semelhantes que indicam o mesmo sentido ou valor de posse?
A expressão “sua” é um pronome, ou seja, é uma classe de palavras variável cuja finalidade é substituir ou acompanhar um substantivo. Os pronomes se classificam em razão dessas funções. No caso específico, o pronome “sua” tem a função de posse.
Pronome é uma classe de palavras variável cuja finalidade é substituir ou acompanhar um substantivo. Os pronomes se classificam em razão dessas funções.
Os pronomes possessivos são aqueles que indicam a posse de algo. Eles variam em gênero e número, conforme as pessoas que detêm algo e o número de coisas que elas possuem.

1. Pintar de vermelho os pronomes possessivos do texto.
2. Na frase “Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila”, a expressão “sua” faz referência a qual substantivo?
3. Em “Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou.” O pronome “seu” faz referência a qual substantivo?
4. Em “[...] pegou sua mochila” e “[...] o sorriso que iluminava seu rosto se apagou.” Por que na primeira frase usou-se sua e na segunda frase usou-se seu?
5. “Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.” Nesta frase a expressão “seus” refere-se a qual substantivo?
6. Reescreva a frase da atividade 5 substituindo a palavra amigos por amigas.
7. Analisando as duas frases: “Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila” e “Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos”, vamos refletir:
a) As duas expressões em destaque têm a mesma função?
b) As duas expressões demostram o mesmo sentido?
c) Por que a primeira frase usou-se sua e na segunda frase seus?

Nas atividades anteriores percebemos que os pronomes sua, seu e seus, usados no texto, referem–se aos substantivos mochila, rosto e amigos, mas a quem pertencem esses elementos no texto? Se a mochila, o rosto e os amigos fossem seus, seriam usados os mesmos pronomes possessivos? Quais pronomes seriam adequados neste caso?
Os pronomes possessivos variam em gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural), conforme as pessoas que detém algo e o número de coisas que elas possuem.

	Quando um possuidor tem		Quando muitos possuidores têm	
	Um objeto (singular)	Muitos objetos (plural)	Um objeto (singular)	Muitos objetos (plural)
1ª pessoa masculino feminino	Meu Minha	meus minhas	nosso nossa	nossos nossas
2ª pessoa masculino feminino	Teu tua	teus tuas	vosso vossa	vossos vossas
3ª pessoa masculino feminino	Seu sua	seus suas	seu sua	seus suas

8. Nesta frase "Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila", podemos substituir o pronome possessivo sua por minha?
9. Reescreva esta frase "Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos amigos" incluindo você nesta ação com amigos em comum. Faças as alterações necessárias para que a frase tenha sentido.
10. Nesta atividade você é a personagem principal da história. Você irá reescrever o primeiro parágrafo em forma de diálogo na primeira pessoa, fazendo a alterações necessárias e adicionando expressões que indicam o sentido de apego que você tem em relação à escola, ao relógio e aos amigos.

Apêndice B3 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G3 na 2ª Etapa do curso

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: adjetivos

PRÉ-LEITURA
1. Como você se sente no primeiro dia de aula?
2. Em algum momento você já fez um julgamento precipitado?
3. Você costuma mudar de opinião após ter feito julgamento? Se sim, o que te fez mudar de opinião?

LEITURA DO TEXTO

Uma lição inesperada

João AnzanelloCarrascoza

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria.

Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.

Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.

Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual a um bicho-do-mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera...

Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que

haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo.

Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caiçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então, mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas.

Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhou novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, J. A. Uma lição inesperada. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3196/uma-licao-inesperada>. Acesso: 20 fev. 2020.

Esta crônica foi originalmente publicada no site da revista Nova Escola, em agosto de 2004.

1. Como se sentia Lilico as vésperas do retorno à escola depois da férias e que ele fez assim que chegou a escola?

2. Por que no primeiro momento Lilico sentiu-se como um peixe de volta ao mar?

3. O que Lilico percebeu quando entrou em sua sala de aula, após bater o sinal para início das aulas?

4. Como Lilico sentiu-se quando a professora pediu que cada aluno se apresentasse e o ele passou a fazer?

5. Qual foi a primeira oportunidade que Lilico teve para mudar sua opinião a respeito dos colegas?

(A) Assim que chegou à escola.
(B) Logo que saiu para o recreio a procura de seus antigos amigos de sala.
(C) Quando o sino anunciou o início das aulas.
(D) Quando a professora pediu que cada um se apresentasse.

6. Quando de fato Lilico pode conhecer melhor seus amigos?

7. No trecho "...daquele burburinho à beira do portão", a palavra em destaque significa

(A) silêncio.
(B) sussurro.
(C)sossego.
(D) tranqüilidade.

8. No início da crônica, percebemos que Lilico se referia as pessoas que ainda não conhecia como estranhas. Esse comportamento de Lilico indica que?

(A) Que eles eram amigos.
(B) Que ele estava fazendo pré-julgamento.
(C) Que sentia muito afeto por eles.
(D) Que valorizava todos como amigos.

9. A mediação da professora ao formar o grupo na sala de aula foi importante para Lilico?

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

1. Quem é o autor dessa crônica?

2. Você conhece ou já ouvir falar de João Anzanello Carrascoza?
3. Quando e onde essa crônica foi publicada originalmente?
4. Pensando no contexto da época da publicação, qual era o público leitor dessa crônica? E hoje quem são?
5. O que estava acontecendo no país nesse contexto?
6. Qual é a finalidade dessa crônica?
7. Em que suportes textuais a crônica foi originalmente publicada?
8. Em qual suporte textual, você leu a crônica?
9.Em quais ambientes este texto pode ser encontrado?

ATIVIDADE EPILINGUÍSTICAS
1. Observe a frase: "Encontrou lá só gente "estranha", que o observava dos pés à cabeça, em silêncio".
a) A que se refere o adjetivo "estranha"?
b) Qual é a função do adjetivo "estranha" no texto?
c) Qual é o sentido do adjetivo "estranha" naquele momento?
( ) Indicar algo desconhecido, muito diferente do que Lilico estava acostumado.
( ) Indicar um afeto de aceitação naquela situação do contexto.
d) O adjetivo vem nos mostrar o pré-julgamento estabelecido no primeiro momento de contato. A palavra "estranha" indica que o adjetivo nos leva a entender que o afastamento é
( ) físico, os personagens encontra-se longe ao alcance da visão dos outros personagens.
( ) afetivo, pois o personagem principal tinha uma visão negativa e de pouco afeto.
e) A partir das questões estudadas, escreva qual é o sentido e a função do adjetivo "estranha" no texto "Uma lição inesperada".
f) Escreva um diálogo atribuindo valor positivo em relação a um colega, usando o adjetivo "estranha".
2. Vamos trabalhar com outras possibilidades para a frase do exercício 1.
a) Reescreva a frase "Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça", substituindo o adjetivo "estranha" pelo "desconhecida".
b) O sentido da frase original seria o mesmo após essa substituição?
c) Qual é o sentido proporcionado pelo adjetivo "desconhecida"?
( ) Mostrar a indiferença de Lilico em relação aos personagens.
( ) Mostrar a indignação de Lilico em relação aos personagens.
d) Por que, na crônica, utilizou-se o adjetivo "estranha" em vez do adjetivo "desconhecida"?
( ) Para indicar que o desconhecido não era algo conhecido dos personagens.
( ) Para indicar o mistério, o espanto em relação aos personagens.
e) Com a utilização do adjetivo "desconhecida", a frase evidenciaria o mesmo sentido ente os personagens?
( ) Sim, porque de qualquer forma retrata o desconhecido em relação aos personagens.
( ) Não, porque mostraria oposição de valores entre os personagens.
f) Colocando-se no Lugar de Lilico, reescreva a frase "Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça", substituindo o adjetivo "estranha", demonstrando o sentimento de repulsa, rejeição ou antipatia em relação aos amigos que não conhecia.
3. Vamos trabalhar com outras possibilidades de construção de frase.
a) Reescreva a frase "Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.", substituindo o adjetivo "aborrecido" pelo "entediado".
b) O sentido da frase original seria o mesmo após a substituição?
c) Qual o sentido proporcionado pelo "entediado"?

( ) Indica que ele está satisfeito.
( ) Indica que ele está contrariado.
d) Por que na crônica o autor usou o adjetivo aborrecido em vez de entediado?
e) Produzir frases atribuindo características a Lilico com adjetivos que mostre o sentimento que ele estava passando naquele momento.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
ADJETIVO: Palavra que indica característica, a qualidade, o estado ou a aparência de seres nomeados pelos substantivos. Exemplo: "*Encontrou lá só* gente *estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio."*
Observação: Nota-se que o adjetivo sempre faz referência a um substantivo, dessa forma, o adjetivo "estranha" caracteriza, qualifica o substantivo "gente".
Os adjetivos podem flexionar-se em número, gênero e grau.
NÚMERO – O adjetivo toma a forma singular ou plural do substantivo que ele qualifica.
SINGULAR: observe o exemplo abaixo.
*"Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo.***"**
Observação: O adjetivo alto está no singular para concordar com o substantivo menino.
PLURAL: observe o exemplo: *Uns* meninos *altos, que quase bateram nos tetos quando se ergueram, davam todas as pintas de serem uns bobos.*
Observação: O adjetivo concorda com o substantivo mais próximo, assumindo a forma masculino ou feminino, plural ou singular. Ou seja, quando o substantivo estiver no plural, o adjetivo também estará.
GÊNERO: O adjetivo assume o gênero (masculino ou feminino) do substantivo.
BIFORMES: Na maioria das vezes, os adjetivos podem apresentar duas terminações de gênero, que são classificados em biformes, isto é, possuem duas formas, uma para o masculino e outra para o feminino.
Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria. ***(Feminino)***
Um garoto de olhos azuis, vindo do Sul, pareceu-lhe frio. ***(Masculino)***
Observação: Nota-se que a troca de gênero nesta frase ocorreu por meio da alteração da terminação "a" pelo "o", como no exemplo anterior (fria - frio).
UNIFORMES - Temos também os adjetivos uniformes que têm uma só forma para os dois gêneros.
Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e ***arrogante.***
Observação: Nota-se que o adjetivo "arrogante" se refere ao substantivo feminino "garota", no entanto, assume uma única forma para os dois gêneros, ou seja, tanto para o masculino como para o feminino.
LOCUÇÃO ADJETIVA - é a união de duas ou mais palavras que possuem valor de adjetivo. As locuções adjetivas são normalmente formadas por preposição + substantivo ou preposição + advérbio. A locução adjetiva nunca é formada por verbo, nesse caso corresponde a uma oração. Exemplos**:**
Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas.
Acordou feliz da vida, tomou o café matutino às pressas.
Observação: Nota-se que a locução adjetiva "da manhã" trocada pelo adjetivo "matutino" se refere ao substantivo "café".
Outros exemplos:
Tinha um japonês "de cabelos espetados" com jeito de nerd.
A locução adjetiva "de cabelos espetados", refere-se ao substantivo japonês.
Uma garota "de olhos azuis", vinda do Sul.
A locução adjetiva "de olhos azuis", refere-se ao substantivo garota.

1. Na frase "Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante". Os adjetivos "fria e arrogante" fazem referência a qual outra palavra citada anteriormente?
2. Retorne ao texto no 4º parágrafo e grife de laranja os adjetivos sejam no singular ou plural.
3. Observe a frase "Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante".
a) Quais adjetivos foram utilizados para caracterizar o substantivo garota?
b) Nessa frase, seria possível substituir "fria e arrogante" por outro adjetivo, por exemplo, "espertos e inteligentes".
c) Reescreva a frase substituindo o substantivo "garota" por "garoto".
d) Quais as alterações em relação a flexão de número (singular/plural) e à flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
e) Ao observar a frase "Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante", o adjetivo arrogante não teve alteração em relação à flexão de gênero (masculino/ feminino). Por que isso aconteceu?
f) Reescreva a frase substituindo "garota" por "garotos", agora no plural e use o adjetivo adequado para referenciá-lo.
g) Quais alterações em relação à flexão de número (singular/plural) e flexão de gênero (masculino/feminino) é possível observar?
h) Construa uma frase usando adjetivos, exemplos: colorido, grande, bonito, alto, gostoso, etc. para caracterizar um objeto que você gosta muito.

APÊNDICE B4 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G4 na 2ª Etapa do curso

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Grupo: G4
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: adjetivos

PRÉ-LEITURA

1. Você tem facilidade para lidar com as diferenças?
2. Já fez um prejulgamento das pessoas sem conhecer?
3. Você costuma ficar ansioso antes do primeiro dia de aula?

LEITURA DO TEXTO

Uma lição inesperada

João Anzanello Carrascoza

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria.

Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.

Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.

Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual a um bicho-do-mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera...

Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo.

Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caiçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então, mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas.

Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhou novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, J. A. Uma lição inesperada. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3196/uma-licao-inesperada>. Acesso: 20 fev. 2020.

Esta crônica foi originalmente publicada no site da revista Nova Escola, em agosto de 2004.

1. Na crônica "Uma lição inesperada", qual o motivo levou Lilico a não dormir em seu último dia de férias?

(A) descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.
(B) Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos.
(C) ficou com medo de perder a hora.
(D) porque seu coração latejava de alegria.

2. No segundo parágrafo do que Lilico matou as saudades?

3. Por que o sorriso que iluminava o rosto de Lilico se apagou?

4. Enquanto a professora pediu que cada aluno se apresentasse Lilico estudava seus novos companheiros, fazendo um pré-julgamento. Como ele os caracterizou?

5. Quando a professora pediu que Lilico trabalhasse em grupo com seus novos companheiros o que ele descobriu?

6. Ao final da crônica o que fez com que Lilico voltasse a sorrir?

7. No trecho "...Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros ". A palavra em destaque pode ser substituída por

(A) contente.
(B) chateado.
(C) nervoso.
(D) sonolento.

8. Ao usar o termo aborrecido, Lilico demonstra sentimento de

(A) satisfação.
(B) Alegria.
(C) Tristeza.
(D) Raiva.
9. Lilico não caiu na mesma sala de seus amigos e com isso não estava satisfeito. Analisando a frase: "Aborrecido Lilico estudava seus novos companheiros", podemos afirmar que Lilico
(A) Já sabia o que ia encontrar naquele grupo.
(B) Fez um pré-julgamento sem conhecer os amigos.
(C) Gostou logo de cara de todos.
(D) Teve uma ao impressão de todos.

ATIVIDADES EPILINGUISTICAS
1. No trecho: "Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante." A quem se refere o artigo "uma"?
2. O sentido do artigo "uma" nesse contexto
(A) refere-se a alguém conhecido.
(B) mostra que existe uma amizade entre os dois.
(C) refere-se a uma pessoa desconhecida.
(D) indica uma proximidade entre Lilico e a garota de olhos azuis.
3. No trecho: "Uma garota de olhos azuis, vindo do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante, o artigo indefinido "uma" mostra que Lilico
(A) conhecia bem a garota de olhos azuis.
(B) gostava da garota de olhos azuis
(C) era amigo da garota de olhos azuis.
(D) tinha pouco afeto pela garota de olhos azuis.
4. De acordo com as respostas anteriores a função do artigo "uma" nesse contexto é se referir
(A) a uma pessoa desconhecida a quem não se tem afeto.
(B) a uma pessoa que se gosta muito.
(C) a uma pessoa próxima de quem não se gosta.
(D) a uma pessoa muito amiga.
5. Escreva um parágrafo narrativo contando como os "amigos estranhos" viram Lilico em seu primeiro dia de aula, também a demonstrar o valor de indiferença com os artigos "um/uma ou a/o".
6. Se no trecho: "Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante" o artigo indefinido "uma" fosse substituído pelo artigo definido "a" "A garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante." Será que teríamos o mesmo sentido de ser apenas uma garota de olhos azuis?
7. O sentido do artigo "a" nesse contexto em vez do artigo "uma"
(A) refere-se a alguém conhecido.
(B) mostra que existe uma amizade entre os dois.
(C) refere-se a uma pessoa desconhecida.
(D) indica uma intimidade entre Lilico e a garota de olhos azuis.
8. Reescreva a frase "tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd", trocando os artigos definidos por indefinidos.
9. Trocando o artigo definido para indefinido na questão 8 percebemos que
(A) Lilico não tem intimidade com o japonês.
(B) Lilico não está próximo do japonês.
(C) Existe uma proximidade entre eles.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
Artigo é a palavra que se antepõe ao substantivo com a intenção de particularizar ou indefinir o nome. Como classe gramatical, possui reduzido valor semântico demonstrativo por ter uma função delimitada na língua portuguesa, exercendo o papel de adjunto dos substantivos.
Ex: "Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos" (intenção de particularizar).
"Sentia –se um peixe de volta ao mar" (indefinir o nome).
Pode ser classificado como definido ou indefinido.
→ artigos definidos: o, a, os, as;
→ artigos indefinidos: um, uma, uns, umas.

10. Pinte no texto os artigos definidos de verde e os indefinidos de azul.
11. Houve muitas ocorrências de artigo definido e artigo indefinido?
12. Na frase "Sentia-se um peixe de volta ao mar", seria possível usar outro artigo?
13. Substitua a frase "Sentia-se um peixe de volta ao mar", troque o artigo "um" pelo artigo "a". Houve mudança de sentido?
14. Na frase "E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico." Os artigos marcados constroem que tipo de valores?
15. Construa uma frase com artigo definido e uma com artigo indefinido.

APÊNDICE B5 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G5 na 2ª Etapa do curso

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Grupo: G5
Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza
Recurso gramatical em foco: adjetivos

PRÉ-LEITURA
1. Como costuma ser seu primeiro dia de aula após as férias e o reencontro com seus amigos?
2. Você já foi tratado com indiferença?
3. Você já julgou alguém pela sua aparência?
4. Depois de conhecer alguém você já mudou sua opinião sobre o que achava o que ela era?

LEITURA DO TEXTO

Uma lição inesperada
João Anzanello Carrascoza

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria.

Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.

Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a

professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.

Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual a um bicho-do-mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera...

Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo.

Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caiçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então, mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas.

Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhou novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, J. A. Uma lição inesperada. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3196/uma-licao-inesperada>. Acesso: 20 fev. 2020.

Esta crônica foi originalmente publicada no site da revista Nova Escola, em agosto de 2004.

1. Qual a situação do cotidiano que dá início a crônica?

2. Quais são os personagens da crônica?

3. Por que Lilico estava ansioso nas vésperas do retorno às aulas?

4. Em qual espaço físico a cena da narrativa se desenvolve?

5. Lilico chegou à escola feliz, mas algo o deixou triste. O que aconteceu?

6. O que aconteceu na crônica que não era esperado por Lilico?

7. O que a professora propôs para os alunos, para que, assim, eles pudessem se aproximar e se conhecer mais?

8. Após o trabalho em grupo proposto pela professora, o que Lilico aprendeu?

9. O sentimento que Lilico teve ao saber que não estudaria mais com seus amigos foi de

(A) alegria.
(B) tristeza.
(C) dúvida.
(D) raiva.

10. Quando Lilico entrou na nova sala de aula, reparava em seus novos colegas da cabeça aos pés. Podemos dizer que ele é

(A) observador.
(B) desatento.

(C) alegre.
(D) comunicativo.

11. Quando, no texto, Lilico se refere a seus colegas de classe como "Gente estranha", ele demonstra um sentimento de:
(A) Carinho.
(B) Respeito.
(C) Preconceito.
(D) Medo.

12. Percebendo que havia novos alunos na sala de aula, a professora pediu para que fizessem um trabalho em grupo, isso mostra que ela é diferente. Assim, o valor atribuído a ela, segundo Lilico, é de
(A) antipatia.
(B) desprezo.
(C) empatia.
(D) raiva.

13. No sexto parágrafo da crônica, Lilico começa a ter um olhar diferente em relação aos seus colegas de classe. Neste momento, quais os valores sociais a crônica evidencia?
(A) Que podemos julgar sem conhecer.
(B) Que a primeira impressão é a que fica.
(C) Que é importante respeitar as diversidades.
(D) Que não precisamos conviver com as diferenças.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

1. Que gênero textual é esse?
2. Quem é o autor do texto?
3. Qual é a finalidade do texto?
4. Para quem o texto se destina?
5. Em que suporte textual a crônica foi escrita?
6. Em quais ambientes esse texto pode ser encontrado?

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS

1. Observe a seguinte frase que se encontra no texto: "Encontrou lá só gente estranha". Ao usar o termo "Gente Estranha", Lilico se refere
(A) aos antigos amigos
(B) aos novos colegas
(C) aos antigos colegas
(D) novos professores.

2. Quando usa o adjetivo "Estranha", Lilico sugere que seus novos colegas são
(A) Esquisitos.
(B) Bonitos.
(C) Charmosos.
(D) Desarrumados.

3. Como você viu, ao se dirigir aos novos colegas de classe com o termo "gente estranha", Lilico não acertou no julgamento que fez dos novos amigos. O que você aprendeu com o texto? Explique com suas palavras.

4. Reescreva as frases que demonstram que Lilico compreendeu o valor das diferenças entre as pessoas, substituindo os adjetivos negativos por positivos.
a) Japonês com jeito de *nerd*.
b) Uma garota *fria* e *arrogante.*

c) Um menino alto com pinta de *bobo*.
d) Uma menina igual um *bicho-do-mato***.**
e) Um mulato com sotaque de *malandro*.
5. Na frase que está no quarto parágrafo "Uma garota de olhos azuis, vinda do sul, pareceu-lhe fria e arrogante, a palavra "arrogante" poderia ser substituída por outra palavra, sem mudar o sentido da frase no texto?
6. Na questão acima aparecem as palavras "arrogante" e "prepotente". Quando Lilico fala da garota de olhos azuis, se dirige a ela como "arrogante" que é o mesmo que "prepotente". Ela passa a impressão de
(A) uma pessoa humilde.
(B) uma pessoa simpática.
(C) uma pessoa que se comporta como superior.
(D) uma pessoa que se comporta como inferior.
7. Na frase "começaram a conversar cheios de cautela", a expressão "Cautela" que se encontra no sexto parágrafo do texto, poderia ser substituído por
(A) Cuidado.
(B) Alegria.
(C) Raiva.
(D) Medo
8. O texto apresenta frases sobre as descobertas de Lilico. Uma delas é: "Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara". Nesta frase, o adjetivo "mal humorado" quer dizer que acharam Lilico
(A) Um garoto zangado.
(B) Um garoto contente.
(C) Um garoto animado
(D) Um garoto satisfeito.
9. A frase original no texto é: "Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo". Feito a substituição do adjetivo "bobo", marque a frase que não mudaria o sentido no contexto da crônica.
(A) Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um tolo.
(B) Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um cara legal.
(C) Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um cara bacana.
(D) Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um simpático.
10. Na questão anterior aparecem as palavras "bobo" e "tolo". Que valor elas representam no contexto da crônica?
(A) Elas enaltecem as pessoas.
(B) Elas valorizam as pessoas.
(C) Elas elevam a alta-estima das pessoas.
(D) Elas humilham as pessoas.
11. Se você fosse narrar esta crônica, como descreveria Lilico? Faça uma pequena narração a descrever Lilico usando adjetivos.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
Adjetivo é toda palavra que caracteriza o substantivo, indicando-lhe qualidade, defeito, estado, condição, entre outros.

Ex.: caiçara responsável (qualidade), gente estranha (defeito), aborrecido, Lilico (estado), família rica (condição).
O adjetivo "responsável" se refere ao substantivo caiçara.
O adjetivo "estranha se refere ao substantivo gente.
O adjetivo "aborrecido" se refere a Lilico.
O adjetivo "rica" se refere à família.
O adjetivo pode aparecer antes ou depois do substantivo. Os adjetivos sempre levam o mesmo gênero e o mesmo número do substantivo ao qual acompanham. Isso se chama concordância entre o substantivo e o adjetivo.

1) Use verde para pintar os substantivos e laranja os adjetivos.
a) Um menino alto, que quase bateu no teto.
b) Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante.
c) Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio.
d) A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis.

Um adjetivo apresenta três formas de flexão, porém aqui trabalharemos com duas formas: Gênero (masculino e feminino), número (singular e plural).
Primeira forma de flexão - Gênero (masculino e feminino).
Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu. (Masculino).
E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras. (Feminino).

2. Na frase "e a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras", a quem o adjetivo "coitada" se refere?
3. "Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo." As palavras em destaque no trecho acima foram empregadas, respectivamente, como
(A) substantivo e adjetivo, masculino.
(B) adjetivo e adjetivo, feminino.
(C) substantivo e substantivo, masculino.
(D) adjetivo e substantivo, masculino.

Segunda forma de flexão - Número (singular e plural). Exemplos:
"E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico". (Plural).
Veja, a palavra "esquisitos" está em plural para concordar com "todos" que também está no plural.
"A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis". (Singular).
Já aqui, as palavras "metida" e "gentil" estão no singular para concordar com o substantivo "gaúcha".

4. Trabalhando com a flexão de número
a) Reescreva a frase "E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico" alterando as palavras "garotos" e "meninas" que estão no plural para o singular.
b) Se houve troca dos dois substantivos que estavam no plural para o singular na frase acima, por que o substantivo "todos" e o adjetivo "esquisitos" permaneceram no plural?
c) Na frase "E havia um garoto com tatuagens e uma menina usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico", que outra palavra pode ser usada para substituir a palavra "todos" sem alterar o adjetivo "esquisitos" que está no plural e não ocorrer uma discordância na frase?

d) Na frase "A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis", tanto o substantivo quanto os adjetivos estão no singular. Reescreva a frase passando para o plural.

5. Observe as palavras destacadas no quadro a seguir.

Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.

a) Das palavras destacadas, quais são FEMININAS e quais são MASCULINAS?

b) Quais das palavras destacadas são SINGULAR e quais são PLURAL?

5. Leia a frase e responda: "Um menino alto, que quase bateu no teto."

a) Qual é o adjetivo desta frase?

b) A que se refere o adjetivo alto.

c) O que indica o adjetivo alto?

d) Substitua o adjetivo "alto" da frase abaixo, por outro adjetivo que não mude o sentido da frase.

e) Na frase: "Um menino alto, que quase bateu no teto". O adjetivo é uma palavra:

( ) masculina ( ) feminina

f) Nesta frase "Um menino alto, que quase bateu no teto", poderia substituir o adjetivo alto por alta?

( ) não ( ) sim

g) Por que não é possível substituir o adjetivo alto por alta?

h) Reescreva a frase abaixo passando a frase que está no masculino para o feminino.

"Um menino alto, que quase bateu no teto".

APÊNDICE B6 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G6 na 2ª Etapa do curso

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Grupo: G6

Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza

Recurso gramatical em foco: adjetivos

PRÉ-LEITURA

1. Como você lida com as diferenças de outras pessoas?

2. Já julgou alguém sem conhecer?

3. Você fica ansioso quando vai retornar às aulas ou quando vai reencontrar seus colegas?

LEITURA DO TEXTO

Uma lição inesperada

João AnzanelloCarrascoza

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria.

Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.

Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.

Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual a um bicho-do-mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera...

Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo.

Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caiçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então, mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas.

Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhou novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, J. A. Uma lição inesperada. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3196/uma-licao-inesperada>. Acesso: 20 fev. 2020.
Esta crônica foi originalmente publicada no site da revista Nova Escola, em agosto de 2004.

1. Na crônica "Uma lição inesperada", que motivo levou Lilico a não dormir em seu último dia de férias?

2. Por que o sorriso que iluminava o rosto de Lilico se apagou?

3. O que fez com que Lilico se surpreendesse ao procurar seus amigos durante o recreio?

4. Ao fazer um pré-julgamento quando conheceu alguns alunos, como Lilico os caracterizou?

5. Quando Lilico foi trabalhar em grupo quais foram as descobertas que ele fez sobre os colegas?

6. Ao final da crônica o que fez Lilico sorrir novamente?

7. O sentimento que Lilico viveu no início do primeiro parágrafo foi de
(A) angústia.
(B) ansiedade.
(C) tristeza.
(D) euforia.

8. Ao encontrar somente gente estranha quando entrou na sala de aula podemos dizer que
(A) Lilico estava feliz ao encontrar novos amigos.
(B) Lilico não ligou ao entrar na sala e encontrar outros colegas de sala.

(C) Lilico ficou triste ao entrar em uma sala onde não conhecia seus novos colegas.
(D) Lilico sorriu quando entrou na sala onde não havia nenhum dos seus antigos colegas de sala.
9. Ao caracterizar os colegas de sala com adjetivos como "o japonês, a garota gaúcha, o menino alto, a menina do sítio e menino malandro", Lilico demonstrou
(A) simplesmente seu estranhamento perante a turma.
(B) Tristeza por não estudar junto com seus antigos colegas.
(C) Valores negativos em relação aos colegas de classe, em atitude de pré-julgamento.
(D) Que era uma criança egoísta e ruim.
10. Na frase "Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer o ano inteiro?", a palavra em destaque nos ajuda a
(A) conhecer tudo sobre passarinhos.
(B) encontrar novos amigos durante o recreio.
(C) descobrir que o japonês não era bobo.
(D) perceber o encanto nas pessoas pelo simples fato delas serem diferentes.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO
1. Quem é o autor da crônica "Uma lição inesperada"?
2. Você conhece o autor João Anzanello Carrascoza?
3. Onde e quando sua crônica foi publicada originalmente?
4. Passando no contexto da época da publicação, qual era o público leitor dessa crônica? E hoje quem são?
5. O que estava acontecendo no país nesse período?
6. A é finalidade dessa crônica é
(A) ter dificuldade em aceitar as diferenças ou na exclusão de alunos.
(B) encontrar dificuldade ao reencontrar os antigos colegas de sala.
(C) fazer um pré-julgamento da turma sem conhecê-los.
(D) caracterizar seus novos colegas de sala como se já os conhecesse a algum tempo.
7. Em que suportes textuais a crônica foi originalmente publicada?
8. Em qual suporte textual você leu a crônica?
9. Em quais ambientes este texto pode ser encontrado?

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS
1. O início do 3º parágrafo contempla a frase "Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio."
a) A que se refere o adjetivo "estranha"?
b) Qual é o sentido do adjetivo "estranha" na crônica?
c) O adjetivo "estranha" mostra que Lilico supostamente não conhecia as conhecia as pessoas. Podemos afirmar que
( ) Lilico julgava os colegas estranhos sem ao menos conhecê-los.
( ) Lilico julgava os colegas estranhos como se os conhecesse há muito tempo.
d) Qual é a função do adjetivo estranha na crônica?
e) Utilizando o adjetivo estranha empregado na crônica estudada, escreva um diálogo entre Lilico e a professora no primeiro dia de aula. O diálogo pode ter um estilo humorístico, crítico, dentre outras possibilidades.
f) Leia o texto que você escreveu e reflita: o adjetivo "estranha' continuou com o mesmo valor ou apresentou outro valor diferente do que você apresentou no texto?
2. Observe a frase do 3º parágrafo "Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio". Substituindo o adjetivo "estranha" pelo "anormal".

a) Reescreva a frase utilizando o adjetivo “anormal”.
b) Teria o mesmo sentido se substituirmos o adjetivo “estranha” pelo “anormal”?
c) O sentido do adjetivo “anormal”, quer dizer que
( ) Lilico sentiu desprezo pelos seus colegas sem conhecê-los.
( ) Lilico já os conhecia.
d) Por que na crônica se usou o adjetivo “estranha” ao invés do adjetivo “anormal”?
( ) Ele utilizou o adjetivo estranha, porque eles eram desconhecidos.
( ) Ele utilizou o adjetivo estranha, porque ele os conhecia.
e) Ao utilizar o adjetivo “anormal”, a frase teria o mesmo valor em relação aos novos colegas?
( ) Sim, porque ele julgava os colegas como se conhecesse a muito tempo.
( ) Não, porque o anormal mostra o desprezo que ele sentiu em relação aos novos colegas.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
Adjetivo é a classe gramatical que modifica o substantivo atribuindo-lhes qualidade, estado ou aparência dos seres dos seres nomeados pelos substantivos.
Os adjetivos concordam com os substantivos em gênero e número.
Gênero: a flexão dos adjetivos é classificada em 2 grupos: uniformes e biformes.
Uniformes: é invariável como o gênero, por isso possui apenas uma forma, tanto femininos quanto masculinos.
Ex: Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd.
Tinha uma japonesa de cabelos espetados com jeito de nerd.
Biformes: são variáveis, possui duas distintas, ou seja, para o sexo masculino usam-se palavras masculinas para complementar a frase, e o mesmo acontece com as palavras femininas.
Ex: Encontrou lá só alunos estranhos.
Encontrou lá só alunas estranhas.
Número: os adjetivos concordam em número com os substantivos que modificam, assumem a forma singular e plural.
Os adjetivos simples são formados por um adjetivo e os adjetivos compostos são formados por dois adjetivos.
Exemplo: “E havia um garoto com tatuagem, uma menina usando óculos de lente grossa, tudo esquisito ao olho de Lilico.”
Ele era mal-humorado perante o amigo.

1. Observe a frase: “Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd”. A palavra destacada refere-se ao qual substantivo?
2. Sublinhe com a cor vermelha, nas frases abaixo, os adjetivos que caracteriza os substantivos.
a) “Uma garota de olhos azuis, vinda do sul, pareceu-lhe fria e arrogante”.
b) “Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo”.
3. Observe as frases abaixo e passe-as para o plural:
a) “Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio”.
b) “Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd”.
4. Reescreva a frase passando para o singular: “E havia uns garotos com tatuagens e umas meninas usando óculos de lentes grossas...”.
5. Reescreva a frase substituindo os adjetivos destacados por outros a manter o mesmo sentido: “Uma garota de olhos azuis, vinda do sul, pareceu-lhe fria e arrogante”.
6. Identifique os gêneros dos adjetivos das frases abaixo:
a) “O grandalhão não tinha nada de bobo”.

b) "A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis".

7. Construa uma frase no singular e no masculino com o adjetivo referente a uma característica sua.

APÊNDICE B7 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G7 na 2ª Etapa do curso

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Grupo: G7

Enunciado base: "Uma lição inesperada", João Anzanello Carrascoza

Recurso gramatical em foco: adjetivos

PRÉ-LEITURA

1. Você tem facilidade em fazer novas amizades na escola?

2. Ao se deparar com alguma situação em que se sentiu perdido no meio de pessoas estranhas o que fez para se aproximar delas?

3. Diante de uma situação igual a essa, qual é a sua atitude, você procura dialogar com as pessoas ou simplesmente se cala?

LEITURA DO TEXTO

Uma lição inesperada

João Anzanello Carrascoza

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria.

Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.

Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros.

Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual a um bicho-do-mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera...

Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo.

Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não

era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caiçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então, mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas.

Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhou novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, J. A. Uma lição inesperada. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3196/uma-licao-inesperada>. Acesso: 20 fev. 2020.

Esta crônica foi originalmente publicada no site da revista Nova Escola, em agosto de 2004.

1. Toda crônica nos leva a refletir sobre um aspecto comum do cotidiano. Na crônica, "Uma lição inesperada", qual é a situação?

2. Quais são as personagens da crônica lida?

3. Em qual espaço físico a narrativa se desenvolveu?

4. Lilico "sentia-se como um peixe de volta ao mar". Que fato mudou esse sentimento?

5. Lilico "viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou". Que aconteceu com ele?

6. Qual foi o acontecimento em sala de aula que transformou os pensamentos de Lilico?

7. Qual foi o sentimento de Lilico em relação à nova turma de classe?

(A) Entusiasmo.
(B) Decepção.
(C) Felicidade.
(D) Amor.

8. Com o passar da narrativa, percebemos que Lilico mudou seu modo de pensar em relação aos novos amigos de classe. Essa atitude despertou qual sentimento nele?

(A) Indiferença.
(B) Desprezo.
(C) Encanto.
(D) Tristeza.

9. Ao se referir a menina que morava no sítio, "igual a um bicho-do-mato". Esse pensamento de Lilico nos leva a deduzir qual característica ele atribuiu a ela?

(A) Esperta.
(B) Ignorante.
(C) Amorosa.
(D) Delicada.

10. O que demonstrou Lilico ao se referir aos novos amigos de classe como "gente estranha"?

(A) Interesse.
(B) Amizade.
(C) Preconceito.
(D) Amor.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

1. Quem é o autor dessa crônica?

2. Você já conhece ou já ouviu falar de João Anzanello Carrascoza?
3. Quando e onde essa crônica foi publicada originalmente?
4. Pensando no contexto da época da publicação, qual era o público leitor dessa crônica? E hoje quem é?
5. O que estava acontecendo no país nesse contexto?
6. A finalidade dessa crônica é
(A) mostrar a expectativa de Lilico com a volta às aulas.
(B) refletir sobre o aspecto social promovendo o respeito das diferenças culturais no ambiente que se ocupa.
(C) contar sobre os novos colegas de turma de Lilico.
(D) mostrar que os alunos devem fazer trabalho em equipe.
7. Em que suportes textuais a crônica foi originalmente publicada?
8. Em qual suporte textual você leu a crônica?
9. Em quais ambientes este texto pode ser encontrado?

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS
1. Observe a seguinte frase da crônica: "Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio". - A que se refere o adjetivo "estranha"?
2. Qual é o sentido do adjetivo "estranha" nesse contexto?
( ) Indicar que houve certo preconceito em relação aos novos colegas de classe.
( ) Indicar empatia pelos novos colegas de classe.
3. Na frase selecionada é possível afirmar que Lilico demonstrou um valor de distância dos novos colegas, ao se referir como gente estranha. O distanciamento indicado por esse adjetivo é
( ) mental, pois esse sentimento surgiu por desconhecer a nova turma.
( ) físico, pois seus colegas estavam em outra sala.
4. A partir das respostas anteriores, qual é o sentido do adjetivo estranha na crônica?
5. A partir de uma situação como a descrita na crônica estudada, escreva um diálogo entre o aluno e a professora utilizando a palavra "estranha" para demonstrar o valor que se encontra nesse adjetivo.
6. Reescreva a frase. "Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio", substituindo o adjetivo "estranha" pela "diferente".
7. A substituição feita com a troca do adjetivo "diferente" mudou o sentido da frase?
8. Qual é o sentido proporcionado pelo adjetivo "diferente"?
( ) Indicar a aceitação no relacionamento com os colegas.
( ) Indicar um certo preconceito em relação aos novos colegas.
9. A finalidade da crônica estudada é refletir sobre o respeito das diferenças culturais, no ambiente que se ocupa. Tendo como base o adjetivo "estranha", consulte seu dicionário e escreva outros adjetivos que demonstram a ideia de rejeição.
10. Por que, na crônica, o autor optou pelo adjetivo "estranha" em vez do adjetivo "diferente"?
( ) Para destacar o valor do preconceito demonstrado pela turma.
( ) Para destacar a empatia que sentira pela turma.
11. Com a utilização do adjetivo "diferente", a frase mudou o sentido do adjetivo original utilizado na crônica?
( ) Sim, porque, a palavra não causaria tanta estranheza em relação a turma.
( ) Não, porque a palavra destaca a rejeição pela turma.
12.Qual outro adjetivo pode ser usado para demonstrar o sentido de desprezo pela turma?

( ) Afeição.
( ) Desamor.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS

Os adjetivos são palavras ou expressões usadas para caracterizar os nomes, isto é, os substantivos atribuindo-lhes sentidos e valores.

Exemplo: Gente estranha

O adjetivo "estranha" retirado do texto se refere ao substantivo gente que caracteriza os novos colegas de classe de Lilico na crônica, "Uma lição inesperada". Nesse caso o adjetivo possui o sentido de negação, preconceito.

Estranha: Achar estranho, não se familiarizar com.

O adjetivo pode aparecer antes ou depois do substantivo.

Ex.: "gente estranha" ou "estranha gente"

Observação: Em alguns casos a ordem dos adjetivos pode acarretar sentidos diferentes.

Gente estranha – Que não se conhece, que apresenta mistério, desconhecido e provoca espanto. Que causa um sentimento, incômodo, sensação estranha, demonstra certo preconceito.

Estranha gente - Que ainda não se conhece, mas não causa o mesmo impacto de rejeição.

As locuções adjetivas são expressões formadas por duas ou mais palavras que também têm por função caracterizar um substantivo. Geralmente são formadas pela preposição "de" + um substantivo. É importante também conhecer os sentidos e valores atribuídos por essa classe de palavras.

Exemplo: Tomou o café da manhã. = Tomou o café matutino

Um adjetivo apresenta três formas de flexão: gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (normal, comparativo e superlativo).

Gênero – (feminino e masculino).

As coisas, assim como pessoas, animais, objetos, comidas, têm nome. Esses nomes são chamados de substantivos e aparecem em gêneros diferentes, o masculino e o feminino. ... "o - um" para masculino e "a - uma" para feminino. É como se estivéssemos definindo o sexo de tudo.

Ex: Gente estranha

Menino alto

Número – (singular e plural).

Quando mencionamos a variação em número do substantivo isso nada tem a ver com a matemática. A variação do substantivo quanto ao número representa o singular e o plural das palavras. O adjetivo assume o número do substantivo.

Ex: Um menino alto.

Seus antigos colegas.

O grau do adjetivo expressa a intensidade com que o adjetivo caracteriza o substantivo. O grau comparativo pode ser de superioridade (mais alta que), de igualdade (tão alta quanto) e inferioridade (menos alta que).

Grau comparativo

Ex: Tão diferente das que ele conhecera.

O grau superlativo indica que uma característica é atribuída em máxima intensidade ao substantivo. O grau superlativo pode ser absoluto e relativo.

Grau superlativo absoluto e relativo

Ex: O menino grandalhão.

Adjetivo pátrio: os adjetivos podem se referir a cidades, países, continentes, etc. exprimindo a nacionalidade.

Ex: Uma garota de olhos azuis vinda do Sul/ Sulista

1. Observe a frase: “Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante”. O adjetivo “fria” faz referência a qual palavra da frase?
2. Sublinhe na frase os adjetivos que fazem referência ao substantivo garota.
3. Quais outros adjetivos poderiam ser atribuídos à garota de olhos azuis?

APÊNDICE C

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES PRODUZIDAS NA TERCEIRA ETAPA DO CURSO

Apêndice C1 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G1 na 3ª etapa

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Grupo: G1
Gênero discursivo: notícia
Enunciado base: “Baleia doente encalhada tinha 30 sacos de plástico no estômago”, jornal O Globo.
Recurso gramatical em foco: tempos verbais do modo indicativo.
Valor social: O uso do tempo verbal presente reflete a preocupação atual dos cientistas em relação ao problema da poluição dos mares.

PRÉ-LEITURA
1. Você se preocupa com a poluição dos mares, dos rios?
2. Você já viu alguém jogando sacolas plásticas na rua, nos rios?
3. Você acha natural que haja resíduos não biodegradáveis como: sacolas plásticas, copos plásticos e garrafas pets nos rios e mares?

LEITURA DO TEXTO

Baleia doente encalhada tinha 30 sacos de plástico no estômago

Tendência é que material não reciclável seja mais presente nos oceanos do que vida marinha em 2050
03/02/2017

RIO - Zoólogos noruegueses descobriram esta sexta-feira cerca de 30 sacos de plástico e outros resíduos plásticos no estômago de uma baleia-bicuda-de-cuvier que havia encalhado na costa sudoeste do país.

Segundo Terje Lislevand, pesquisador da Universidade de Bergen, a baleia, que pesava 2 toneladas e sofreu eutanásia, estava visivelmente doente. Seu intestino “não tinha comida, apenas alguns restos de cabeça de lula, além de uma fina camada de gordura”.

Lislevand avalia que os resíduos não-biodegradáveis foram “provavelmente a razão” para que a baleia tenha encalhado no último sábado nas águas rasas de uma ilha localizada a oeste de Bergen, a cerca de 200 quilômetros a noroeste de Oslo. A espécie não costuma ser encontrada em águas norueguesas.

A Organização das Nações Unidas estima que 8 milhões de toneladas de lixo plástico são despejadas nos oceanos a cada ano.

No início do ano passado, especialistas alertaram que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050.

Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial. A tendência é que este índice aumente cada vez mais, especialmente em países de economia emergente com regimes fracos de reciclagem.

Fonte: *Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/sustentabilidade/baleia-doente-encalhada-tinha-30-sacos-de-plastico-noestomago 20869868.Acessoem:19janeiro 2017*

Biodegradável: que é decomposto por microrganismos.
Emergente: em desenvolvimento.
Eutanásia: provocar a morte rápida e indolor de um ser que está doente e não pode se curar.
Regime: sistema, procedimento.
Resíduo: resto, sobra.

1. De acordo com a notícia, o que aconteceu com a baleia?

2. A partir dessa notícia, podemos perceber que os envolvidos nesse fato são
(A) Os zoólogos noruegueses e a baleia.
(B) Terje Lislevand e um caminhão de lixo.
(C) As lulas e a Organização das Nações Unidas.
(D) Os especialistas e o Fórum Econômico Mundial.

3. Quando ocorreu esse fato?

4. Onde a baleia estava encalhada?

5. Por que isso aconteceu?

6. De acordo com a notícia, quantas toneladas de lixo plástico são despejados anualmente no oceano?

7. Qual a consequência para a vida marinha com o aumento de resíduos não biodegradáveis nos mares?
(A) Intoxicação dos seres vivos marinhos.
(B) Aumento da vida marinha.
(C) Diversidade de espécies dos seres vivos.
(D) Adaptação dos animais marinhos aos resíduos não biodegradáveis.

8. No trecho: "No início do ano passado, especialistas alertaram que haverá mais plásticos do que vida marinha nos oceanos até 2050". O que pode ser feito para que essa afirmação não se concretize?

9. No trecho: "No início do ano passado, especialistas alertaram que haverá mais plásticos do que vida marinha nos oceanos até 2050". Que forma verbal expressa um fato que ocorreu no passado?

10. Leia a frase: "Tendência é que material não reciclável seja mais presente nos oceanos do que vida marinha em 2050". De acordo com o trecho acima podemos concluir que a ação do homem no meio ambiente
(A) aumenta o crescimento das espécies marinhas.
(B) pode causar um extermínio das espécies marinha.
(C) contribui para o desenvolvimento da vida marinha.
(D) reduz a poluição das águas marinhas.

12. No trecho: "A tendência é que este índice aumente cada vez mais, especialmente em países de economia emergente com regimes fracos de reciclagem". Quais atitudes devem ser feitas para que esse fato se concretizem?
(A) Ação de cada pessoa para o bem estar do meio-ambiente.
(B) Somente países de economia emergente devem fazer a reciclagem.

(C) Nem todas as pessoas precisam reciclar o lixo.
(D) Os rios e os mares não precisam ser preservados.
13. No trecho: "A tendência é que este índice aumente cada vez mais..." A expressão destacada indica que o fato expressa uma
(A) suposição.
(B) confirmação.
(C) negação.
(D) certeza.

CONDIÇOES DE PRODUÇÃO
1. Que gênero textual é esse?
2. Quem lê esse texto?
3. Qual é a finalidade do texto?
4. Quem é o autor do texto?
5. Onde esse texto pode ser encontrado?
6. Qual é o meio de circulação social desse texto?

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS
1. No trecho: "No início do ano passado, especialistas alertaram que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050". O termo destacado pode ser substituído por
( ) avisaram.
( ) desalarmaram.
( ) despreviniram.
( ) desatentaram.
2. O sentido do verbo "alertaram" continua o mesmo com a substituição?
3. Ao usar o verbo "alertaram" o valor que a notícia traz é?
( ) de preocupação.
( ) de alegria.
( ) de descaso.
( ) de desorganização.
4. No trecho: "No início do ano passado, especialistas alertaram que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050". O fato relato "alertaram" aconteceu antes ou depois da escrita da notícia?
5. Esse "alerta" feito pelos especialistas permanece atualmente ou não? Justifique com suas palavras.
6. Escreva uma frase a fim de tornar atual o alerta feito pelos especialistas.
7. O trecho: "Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial". Considerando a importância da preservação dos meios ambientes naturais e a gravidade de situações como a que foi apresentada, qual seria a nossa atitude diante desse fato?
8. Quais palavras, no trecho lido, indicam a noção de atualidade?
9. O valor de preocupação ambiental na notícia, além de relatar um fato já ocorrido, chama a atenção para
( ) alertar para os tempos atuais e futuros.
( ) alertar que o meio ambiente não é preocupante
( ) mostrar que isso não faz parte da nossa realidade.
( ) mostrar que não devemos nos preocupar com as questões ambientais.
10. Escreva uma frase alertando as pessoas sobre os problemas ambientais nos dias de hoje.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS

Nas atividades anteriores, quando analisamos a frase: "No início do ano passado, especialistas alertaram que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050" vimos que esse verbo expressa um fato que ocorreu no passado, porém esse verbo nos mostra a preocupação de que se não cuidarmos nesse momento dos mares e oceanos, no futuro teremos mais problemas ambientais e ao analisarmos a frase: "Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico **são** despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial", percebe-se que o verbo expressa um fato que ocorre no presente com frequência, pois essa preocupação não é somente do fato ocorrido, mas também uma preocupação do nosso dia a dia e futura.

As palavras que expressam ação, estado ou fenômeno da natureza são chamadas de verbo.

Uma ação pode ocorrer no passado, no presente ou no futuro. Os tempos verbais indicam um momento em que ocorre essa ação.

Ação no passado (pretérito): ocorreu antes do momento da fala.

"[...] uma baleia-bicuda-de-cuvier que havia encalhado na costa sudoeste do país."

Ação no presente: ocorre no momento da fala.

"A Organização das Nações Unidas estima que 8 milhões de toneladas de lixo plástico **são** despejadas nos oceanos a cada ano."

Ação no futuro: ocorrerá depois do momento da fala.

"No início do ano passado, especialistas alertaram que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050"

1. Releia o trecho da notícia prestando atenção nas formas verbais destacadas: "No início do ano passado, especialistas **alertaram** que **haverá** mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050".

a) Que forma verbal expressa um fato que ocorreu no passado?

b) Que forma verbal expressa um fato que ocorrerá no futuro?

c) Até quando ocorrerá esse fato?

d) Reescreva a frase "No início do ano passado, especialistas alertaram que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050", substituindo o verbo haverá por outro verbo mantendo a ideia de futuro.

e) Na frase "Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial". Que forma verbal expressa um fato que ocorre no presente ou que ocorre no futuro com frequência?

f) No trecho "Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano — o equivalente a um caminhão de lixo a cada minuto, de acordo com um relatório do Fórum Econômico Mundial". Com que frequência ocorre esse fato?

g) As frases em que as formas verbais destacadas aparecem transmitem a ideia de

(A) certeza.

(B) dúvida.

(C) suposição.

(D) imediatamente.

2. Releia este outro trecho da notícia: "[...] a baleia, que pesava 2 toneladas e sofreu eutanásia, estava visivelmente doente."

a) Sublinhe de vermelho as formas verbais que aparecem no trecho.

b) Essas formas verbais estão no

( ) passado. ( ) presente ( ) futuro.

c) "[...] a baleia, que pesava 2 toneladas e sofreu eutanásia, estava visivelmente doente". Se mudássemos os verbos pesava, sofreu e estava para o tempo presente teria o mesmo sentido?

3. Localize na notícia um trecho que tenha uma forma verbal no passado e copie-o abaixo.

4. Releia este trecho da notícia prestando atenção na forma verbal destacada e reescreva-o usando este verbo no presente: "Especialistas alertaram que haverá mais plástico do que vida marinha nos oceanos até 2050".

5. Mudando o verbo "haverá" que está no futuro, para o verbo "há" que está no presente, a frase expressa o mesmo sentido a esse fato? Por quê?

6. Reescreva as frases passando a forma verbal destacado de acordo com as indicações nos parênteses.

a) Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano. (Passado)

b) Pelo menos 8 milhões de toneladas de plástico são despejados anualmente no oceano. (Futuro).

7. Releia o trecho: "Segundo Terje Lislevand, pesquisador da Universidade de Bergen, a baleia, que pesava 2 toneladas e sofreu eutanásia, estava visivelmente doente".

a) Destaque os verbos no trecho da notícia.

b) Transcreva o trecho da notícia abaixo, escrevendo os verbos no presente.

8. Destaque os verbos na notícia usando vermelho para presente, azul para o passado e verde para o futuro, depois reescreva-os no quadro abaixo.

PRESENTE	PASSADO	FUTURO

9. Na notícia que estudamos, observamos um problema que vem acontecendo e que ainda ocorrerá se nada for feito para mudar. Escreva uma síntese da notícia a mencionar o fato ocorrido, o problema atual relatado e as consequências para o futuro.

10. Escreva três títulos para a notícia abaixo. Para cada título use os verbos no tempo indicado.

"O número de queimadas no Amazonas em 2020 superou o recorde anterior, de 2005, e passou a ser o maior da história. Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) mostram que, até este domingo (11), o estado já registrou 15.700 focos ativos, enquanto em 2005 o acumulado de todo o ano foi de 15.644 casos. O levantamento de focos ativos de incêndio do Inpe é feito por satélite desde 1998.

Agosto também registrou o maior número de queimadas para um único mês nos últimos 22 anos. Segundo a tabela de Monitoramento dos Focos Ativos por Estado do Inpe, foram 8.030 casos de queimadas em todo o Estado.Os meses de agosto e setembro costumam ser os mais secos do ano na Região Amazônica e também formam o período em que, segundo especialistas, ocorrem os maiores índices de casos de queimadas e desmatamento".

https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/10/11/queimadas-no-amazonas-em-2020-superam-recorde-de-2005-e-registram-maior-numero-da-historia.ghtml.

a) Presente:

b) Passado:

c) Futuro:

Apêndice C2 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G2 na 3ª etapa

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Gênero discursivo: conto
Enunciado base: "Uma aventura de Pedro Malazartes", de Ruth Rocha.".
Recurso gramatical em foco: advérbios de lugar.
Valor social: O uso do advérbio de lugar marca a importância do espaço como determinante para o comportamento das personagens.

PRÉ-LEITURA

1. Você sabe o que é esperteza?
2. Esperteza é uma qualidade ou é um defeito?
3. Você já usou sua esperteza em alguma situação para seu próprio benefício?

LEITURA DO TEXTO

Uma aventura de Pedro Malasartes

Ruth Rocha

Pedro Malasartes, uma vez, arranjou um emprego de guardador de porcos.Mas ele vivia com raiva do patrão, que dava a ele pouca comida e pagava muito mal.

Um dia, Pedro estava guardando os porcos perto de um lamaçal. Então passou por ali um homem que quis comprar os animais.

Pedro Malasartes fingiu que era o dono deles e vendeu os porcos todos, com a condição de ficar com seus rabos.

Assim que o homem foi embora, Pedro enterrou os rabos com a ponta de fora e começou a gritar pelo patrão:

- Patrão, patrão, os porcos se afundaram todos no lamaçal. Socorro! Patrão, patrão! O patrão, ouvindo o berreiro, veio correndo. Quando viu os rabos na lama, pegou um deles e puxou, pensando que puxava um porco. Mas só saiu o rabo mesmo. Então Pedro Malasartes, muito desabusado, preveniu o patrão:

- Assim não, patrão, que o rabo não aguenta. Eles só saem daí se a gente arrancar com a pá.

Pedro Malasartes correu até a casa. Ele sabia que o patrão guardava duas bolsas de dinheiro bem escondidas. Então ele pediu à patroa as duas bolsas, dizendo que o patrão que tinha mandado.

A mulher ficou desconfiada.

Então, Pedro gritou de longe para o patrão, fazendo grandes gestos:

- Não é para pegar as duas?

O patrão, pensando que ele estava falando das pás, confirmou:

- As duas! Todas as duas!

A mulher entregou as duas bolsas a Malasartes, que caiu no mundo e nunca mais voltou.

ROCHA, R. **Almanaque Ruth Rocha**. São Moderna, 2008, p. 62-63.

1. Qual era o emprego de Pedro Malasartes?
2. Quais são os demais participantes do conto?
3. Em qual espaço acontece a história?
(A) A história se passa na cidade.
(B) A história se passa no mercado.
(C) A história se passa no sítio.

(D) A história se passa na casa.
4. A ação que inicia a história é
(A) Pedro não gostar de trabalhar com os porcos.
(B) Malasartes enganar o patrão.
(C) O patrão de Pedro Malasartes ser injusto com ele.
(D) um homem ter sido enganado por Malasartes.
5. Escreva as características da personalidade de Malasartes.
6. É possível afirmar que Pedro Malasartes trabalhava há muito tempo nessa profissão? Por quê?
7. Por que Malasartes vendeu todos os porcos?
(A) Porque queria ficar rico.
(B) Porque tinha raiva do patrão.
(C) Porque trabalhava no lamaçal.
(D) Para enganar o patrão.
8. Pedro Malasartes não gostava do patrão porque ele era
(A) atrapalhado.
(B) miserável.
(C) rico.
(D) justo.
9. Por que o patrão acreditou no Malasartes quando ele disse que os porcos estavam afundando no lamaçal?
10. Quem é o narrador dos fatos?
11. Na expressão "— Patrão, patrão, os porcos se afundaram todos no lamaçal. Socorro! Patrão, patrão!" O ponto de exclamação expressa?
(A) Alegria.
(B) Surpresa.
(C) Desespero.
(D) Animação.
12. O desespero apresentado na expressão "— Patrão, patrão, os porcos se afundaram todos no lamaçal. Socorro! Patrão, patrão!" indica
(A) que o personagem estava fingindo para enganar o patrão.
(B) que o personagem estava realmente desesperado.
(C) que o personagem estava com medo dos porcos se afogarem.
(D) que o personagem demonstrava pressa para encerrar o trabalho.
13. Na fala de Pedro Malasartes "...Não é para pegar as duas?" O ponto de interrogação da ideia de
(A) negação.
(B) confirmação.
(C) exclamação.
(D) Indagação.
14. Na frase " — Pois vá buscar a pá, anda! Traga <u>logo</u> as duas". A palavra em destaque da ideia de
(A) tempo.
(B) modo.
(C) intensidade.
(D) lugar.
15. Na expressão "— Pois vá buscar a pá, anda! Traga <u>logo</u> as duas". O termo em destaque usado pelo patrão indica
(A) autoridade.

(B) euforia.
(C) desespero.
(D) ansiedade.
16. Na expressão "A mulher entregou as duas bolsas a Malasartes, que caiu no mundo ..." As palavras em destaque significa que Malasartes
(A) levou um tombo.
(B) foi embora.
(C) chegou atrasado.
(D) afundou na lama.
17. No trecho "A mulher entregou as duas bolsas a Malasartes, que caiu no mundo e nunca mais voltou" As palavras em destaque nos apresenta uma linguagem
(A) formal.
(B) culta.
(C) regional.
(D) Coloquial.
18. Por que Malasartes aceitou esse emprego de guardador de porcos?
19. Quais os motivos que o patrão teria para pagar mal o empregado?
20. Qual outra possível maneira de Malasartes resolver o problema em relação ao seu patrão?
21. A maneira que o patrão tratava o empregado justifica a atitude do Pedro Malasartes? Por quê?
22. "Pedro Malasartes fingiu que era o dono deles e vendeu os porcos todos, com a condição de ficar com seus rabos.", qual o conceito que se tem dessa atitude de Malasartes?
23. Por que o título do texto traz a expressão "Uma aventura de Pedro Malasartes"?
24. Você considera as ações de Malasartes como esperteza? Por quê?
25. O final do conto está coerente com as leis que regem nosso país?
26. Qual outro título, mais apropriado, você daria para esse conto?
27. Com criatividade, escreva um final justo para esse conto.

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS

1. Na frase "Um dia Pedro estava guardando os porcos perto de um lamaçal." a palavra grifada refere- se
(A) ao lamaçal, ou seja, a localização de um espaço (lugar).
(B) ao lamaçal, composição de um espaço.
(C) a proximidade dos porcos.
(D a proximidade de Pedro.
2. Na frase "Um dia Pedro estava guardando os porcos perto de um lamaçal" qual é a ideia de localização que a palavra destacada nos traz?
3. Reescreva a frase substituindo a palavra grifada por outra palavra, mas mantendo a mesma ideia de proximidade.
4. Por que são importantes palavras que indicam espaços no conto?
5. Qual palavra poderia ser utilizada nesta frase para dar a ideia de distanciamento do lamaçal?
6. Reescreva a frase substituindo a palavra grifada por outra palavra, dando a ideia de distanciamento.
7. Seria adequado, no contexto da história, utilizar palavras que indicam distanciamento do lamaçal?

8. Ao analisarmos as frases "Um dia Pedro estava guardando os porcos perto de um lamaçal." e "Um dia Pedro estava guardando os porcos longe de um lamaçal.", estamos nos referindo ao mesmo lugar?
9. Na frase "Eles só saem daí se a gente arrancar com a pá", a palavra em destaque está relacionada a qual ambiente?
(A) Casa.
(B) Chiqueiro.
(C) Lamaçal.
(D) Sítio.
10. Pedro Malasartes disse ao patrão "Eles só saem daí se a gente arrancar com a pá", a palavra daí da ideia que o lugar está
(A) perto de Pedro e distante do patrão.
(B) distante de Pedro e perto do patrão.
(C) perto do lamaçal.
(D) distante do lamaçal.
11. No conto aparecem outras palavras que remetem a ideia de lugar? Faça uma leitura atentamente e pinte-as de verde.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
Ao analisarmos as seguintes frases do conto "Um dia Pedro estava guardando os porcos **perto** de um lamaçal", "Eles só saem **daí** se a gente arrancar com a pá" e "Então, Pedro gritou de **longe** para o patrão, fazendo grandes gestos", aprendemos que as expressões destacadas são as palavras que indicam uma localização e caracteriza o lugar ao qual o verbo se refere. Essas expressões são chamadas de advérbios de lugar.

abaixo, acima, acolá, adiante, à direita, à esquerda, aí, além, algures, ali, ao lado, aquém, aqui, atrás, através, cá, de cima, de fora, defronte, dentro, detrás, em cima, fora, lá, longe, onde, perto, por fora.

1. "*Então passou por ali um homem que quis comprar os animais.",* a palavra em destaque da ideia de proximidade ou distanciamento de quem se fala?
2. Reescreva a frase "Então passou por ali um homem que quis comprar os animais" dando a ideia de proximidade com o locutor do texto.
3. Complete as frases com advérbios de lugar.
a) Um dia, Pedro estava guardando os porcos _____de um lamaçal.
b) Então passou por _____ um homem que quis comprar os animais.

Apêndice C3 – Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G3 na 3ª etapa

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Grupo: G3
Gênero discursivo: conto
Enunciado base: "Sobrou pra mim", de Ruth Rocha.
Recurso gramatical em foco: Pronomes pessoais do caso reto.
Valor social: o valor de autoconfiança expresso pelo pronome reto "eu".

PRÉ-LEITURA
1. Você costuma fazer alguma arte/bagunça?
2. Em algum momento, você já recebeu algum castigo por isso?

3. Já se arrependeu de alguma arte que tenha feito? Por quê?

LEITURA DO TEXTO

Sobrou pra mim

Ruth Rocha

Quando eu tinha uns 8 anos, mais ou menos, eu morava com minha avó e com a irmã dela, tia Emília. Nossa rua era sossegada, quase não passava carro nem caminhão. Eu ia à escola de manhã e de tarde eu fazia minhas lições e ia pra rua brincar com meus amigos. Às cinco e meia em ponto minha avó me chamava para tomar banho e rezar, minha avó e minha tia rezavam todas as tardes às seis horas.

Depois do jantar ficávamos na sala, eu, lendo, minha avó e minha tia bordando ou costurando.

Televisão a gente só via uma vez ou outra. Minha avó me deixava ver jogos de futebol ou basquete, mas tinha horror a novelas e a programas de auditório. Era chato de matar! A luz era muito pouca, que a minha avó tinha mania de fazer economia, ela dizia que não era sócia da Light.

Então eu cansava de ler e ficava inventando outras coisas pra fazer. Eu ficava desenhando, ficava enchendo os ós do jornal, brincava com as minhas joaninhas… Uma vez eu amarrei um fio de linha na perna de um besouro e quando ele voou, com o fio pendurado, minha tia levou o maior susto.

Uma outra vez, eu inventei uma coisa legal! Enquanto minha avó e minha tia ficavam rezando, às seis horas, eu amarrei um fio de linha na perna da cadeira de balanço. Depois do jantar nós fomos para a sala. Então, de vez em quando, eu puxava o fio e a cadeira dava uma balançadinha.

No começo elas não viram nada. Até que tia Emília, muito assustada, chamou a atenção da vovó.

— Ó, Amélia - minha avó se chamava Amélia — Ó, Amélia, você não viu a cadeira balançar? Minha avó não ligou muito. Mas tia Emília ficou de olho. Daí a pouco ela cutucou minha avó:

— Olha só, Amélia, ainda está balançando. Minha avó olhou e ficou desconfiada. As duas se olharam e fizeram sinais para não assustar o menino… Naquele dia, eu não mexi mais na cadeira. Mas no dia seguinte, eu fiz tudo de novo, só a minha tia é que viu a cadeira balançar. Ela estava apavorada! Então eu deixei passar uns dois dias e de novo dei uma balançadinha na cadeira. E dessa vez as duas velhas viram! Gente, que susto que elas tomaram! Me agarraram pela mão e correram para o oratório para rezar.

Até aí eu estava me divertindo! Mas o que eu não podia imaginar é que no dia seguinte, na hora em que eu costumava ir para a rua brincar, minha avó me chamou, me mandou tomar banho, me vestir e me levou para a igreja. Nove segundas-feiras eu tive que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório!

ROCHA, Ruth. **Sobrou pra mim.** Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3229/sobrou-pra-mim/*01 de Agosto/2004.*

1. Que idade tinha o menino quando se passou a história e com quem ele morava?

2. O que a avó e a tia costumavam fazer todas as tardes?

3. O menino tinha o hábito de ler todos os dias, mas quando ele cansava o que costumava inventar?
4. Entediado por não ter mais o que fazer, que travessura/arte o menino fez com o besouro?
5. Algumas vezes, à noitinha, o menino via televisão. Outras vezes, lia ou ficava inventando coisas para passar o tempo. Enquanto a avó e a tia rezavam, o que o menino fez com a cadeira de balanço?
6. Como a avó e a tia ficaram ao ver a cadeira se mexer?
7. O que a tia e a avó fizeram com o menino logo depois dele repetir essa brincadeira?
8. Por que a avó e a tia levaram o menino durante alguns dias à igreja no final da história?
9. Quem é que narra essa história? É o narrador em 1ª primeira pessoa ou em 3ªpessoa?
10. "... Nossa rua era <u>sossegada</u>, quase não passava carro nem caminhão", a palavra em destaque significa
(A) afobado.
(B) desassossegado.
(C) tranquilo.
(D) agitado.
11. No decorrer do texto, o menino fez algumas travessuras, isso significa que ele era
(A) arteiro.
(B) calmo.
(C) tranquilo.
(D) sossegado.
12. Como toda ação tem uma consequência, o menino recebeu uma punição como resultado de sua arte. Essa punição foi importante para o menino refletir sobre seus atos?
13. Enquanto o menino arquitetava suas travessuras durante os momentos em que não havia nada para fazer, ele pensava nas consequências?
14. A avó e a tia do menino eram muito religiosas, isso é importante na vida das pessoas?
15. A avó e a tia se deram conta que era uma travessura?

CONTEXTO DE PRODUÇÃO
1. Quem é o autor desse conto?
2. Você conhece ou já ouvir falar de Ruth Rocha?
3. Quando e onde esse conto foi publicada originalmente?
4. Pensando no contexto da época da publicação, qual era o público leitor dessa crônica? E hoje quem são?
5. Qual é a finalidade desse conto?
6. Em que suportes textuais o conto foi originalmente publicado?
7. Em qual suporte textual, você leu o conto?
8. Em quais ambientes este texto pode ser encontrado?

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS
1. Observe a frase: "Quando eu tinha uns 8 anos, mais ou menos, eu morava com minha vó e com a irmã dela tia Emília".
a) A quem se refere o pronome "eu"?
b) A todo momento o menino como narrador da história deixava claro o pronome "eu", por que ele evidenciava isso?
c) Qual é o sentido do pronome "eu" naquele momento em que o menino evidência que é ele quem cria as travessuras?
( ) Mostrar algo que lhe satisfaz e tem orgulho de fazer.

( ) Mostras algo que lhe satisfaz mas não tem orgulho de fazer.

d) O texto foi escrito em 1ª pessoa, o sentido seria o mesmo se fosse escrito em 3ª pessoa?

e) Observe o primeiro parágrafo, e reescreva-o como se você fosse o narrador, ou seja, alguém que não está participando da narrativa, apenas contando-a. Ao final da atividade é possível notar se os sentidos seriam os mesmos ou não?

2. Escreva um relato contando alguma arte que você já tenha feito e quais foram as consequências.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS

Nas atividades anteriores refletimos sobre o uso da palavra "eu", e que está muito presente no conto em que estudamos. Dessa forma, é importante relembrar que o pronome é uma classe gramatical que tem por objetivo referenciar, indicar as pessoas do discurso. Nesse conto fica muito bem evidenciado que o "EU" representa o menino como o narrador e o personagem principal. Sendo assim, os pronomes pessoais do caso reto (eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas), são termos usados para substituir ou indicar as pessoas do discurso, ou seja, quem fala (eu/nós), com quem se fala (tu/vós), e de quem se fala (ele/ela/eles/elas).

Observe o exemplo: "A luz era muito pouca, que minha avó tinha mania de fazer economia, ela dizia que não era sócia da Light".

Observação: Nota-se que o pronome em destaque estabelece uma substituição do substantivo avó, utilizando o pronome ela para indicar a pessoa do discurso.

Conheça os pronomes pessoais do caso reto:

1ª pessoa do singular: eu
2ª pessoa do singular: tu
3ª pessoa do singular: ele/ela
1ª pessoa do plural: nós
2ª pessoa do plural: vós
3ª pessoa do plural: eles/elas

1. No terceiro parágrafo, substitua os substantivos fazendo as adequações necessárias utilizando os pronomes da 3ª pessoa do singular e plural.

2. Retorne ao texto e circule com a cor vermelha todas as ocorrências de pronome.

3. Houve muitas ocorrências de pronomes pessoas do caso reto de 1ª pessoa do singular?

4. Observe esta frase do texto, que contém a ocorrência de pronome pessoal do caso reto de 1ª pessoa do singular: "Eu ia à escola de manhã e de tarde eu fazia minhas lições e ia para a rua brincar com meus amigos".

a) Qual pronome foi utilizado para mostrar a pessoa do discurso?

b) Nessa frase é possível substituir o pronome de 1ª pessoa "eu" por outro pronome, por exemplo, "tu"?

5.Troque os pronomes que aparecem na frase do texto da 1º pessoa do singular para a 1º pessoa do plural.

a) "Naquele dia, eu não mexi mais na cadeira. Mas no dia seguinte, eu fiz tudo de novo, só a minha tia é que viu a cadeira balançar."

6. Agora passe esse parágrafo para o plural, observando mudanças dos pronomes que aparecem.

"Até aí eu estava me divertindo! Mas o que eu não podia imaginar é que no dia seguinte, na hora em que eu costumava ir para a rua brincar, minha avó me chamou, me mandou tomar banho, me vestir e me levou para a igreja. Nove segundas-feiras eu tive que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório!"

7. Agora é sua vez de escrever um relato sobre um ato que você fez e do qual se orgulha. Lembre-se você é o ator principal de sua história. Portanto, evidencia no seu relato que você é o autor (narrador) das ações narradas.

Apêndice C4– Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G4 na 3ª etapa

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Grupo: G4
Gênero discursivo: conto
Enunciado base: "O incrível enigma do galinheiro", de Marcos Rey.
Recurso gramatical em foco: Discurso direto.
Valor social: O discurso direto usado para marcar o valor de "suposta superioridade".

PRÉ-LEITURA

1. Você acredita em pessoas famosas?
2. Qual critério você usa para comprar determinados produtos?
3. Já sumiu alguma coisa em sua casa? O que você fez para solucionar o problema?

LEITURA DO TEXTO

O incrível enigma do galinheiro

Marcos Rey

Isso aconteceu numa época em que o grande detetive Sherlock Holmes estava aposentado e um pouco esquecido. Em Londres, onde morava, ninguém mais o chamava para elucidar mistérios. Conformava-se, dizendo: não se fazem mais bandidos como antigamente.

Meu tio Clarimundo, leitor das aventuras de Sherlock, foi quem decidiu contratá-lo. Mas que não trouxesse seu secretário, Dr. Watson, que só servia para ouvir no final de cada caso a mesma frase: Elementar Watson.

- Mas se tratava de um caso tão insignificante – protestou mamãe.

- Insignificante? Esse enigma está nos pondo malucos.

Alguém andava assaltando nosso galinheiro. A cada dia sumia uma galinha. Quem faria isso, estando a casa cercada por paredes de imensos edifícios? Não havia muros para saltar e nem grades para pular. E na casa só morávamos eu, meus pais, tio Clarimundo e Noca, a velha empregada. Um enigma muito enigmático, sim.

Sherlock Holmes chegou e hospedou-se no quarto dos fundos. Ele, seu boné xadrez, seu cachimbo, lógico e mais, logicamente, sua lupa, que aumentava tudo. Chegou anunciando:

- Chamarei esta aventura de "O caso das galinhas desaparecidas". Ou ficaria melhor "O incrível enigma do galinheiro"?

Ambos são bons, mas...

- Na maior parte o culpado é o mordomo. – informou Sherlock – Onde está o sujeito?

- Não temos mordomo – lamentou tio Clarimundo.

- Então, leve-me à cena do crime.

Levamos Sherlock ao quintal, pequeno e espremido entre os prédios. Ele tirou a lupa do bolso. Um palito ou folha de árvores examinava concentradamente. Depois,

tomava notas num caderno. Mas como a viagem o cansara, foi dormir cedo. Na manhã seguinte, minha mãe acordou com uma informação:

- Sumiu outra galinha.

- Esta noite dormirei no galinheiro.

E dormiu mesmo, sentado numa poltrona. Desta vez eu que o acordei.

- Mister Holmes, roubaram mais uma galinha.

A notícia fez com que se decidisse:

- A história se chamará mesmo "O incrível enigma do galinheiro".

- Não estamos preocupados com títulos – rebateu meu tio.

- Mas meu editor está.

Neste dia, consegui ler o caderno de anotações do detetive. Li: nada, nada, nada. Um nada em cada página. Organizado, não? Também, nesse dia, Sherlock telefonou para Londres para trocar impressões com o fiel Dr. Watson. Uma fortuninha em chamadas internacionais.

E as galinhas continuavam desaparecendo, apesar de Sherlock Holmes dormir no galinheiro. Ele já andava falando sozinho.

- Nem sinal de gato, cachorro, raposa, gambá. Todo meu prestígio está em jogo.

Por fim, restou apenas uma galinha.

À hora do almoço o famoso detetive, sentindo-se velho e fracassado, sofreu uma crise, chorando na frente de todos. Nós nos comovemos muito com a situação. Um homem daqueles derramar lágrimas... Noca, então, deu um passo à frente e confessou:

- Eu que roubava as galinhas. Dava às famílias pobres de uma favela.

Sherlock enxugou imediatamente as lágrimas na manga do paletó.

- Já sabia. Fingi chorar para que ela confessasse.

- Então, desconfiava de Noca? – perguntou tio Clarimundo.

- Encontrei penas de galinha no quarto dela. Elementar, Clarimundo. E o que dizem de comermos a penosa que resta no galinheiro?

Não sei se foi escrito "o incrível enigma do galinheiro". Se foi, pobres leitores. Na verdade eu que roubava as galinhas para dar aos favelados. Inclusive quando o detetive dormia no galinheiro. Noca sabia disso e assumiu a culpa em meu lugar.

Elementar, Mister Sherlock Holmes.

REY, M. **O incrível enigma do galinheiro**. In: PRIETO, H. (org.). Em vice-versa ao contrário. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

1. Onde morava o grande detetive Sherlock Holmes?

2. Quem na família era leitor das aventuras de Sherlock?

3. Caracterize Sherlock Holmes.

4. Qual o objetivo de Sherlock ter sido chamado na casa pelo tio Clarimundo?

5. O que fez com que Sherlock Holmes decidisse que a história se chamaria: "O incrível enigma do galinheiro"?

6. Quais anotações continham no caderno do detetive?

7. Quem roubou as galinhas ao ver Sherlock chorando? Foi uma confissão?

8. O que Noca fazia com as galinhas que supostamente roubava?

9. Quem narra o conto?

10. Qual é o "incrível enigma do galinheiro"?

11. O texto nos mostra que a aparência não é tudo, isso se deve ao fato

(A) de Sherlock Holmes não conseguir resolver os casos, embora seu discurso seja de alguém que transpareça confiança.

(B) de tio Clarimundo ser o ajudante de Sherlock Holmes na resolução dos casos.

(C) de que o mordomo seja o ajudante secreto de Sherlock Holmes.
(D) de que Sherlock Homes resolvia os casos sozinho.

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS

1. A quem pertence essa fala: "Então, leve-me à cena do crime."?
2. Essa fala de Sherlock Holmes é original ou comum nas narrativas desse detetive?
3. O valor que se atribui ao se reproduzir literalmente a fala do Sherlock Holmes é
(A) Mostrar que ele era famoso e que seria capaz de solucionar o caso.
(B) mostrar que ele já não conseguia solucionar casos como antes.
(C) mostrar que ele estava velho e esquecido.
(D) mostrar que ele já não era mais famoso.
4. Qual a importância das falas repetidas, típicas de Sherlock Holmes, ao logo desta narrativa enigmática?
5. Observe a primeira fala de Sherlock Holmes ao chegar para solucionar o caso: "- Chamarei esta aventura de "O caso das galinhas desaparecidas. Ou ficaria melhor "O incrível enigma do galinheiro?". O que Sherlock Holmes desejava realmente ao ser chamado para resolver mais um enigma?
6. Porque o quê Sherlock Holmes disse não se concretizou na prática?
7. Teria o mesmo sentido se as falas de Sherlock fossem feitas pelo narrador? Por quê?
8. Como ficaria a frase falada por Sherlock Holmes "- Então, leve-me à cena do crime.", se fosse falada pelo narrador do enigma? O valor seria o mesmo?

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS

Nos exercícios anteriores estudamos sobre as falas atribuídas ao Sherlock Holmes, isso se chama discurso direto. O discurso direto é aquele em que o narrador (que pode ser onisciente ou personagem) reproduz as falas de outro personagem, separando-as das suas. No caso do enigma, o narrador usou o discurso direto para a reproduzir falas do próprio Sherlock Holmes, a atribuir-lhe a fama de um bom detetive.
O discurso direto é caracterizado por ser uma transcrição exata da fala das personagens, sem participação do narrador.
Ex: - Então, leve-me à cena do crime. (fala de Sherlock Holmes)
Características do discurso direto:
(a) é introduzido por um verbo de elocução, seguido de dois-pontos e mudança de linha para um novo parágrafo;
(b) o narrador utilizará marcas de pontuação, que podem ser: dois pontos, aspas ou travessão de diálogo, marcas que ajudam a identificar quem está falando.
Ex: 'A notícia fez com que se decidisse:
- A história se chamará mesmo 'O incrível enigma do galinheiro'". É feito na 1.ª pessoa do discurso (eu ou nós).

1. Pinte de azul as falas em discurso direto no texto.
2. Quais personagens falam por meio do discurso direto no texto?
3. Que formas de discurso direto foram mais utilizadas no texto: travessão ou aspas?
4. Continue o enigma, escrevendo falas como se você fosse Sherlock Holmes (não se esqueça de usar aspas ou travessões).

Apêndice C5– Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G5 na 3ª etapa

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Grupo: G5
Gênero discursivo: carta
Enunciado base: "Carta a Sra. Laroy", de Mark Teague.
Recurso gramatical em foco: Discurso direto.
Valor social: A relação hierárquica e afetiva marcada pelo pronome "Senhora".

PRÉ-LEITURA

1. Você gosta de animais?
2. Você tem animais de estimação?
3. Quais cuidados você tem com ele?
4. Como seu animal de estimação se comporta?
5. Você sabe qual a diferença dos anos caninos para anos humanos?

LEITURA DO TEXTO

CARTA A SENHORA LEROY

Mark Teague

2 de outubro
Cara Sra. Leroy,
A senhora ficou tão aborrecida por causa da torta de frango? Puxa, por que não discutiu o assunto comigo? Poderia ter dito: "Sam, não mexa na torta. É para a janta". Seria assim tão difícil? Isso nos teria poupado um bocado de ressentimento.
Nem preciso lhe dizer como sou horrivelmente maltratado.
A senhora me disse que preciso ter paciência e aceitar o fato de que permanecerei aqui até o fim do período determinado.
Tem consciência de que ele dura DOIS MESES? Sabe o que isso representa em anos caninos?
Sinceramente seu,
Sam
TEAGUE, MARK. **Cara Sra. Leroy: cartas da escola de obediência.** Tradução: LEITE, C. A. São Paulo: Globo, 2004.

1. Quem escreveu a carta?
2. Para quem foi enviada a carta?

_____

3. Que motivo teria levado Sam a escrever essa carta para senhora Leroy?
4. Na carta, Sam se queixa do tratamento que vem recebendo. Qual o tratamento ele recebe?
5. Quando essa carta foi escrita?
6. O período determinado de permanência de Sam na Escola de Obediência é de dois meses, o que segundo ele, parece muito. Qual a intenção dele ao encaminhar essa carta?
7. Ao escrever a carta para Sra. Leroy, o sentimento que Sam demonstra estar sentindo é de
(A) alegria.
(B) insastifação.

(C) dúvida.
(D) raiva.

8. De acordo com sua resposta anterior, destaque no texto frases que demonstram esse sentimento.

9. De acordo com o texto, quando viu que Sam havia comido a torta de frango, a Sra. Leroy demonstrou ter ficado
(A) aborrecida.
(B) alegre.
(C) contente.
(D) triste.

10. No texto, Sam admite ter mexido na torta sem autorização. Essa atitude demonstra que Sam agiu com
(A) Respeito.
(B) Desrespeito.
(C) Obediência.
(D) Honestidade.

11. Em sua carta, sempre que Sam se refere a sua dona, chamando-a de "senhora". Esse tratamento representa
(A) Uma linguagem respeitosa.
(B) Uma linguagem desrespeitosa.
(C) Uma linguagem emotiva.
(D) Uma linguagem não emotiva.

12. Ao escrever a carta à senhora Leroy, provavelmente Sam estava tentando justificar o fato de ter mexido na torta de frango e sensibilizá-la para que o levasse de volta para casa. A forma como se expressa na carta transparece
(A) Sinceridade.
(B) Indiferença.
(C) Chantagem.
(D) Satisfação.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

1. Que gênero textual é esse?
2. Quem é o autor do texto?
3. Qual é a finalidade do texto?
4. Para quem o texto se destina?
5. Em que suporte textual a carta pessoal foi escrita?
6. Em quais ambientes esse texto pode ser encontrado?

ATIVIDADES EPLILINGUÍSTICAS

1. Quando Sam inicia a carta, direciona-a à sua Dona usando um termo de tratamento. De que forma ele se dirige a ela?

2. Que expressão é usada por Sam na carta, que revela respeito e certa formalidade?

3. A expressão <u>senhora</u> também poderia ter sido usada por Sam
(A) Por ela ser mais velha do que ele.
(B) Por ela ser mais nova do que ele.
(C) Por ser uma forma de desrespeito.
(D) Por estar chateado com ela.

4. No seu dia a dia, você utiliza a palavra "senhora" para se dirigir as pessoas? Para quais pessoas?

5. Na sua opinião, tendo em vista que a Sra. Leroy, além de ser mais velha, também era dona de Sam, se ele ao invés de empregar a expressão Senhora, tivesse usado a expressão você, teria faltado com o respeito para com ela?

6. Leia a frase "A Senhora me disse que preciso ter paciência e aceitar o fato de que permanecerei aqui até o fim do período determinado" e reescreva-a substituindo a palavra destacada em negrito e grifada pela expressão VOCÊ.

7. Analisando a questão anterior, a substituição da expressão Senhora pela expressão você

(A) Parece ficar desrespeitosa.
(B) Parece ficar agressiva.
(C) Parece tratá-la de igual para igual.
(D) Parece alterar totalmente o sentido da frase.

8. No decorrer de sua carta, Sam utiliza duas vezes a expressão "Senhora". O que essa insistência mostra?

(A) Que Sam gosta de repetir palavras para impressionar os outros.
(B) Que Sam deu ênfase ao tratamento respeitoso para impressioná-la.
(C) Que Sam quis chamá-la de velha.
(D) Que Sam gosta de usar essa expressão.

9. Imaginando-se no lugar de Sam, que forma de tratamento você escolheria para se dirigir a Sra. Leroy e a convencê-la a tirá-lo da Escola de Obediência? Escreva um pequeno apelo, em forma de carta, usando seus argumentos para convencê-la.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS

Nas atividades anteriores, refletimos sobre a utilização da palavra "senhora" na carta que Sam escreveu a Leroy. Vimos que é uma forma de respeito e de autoridade, isso se chama pronome de tratamento.

Os pronomes de tratamento são formas de se dirigir às pessoas do discurso (com quem se fala ou de quem se fala) de um modo educado. Eles são usados de acordo com o cargo ou a função que exercem. Normalmente, não nos dirigimos a uma pessoa mais velha, que se não conheça, utilizando "você". Tampouco se fala com uma criança com o pronome "senhor". São as escolhas de "pronomes de tratamento" que fazemos ao falar ou escrever a alguém. O exemplo mais simples é o do pronome você muito empregado no português coloquial do Brasil.

Os pronomes de tratamento podem ser informais, mais familiar como o "você", mas podem ser bastante formais, como é o caso dos pronomes de reverência. Exemplos de pronomes de tratamento: você, senhor, senhora, senhorita, Vossa Senhoria, Vossa Excelência, Vossa Eminência, entre outros.

Conheça todos os pronomes de tratamento e saiba quando empregá-los no quadro abaixo.

Pronome	**Abreviação**	**Destinado**
Senhor/Senhora	Sr./Sr.ª	Pessoas com quem há distanciamento mais respeitoso
Você	V.	Pessoas com quem há intimidade
Vossa Alteza	V. A.	Príncipes, duques
Vossa Eminência	V. Em.ª	Cardeais
Vossa Excelência	V. Ex.ª	Presidente da República, ministros, altas patentes militares, bispos, arcebispos
Vossa Magnificência	V. Mag.ª	Reitores de universidades
Vossa Majestade	V. M.	Reis, imperadores
Vossa Mercê	V. M.cê	Pessoas de tratamento cerimonioso

Vossa Onipotência	*não se abrevia	Deus
Vossa Reverendíssima	V. Rev.ma	Sacerdotes
Vossa Santidade	V. S.	Papas
Vossa Senhoria	V. S.ª	Oficiais até coronel, funcionários graduados, pessoas de cerimônia

Agora já conhecemos os pronomes de tratamento, porém aqui, vamos nos ater ao pronome que foi utilizado no texto que estamos trabalhando, Carta à Sra. Laroy, o "senhora" que são empregados no tratamento cerimonioso, respeitoso e especialmente quando há a questão de hierarquia. Isso é válido tanto na escrita quanto na fala. Nesse sentido, é importante conhecermos as formas de tratamento adequadas, bem como suas respectivas abreviações.
As abreviações dos pronomes "senhor" e "senhora" só devem usadas quando seguidas de nome próprio, prefira abreviá-las: sr. e sra. (use com inicial minúscula).

1. Na frase "A senhora me disse que preciso ter paciência..." o pronome de tratamento destacado indica
(A) ironia.
(B) admiração.
(C) tratamento respeitoso.
(D) desprezo.
2. Na Frase "A senhora ficou tão aborrecida por causa da torta de frango ", o pronome em destaque poderia ser substituído pela abreviação Sra.?
(A) Não, pois só deve ser usado seguido de um nome próprio.
(B) Sim, pois não existe regra para o uso das abreviações.
(C) Não, pois mudaria o sentido da frase.
(D) sim, pois não altera em nada a frase.
3. Observe a seguinte frase que se encontra no texto: "Nem preciso lhe dizer como sou horrivelmente maltratado" a palavra em destaque se refere a
(A) Sam.
(B) sra. Leroy.
(C) a carta.
(D) escola de Obediência.
5. Você vai fazer aniversário e quer enviar convite ao chefe do seu pai. Desenhe um envelope, frente e verso no espaço a baixo, escreva para o destinatário observando o lado correto e usando linguagem formal.

Apêndice C6– Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G6 na 3ª etapa

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Grupo: G6
Gênero discursivo: notícia
Enunciado base: "Queimadas em Mato Grosso põem em risco espécies de primatas já ameaçadas", publicada no jornal Folha de Pernambuco.
Recurso gramatical em foco: Pessoas discursivas do verbo.
Valor social: O valor de parcialidade e imparcialidade marcado pelas pessoas discursivas do verbo.

PRÉ-LEITURA

1.Você já ouviu falar de queimadas?
2. Já presenciou algum tipo de queimada?
3. Você fica preocupado quando ocorrem queimadas na natureza?

LEITURA DO TEXTO

Queimadas em Mato Grosso põem em risco espécies de primatas já ameaçadas

Situação no entorno do Parque Indígena do Xingu é calamitosa, segundo pesquisador.

São Carlos (SP) - A onda de queimadas que assola o país, além de causarem os piores incêndios já registrados no Pantanal, está causando estragos severos na zona de transição entre a Amazônia e o cerrado, área naturalmente mais seca e cada vez mais vulnerável às mudanças climáticas. Espécies ameaçadas de primatas, como o macaco-aranha-de-cara-branca (Ateles marginatus), já foram vistas fugindo da mata em chamas.

"A situação em torno do Parque Indígena do Xingu, em especial no interflúvio (região entre rios) Teles Pires-Xingu, está calamitosa", diz Gustavo Canale, pesquisador da Universidade Federal de Mato Grosso e atual presidente da Sociedade Brasileira de Primatologia. "Tivemos uma leve melhora por causa de algumas pancadas de chuva, mas a verdade é que o Arco do Desmatamento está inteiro incendiando. Chegamos a ficar cinco dias sem ver o sol". As idas a campo realizadas por Canale e seus colegas no município de Sinop (MT) mostraram que, embora as árvores mais altas estevam de pé, os incêndios transformaram grandes áreas do sub-bosques (as camadas mais baixas da vegetação) em terra arrasada. "Você anda pelas trilhas por dois, três quilômetros e vê que o fogo entrou por dentro do sub-bosque queimando tudo", conta ele.

Segundo o biólogo, é possível sentir o cheiro de carne queimada dentro da floresta, e moradores relatam ter visto animais mortos pelo fogo.

"Mas a maior preocupação é a alta probabilidade de fome para muitas dessas espécies nos próximos meses. Temos uma grande diversidade de primatas na região, por exemplo, e eles podem até ter refugiado no dossel (as árvores mais altas da mata), mas são bichos que procuram alimento numa área bem mais ampla, que começa no chão da mata, capturando pequenos animais, ovos de passarinho, frutos etc. Boa parte disso foi embora". A equipe teve até de auxiliar um assentamento do município, cheio de construções de madeira, para controlar o fogo que estava se aproximando do local.

Com o apoio do Centro Nacional de Pesquisa e Conservação de Primatas Brasileiros, (ligado ao Instituto Chico Mendes) e da GWC (Conversação Global da Vida Selvagem, na sigla em inglês), o pesquisador e seus colegas devem iniciar em breve um projeto para mapear melhor os efeitos do fogo sobre alguns dos macacos mais ameaçados da Amazônia, lista que inclui os animais como o cuxiú-preto (Chiropotes satanás) e o caiarara (Cebus Kaapori), bem como o macaco-aranha-de- cara-branca. São espécies carismáticas, importantíssimas como bandeiras para a preservação dos ambientes onde elas estão."

No caso do macaco-aranha, outro elemento chave da pesquisa, segundo Canale, será a interação dos biólogos com os indígenas da etnia ikpeng, do Xingu. O grupo costuma consumir a carne do primata em rituais de passagem e deve colaborar com os cientistas na busca de formas sustentáveis de captura. O contato com os povos nativos da

região, além disso, tem reforçado a preocupação dos pesquisadores com o efeito da crise climática sobre a área.
"Volta e meia eles nos dizem: no tempo do meu avô, a seca durava quatro meses e o tempo das chuvas durava oito, agora são seis meses de chuva e seis de seca", exemplifica o biólogo. Os modelos computacionais que tentam estimar o clima ao longo deste século apontam que a zona de transição da Amazônia é a mais vulnerável à chamada savanização, ou seja, a transformação da antiga floresta numa forma empobrecida do cerrado. Os incêndios poderiam acelerar esse processo e, ao mesmo tempo, ser estimulados por ele. "O nosso medo é que aqui esse ponto de virada já tenha acontecido."

https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/10/queimadas-em-mato-grosso-poem-em-risco-especies-de-primatas-ja-ameacadas.shtml
Essa notícia foi originalmente publicada na Folha de S. Paulo em outubro de 2020.

1. Qual é o fato abordado na notícia?
2. Onde e quando ocorreu a notícia?
3. Quais danos essas queimadas estão causando?
4. Quem é Gustavo Canale?
5. Qual a importância de um depoimento de um especialista na notícia?
6. Segundo Canale, qual a situação em torno do Parque Indígena do Xingu?
7. O que Canale e seus colegas observaram nas idas a campo?
8. Na frase "Mas a maior preocupação é a alta probabilidade de fome para muitas dessas espécies nos próximos meses..." O sentimento que o biólogo apresenta em relação às queimadas é de
(A) satisfação.
(B) preocupação.
(C) resignação.
(D) angústia.
9. Na expressão "[...] embora as árvores mais altas estevam de pé, os incêndios transformaram grandes áreas do sub-bosques (as camadas mais baixas da vegetação) em terra arrasada". A palavra em destaque da ideia de
(A) terra conservada.
(B) terra devastada.
(C) terra preservada.
(D) terra irrigada.
10. O valor que a palavra "arrasada" demonstra é de
(A) conformismo.
(B) tranquilidade.
(C) indiferença.
(D) indignação.
11. Ao utilizar o verbo "assolar" a notícia demonstra um valor de
(A) destruição.
(B) construção.
(C) conservação.
(D) edificação.
12. No trecho "Espécies ameaçadas de primatas, como o macaco-aranha-de-cara-branca (*Ateles marginatus*), já foram vistas fugindo da mata em chamas." Qual o sentido das palavras em destaque?

(A) Espécies de macacos, cujas populações estão decrescendo a ponto de colocá-la em risco de extinção.
(B) Espécies de felinos, cujas populações estão crescendo a ponto de não colocá-la em risco de extinção.
(C) Espécies de macacos, cujas populações estão crescendo e se reproduzindo.
(D) Espécies de macacos, cujas populações estão em decomposição.

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS

1. No início do 1º parágrafo na frase "A onda de queimadas que assola o país, além de causarem os piores incêndios já registrados no Pantanal, está causando estragos severos na zona de transição entre a Amazônia e o cerrado..." De quem é a fala do trecho acima?

2. Na notícia "Queimadas em Mato Grosso põem em risco espécies de primatas já ameaçadas", a fala do jornalista refere-se a algo que está acontecendo no mundo ou algo que tenha acontecido com ele?

3. O jornalista narra algo distante ou participa dos fatos sobre os quais narra?

4. Por que no gênero discursivo notícia, é recorrente o jornalista relatar os acontecimentos dos quais não participa diretamente?
(A) Para criar um efeito de imparcialidade aos acontecimentos que ele observa de fora.
(B) Para criar um efeito de parcialidade aos acontecimentos que ele observa.
(C) Para dar uma opinião aos acontecimentos que ele observa de fora.
(D) Para escrever uma história sobre queimadas.

5. Mesmo a notícia estando em 3ª pessoa, o jornalista deixa escapar algumas marcas de opinião. Copie do texto uma dessas marcas.

6. Na frase "A onda de queimadas que assola o país, além de causarem os piores incêndios já registrados no Pantanal", por que o jornalista utilizou o verbo "causarem" ao invés de "causa" na frase acima?
(A) Porque o jornalista se refere a várias queimadas que estão acontecendo no país.
(B) Porque o jornalista se refere a uma queimada que está acontecendo no país.
(C) Porque o jornalista está no local.
(D) Porque o biólogo está preocupado com as queimadas.

7. No trecho "A onda de queimadas que assola o país, além de causarem os piores incêndios já registrados no Pantanal" O valor do plural na palavra destacada enfatiza
(A) a simplicidade da situação.
(B) a gravidade da situação.
(C) a insignificância da situação.
(D) a desimportância da situação.

8. Nesta notícia, há somente a voz do jornalista?

9. No trecho "Chegamos a ficar cinco dias sem ver o sol". Quem está dizendo é
(A) o jornalista.
(B) o jornal Folha de S. Paulo.
(C) o biólogo.
(D) o Reinaldo José Lopes.

10. Em sua opinião, o biólogo fala de algo do qual participa ou de que conhece de longe? Justifique com um trecho da notícia.

11. Quando o biólogo utiliza o verbo "chegamos" ele inclui quem além dele?
(A) O biólogo e o jornalista.
(B) Os colegas e a população local.
(C) Os animais em extinção.
(D) A tribo Xingu.

12. Ao se utilizar a forma verbal "chegamos", incluindo as demais pessoas que valor isso demonstra?
13. Reescreva a frase "Chegamos a ficar 5 dias sem ver o sol" como se fosse o:
Jornalista dizendo: _____
Biólogo sem incluir as outras pessoas: _____
14. Faça uma reflexão sobre a mudança de sentidos e de valores proporcionadas pelas mudanças de foco na pessoa que narra as ações.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
O verbo é a palavra que indica ação, movimento, estado ou fenômeno meteorológico. Pode sofrer variações de acordo com suas flexões. O verbo possui as flexões de: modo, tempo, número e pessoa (singular e plural) e voz (ativa, passiva e reflexiva).
Flexão de número e pessoa
O verbo apresenta flexão de número quando indica o singular ou o plural em sua forma. Aparecem no singular quando se referem a uma única pessoa (eu corro/ ela corre) e no plural quando é mais de uma pessoa (nós corremos, eles correm).
Logo, os verbos se flexionam em número (singular ou plural) e pessoa (1ª, 2ª, 3ª).

VERBO – Flexão de pessoa e número		
PESSOA	**NÚMERO**	
	SINGULAR	**PLURAL**
1ª pessoa (quem fala)	**Eu** ando	**Nós** andamos
2ª pessoa (com quem se fala)	**Tu** andas	**Vós** andais
3ª pessoa (de quem se fala)	**Ele/ ela** anda	**Eles/ elas** andam

1. Na fala do Gustavo Canale "Chegamos a ficar cinco dias sem ver o sol". O verbo em destaque está na
(A) 3º pessoa do singular.
(B) 2º pessoa do plural.
(C) 1º pessoa do singular.
(D) 1º pessoa do plural.
2. Na frase "A onda de queimadas que assola o país, além de causarem os piores incêndios já registrados no Pantanal" em que pessoa discursiva encontra-se o verbo destacado
(A) 2º pessoa do plural.
(B) 1º pessoa do singular.
(C) 3º pessoa do plural.
(D) 3º pessoa do singular.
3. No trecho "Você anda pelas trilhas por dois, três quilômetros e vê que o fogo entrou por dentro do sub-bosque queimando tudo" a que pessoa o verbo destacado está se referindo
(A) 2º pessoa do plural.
(B) 2º pessoa do singular.
(C) 1º pessoa do singular.
(D) 3º pessoa do plural.
4. Reescreva a fala abaixo passando para o singular.

"A onda de queimadas que assola o país, além de causarem os piores incêndios já registrados no Pantanal, está causando estragos severos na zona de transição entre a Amazônia e o cerrado..."

5. Reescreva cada frase fazendo a concordância verbal de acordo com a pessoa indicada.

a) Nós tivemos uma leve melhora por causa de algumas pancadas de chuva.

Você _____

Eu _____

b) Você anda pelas trilhas por dois, três quilômetros.

Nós _____.

Vós _____

Ele _____

c) Eles deverão iniciar em breve um projeto para mapear melhor os efeitos do fogo

Nós _____

Eu _____

Tu _____

Apêndice C7– Sequência de Atividades de Análise Linguística produzidas pelo grupo G7

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Grupo: G7

Gênero discursivo: conto

Enunciado base: "Três mercadorias muito estranhas", de Rogério Andrade Barbosa.

Recurso gramatical em foco: Modo verbal indicativo.

Valor social: O valor da sabedoria marcado pela escolha de verbos no modo indicativo.

PRÉ-LEITURA

1. Você já ajudou alguém que estava em uma situação difícil?

2. Ao se deparar com alguma situação que não encontrava solução, você pediria ajuda a alguém?

3. Diante de uma situação igual a essa, qual é a sua atitude?

4. Percebemos no conto a sabedoria que os idosos possuem. Em sua opinião, existe realmente respeito aos idosos? Explique com suas palavras.

5. O que pode ser feito para que haja respeito para com os mais velhos? Comente.

LEITURA DO TEXTO

Três mercadorias muito estranhas

Rogério Andrade Barbosa

Um velho camponês, muito teimoso, precisava atravessar um trecho do caudaloso rio Níger carregando um leopardo, uma cabra e um saco cheio de inhames.

A garotada das aldeias situadas em margens opostas sentou-se no chão barrento, na maior algazarra, para ver como o rabugento conseguiria transpor a perigosa correnteza.

A canoa do homem era muito pequena, e ele só poderia carregar um de seus pertences de cada vez.

- Se deixar a cabra com o inhame – disse um dos meninos – a esfomeada come tudo.

- Se largar o leopardo com a cabra, o manchado devora o bichinho – opinou outro garoto.

Irritado com a zombaria, o aldeão reclamou em altos brados:

- Vocês não aprenderam, de acordo com nossa tradição, a respeitar os idosos? Em vez de ficarem criticando, por que não me ajudam? O que vocês fariam se estivessem em

meu lugar? Lembrem-se – argumentou, citando um antigo provérbio – "Quem é velho já foi jovem".

As palavras do ancião na mesma hora deixaram a meninada em silêncio.

O homem não desistiu e, como não queria perder nada, pôs-se a pensar, agachado à beira da água lamacenta. No entanto, por mais que quebrasse a cabeça, não encontrava uma solução.

O aldeão, desesperado, recorreu a um lavrador de cabelo grisalho montado em um burrico a caminho de um mercado distante dali.

- Primeiro – disse o homem, depois de coçar a cabeça por um instante –, você tem de remar com a cabra para a outra margem e deixar o leopardo com o saco de inhame. Esse animal, como todos sabem, não gosta de comer raízes.

- Depois – continuou –, atravesse pra cá e carregue o saco de inhame pra lá. Ao voltar, traga a cabra com você.

- E, pra completar a travessia – arrematou -, leve o leopardo e, em seguida, retorne para buscar a cabra.

Foi assim, finalmente, que o camponês atravessou o rio.

De acordo com um ditado africano: "Ninguém deve rir de um velho".

BARBOSA, R. A. **Três contos africanos de adivinhação.** São Paulo: Paulinas, 2009. p.13-17.

1. No conto, “Três mercadorias muito estranhas”, qual é a situação que motiva o conto?

2. Quais são as personagens do conto lido?

3. Em qual espaço físico a história aconteceu?

4. Por que a garotada das aldeias situadas em margens opostas sentou-se no chão barrento, na maior algazarra?

5. O que o camponês quis dizer quando citou um antigo provérbio -- "Quem é velho já foi jovem". Explique com suas palavras.

6. O camponês não desistiu de carregar sua mercadoria e, como não queria perder nada, pôs-se a pensar, no entanto, por mais que quebrasse a cabeça, não encontrava uma solução. Diante da situação o que fez o camponês?

7. O lavrador resolveu o problema do camponês? O que ele fez?

8. Nesse trecho do conto: “A garotada das aldeias situadas em margens opostas sentou-se no chão barrento, na maior algazarra, para ver como o rabugento conseguiria transpor a perigosa correnteza”. De que maneira eles via o camponês?

9. Por que o aldeão irritou-se com a zombaria da garotada e reclamou em altos brados com eles?

10. Observe a frase: “-- Vocês não aprenderam, de acordo com nossa tradição, a respeitar os idosos?” O que o aldeão quis dizer com isso?

11. O ancião recorreu a outro ancião para ajudá-lo a solucionar o seu problema o sentimento que demonstrou que ele possuía foi de

( ) indiferença.
( ) sabedoria.
( ) desprezo.
( ) indignação.

12. Qual é o tema desse conto?

( ) Teimosia.
( ) Sabedoria.
( ) Paciência.
( ) Indiferença

13. Qual a finalidade desse conto?
(A) Contar sobre a cabra, o leopardo e o saco de inhames.
(B) Mostrar a garotada fazendo algazarra.
(C) Refletir sobre a sabedoria dos idosos.
(D) Contar sobre o velho rabugento.
14. Você aprendeu com seus pais que devemos respeitar os idosos? Por que é importante ter respeito por eles?
15. Qual foi o sentimento do camponês ao perceber que não dava para carregar sua mercadoria de uma só vez.
(A) Felicidade.
(B) Entusiasmo.
(C) Irritação.
(D) Alívio.
16. Qual outra palavra daria para substituir a palavra destacada na frase "precisava atravessar um trecho do caudaloso rio Níger"?
(A) Seco.
(B) Abundante.
(C) Raso.
(D) Pedregoso.
17. O que significa a palavra destacada na frase "para ver como o rabugento conseguiria transpor a perigosa correnteza"?
(A) Simpático.
(B) Ranheta.
(C) Amoroso.
(D) Alegre.
18. Na frase "No entanto, por mais que quebrasse a cabeça, não encontrava uma solução". Qual outro significado pode se atribuir às palavras destacadas?
( ) Bater a cabeça até quebrar.
( ) Pensar muito para solucionar um problema.
( ) Sentir se com a cabeça leve.
19. Qual o significado das palavras destacadas, um lavrador de cabelo grisalho?

CONTEXTO DE PRODUÇÃO
1. Quem é o autor desse conto?
2. Você já conhece ou já ouviu falar de Rogério Andrade Barbosa?
3. Quando e onde esse conto foi publicado originalmente?
4. Em que suporte textual o conto foi publicado?
5. Em qual suporte textual você leu esse conto?
6. Em quais ambientes este texto pode ser encontrado?

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS
1. Observe a seguinte frase do conto: "O aldeão, desesperado, recorreu a um lavrador de cabelo grisalho montado em um burrico a caminho de um mercado distante dali". A que se refere o verbo "recorreu"?
2. Essa palavra quer dizer que ele
( ) deu uma ordem ao lavrador.
( ) pediu ajuda ao lavrador.
( ) zombou dele por ser idoso.
( ) queria o burrico dele.

3. O que a palavra recorreu indica?
( ) Ordem.
( ) Obediência.
( ) Espanto.
( ) Apelo.
4. A utilização desse verbo na frase dá sentido de
( ) arrogância.
( ) sabedoria.
( ) superioridade.
( ) opressão.
5. Qual é o sentido da palavra recorreu no conto?
( ) Indicar que ouve um pedido de ajuda por parte do aldeão.
( ) Indicar que ouve uma ordem por parte do aldeão.
6. Na frase selecionada é possível afirmar que o aldeão demostrou um valor de insegurança em relação à situação pela qual estava passando. No momento em que ele recorreu ao lavrador qual o valor que percebemos nesse pedido?
( ) Afetivo, pois ao ver o lavrador percebeu que ele tinha sabedoria e que poderia ajudá-lo.
( ) Físico e material, pois ele estava do outro lado do rio.
7. A partir das respostas anteriores, qual é o sentido do verbo recorreu no conto?
8. A partir de uma situação como a descrita no conto estudado, escreva uma frase utilizando a palavra recorreu para demonstrar o valor que se encontra nesse verbo.

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
Nas atividades anteriores, vimos verbos que expressam o fato (a ação) como algo real, certo e esses verbos são chamados de modo indicativo.
Ex: A canoa do homem <u>era</u> muito pequena, e ele só poderia carregar um de seus pertences de cada vez.
Percebemos também que no decorrer do conto que os verbos expressam valores, algo muito importante para nós. No conto, alguns verbos revelam o valor da sabedoria, a fim de que possamos ajudar o outro, com palavras, conselhos usando da sabedoria que possuímos. Temos como exemplo a sabedoria que os idosos possuem, portanto devemos valorizar essa sabedoria recorrendo a eles sempre que precisarmos. No texto encontramos esse valor no pedido que o aldeão faz ao lavrador.
"O aldeão, desesperado, <u>recorreu</u> a um lavrador de cabelo grisalho montado em um burrico a caminho de um mercado distante dali".
Releia um trecho do conto, observando o verbo em destaque.
"O aldeão, desesperado, <u>recorreu</u> a um lavrador de cabelo grisalho montado em um burrico a caminho de um mercado distante dali".

1. O uso do verbo "recorreu" faz com que a ação relatado pareça:
( ) Fato incerto
( ) Fato certo
2. Use a cor vermelha e sublinhe no conto uma frase que indicam certeza.
3. Registre a seguir três coisas que você:
a) Faz habitualmente. _____
b) Fez ontem. _____
c) Fará amanhã. _____

As formas verbais empregadas nessas atividades indicam ações que de fato acontecem, aconteceram ou acontecerão. Dizemos que indicam algo certo.

O modo do verbo que expressa o fato (a ação) como algo certo é chamado de modo indicativo.

4. Complete as frases com as formas verbais adequadas. Em caso de dúvida releia novamente o conto.

a) Irritado com a zombaria, o aldeão ---------- em altos brados. (reclamar)

b) As palavras do ancião na mesma hora ---------- a meninada em silencio. (deixar)

c) No entanto, por mais que----------a cabeça, não encontrava solução. (quebrar)

d) Foi assim, finalmente, que o camponês----------o rio. (atravessar)

5. Agora, escreva um pequeno relato de uma situação em que alguém precisava de ajuda e recorreu a uma pessoa idosa para resolver o seu problema a reconhecer a sabedoria dessas pessoas. Se preferir, pode ser também uma experiência pessoal também.