**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**
**FACULDADE DE LETRAS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**MARIA DE FÁTIMA FURTADO BAÚ**

# ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA

**GOIÂNIA**
**2023**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

# TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

# E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

## 1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [X ] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos**: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

## 2. Nome completo do autor

**Maria de Fátima Furtado Baú**

## 3. Título do trabalho

Análise linguística no ensino médio: caminhos e descaminhos da leitura e da escrita na escola pública.

## 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO[1]

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**

Documento assinado eletronicamente por **Sinval Martins De Sousa Filho**, **Professor do Magistério Superior**, em 17/04/2023, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Maria De Fátima Furtado Baú**, **Discente**, em 18/04/2023, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3678393** e o código CRC **EA1B9CE8**.

**Referência:** Processo nº 23070.007221/2023-85 SEI nº 3678393

MARIA DE FÁTIMA FURTADO BAÚ

# ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos. Área de Concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa: 7- Ensino-aprendizagem de língua portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho.

GOIÂNIA

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Furtado Baú, Maria de Fátima
Análise Linguística no Ensino Médio:Caminhos e descaminhos da leitura e da escrita na escola pública [manuscrito] / Maria de Fátima Furtado Baú. - 2023.
CCLXV, 265 f.

Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Letras: Linguística, Goiânia, 2023.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, tabelas.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Leitura e escrita. 3. Gêneros do discurso. 4. Análise linguística. 5. Literatura. I. Sousa Filho, Sinval Martins de , orient. II. Título.

CDU 81

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

**ATA DE DEFESA DE TESE**

Ata Nº 11 da sessão de Defesa de Tese de **Maria de Fátima Furtado Baú** que confere o título de Doutora em Letras e Linguística, na área de concentração em **Estudos Linguísticos.**

Aos vinte e nove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, a partir das quatorze horas , Via Google Meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"**Análise linguística no ensino médio" . Os trabalhos foram instalados pelo Orientador , Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (**PPGLL-FL-UFG**) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (**PPGLL-FL-UFG**), membro titular interno; Professora Doutora Grenissa Bonvino Stafuzza (**PPGEL/UFCAT**), membro titular externo; Professor Doutor Israel Elias Trindade (**FL-UFG**), membro titular interno; Professor Doutor Clecio dos Santos Bunzen Junior (**PPGPL/UFPE**), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca fizeram alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e nove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Análise linguística no ensino médio: caminhos e descaminhos da leitura e da escrita na escola pública.

Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez da Fonseca Fernandes**, **Usuário Externo**, em 30/03/2023, às 13:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Israel Elias Trindade**, **Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2023, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Sinval Martins De Sousa Filho**, **Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2023, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Clecio dos Santos Bunzen Júnior**, **Usuário Externo**, em 06/04/2023, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Grenissa Bonvino Stafuzza**, **Professor do Magistério Superior**, em 10/04/2023, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3634121** e o código CRC **DAF30736**.

**Referência:** Processo nº 23070.007221/2023-85 SEI nº 3634121

## DEDICATÓRIA

Para Victória Furtado Baú Guimarães e aos que amo.

## AGRADECIMENTOS

Ao criador, pela minha vida.

À minha família, pelo apoio e companheirismo.

À Victória Furtado, minha filha amada, pelo amor, pela paciência e compreensão.

Ao meu orientador Sinval Martins de Sousa Filho, pelos ricos momentos de estudo e orientações tão importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Também pela amizade, carinho, paciência e por acreditar em mim sempre.

Aos meus professores do doutorado, em especial ao professor Agostinho Potenciano, pelo carinho e consideração de sempre.

À professora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, pelas contribuições, desde a qualificação, que foram de suma importância para realização deste trabalho.

Ao Professor Clécio dos Santos Bunzen Junior, pelas importantes contribuições, desde a qualificação, que foram de suma importância para a qualidade deste trabalho.

À professora Grenissa Bonvino Stafuzza, pela consideração em aceitar nosso convite para leitura detalhada e composição da banca e sugestões, minha sincera gratidão.

Ao Professor Israel Elias Trindade, pela consideração em aceitar nosso convite para a composição da banca e sugestões que foram valiosas, minha sincera gratidão.

Aos meus colegas dos cursos que fiz durante o doutorado, pela oportunidade de socializar conhecimentos, em especial, minha amiga Arleane Cardoso.

Aos meus pais Osmar Sousa Baú (in memoriam) e Terezinha Furtado Baú, responsáveis pela minha vida.

Aos meus irmãos (as) César Furtado Baú, Wamilson Furtado Baú, Maria Aparecida Furtado Baú, Maria de Lourdes Furtado Baú com seus maridos e esposas, por fazer parte de minha vida e dos momentos preciosos, proporcionando-me alegria, risos e aprendizado.

Aos meus sobrinhos Orlanison, Orlanilza, Orliene, Fernanda, Henrique, Vinícius, (e seus filhos), Eduarda, Erick, Bruna e Samuel, que sempre me dão carinho, amor, meus filhos de coração.

Ao João Batista, pai de minha filha, pelo carinho e consideração de sempre.

À Marlene Bôvo, professora, amiga, irmã de coração, companheira de trabalho. Aquela que me fez acreditar em mim, em minha profissão. A quem devo muito.

À Luana Moura, pela amizade, pelo carinho e pelas contribuições e apoio durante essa jornada.

A minha amiga Joanete de Souza Costa e seu esposo Salvador de Carvalho pelo carinho e companheirismo de sempre.

A minha amiga Ivone Borges, pela amizade e tolerância em me ouvir sempre.

Às minhas amigas Sandrelli Passos e Susana Nogueira, pela amizade, companheirismo.

Ao Professor Manoel Bernardes, meu amigo e principal companheiro de trabalho e curso, pelo carinho, pela amizade, pela companhia e pelas discussões (saudades sempre).

Ao professor Heleno Dias Ferreira, pelas discussões tão preciosas, pela amizade, pelo carinho e pela consideração de sempre.

Ao professor Clemerson Elder, meu amigo e companheiro de trabalho, pelo apoio de sempre.

Aos meus colegas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em especial Rodrigo Melo, Juliana Venceslencio Azevedo, Jefferson Roberto Acevedo, Luis Adolfo de Oliveira, César Henrique Guazzelli, Maria Antônia de Paula, Pedro Soares de Oliveira, Romilson Martins Siqueira pela amizade e consideração.

A todos meus colegas do Colégio Estadual Edmundo Rocha-Vera Cruz II, em especial à minha coordenadora Divina Miranda Medeiros e diretora Rosana, por terem me recebido como companheira de trabalho e pela consideração de sempre.

À professora Daiane, por ter confiado a mim sua sala: gratidão.

Aos meus alunos, que se dispuseram a participar do projeto Caminhos e descaminhos da escrita, minha eterna gratidão.

Educador e educandos [...] co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

*Paulo Freire*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo mostrar como a prática de Análise Linguística (AL) proporciona um ensino mais significativo/produtivo de Língua Portuguesa (LP) para os alunos do Ensino Médio (EM). Para tal fim, tomei como linha teórica o dialogismo bakhtiniano, bem como seus estudos referentes aos gêneros do discurso e pesquisas já consolidadas na área de linguagem - representadas no Brasil pelos estudos Franchi ([(1987)2006); Britto (1997); Geraldi ([1981-1984/1997] /2006; [1991] /2002) e outros estudiosos dessa área. Quanto à prática de AL, amparei-me nos estudos de Mendonça (2009); Travaglia (2010); Costa-Hübes (2010); Bezerra e Reinaldo (2013); Furtado Baú (2015); Sousa Filho (2017). Para tanto, dividi meu estudo em três capítulos: no primeiro capítulo, abordei aspectos relacionados à metodologia adotada. No segundo capítulo, apresentei reflexões sobre a teoria dialógica de Bakhtin, sobre os gêneros do discurso e realizei reflexões sobre o ensino da LP no EM. No terceiro capítulo, fiz a descrição e análise dos dados coletados. Adotei como metodologia nesta tese a pesquisa qualitativa centrada nos moldes da pesquisa-ação (SANDIN ESTEBAN, 2010; DENZIN; LINCOLN, 2006; SERRANO, 1998; BOGDAN; BILKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CRESWELL, 1998) com intervenções processuais nas aulas a partir do trabalho longitudinal (DODANE, 2015). Portanto, trata-se de um estudo em ambiente natural, onde desenvolvi, juntamente com meus alunos de segunda série do EM de uma escola da rede Estadual, situada na região Noroeste de Goiânia, um projeto de ensino/estudo da LP amparado nos gêneros do discurso, tendo como gênero nuclear a novela policial Nós, de Salim Miguel (MIGUEL, 2018). Utilizei como procedimentos metodológicos para geração de dados deste estudo a observação participante (diário de campo, gravação) e a análise documental (texto pesquisados, lidos e produzidos pelos alunos). As análises mostraram que, no início do trabalho, os alunos tinham mais preocupação com a escrita "correta" das palavras, do que com aspectos relacionados à produção textual. Após as etapas do projeto constatei que os estudantes começaram a perceber que produzir textos vai além de apenas escrever "corretamente" as palavras, demonstrando entender que quando escrevemos temos uma intenção de dizer algo para alguém, assim, para atingir os intentos comunicativos, temos que realizar escolhas linguísticas (gramaticais e lexicais) que deem conta dessa intenção. Notaram também que essas escolhas marcam nosso estilo de escrever/dizer, percebendo que as formas gramaticais/lexicais não podem ser escritas nem lidas aleatoriamente, pois dependem do contexto em que elas são escritas/ditas para produzirem determinados sentidos e não outros. Ao final do processo, os alunos demonstraram a apropriação não só de características dos gêneros estudados, mas, sobretudo, de como a língua(gem) se manifesta nos diferentes gêneros para atingir os intentos comunicativos. Isso foi percebido tanto nos seus discursos orais como em suas produções escritas, comprovando, assim, que o ensino da LP por meio dos gêneros do discurso e organizado por projetos favorece seu estudo de forma contextualizada, articulando o estudo/ensino da LP e Literatura, bem como a prática de leitura, de escrita e de AL concomitantemente. Constatei que a leitura e a reescrita individual, em dupla, em grupo e coletiva, bem como a revisão devem ser estimuladas nas escolas, a fim de instrumentalizar os alunos para que eles, ao concluírem a EB, dominem com proficiência tanto a leitura como a escrita e consequentemente se tornem excelentes leitores e escritores, autônomos e críticos.



**Palavras - chave:** Ensino e aprendizagem. Leitura e escrita. Gêneros do discurso. Análise linguística. Literatura.

## ABSTRACT

The present study aims to show how the linguistican alysis provides a meaning fuland productive learnin gof the portuguese language to Ensino Médio (High School) students. For that purpose, I took bakhtinian dialogism as theoretical basis, also considering Bakhtin's studies on speech genre sand new researche son the fieldof language, notably the works of Franchi ([1987] 2006); Brito (1997) and Geraldi ([1981-1984/1997] 2006); [1991] /2002). Tosupport the linguistican alysis, I sustained this study on the works of Travaglia (2010); Costa Hubes (2010); Bezerra and Reinaldo (2013); Sousa Filho (2017) and Mendonça (2009). To this purpose, I divided the present thes is in three chapters: in the first one, I defined a spects related to the methodology adopted. In the second one, I made some reflections about Bakhtin's dialogic theory, the speech genres and the Ensino Médio portuguese teaching and learning practices in Brazil. In the third chapter, I did the description and analysis of the data collected. I adopted a qualitative research method approach, centredon the action research model (SANDIN ESTEBAN, 2010; DENZIN and LINCOLN, 2006; SERRANO, 1998; BOGDAN and BILKLEN, 1982; LÜDKE and ANDRÉ, 1986; CRESWELL, 1998), with procedural intervention sonthelessons as presented bythe longitudinal work of Dodane (2015). Thus, it's a Field research study where I developed, with the students of thesecond grade of a public Ensino Médio school in the cityof Goiânia, a teaching/learning português e language Project centredon the speech genres, considering the crime novel as the main genre. I used the participant observation as the main method for data collection, complementedby documentan alysis (texts researched, readand writtenby the students). Our analysis showed that, at the beginning of the research, thestudents gave more attention to writting words correctly than to aspects related to text production. After the application of the project, I noticed that the students started to realize that writing texts is a practice that goes beyondmere orthography, comprehending that when wewrite we have the intention of writing something to someone, targeting certain communicative strategies, making choices related to language (on grammar and lexicon). They also realized that those choices define our style of writing/saying and that the Grammar and lexicon forms can't be written or readrandomly, as they are chained to the context. At the end of the process, students learned no tonly the features of the genres, but also how language manifests through different genres toaim communicative intentions. It was perceived on both speech and writing that portuguese language learning through the speech genres, organized in the form of projects, supports the study in context, articulating portuguese language and literature, as well as reading practices, writing and linguistican alysis. I noticed that reading and rewriting texts, individuall yor collectively, is a practice that must Best imulated in schools, empowering the students in a way that, after the conclusion of the high school, they become future readers na dwriters.



**Keywords:** Teaching and learning. Reading and writing. Speech genres. Linguistic analysis. Literature.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| AL | Análise Linguística |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| EB | Educação Básica |
| EF | Ensino Fundamental |
| EM | Ensino Médio |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| LP | Língua Portuguesa |
| OCEM | Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PNAIC | Pacto Nacional pelo Fortalecimento da Alfabetização na Idade Certa |
| PP | Pedagogia de Projetos |

## LISTA DE QUADROS


| | | |
|---|---|---|
| Quadro 1 | Atividades efetivamente desenvolvidas no projeto | 33 |
| Quadro 2 | Atividades pensadas para serem desenvolvidas no projeto | 34 |
| Quadro 3 | Protocolo de Transcrição de falas | 64 |
| Quadro 4 | Eixo pedagógico AL (Excertos 1 e 2) | 105 |
| Quadro 5 | Eixo pedagógico AL (Excertos 3 -16) | 123 |
| Quadro 6 | Eixo pedagógico AL (Excertos 17 -26) | 132 |
| Quadro 7 | Eixo pedagógico AL (Excertos 27-30) | 137 |
| Quadro 8 | Eixo pedagógico AL (Excertos 31-34) | 140 |
| Quadro 9 | Eixo pedagógico AL (Excertos 35-44) | 150 |
| Quadro 10 | Eixo pedagógico AL (Excertos 45-62) | 168 |
| Quadro 11 | Eixo pedagógico AL (Excertos 63-68) | 174 |
| Quadro 12 | Eixo pedagógico AL (Excertos 69-71) | 176 |
| Quadro 13 | Eixo pedagógico AL (Excertos 72- 73) | 179 |
| Quadro 14 | Eixo pedagógico AL (Excertos 74 - 76) | 181 |
| Quadro 15 | Eixo pedagógico AL (Excertos 77 - 83) | 194 |
| Quadro 16 | Eixo pedagógico AL (Excertos 84- 96) | 215 |
| Quadro 17 | Eixo pedagógico AL (Excertos 97- 101) | 220 |

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO**.....19
**CAPÍTULO 1**.....48
**A METODOLOGIA DE PESQUISA E GERAÇÃO DOS DADOS**.....48
1.1 MÉTODO DE ABORDAGEM.....49
1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PEDAGOGIA DE PROJETOS.....50
1.3 LOCUS DA PESQUISA.....56
1.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....59
1.5 GERAÇÃO DE DADOS.....61
**1.5.1 Procedimentos metodológicos**.....62
1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRANSCRIÇÃO DO CORPUS.....64
**CAPÍTULO 2**.....66
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....66
2.1 TEORIA DIALÓGICA E O (RE)VOZEAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....70
2.2 GÊNEROS DO DISCURSO NA TEORIA BAKHTINIANA.....70
2.3 O GÊNERO NOVELA NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....77
2.4 POR UM ENSINO DE PORTUGUÊS CENTRADO NA ANÁLISE LINGUÍSTICA.....82
**CAPÍTULO 3**.....98
ANÁLISE DOS DADOS.....98
3.1 CONTEXTOS DE ENSINO/ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA: INICIANDO O PROJETO CAMINHOS E DESCAMINHOS DA ESCRITA.....99
3.2 CONTEXTOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A PRÁTICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA NOVELA NÓS E EM OUTROS GÊNEROS DISCURSIVOS.....106
**3.2.1 A instauração do "laboratório de Análise linguística" para o estudo do primeiro capítulo da novela**.....106
**3.2.2 Mergulhando nas atividades metalinguísticas para o estudo do capítulo dois da nossa novela**.....123
**3.2.3 Os elos da criatividade nas atividades linguísticas desvendados no trabalho do capítulo três da novela**.....132

**3.2.4 Desatando os nós da linguagem cambiante nas atividades do capítulo Um outro**.137
**3.2.5 A busca insólita das atividades da linguagem ou detetives em ação: atividades epilinguísticas na pauta escolar**.....140
**3.2.6 Percorrendo os caminhos da língua(gem): atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas**.....150
**3.2.7 Brincando com os nós da linguagem: epilinguismo em foco**.....169
**3.2.8 Apêndice: verificando o inacabamento da obra por meio da reflexão linguística**.178
**3.2.9 (Des)atando os nós da obra: uma atividade metalinguística**.....177
**3.2.10 O autor e a obra: autobiografia ou autoficção? Uma explicação linguística**.....179
3.3 OS DESDOBRAMENTOS DA OBRA: A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM OUTROS TEXTOS.....181
**3.3.1 A Reinstauração do "laboratório de Análise linguística" para o estudo do texto anúncio publicitário**.....182
**3.3.2 Percorrendo os caminhos da língua(gem) na produção da novela policial "A Política": atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em ação**.....194
3.4 ATIVIDADES CONCOMITANTES AO ESTUDO DA OBRA: AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA O ENEM POR MEIO DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....215
**3.4.1 Uma tentativa de estudo/ensino do texto dissertativo-argumentativo a partir da reflexão: atividade linguística, epilinguística e metalinguística**.....215
**CONCLUSÃO**.....221
**REFERÊNCIAS**.....226
**ANEXOS**.....235
ANEXO A - CURRÍCULO REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 3º E 4º BIMESTRES.....236
**APÊNDICES**.....237
APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES.....238
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....239
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....240
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE.....243
APÊNDICE E – EXEMPLOS DE TEXTOS TRABALHADOS EM SALA.....245

APÊNDICE F - CONTEXTO DE ESCRITA E REESCRITA (COLETIVAS) DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS.....246

# INTRODUÇÃO

Iniciei minha carreira como professora de LP na Rede Estadual de educação do Estado de Goiás em agosto de 1999 e, paralelamente ao meu trabalho nessa rede de ensino, trabalhei como professora de cursinho (pouco tempo), de Educação Infantil durante oito anos (sendo sete anos e meio em Aparecida de Goiânia- CMEI e seis meses em escola – Prefeitura de Goiânia), no Ciclo da Infância (Ensino Fundamental- primeira fase) e apoio pedagógico da Educação de Adolescente, Jovens e Adultos (EJA), realizando o trabalho de acompanhamento de quatro escolas. Atualmente, atuo como apoio técnico-professor na Gerência de Adolescente, Jovens e Adultos (Gereja), também na Rede Municipal de Goiânia.

Assim, durante toda minha trajetória como professora, basicamente trabalhei nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. O que mostra a situação precária de trabalho, pois boa parte dos professores e professoras trabalha nesse ritmo. Isso demonstra a situação exaustiva que temos que enfrentar diariamente com salas lotadas e com vários outros problemas não menos complexos, explicando em parte, é claro, a situação relacionada aos alunos deixarem o EB sem dominar de fato os conhecimentos acadêmicos, os quais são necessários para que eles prossigam seus estudos.

Desde o início de minha trajetória (1999) como professora, sempre procurei organizar meu trabalho por projetos, sugerir aos meus alunos propostos envolvendo leitura e produção textual, mas ensinava a gramática isolada, descontextualiza, mesmo percebendo que os estudantes não aprendiam, decoravam-na apenas com a finalidade de tirar uma boa nota e consequentemente serem aprovados, isso me angustiava muito, mas, sinceramente, não sabia fazer de outra forma. Por outro lado, investia em leitura e produção de textos, sendo boa parte do material didático composto por gêneros pertencentes ao cânone literário.

Outra estratégia que utilizava era a correção dos textos dos alunos que consistia em retirar/anotar os “erros” comuns para discuti-los, corrigi-los coletivamente, utilizando a lousa e algumas estratégias como competição entre os alunos durante as correções ortográficas, concordâncias, pontuação entre outros a partir de suas produções textuais. Nesse início, boa parte dos textos trabalhados por mim eram literários, como disse anteriormente, mas trabalhava outros gêneros não literários como carta pessoal, bilhete, receita, horóscopo, entre outros. Porém, as situações de leitura e produção textual não eram ainda contextualizadas. Então, vi nos projetos, a partir dos Temas Geradores, a possibilidade de criar situações mais autênticas/contextualizadas de leitura e produção de texto.

Ao organizar meu trabalho por meio de projetos, embasava-me na metodologia dos Temas Geradores[1] (FREIRE, 1987). Nessa época, recém-formada não conhecia ainda os teóricos/estudiosos da proposta de Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; LEITE, 1996). A proposta pedagógica de Paulo Freire eu já conhecia, não com muita profundidade, pois tinha lido sobre sua proposta para a educação quando me preparava para prestar o concurso para professora da Rede Estadual de Educação em 1998.

No primeiro semestre (segundo semestre de 1999) como professora de LP, percebi que o que ensinava para meus alunos sobre gramática parecia não ter significado para eles e, consequentemente, para mim também não, as situações de leitura e produção textual, como apontei anteriormente, não eram contextualizadas, desmotivando, assim, os estudantes a ler e escrever.

Além disso, o ensino era compartimentado, ou seja, os alunos não conseguiam vincular os conhecimentos de outras áreas com os de LP, pareciam não perceber que essa perpassava todas as outras áreas de conhecimentos, tanto é que quando ministrei aula de Educação Artística, na época, e corrigia "erros" de língua(gem), os estudantes chamavam minha atenção, alegando que eu não era a professora de LP deles. É claro que cada disciplina tem suas especificidades, o que quero dizer é que o trabalho com a língua(gem) está presente em todas as áreas de conhecimentos e sendo professor, seja qual for sua área de atuação na educação, é bom que ele tenha um bom nível de conhecimentos linguísticos, porque é por meio da língua(gem) que nos interagimos, ou seja, é por meio dela - a língua(gem) - que o sujeito fala, pratica ações que não conseguiria realizar, a não ser falando. Com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, [1981-1984/1997], 2006). E isso é muito importante no processo educativo, porque, como vimos, a língua(gem) pode ser considerada um elemento transdisciplinar, sendo assim, está em todas as interações entre os diversos sujeitos.

Outro fator que me angustiava quando iniciei minha carreira no Magistério era o silêncio dos alunos, na realidade a sala era barulhenta, mas não no que se refere à participação nas aulas, mesmo quando estimulados por mim, pois parecia não terem o hábito de participar, estavam na sala, mas não nas aulas, era uma sala muda no barulho. Inicialmente achava que

[1]Vale destacar que a metodologia dos Temas Geradores de Paulo Freire (FREIRE, 1987) nasce de uma proposta de educação que se assemelha muito à proposta de trabalhos realizados por meio da Pedagogia de Projetos. Ambas defendem uma educação realizada por meio do diálogo, da interação em que o professor e o aluno constroem seus conhecimentos juntos e por meio do diálogo. Essa proposta foi pensada inicialmente para a formação de adultos, mas creio que pode ser realizada para o ensino regular, em qualquer etapa da escolarização.

eram assim só em minhas aulas, mas depois de observar e conversar com meus colegas percebi que fazia parte da rotina das salas de aulas, da escola.

Lembrei-me da época da minha EB, na qual só ouvíamos o professor dissertando sobre os conteúdos, enquanto íamos depositando, decorando, mas a sala não era barulhenta, era literalmente muda. Era um ambiente de uma única voz, a do professor, que tudo sabia, era o dono do saber, do conhecimento, ele era basicamente a única fonte do saber. Mas, como toda regra tem suas exceções, nem todos dissertavam, isso porque em todas as épocas existiram (e existirão) professores que acreditam em uma educação que possibilite a construção coletiva do conhecimento.

Voltando aos meus alunos, eles não participavam quando eu lhes dava a palavra, era como se tudo que eu falasse fosse verdade. Eles não faziam parte do processo de construção do conhecimento. Queriam tudo pronto e acabado, eram passivos diante do conhecimento, alguns por falta de costume, mas outros, acredito, era por conveniência, pois, agindo assim, também não teriam responsabilidade pela sua falta de desempenho quanto aos conhecimentos escolares e consequentemente na vida. Ficava intrigada, pois conversavam alto na sala, eram desinibidos, beirando à indisciplina, às vezes, nem todos, é claro. Eles eram bem diferentes de mim que na época de estudante nem me mexia na sala. Tinha algo errado, pensava durante minhas reflexões e angústias.

A mudez em minha sala de aula vinha na contramão da perspectiva de trabalho com projetos a partir das ideias de Freire (1987), pois trabalhar na perspectiva freiriana por meio dos Temas Geradores requeria uma mudança de postura[2] não só de minha parte, mas de meus alunos também, porque essa proposta de organização pedagógica defende uma educação realizada por meio do diálogo, em que nós professores, juntamente com nossos alunos construímos nossos conhecimentos.

Para Freire (1987), só há um verdadeiro aprendizado quando esse é construído por meio de um processo dialógico e dialético, o qual ele chama de educação dialógica e/ou problematizadora. E era justamente isso que estava tentando fazer e via nos projetos uma possibilidade de mudanças na minha prática e consequentemente uma mudança de postura de meus alunos.

---

[2] Essa postura se opõe à educação bancária, da qual fiz parte como aluna, e que me recusava a dar sequência agora como professora, porque, nessa perspectiva de educação, o aluno é passivo, um receptor de conteúdos, recebendo tudo pronto, e o professor se reduz a um mero repassador conteúdos. Essa postura impede que haja um aprendizado mais eficaz, porque é uma educação muda (FREIRE, 1987).

Dessa maneira, diante do cenário apresentado, eu e a professora de História começamos a desenvolver projetos interdisciplinares, inicialmente com os alunos do EF, porque no período matutino, nessa época, só tínhamos essa etapa de ensino e somente no ano seguinte (2000) fomos para o EM, pois abriram essa etapa nesse período.

Para realização de nossos projetos, partíamos sempre de textos literários, pois sempre considerei importante articular estudos da literatura e língua, ou seja, procurava integrar, realizar o estudo/ensino concomitantemente das duas disciplinas, pois entendia e entendo que ministrar aula de LP é ministrar aula de aspectos tanto linguísticos como literários, porque ao lermos um texto literário, isso só pode ser feito por meio dos elementos linguísticos, isso significa dizer que a língua(gem) é um elemento afim entre esses dois campos de conhecimentos[3].

Porém, sabemos que esses campos possuem especificidades próprias, mas entendo também que o professor da EB tem que procurar dominá-los, pois creio que isso faz grande diferença na qualidade das aulas. Desse modo, não via sentido em separá-las e também não via sentido em separar leitura e produção textual e gramática, embora eu separasse o estudo gramatical, porque não sabia/conseguia fazer de outra maneira.

Ademais, é importante termos em mente que a aula de LP é, primeiramente, aula de leitura e de produção textual e que só podemos realizar essas atividades por meio da língua(gem), materializada por textos, literários ou não (SEGABINAZI; LUCENA, 2016), pois "... é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem; não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de LP à linguagem, mas trata-se de pensá-lo à luz da linguagem" (GERALDI, [1991] 2002, p. 5).Então, vimos que os trabalhos organizados por meio de projetos numa perspectiva dos Temas Geradores promoviam a articulação entre esses dois campos de estudos (campo literário e linguístico) de forma natural, isso porque, em ambas o centro está no texto, ou seja, tem o texto como ponto de partida e de chegada.

Segundo Suassuna, Melo e Coelho (2009, p. 232), "o projeto didático/ temático permite recuperar o movimento intrínseco à prática da linguagem", pois podemos ler o que o outro disse/escreveu, podemos fazer comparações com um outro dizer de um outro sujeito e assim, verificamos as diferentes formas de dizer, além de termos o nosso próprio texto lido. E ainda, procuramos dizer de certo modo e não de outro, buscamos informações sobre como

[3]Lembrando que, nessa época (1999), no EF, LP e Literatura pertenciam ao mesmo componente curricular, somente no EM que pertenciam a componentes diferentes (LP e Literatura) e só em 2000 que passaram a pertencer a um único componente.

dizer, avaliamos os diferentes sentidos do dizer, entre outros. Tudo isso são práticas nossas e de nossos alunos, juntos atuamos como produtores de sentidos.

Então, vemos que o trabalho organizado por projetos, além de diminuir a compartimentação das áreas de conhecimentos, que era nossa preocupação inicial, também promove a integração entre o ensino da Literatura e da LP, pois é tão comum, ainda hoje, em nossas escolas, principalmente nas da rede privada, compartimentar o estudo/ensino da LP em Gramática, Produção textual e Literatura (RAZZINI, 2000). Ademais, o estudo da literatura no EM fica muito restrito ao ensino das teorias literárias e periodização, e que a aula de língua é aula de classificar apenas os aspectos gramaticais descontextualizados, isso em toda a EB. Desse modo, para fechar esse raciocínio, concordo com Leite (2006, p.18) quando ela afirma que "... o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar a língua e vice-versa", dessa maneira, não justifica a separação desses dois campos de estudo.

O nosso primeiro projeto tinha como Tema Gerador a homossexualidade e o nosso gênero discursivo nuclear foi o livro "O Beijo no Asfalto" (peça teatral) do escritor Nelson Rodrigues (1995). Essa obra aborda como pano de fundo a discussão sobre a homossexualidade. Portanto, seria nosso ponto de partida para traçar uma discussão em torno do tema. Posso dizer que, naquele momento, o texto como ponto de partida não tinha somente o objetivo de estudar a língua(gem), era o guia também de uma preocupação temática, ou seja, da forma que desenvolvíamos os projetos inicialmente, a ênfase parecia ser no tema e não na língua(gem). Atualmente, discuto o(s) tema(s), mas a minha preocupação e meu foco foram ampliados para a língua(gem) que abraça os temas.

Acredito que isso ocorria devido ao fato de os projetos se encontrarem pensados para serem desenvolvidos de forma interdisciplinar, mas, nas aulas de LP, trabalhava muito a leitura e produção textual, o que eu não fazia era abordar a língua(gem) mostrando os seus sentidos/estilísticos diferenciados, de acordo com o que quer dizer/expressar em cada contexto de produção (BAKHTIN, [1942-1945]/ 2013; FRANCHI,[1987]/ 2006; BRITTO, 1997; GERALDI, [1981-1984/1997]/ 2006), talvez intuitivamente fizesse uma tentativa que resultava em algo semelhante. Somado a isso, naquele momento, o estudo da gramática era um pouco negligenciado por mim e quando o fazia, utilizava o texto como mero pretexto. Mas, mesmo assim, parecia ter mais resultados do que dar ênfase no estudo da gramática puramente, ou seja, o ensino dela não deve ser feito em função dela mesma, mas para auxiliar o aluno na compreensão e produção de textos.

Para Geraldi ([1991] 2002), ensinar gramática pressupõe ensinar AL, ou seja, ensinar a gramática da língua significa refletir sobre sua forma de organização e uso em diferentes contextos de produção. Então, o trabalho com a língua(gem) vai além de questões tradicionais da gramática, porque envolve questões mais amplas do texto. Foi isso que sempre busquei, mas confesso, não é uma tarefa fácil, requer estudo, pesquisa, persistência.

Daí em diante, desenvolvemos outros projetos nessa perspectiva. Foi muito importante esse início, porque percebi que teria que estudar, pesquisar mais, se quisesse melhorar a qualidade de minhas aulas, teria que investir em minha formação. Sendo assim, precisava, além de estudar, pesquisar sozinha, procurar fazer uma Pós-graduação, uma Especialização, porque fazer Mestrado nessa época era um sonho distante para mim.

Dessa maneira, em agosto de 2000 iniciei minha especialização na Universidade Federal de Goiás (UFG) em Língua Portuguesa: leitura e produção de textos, e tive como orientadora a professora Margareth Cavalcante de Castro Lobato. E foi por meio das aulas da referida professora durante o curso que ela ministrou na Especialização (Didática da Língua Portuguesa) que conheci melhor a proposta de Pedagogia de Projetos (PP), e, mais, percebi que era uma proposta que se assemelhava bastante com a proposta de Paulo Freire, com a qual já vinha trabalhando.

Dessa forma, aliei os conhecimentos referentes à PP aos de Freire, isso na prática, porque teoricamente em minha monografia não fiz a articulação entre as duas propostas de ensino, abordei, basicamente, teóricos da Pedagogia de Projetos, como Dalla Zen (2001); Fonseca (1999); Hernández e Ventura (1998); Hernández (1998); Jolibert (1994) e Machado (2000). O que consegui estabelecer nesse momento foi um diálogo entre esses teóricos da Pedagogia de Projetos com estudiosos da Linguística, especialmente com Britto (1993) e Kleiman (1993), tanto do ponto de vista teórico e prático, mas ainda muito artificial. Mesmo assim, com a leitura dos textos desses dois teóricos, pude ampliar meus conhecimentos sobre as condições de leitura e produção textual e consequentemente possibilitar aos meus alunos situações mais autênticas de leitura e produção textual.

Para Kleiman (1993, p. 100), a leitura é uma prática social que promove a interação entre os indivíduos, assim, "... a leitura retoma sua prática social, uma vez que o leitor se coloca como sujeito", isto é, a leitura colabora não apenas com a interação do leitor com o texto, mas, também, com o autor do texto lido, buscando entendê-lo. Antes de lê-los já tentava fazer um trabalho dessa forma, mas, intuitivamente, ou seja, sem respaldo teórico.

Então, minha monografia de final de curso foi sobre Pedagogia de Projetos no EM. Para isso, juntamente com minha parceira de trabalho, que também tinha iniciado sua

Especialização em História, pensamos, elaboramos e realizamos juntamente com nossos alunos (de todo o EM - mas para efeito de sistematização do trabalho monográfico utilizamos os dados apenas da terceira série) o Projeto Oriente[4], o qual foi realizado interdisciplinarmente com Geografia, História e LP. Nesse projeto tínhamos como temática o estudo sobre a Cultura, Religião e Literatura dos povos orientais. O gênero discursivo nuclear desse projeto foi a obra "As Mil e uma Noites", do escritor Carlos Heitor Cony (CONNY, 1999).

Assim, a partir da experiência exitosa, adotei a PP aliada à proposta de educação problematizadora de Freire (1987) como forma de organização do meu trabalho pedagógico e também tomei consciência de que o fazer pedagógico precisa estar amparado em conhecimentos teóricos e não só na prática, os dois são importantes e estão interligados, formando, assim, a nossa práxis (dialética entre ação-reflexão) e, dessa forma, podemos dizer que a educação se refaz constantemente na práxis, e ainda que "[...] a educação, não importando o grau em que se dá, é sempre certa teoria do conhecimento que se põe em prática" (FREIRE, 1992, p. 95).

Logo, teria que continuar investindo continuamente em minha formação (teórica e prática), ensinando e aprendendo e pesquisando para que eu pudesse ter êxito como professora e como pessoa que está no mundo e com o mundo, pois "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando." Pois "ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo". E assim, "pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (FREIRE, 1996, p. 16).

Dessa forma, continuei trabalhando com projetos e tentando melhorar minha prática/práxis, porém, o trabalho com a gramática precisava ser melhorado, e muito. Nessa época, já tentava estudá-la a partir do texto, mas sempre voltava ao tradicional. Isso me mostra que a educação é um processo, esse vai e vem constante, uma luta entre a permanência e mudança, é "um que-fazer permanente", permanente "na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade" (FREIRE, 1987, p. 47), daí a importância da educação se refazer

[4]O projeto Oriente foi desenvolvido no primeiro semestre de 2001 no colégio que em éramos lotadas da Rede Estadual de Goiânia, situado na Região Oeste, tendo como resultado de minha pesquisa o trabalho monográfico intitulado "Uma experiência com Pedagogia de Projetos no Ensino Médio: Projeto Oriente" (FURTADO BAÚ, 2002).

constantemente na práxis (ação-reflexão), ou seja, “para ser tem que estar sendo” sempre, somos inacabados, inconclusos (FREIRE, 1987).

Foi então, que em 2009, ano em que concluí graduação em Pedagogia (complementação), especificamente no segundo semestre, quando estava trabalhando com meus alunos do EM a primeira versão do projeto Minha Autoria[5], no qual trabalhei o gênero romance (lemos e discutimos dois livros literários: Iracema, de José de Alencar, e Dom Casmurro, de Machado de Assis) e tivemos como resultado a produção de um livro coletivo, um romance escrito a várias mãos, intitulado o “Diário”, é que tive contato com outros teóricos da Linguística como Geraldi, Antunes e outros, porque quando fiz minha graduação não estudei essa vertente da linguística, só li textos de teóricos como Saussure (Estruturalismo), Chomsky (Gerativismo) entre outros teóricos da Linguística Geral.

Isso ocorreu porque durante o referido semestre recebi para fazer estágio comigo dois ex-alunos que estavam cursando Letras na Universidade Federal de Goiás (UFG) e, por isso, tive acesso aos materiais de estudo deles, bem como algumas referências sobre o estudo da língua(gem) na perspectiva de teóricos como Bakhtin. Assim comecei a estudá-los, mesmo que meu entendimento fosse ainda muito superficial, mas foi possível entender melhor a ideia de língua(gem) como processo de interação e a ideia de gêneros, as quais foram ampliadas um pouco mais lendo alguns estudiosos de Bakhtin.

Assim, dei um passo imenso no que se refere ao estudo/ensino da leitura e produção textual e um pequeno passo quanto ao estudo da gramática, pois o texto teria que ser o ponto de partida e de chegada (e arrancada) para o ensino da LP. Logo, a gramática teria que ser estudada nos momentos de leitura e produção textual, a gramática contextualizada, mas ainda tinha dificuldades em fazer isso.

Dessa maneira, foi a partir o projeto Minha Autoria (primeira versão) que comecei a refletir de forma mais crítica sobre o ensino/estudo da gramática, porque desde que comecei minha carreira essa sempre foi uma preocupação: como ensiná-la de forma significativa/produtiva para meus alunos e como o conhecimento dessa influenciava a leitura e produção textual ou vice-versa? Foi nesse período também que comecei a aprofundar

[5]O projeto Minha Autoria, primeira versão, foi selecionado para ser apresentada na 3ª Mostra de Conhecimento, Cultura e Arte e 15ª Feira de Ciências da Secretaria da Educação do estado de Goiás, a qual foi publicada no Jornal o Popular (2009) em uma seção reservada somente para ela. E, posteriormente, a convite da professora Sara Guiliana Gonzales Belaonia apresentei os resultados dessa primeira versão do projeto Minha autoria no XII Colóquio de Pesquisa e extensão da Faculdade de Letras da UFG em 2011 intitulado: Projeto Minha Autoria: Leitura e Produção textual sob a ótica da Pedagogia de projetos.

minhas leituras sobre pesquisadores e estudiosos da linguística, aliando esses conhecimentos à PP e à proposta de Freire de forma mais crítica.

Além disso, investi nos projetos de leitura e produção textual, tendo como foco os eixos pedagógicos em quatro campos específicos: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da escuta, e o estudo da gramática que a meu ver estava presente em todas essas outras habilidades, assim, não havia razão para estudá-la isolada dos textos, mas, como fazer, ainda era um desafio. Um desafio que foi se descortinando e me mostrando que estudar/ensinar a língua(gem) vai além do ensino da gramática, ou seja, é mais amplo porque envolve questões mais amplas do estudo do texto: a AL (GERALDI, [1981-1984/1997]2006).

Nessa época, passei a sonhar com o Mestrado. E em 2012 fiz o projeto de pesquisa para pleiteá-lo e propunha em meu projeto de pesquisa trabalhar com a proposta de PP e o ensino da LP envolvendo a oralidade e a escrita, a leitura e a escuta e AL. Meu projeto de pesquisa inscrito na seleção de mestrado do PPGLL-UFG teve como título "Ensino da língua portuguesa no Ensino Médio a partir da Pedagogia de Projetos". Em 2012 fui aprovada no mestrado.

Sendo assim, em 2013 retornei à Universidade para fazer o Mestrado, e após cursar algumas disciplinas e discutir com meu orientador, pensei, então, numa nova versão do projeto Minha Autoria, versão esta que seria sistematizada em minha dissertação no final do curso[6]. E, como tinha proposto no meu projeto de pesquisa, desenvolveria um projeto pedagógico em colaboração com uma professora da escola em que eu estava lotada. E, então, nos reunimos para reelaborar o projeto Minha Autoria, segunda versão.

Apresentamos o projeto aos nossos alunos e decidimos juntamente com eles que poderíamos trabalhar com o gênero conto e por meio desse gênero seriam trabalhados a leitura e a produção de texto; a oralidade e escuta, bem como a AL, esta última seria realizada nos momentos de leitura e produção textual. E nesse projeto tivemos como gênero discursivo nuclear "Nhola dos Anjos e a Cheia de Corumbá", do escritor Bernardo Élis e o resultado final foi a produção e a publicação de um livro de contos produzidos pelos alunos, este intitulado "Conto e reconto histórias: projeto minha autoria", publicado pela editora Kelps (FURTADO BAÚ, 2015).

Com essa minha pesquisa de mestrado, percebi que o ensino da LP amparado nos gêneros do discurso e organizado por projetos favorece o estudo/ensino da língua(gem) de

[6]Em 2015, realizei a defesa de minha dissertação intitulada Ensino da língua portuguesa no Ensino Médio por meio da Pedagogia de projetos: Projeto minha autoria, sob a orientação do professor Sinval Martins de Sousa Filho.

forma contextualizada, integrando a oralidade, a escuta, a leitura, a escrita e a AL, ou seja, o trabalho com esses campos de estudo da língua não é desvinculado um do outro, ocorrem simultaneamente. Porém, percebi algumas lacunas quanto ao estudo/ensino da prática da AL, requerendo, assim, um maior aprofundamento tanto teórico como prático.

Desse modo, retornando à escola em 2015, agora somente como coordenadora, participei de alguns projetos realizados pelos professores, mas sempre isolados, tentei juntamente com eles adotar a proposta de PP na escola, mas nunca foi possível implementar plenamente, porque era uma escola que estava vivenciando bastantes conflitos, entre direção, professores e Secretaria de Educação. Então, meu tempo de trabalho era praticamente gasto com a parte burocrática, tendo pouco tempo para investir no pedagógico, mas, ainda assim, permaneci nessa escola por dois anos. Nesse ínterim, preparava-me e tentava o doutorado, aprovação que ocorreu somente em 2018 com início em 2019.

Em 2017, fui lotada em uma nova escola onde retornei para sala de aula e, então, tive condições novamente de dar sequência ao meu trabalho como professora de LP, com foco na prática de AL, uma das minhas preocupações de pesquisa desde o mestrado realizado na UFG em 2015 (FURTADO BAÚ, 2015), conforme expus anteriormente, tentando buscar alternativas para sanar as lacunas encontradas no mestrado, ou seja, de como incluir o estudo/ensino da gramática de forma criativa e reflexiva na prática de AL. E foi nessa perspectiva que comecei a trabalhar e pesquisar em minhas aulas.

Nessa minha nova escola, minha proposta de trabalho foi abraçada pela coordenação que me dava todo respaldo, apesar das dificuldades do dia a dia. Além disso, ela acreditava no meu trabalho, sempre me incentivando. Dessa maneira, pude com tranquilidade colocar em prática meu trabalho junto aos meus alunos e minhas alunas. Nesse primeiro ano, só foi mais complicado no sentido de adequação dos meus novos alunos a minha forma de trabalhar, mas não houve muita rejeição por parte deles, porque, como disse antes, fui bem acolhida pela coordenação e também por eles.

Em 2018, enquanto me preparava para o doutorado[7], também já me organizava, ou seja, pensava sobre a possibilidade de desenvolver um projeto para que fosse sistematizado, isto é, a partir do qual faria minha tese. Assim, dei sequência ao meu trabalho com os alunos de minhas seis salas, duas segundas séries, três primeiras e uma terceira série.

[7]No final de 2018, fui aprovada no doutorado e tinha como proposta de pesquisa o trabalho da LP organizado por meio PP numa perspectiva dialógica com foco no Eixo Pedagógico AL com o título: AL no Ensino Médio: Ensino dialógico da língua portuguesa a partir da Pedagogia de Projetos.

Em 2019, iniciei meu trabalho normalmente, mas trabalhei somente nos meses de janeiro e fevereiro, pois em março entrei de licença para o doutorado, retornando somente no final de agosto, agora como pesquisadora/professora e após ter cursado uma disciplina do doutorado. Em março, ao cursar a disciplina Formação docente no ensino de línguas naturais, ofertada pelos professores Sinval Martins de Sousa Filho e Agostinho Potenciano de Souza, e consequentemente ampliar meus conhecimentos no que se refere à prática de AL, por meio da leitura de textos dos teóricos da língua(gem) como Bakhtin ([1942-1945] 2013), Geraldi ([1981-1984/1997]2006), Franchi ([1987] 2006), Britto (1997), os quais mostram e reforçam a importância de desenvolver um trabalho dessa prática em sala de aula, articulado ao ensino-aprendizagem do texto em uma perspectiva mais criativa/reflexiva. Ou seja, para eles, a língua não deve ser estudada de forma mecânica, mas sim por meio de um trabalho voltado para a reflexão/criatividade da língua(gem). E foi com esse olhar que comecei a pensar e elaborar o projeto que iria trabalhar com meus alunos no segundo semestre, tentando não negligenciar o estudo gramatical, mas incluindo esta na prática de AL. E mais, observando os seus sentidos de acordo com seus usos em determinados contextos, isto é, não os analisar somente do ponto de vista gramatical, mas de produção de sentido e de estilo também.

Esse foi um grande ganho que tive aos ler os textos desses estudiosos, pois nos projetos anteriores esses aspectos não eram enfatizados por mim, ou quando eram, não os fazia de forma aprofundada. Percebi que quando os alunos manipulam, brincam com língua(gem) nos momentos de leitura/interpretação, escrita e reescrita/revisão eles aprendem simultaneamente não só usar a língua, mas também sobre a língua, porque a língua (gem) deixa de ser pensada de forma descontextualizada, e passa a ser pensada, em suas condições efetivas de uso.

Dessa forma, enquanto cursava a disciplina mencionada, ao apresentar ao meu orientador o que estava pensando, em que projeto de LP realizar com meus alunos, expus sobre o meu desejo de trabalhar um texto literário, como já vinha fazendo desde o início de minha carreira, porque acredito que a articulação entre Literatura e LP enriquece o trabalho com a língua(gem). Logo, ele me sugeriu a leitura da novela policial *Nós*, do escritor Salim Miguel (MIGUEL, 2018) como uma possibilidade para ser trabalhada, caso eu e meus alunos nos interessássemos.

Ao ler a referida obra, achei a ideia de trabalhá-la muito interessante, por várias razões, a primeira se deve ao fato de termos trabalhado durante a primeira série vários gêneros literários em outros projetos (conto, romance, poema entre outros) menos uma novela, outra razão é que poderíamos trabalhar a leitura e interpretação do livro gradativamente

(despertando assim a curiosidade dos alunos), pois os capítulos eram independentes, apesar de terem vínculos entre eles, outro fator era a língua(gem) que poderia ser explorada de forma criativa/reflexiva[8]; um outro motivo é que essa obra era atravessada por outros gêneros do discurso em seu interior (poemas, canção, epígrafe, verbetes, notícias) e isso me possibilitaria um trabalho bastante amplo quanto ao ensino da LP; uma outra questão são os espaços por onde passam as ações, alguns são conhecidos pelos alunos (Brasília, Cidade de Goiás); por último, a(s) temática(s), e a forma de abordá-la(s) também era(m) inovadora(s), contemporânea e atual (COSSON, 2018).

Todavia, isso precisaria ser negociado com meus alunos no momento da apresentação do projeto, porque uma das características do trabalho por meio da proposta de PP é a participação ativa dos alunos por meio do diálogo, da interação, ou seja, nessa perspectiva de trabalho, as aulas se tornam menos artificiais, tornam-se encontro de subjetividades, porque os planos não são elaborados e executados somente pelos professores, somente com as intenções deles, mas são realizados e executados em conjunto e, nessas intenções coletivamente propostas, estão os propósitos individuais.

Então, fiz o projeto e pretendia apresentá-lo à escola e aos meus alunos no final do primeiro semestre, mas como tinha sido convocada pelo IFPA para assumir uma vaga de professora na cidade Óbidos, Pará, não foi possível apresentá-lo a eles nem à escola. E mais, agora teria que pensar num novo projeto, porque os alunos do IFPA da cidade de Óbidos seriam bem diferentes dos meus alunos daqui de Goiânia, embora estivessem cursando o EM, primeiro porque seria um ensino técnico, segundo eles teriam outra realidade social e cultural.

Diante da nova situação, deixei meu projeto de lado, e assumi a vaga no IFPA no início de julho, mas só fiquei até final desse mês. Pois, devido a problemas pessoais/emocionais, não suportei ficar longe de casa, dos meus familiares, dos amigos. Além do mais, senti muitas saudades de minha filha, razão pela qual realmente pedi exoneração do cargo no IFPA e voltei para Goiânia. Porém, esse um mês trabalhando lá fiquei ainda mais convencida de que os problemas relacionados à educação são bem complexos, porque, até aqui, desconfiava que o cenário de problemas relacionados ao ensino-aprendizagem, em especial do EM se devia em boa parte à falta de recursos, de condições de trabalho, aos baixos

[8] Criatividade linguística refere-se às escolhas linguísticas, ou seja, a escolha de um determinado registro ou estilo de acordo com a nossa intenção comunicativa, isto é, com os sentidos que queremos provocar em nosso interlocutor, realizando escolhas lexicais e/ou gramaticais que melhor se adéquem a essa nossa interação. Já a reflexão linguística, refere-se ao trabalho epilinguístico (reflexão) realizado com e/ou sobre a língua(gem) durante o processo de interação comunicativa. Esse trabalho reflexivo com os elementos constitutivos da língua(gem) viabiliza a realização de escolhas linguísticas mais adequadas para a situação comunicativa e de acordo com os sentidos que queremos provocar em nosso interlocutor.

salários e à falta de formação (não que esses não sejam de extrema importância, porém não são decisivos), mas não é só isso.

Essas minhas crenças deixaram de existir quando percebi que o nível dos alunos do IFPA-Óbidos não era diferente do dos meus alunos daqui de Goiânia, tendo inclusive casos mais gritantes, pois, em conversa com um das coordenadoras do curso, ao me repassar informações sobre uma das turmas que eu assumiria, ela me informou que alguns dos alunos eram semialfabetizados (no caso segunda e terceira série do EM) e, indagando sobre as possíveis causas, ouvi o mesmo discurso que ouço há anos no Estado e na Prefeitura. Logo, percebi que mudou o estado, a cidade, a instituição, os profissionais, mas o discurso é o mesmo. Acredito que algumas questões podem (e devem) ser discutidas/repensadas e corrigidas, como as injustiças sociais, para que nossos alunos e seus familiares tenham pelo menos a condição de se alimentar, comprar materiais escolares básicos, ter uma moradia, acesso à cultura, porque isso influencia decisivamente no aprendizado, somado a isso, a cultura escolar também deveria ser repensada.

E umas das possibilidades de mudança quanto à cultura escolar, acredito, é incluir o aluno no processo de ensino-aprendizagem, tarefa muito complexa, porque ensinar requer que o outro queira aprender, e, muitas vezes, o aluno se nega a aprender o conhecimento acadêmico, o qual também é de suma importância, o que não podemos é desvinculá-lo da vida. Por isso, mesmo diante de todas as limitações que temos frente ao processo educativo, é importante que nós professores lutemos para que a formação do aluno possa ser "um processo global, onde conhecer e intervir no real não se encontrem dissociados", e o aluno possa aprender "participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos" e que nós professores de LP não possamos ensinar somente "pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada" (LEITE, 1996, p. 2).

Isso confirma o que venho defendendo no que se refere aos projetos de trabalho, pois o nosso desafio, além ensinar/estudar conteúdos culturalmente construídos, é levar o aluno a refletir, a pensar e, consequentemente, a desenvolver uma consciência crítica para que ele possa sair da situação de simplesmente estar no mundo e passe a estar no e com o mundo (FREIRE, 2005) e, consequentemente, lutar para sair da situação de miséria. E nós professores de LP temos um papel fundamental nesse processo porque lidamos com a palavra, e é por meio dela que nos interagimos e nos constituímos, e consequentemente promovemos as mudanças na sociedade, no mundo.

Após me aventurar pelo Norte do país, já em Goiânia, retomei o meu projeto de ensino e o apresentei no início do mês de agosto à coordenadora e à professora. Esse projeto foi pensado para ser desenvolvido no segundo semestre de 2019, previsto para o início do mês de agosto deste ano. Porém, ele foi desenvolvido de 26 de agosto até 20 de novembro de 2019 e reiniciado em 2 de fevereiro de 2020, encerrando-se em 13 de março de 2020. Esse projeto de ensino foi desenvolvido em um Colégio Estadual, situado na Região Noroeste de Goiânia, escola em que estava lotada como professora de LP.

Assim, no final do mês (26/08/2019) o apresentei aos meus alunos com o objetivo de o reelaborarmos juntos, inclusive eles poderiam sugerir outro gênero discursivo, achando interessante trabalhar um gênero ainda não trabalhado por nós na primeira série (EM), o que não ocorreu.

Desse modo, como de costume, sugeriram mudanças nas estratégias, inserindo atividades de pesquisa em grupo e de apresentação, bem como na forma de avaliação (nota) e incluímos uma aula semanal destinada a aulas de produção de texto (dissertativo-argumentativo) para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), porque alguns alunos iriam prestar esse exame como treineiros e outros queriam treinar a produção textual para o próximo ano. E, também, na primeira série fazíamos um trabalho semelhante, sendo assim, queríamos dar continuidade. Isso foi interessante porque os alunos estavam diariamente praticando a leitura e a escrita tanto de textos literários e não literários, e mais, podiam traçar um paralelo entre essas duas formas de leitura e escrita. Inclusive, perceber que uma mesma temática pode ser abordada nos dois tipos de textos, mas que a forma de dizer que é diferente, logo, a língua(gem) empregada também se diferencia, isso ocorre porque as escolhas linguísticas não são as mesmas.

Então, vemos que o projeto é aberto e que todos os envolvidos têm voz e vez, e isso não implica em perda do rigor científico, porque durante o projeto não negligenciamos os conhecimentos (re)construídos e acumulados pelas gerações. O que fiz juntamente com os alunos foi abordá-los numa perspectiva diferente, para que o aluno participasse de forma mais ativa da (re)construção dos conhecimentos, por meio da reflexão crítica da língua(gem), pois "o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão", até porque, "uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" os objetos cognoscíveis." E esta rigorosidade "metódica não tem nada a ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo" (FREIRE, 1996, p. 26).

No decorrer das aulas não estudamos somente o gênero novela, mas também outros por ele irradiados, a notícia, o poema, dentre outros. Ou seja, o gênero novela funcionou como gênero nuclear para o desenvolvimento das atividades do projeto.

Dessa maneira, o projeto de ensino Caminhos e descaminhos da escrita, desenvolvido numa turma da segunda série B, EM, do turno matutino, numa escola da Rede Estadual da região Noroeste de Goiânia, contou com a minha participação como professora/pesquisadora/professora e dos alunos da referida turma escolar e de forma indireta de uma professora de LP[9].

O projeto foi pensado para ser realizado por meio das seguintes atividades:

Quadro 1: Atividades pensadas para serem desenvolvidas no projeto

| **Atividade** | **Objetivo** |
|---|---|
| 1. Exposição do projeto para os alunos e escolha do título do projeto. | Reconstruir o projeto com a participação dos alunos. |
| 2. Leitura e discussão de textos. | Discutir/analisar a novela de Salim Miguel *Nós.* |
| 3. Análise da novela. | Observar a situação social de produção, reconhecimento do gênero discursivo, organização do texto (AL no momento da leitura). |
| 4. Escrita de textos. | Produzir um miniconto com o mesmo foco narrativo a partir do primeiro capítulo da novela *Nós.* |
| 5. Atividade de reescrita do miniconto produzido pelos alunos. | Analisar/observar os diferentes sentidos provocados pelas novas escolhas linguísticas (AL). |
| 6. Escrita de textos (reprodução do capítulo ela). | Reescrever um "novo texto" a partir do capítulo lido, mudando o foco narrativo. |
| 7. Atividade de reescrita do "novo" capítulo produzido pelos alunos. | Analisar/observar os diferentes sentidos provocados pelas novas escolhas linguísticas (AL). |
| Apresentação (produção de textos orais/escritos). | Produzir textos orais e escritos, utilizando diferentes suportes e apresentá-los em sala por meio de diferentes estratégias – apresentar em formato de notícia o assassinato da personagem da novela "Nós" Rádio/TV etc. (AL). |
| 9. Escrita do primeiro capítulo de uma novela. | Produzir uma novela policial tendo como parâmetro a novela lida. |
| 10. Reescrita do primeiro capítulo. | Reescrever o capítulo observando/analisando escolhas linguísticas feitas pelos alunos e os sentidos destas no texto (AL). |
| 11. Escrita do segundo capítulo da novela. | Produzir um texto (capítulo) dando continuidade no capítulo anterior. |
| 12. Reescrita do segundo capítulo. | Reescrever o capítulo observando/analisando escolhas linguísticas feitas pelos alunos e os s sentidos destas no texto (AL). |
| 13. Escrita do terceiro capítulo da novela | Produzir um texto (capítulo) dando continuidade no capítulo anterior. |
| 14. Reescrita do terceiro capítulo. | Reescrever o capítulo observando/analisando escolhas linguísticas feitas pelos alunos e os s sentidos destas no texto (AL). |
| 15. Escrita do quarto | Produzir um texto (capítulo) dando continuidade no capítulo anterior. |

[9]A professora de Língua Portuguesa participou apenas de forma indireta da pesquisa, pois, sua contribuição foi apenas em ceder sua sala de aula para que eu pudesse desenvolver o projeto de estudo/ensino/pesquisa. E cuidar da parte burocrática, como organização do plano e notas no sistema da Secretaria. E nas sextas-feiras acompanhava os alunos nas aulas de produção de texto para o Enem com os materiais organizado por mim.

| | |
|---|---|
| capítulo da novela. | |
| 16 Reescrita do quarto capítulo (AL). | Reescrever o capítulo observando/analisando escolhas linguísticas feitas pelos alunos e de sentidos destas no texto (AL). |
| 17. Organização coletiva dos capítulos da novela. | Organizar e revisar a novela (AL). |
| 18. Revisão da novela. | Revisar a novela (AL). |
| 19. Ilustração da novela. | Promover reflexão quanto correlação entre a língua(gem) verbal e não-verbal (AL). |
| 20. Exposição/lançamento do livro na escola. | Realizar o lançamento do livro com a presença da comunidade escolar. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Entretanto, o projeto sofreu alterações no decorrer de seu desenvolvimento. Isso ocorreu devido a diversos fatores, como necessidade de interromper o projeto para outras demandas propostas pela Secretaria de Educação, eventos de outros projetos da escola, semana de provas, as quais fazem parte da dinâmica escolar. E outras que acrescentamos devido à necessidade de aprendizado dos alunos.

Na prática, desenvolvemos as seguintes atividades no decorrer do projeto:

Quadro 2: Atividades efetivamente desenvolvidas no projeto

| **Atividade** | **Objetivo** |
|---|---|
| 1. Exposição do projeto para os alunos. | Apresentar o projeto que pretendia desenvolver junto aos alunos e reconstrução dele com a participação deles. |
| 2. Distribuição do primeiro capítulo da novela policial *Nós* e do índice (somente observação) para leitura extraclasse (encaminhamentos para a próxima aula). | Meu objetivo com essa atividade foi propor aos alunos a leitura de um capítulo por vez, por se tratar do gênero novela policial. Acreditava que isso motivaria a leitura e o espírito investigativo, imaginário e reflexivo dos alunos por ser tratar de uma novela policial. Esse passo foi importante para o estudo do gênero novela e também de outros gêneros irradiados por ele durante o projeto. |
| 3. Atividade de produção de texto – orais e escritos- (miniconto, poemas, verbetes, notícias, podcast, anúncio publicitário, debate, apreciação novela policial, dentre outros). | Essa atividade teve como objetivo incentivar os alunos a produzir textos e perceberem que cada gênero discursivo tem suas marcas linguísticas próprias e que essas escolhas revelam tanto o estilo do autor como do gênero discursivo escolhido por ele. Portanto, não são apenas escolhas gramaticais, são estilísticas também. E também orientar sobre a importância da reescrita do texto e da revisão. |
| 4. Leitura e discussão de textos<br>Novela, propagadas diversas (digitais), notícias diversas (digitais), poema, textos com predomínio de língua(gem) imagética e opinativo como artigo de opinião, dentre outros. | O objetivo dessa atividade foi motivar a leitura, tanto em sala e fora dos horários de aula, atividades extraclasse. Leitura pelo prazer, por se tratar de uma obra literária, mas também de reflexão sobre o uso da língua(gem), direcionando o foco para a visão de como a história é contada (que formas linguísticas são mobilizadas para isso).<br>As leituras foram feitas de diversas formas: individual, coletiva, solitária, compartilhada, silenciosa e em voz alta. |
| 5. Apresentação dos grupos (apresentação dos textos jornalísticos e do texto anúncio publicitário). | Tive como objetivo nessa atividade colocar em prática os conhecimentos construídos durante a leitura (AL), bem como refletir juntamente com os alunos que os textos orais também precisam ser planejados e bem elaborados dependendo da situação de comunicação, requerendo, portanto, um bom domínio linguagem assim como nos textos escritos. |
| 6. Atividade de pesquisa extraclasse. | Meu objetivo com essa atividade foi proporcionar que os alunos realizassem estudos/pesquisas teóricos também em casa, e a |

| | |
|---|---|
| | partir desses estudos/pesquisas discutiríamos sobre o conteúdo e, após discussão/reflexão e explanação sobre esses, faríamos a sistematização dos conceitos na lousa. |
| 7. Elaboração da novela/ livro | Tive como objetivo com essa atividade produzir uma novela de forma coletiva com os alunos para, posteriormente, publicá-la. A publicação seria a última atividade proposta para a turma do projeto. |
| 8. Aulas de produção de texto para o Enem[10] | O objetivo dessa atividade era que o aluno tivesse a oportunidade de ler e escrever sobre diferentes temáticas no decorrer do projeto, observando a organização da língua(gem) e a estruturação do texto dissertativo-argumentativo e não apenas treiná-los para o Enem. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Por mais que tenha planejado o projeto para concluí-lo em dezembro de 2019, não foi possível encerrar como previstas as atividades desenvolvidas por nós, devido aos fatores já apresentados anteriormente. E os alunos, assim que fazem a prova do Enem, começam a faltar, alguns retornam somente para fazer alguma avaliação. Ainda assim, conseguimos produzir três capítulos de nossa novela, atividade final do projeto, desse modo, precisávamos apenas concluir os últimos capítulos no ano seguinte. Assim, encerrei o semestre na prática com os alunos dia vinte de novembro de 2019, pois eles me comunicaram que não viriam mais. Então conversamos sobre a possibilidade de concluirmos o livro no ano seguinte e assim ficou combinado por nós.

Diante disso, no primeiro semestre de 2020, retornei à escola para concluir o projeto, porém, foi uma tarefa um pouco complicada, devido ao novo cenário, pois os alunos estavam cursando a terceira série do EM e tinham muitas listas de exercícios para realizar, o que não poderia deixar de ser feito, por ser uma determinação da Secretaria de Educação. Essa postura da Secretaria de certa forma dificulta os projetos de continuidade e de profundidade de um mesmo gênero elaborados por nós professores de LP, pois os projetos demandam tempo na escola, a qual estará ocupada com as demandas de "treinamentos" dos alunos promovidos pela Secretaria.

Essas listas de exercícios, de acordo com a Secretaria, objetivam fazer um nivelamento das aprendizagens. Isso mostra que não há um entendimento por parte das Secretarias de que aprendizagem é um processo e me faz questionar o porquê de nivelar conhecimentos em quinze dias e por meio de lista de exercícios? Isso também mostra que a preocupação da comunidade escolar passa a ser a de garantir uma boa nota nos exames externos e, para isso, os alunos têm que ser "treinados", muitas vezes exaustivamente, e não

[10]Essas aulas eram realizadas uma vez por semana. Na sexta-feira, eles discutiam/liam a coletânea e em casa faziam a produção textual. As produções dos alunos eram lidas por mim e reescritas/reelaboradas individualmente, em pares ou coletivamente.

aprender realmente, mas, como sabemos, uma educação de qualidade vai muito além dos bons resultados desses exames.

Essa postura está na contramão daqueles que estão do outro lado, daqueles que defendem que a melhoria da qualidade da educação depende crucialmente de um trabalho de longo prazo e que envolve outros fatores, como "formação continuada de professores, com acompanhamento mais próximo das escolas e com melhoria nas condições concretas do exercício profissional (incluindo a existência de salas de professores em tempo integral em suas escolas)", e também "valorizando a autonomia relativa do professor" (GERALDI, 2015, p. 393-394).

Nada impede que esses exames sejam feitos, mas suas formas de realização/utilização teriam que ser repensadas/mudadas, por retratarem fases pontuais da vida escolar dos estudantes. Sem alguns cuidados, isso pode apenas impulsionar a competição, a rivalidade entre as escolas, entre professores e até mesmo entre os alunos, o que se contrapõe a uma educação realizada por meio de projetos, em uma educação mais humanizadora (FREIRE, 1987).

Diante desse novo contexto e como não foi possível concluir todos os capítulos da nossa novela no segundo semestre de 2019, conforme exposto anteriormente, adentramos o novo ano (2020) e, consequentemente, a nova série, a terceira série do EM. Então, conversei com a nova professora dessa turma e ela cedeu-me uma aula por semana para que pudéssemos concluir os capítulos da novela, porque tanto eu quanto alguns alunos queríamos concluir o livro e o publicar.

Mas nesse momento seria como reiniciar o projeto, eu precisava "remotivá-los". Isso porque, apesar dessa "nova" turma ser composta em grande parte pelos meus alunos, ou seja, da segunda série do ano anterior (2019), havia alguns estudantes novatos e a ausência de outros que foram transferidos da escola ou remanejados paras outras turmas. Prática utilizada pela escola para separar alguns grupos que não estão rendendo. Porém, não fiz mais o trabalho diário de desenvolvimento de outras atividades escolares com os alunos. Eles escreveram mais quatro capítulos como tarefa do ano anterior (2019), isto é, como desdobramento do projeto desenvolvido na segunda série. Essa "persistência" em si já é uma demonstração do alcance do projeto, o que, a meu ver, fez dele um projeto exitoso.

Dessa maneira, nem todos os alunos estavam no processo, mas, ainda assim, insisti no diálogo e, aos poucos, não com a participação direta de todos, pois alguns participaram lendo os capítulos já prontos, sugerindo mudanças e outros escreveram capítulos novos, ou partes, fizemos mais quatro capítulos.

Somado a tudo isso, tivemos uma drástica mudança no cenário educacional, ou melhor, em âmbito mundial, a pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (*SARS-CoV-2)*[11]. E as aulas começaram a ser ministradas por meio de salas virtuais remotas (videoaulas e listas de exercícios), ou seja, não presenciais. Então, juntamente com os meus alunos criamos um grupo no *WhatsApp*[12], porém eles estavam sobrecarregados de listas de atividades para fazer, realizar (são 13 disciplinas no 3º. ano do EM), além disso, muitos alunos não estavam no grupo, e ainda, enfrentando um processo novo, o ensino não presencial. Somado a isso, não tínhamos a certeza do retorno das aulas presenciais nesse semestre e, dessa forma, achamos por bem encerrar nosso projeto em 13 de março de 2020, mesmo sem ter finalizado a novela, nosso produto, pois havíamos escrito apenas sete capítulos. E assim, quem sabe posteriormente, poderemos publicá-los em uma plataforma na WEB.

Insisti no diálogo porque alguns alunos queriam muito finalizar o livro, nunca tínhamos deixado de concluir um projeto, ou seja, o produto dele, porém, agora o cenário era diferente, eu não era a professora da sala, caso fosse, teria sido possível fazer as listas e os capítulos durante as aulas normalmente, como já ocorreu em projetos anteriores. Isso é possível porque os projetos são abertos, indeterminados, tanto é que um projeto demanda outro, e outros projetos, podendo então inserir outras atividades, outras estratégias. E, assim, como na vida, não temos o total controle, temos planejamentos, estratégias e alguns resultados que demandam novas práticas, novas reflexões, então vemos que o processo de ensino-aprendizagem é inconcluso, inacabado, contínuo, assim como nós também somos.

---

[11]Com a Pandemia, houve um grande "rebuliço" nas escolas, em nossa vida e na vida dos alunos, pois não estávamos preparados para essas mudanças tão impactantes, ou seja, sair do espaço físico para o virtual. Esse cenário exigia outro parâmetro de aula, mas o que conseguimos fazer de imediato foi transpor o modelo de aula física para o remoto. Esse processo de transposição ocorreu com muito sofrimento, isso porque a (re)organização se deu no meio ao caos, pois além da nossa falta de preparação para ministrar esse modelo de aula, tínhamos que lidar com questões relacionadas ao acesso às aulas remotas por parte de nossos alunos, provocados pelas desigualdades sociais gritantes. Eles não tinham conectividade, algo essencial nesse momento. A solução para atingir aos alunos que não tinham acesso às aulas remotas foi à disponibilização dos blocos de atividades impressas. O problema de falta de conectividade não atingiu somente aos alunos, porque nós professores tivemos que comprar pacotes de internet mais potentes, adequar nossos computares, equipando-os com microfone, câmeras e outros acessórios, além de montar uma "sala de aula" em nossas casas. E mais, em tempo integral, porque por mais que definíssemos os horários próprios para a aula, estávamos o tempo todo atendendo alunos, pais, gestores. Sem contar, o aumento da burocracia, a qual superou e muito as demandas pedagógicas. Os alunos também sofreram bastante com essas mudanças, pois perderam repentinamente o convívio do espaço físico com colegas e seus professores, o que de certa forma os desmotivou. Somado a isso, muitos alunos tiveram que trabalhar mais para ajudar seus pais, alguns estudantes que não trabalhavam ingressaram no mercado de trabalho informal.

[12]O *WhatsApp* foi uma ferramenta importantíssima para viabilizar os estudos, pois por meio dele compartilhávamos materiais, informações, orientações, ou seja, as demandas da turma.

Mesmo não concluindo o livro coletivo, percebi que tivemos muitos aprendizados, tanto eu como os alunos. Falar em ganhos, falar do projeto, não é uma tarefa fácil, pois faço parte dele, sou pesquisadora e pesquisada ao mesmo tempo, por isso tenho a difícil tarefa de avaliar minha *práxis*. No Mestrado fiz algo semelhante, porém, a professora colaboradora participou ativamente do processo ministrando as aulas junto comigo, o olhar era diferenciado, porque não sentia que os ganhos eram só meus, eram meus, da professora e dos alunos. Eles eram o centro, os protagonistas e eu a coadjuvante. Agora não, eu os meus alunos somos os protagonistas aprendendo uns com os outros, apesar de ter a grande responsabilidade do rigor científico e não cair no espontaneísmo, na permissividade.

Assim, juntos, passamos a ter um olhar mais crítico/reflexivo sobre o estudo da AL, isso porque tivemos a oportunidade de manipular a língua durante os momentos de leitura/interpretação e de escrita/reescrita/revisão, observando os sentidos das estruturas de acordo com os contextos que elas são utilizadas. Diferentemente do projeto Minha autoria, no qual a AL não foi foco, embora ela estivesse presente também nos momentos de leitura e produção textual, no Projeto Caminhos e Descaminhos da escrita a ênfase foi nessa prática, e mais, como a compreensão da língua(gem) é fator decisivo para a leitura e compreensão e escrita de textos e o papel desta para a compreensão dos gêneros do discurso, porque cada gênero tem formas/estilo/temática mais ou menos específicos. Desse modo, tanto as escolhas linguísticas e o gênero discursivo são escolhidos de acordo com sentido que queremos provocar em nosso interlocutor.

Percebemos também que, ao estudarmos a língua, não precisamos recorrer primeiramente à teoria gramatical, mas que precisamos partir da reflexão, da manipulação da língua(gem) para depois chegarmos à teoria (sistematização da reflexão), até porque, reflexão (epilinguismo) e teoria são complementares, não excludentes, refletir para depois teorizar, ou seja, partir sempre da reflexão para a teorização (metalinguagem). Assim, o alerta é para que não haja um ensino mecânico da gramática, voltado à memorização ou ao decoreba, mas que esse seja parte da AL, considerando o estudo do texto de forma global (contexto histórico, seu autor, seus possíveis interlocutores, campo de circulação, meio de publicação-suporte, língua(gem) entre outros).

Nesse sentido, penso que a metalinguagem é importante, sobretudo quando essa se faz necessária, ou seja, quando a descrição da língua(gem) se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua ou de uma produção textual, porque no EM é importante que o aluno saiba não só fazer uso da língua(gem), mas que também tenha conhecimentos sobre ela e, como essa se manifesta por meio dos gêneros do discurso. Ou seja, que eles

percebam que nós não nos interagimos/falamos por meio de palavras isoladas, soltas, mas por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. Porém, temos ciência da ineficácia de um ensino das nomenclaturas pelas nomenclaturas, isto é, da metalinguagem para identificação de elementos isolados de texto/discurso.

Além disso, é importante que os estudantes notem que dominar a língua(gem) é de fundamental importância para promover a transformação em nossa sociedade, no mundo, porque ao mesmo tempo em que ela constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder (GERALDI, [1981-1984]2006) ela também é a grande fonte de libertação, porque ela (a língua(gem)) constitui um terreno tanto de dominação quanto de possibilidades, por ter um papel ativo na construção da experiência, da organização, bem como da legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade (FREIRE, 1987).

Além dos conhecimentos de LP, percebemos que quando se tem um projeto, a sala de aula torna-se num coletivo forte e os alunos passam a pensar coletivamente um ajudando o outro, impede que poucas vozes ecoem na sala, dando lugar as várias vozes e que nós professores passamos a ser aquele que orienta/media os conhecimentos.

Ademais, os alunos se sentem parte do processo de ensino-aprendizagem, se sentindo mais motivados a realizar as atividades propostas, sabendo o caminho que vão trilhar, pois ajudou a construí-lo, mesmo sendo um caminho aberto, inconcluso, inacabado.

Nas aulas organizadas dessa forma não há espaço para o egoísmo, mas sim para o diálogo, não harmônico é claro, porque o ambiente escolar é complexo, requerendo de nossa parte paciência, mas também autoridade para que não cairmos na permissividade, e, consequentemente, no negligenciamento do conhecimento científico, porque ser democrático, dialógico, não é sinônimo de permissividade e isso tem que ser dosado por nós professores por meio da ética, responsabilidade e bom senso.

Isso posto, considero que cada projeto é único, por várias razões, porque, mesmo realizando o mesmo projeto, como foi o caso do projeto Minha Autoria no Mestrado, os caminhos percorridos foram diferentes, logo resultados diferentes, e agora no Doutorado com um projeto diferente e mesma turma, mas os comportamentos e aprendizagens foram diferentes, isso provavelmente acontece porque as situações são outras, os anseios são outros e aí está o encanto dessa proposta: a de se renovar sempre.

Dessa maneira, acredito que as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na EB devem dar aos alunos uma formação humana e acadêmica. Logo, devemos partir do mesmo pressuposto quando se trata do ensino/estudo da LP.

Estudos e pesquisas apontam que a não apropriação dos conhecimentos acadêmico-científicos por parte dos alunos nas escolas incide nos aspectos relacionados à leitura e a escrita, ou seja, os alunos concluem a EB sem dominar, de fato, essas duas práticas de linguagem (BRASIL, 1998). Observei que isso ocorre principalmente em escolas públicas de periferia (FURTADO BAÚ; SOUSA FILHO, 2020a). Então, torna-se necessário repensarmos, reestruturarmos o ensino/estudo da LP que deve ser realizado integrado à literatura para que possamos garantir aos alunos o desenvolvimento esperado das competências e habilidades de língua(gem).

Acredito que literatura é de extrema importância para formação humana, social, cultural, intelectual e também para a ampliação dos conhecimentos linguísticos/discursivos do estudante, pois, quando ele lê o texto literário está lidando com a língua(gem) e, consequentemente, aprendendo sobre os mecanismos de usos dela, tanto escrita quanto na fala. Por isso, é tão importante o ensino/estudo da LP integrado à literatura, pois, quando esses dois campos caminham juntos a aprendizagem sobre a língua(gem) acontece de forma mais ampla, ou seja, os alunos se apropriam tanto dos conhecimentos linguísticos como dos literários (cf. LEITE, 2006).

Para isso, a leitura do texto literário deve ir além da simples leitura. Isso porque, a leitura literária também tem a função de ajudar o estudante a ler melhor, a interpretar melhor, a compreender melhor os textos, sejam eles literários ou não. Não simplesmente contribuir para a criação do hábito de leitura ou por ser prazeroso, mas sim e, sobretudo, porque fornece aos estudantes, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2018, p. 30). Daí a importância do trabalho com o texto literário nas aulas de LP, em especial no EM, com foco na AL e integrando os estudos linguísticos e literários. Nessa etapa do ensino da EB, os alunos precisam dominar tantos os usos dessas linguagens, bem como sobre elas.

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

(FURTADO BAÚ E SOUSA FILHO, 2020; FERNANDES; SOUSA FILHO e FURTADO BAÚ, 2020).

O ensino da LP, no que se refere à prática de AL, é uma das minhas preocupações de pesquisa desde o mestrado realizado na UFG em 2015 (cf. FURTADO BAÚ, 2015). Percebi que ainda há lacunas a serem investigadas e, provavelmente, posso observar alguns dos motivos para o pouco êxito da AL no ensino de LP no EM. Acredito que a prática de AL ainda não é articulada as atividades de leitura e produção de textos na maioria das escolas. Creio também que essa prática constitui uma ferramenta importante para que o aluno possa ler e escrever com proficiência.

Os documentos oficiais também apostam no potencial da AL, prova disso são as referências que os PCNs (BRASIL, 2006) fazem ao ensino de AL como uma proposta de rever o ensino de língua e de promover uma ruptura com o foco tradicional de ver as unidades linguísticas a partir de normas do bem dizer e escrever (FURTADO BAÚ E SOUSA FILHO, 2020; FERNANDES; SOUSA FILHO e FURTADO BAÚ,2020).

Pesquisadores como Bakhtin (1924] 2013), Franchi ([1970] 2006), Britto (1997) e Geraldi ([1983]2008) mostram a necessidade de desenvolver um trabalho de AL em sala de aula articulado ao texto. Esses estudiosos da linguagem veem em um ensino/estudo da LP amparado na prática da AL uma oportunidade de potencializar o uso da língua em suas diversas modalidades.

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

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

Outros estudiosos da língua(gem) em trabalhos mais recentes também têm abordado essa temática, como por exemplo, Costa – Hübes (2010), que discute não só a teoria que dá

sustentação à AL, mas apresenta exemplos de possíveis encaminhamentos práticos para a sala de aula.

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

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

Para Travaglia (2010), as duas possibilidades de análise da língua devem, evidentemente, ser acompanhadas de atividades de uso na produção e compreensão de textos, as quais, para ele, já trazem embutidas uma AL ou no mínimo uma reflexão linguística.

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

Araújo, Sousa Filho e Lima (2018) discutem a importância de se desenvolver um trabalho de LP amparado não apenas na observação das normas da gramática tradicional, o que mostra que o estudo/ensino de língua em sala de aula é resultado da concepção de linguagem do professor. Essa postura leva a desenvolver um trabalho voltado para o texto como gerador de sentidos se o professor conceber a língua(gem) como interação dialógica, conforme defende Volóchinov (1929]2017). Assim, o ensino/ aprendizagem da AL não se apresenta isolado da produção e recepção de textos em uma aula, e, dessa forma, ele geralmente aparece envolvendo atividades de leitura/ interpretação e produção de textos.

Pereira (2018) discute em seu artigo “A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica” as contribuições dos escritos do Círculo de

Bakhtin para a prática AL. No referido artigo, o autor aborda a importância da reflexão sobre os usos linguísticos mediada por textos-enunciados típicos, gêneros do discurso, o que para ele viabiliza não apenas um caminho enunciativo-discursivo em torno da AL, mas, sobretudo, a compreensão da importância do trabalho com textos-enunciados nas aulas de LP.

No artigo "Uma proposta de ensino da gramática para o ensino médio", Sousa Filho e Furtado Baú (2019) apresentam uma proposta de estudo/ensino de gramática/análise linguística nas aulas de LP no EM a partir das orações subordinadas substantivas reduzidas, procurando mostrar que, com criatividade, o uso do livro didático pode ser utilizado pelos professores de forma mais produtiva nas aulas de LP e com foco na prática de AL.

Araújo, Saraiva e Sousa Filho (2021), no artigo "Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística" discutem sobre a influência do livro didático na condução de atividades tradicionais de gramática na sala de aula e sobre a possibilidade de o livro didático potencializar atividades relacionadas aos gêneros discursivos e à prática de AL nas aulas de LP.

Quanto à prática da AL em textos literários, Lucena (2020) em seu artigo "Diálogos possíveis entre Linguística e Literatura: o papel da análise linguística para a construção dos efeitos de sentido em textos literários" expõe sobre alguns aspectos da AL com o intuito de evidenciar sua contribuição para a construção de sentidos na leitura de textos literários, especificamente em poemas. A autora analisa, em especial, fenômenos fonético-fonológicos e morfossintáticos que contribuem para a construção estética da manifestação discursiva literária.

A estudiosa defende ainda que uma abordagem interdisciplinar entre os estudos linguísticos e os literários permite uma experiência de formação leitora mais ampla, rejeitando a ideia de texto literário como pretexto para aprendizado de normas gramaticais ou fins utilitários, e compreende a análise dos recursos linguísticos-expressivos mobilizados nos diversos gêneros discursivos, dentre os quais os textos literários, como suporte para a compreensão de inferências, emoções, estilo e os sentidos.

Para demonstrar isso, a autora apresenta como recursos fonético-fonológicos e morfológicos contribuem para a construção da significação em três poemas, concluindo que a AL é útil à prática pedagógica nas aulas de LP.

No que se refere a AL em textos narrativos, Sousa Filho e Furtado Baú (2015) no artigo "Ensino da língua portuguesa no ensino médio a partir da pedagogia de projetos", mostram o desenvolvimento e os resultados de algumas atividades de práticas de leitura,

interpretação e produção de texto, de oralidade e escuta, análise da língua a partir do gênero conto, mostrando também as percepções dos alunos envolvidos nessas atividades.

Polato e Menegassi (2017) em seu artigo "Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística" realizam AL a partir do conto "Para que ninguém a quisesse" de Marina Colasanti, mostrando como as escolhas linguísticas podem refletir ou refratar valores da realidade social e cultural.

No artigo "Passos para a implementação da Pedagogia de projetos e o ensino de línguas na escola" Sousa Filho e Furtado Baú (2020) mostram como operacionalizar a organização do trabalho pedagógico da disciplina de LP no EM por meio da proposta de ensino PP amparados nos gêneros discursivos, integrando os estudos linguísticos e literários, articulando as práticas de leitura, produção de texto e AL. Eles descrevem as atividades que podem ser desenvolvidas em um projeto de ensino/estudo de língua integrado à literatura com foco na AL.

Quanto a AL em textos narrativos, especificamente com o gênero novela policial, Fernandes, Sousa Filho e Furtado Baú (2020) no artigo "Análise linguística no ensino médio: ensino dialógico da língua Portuguesa"[13] tratam sobre a prática de AL e dos desdobramentos dessa prática nos processos (ou nas atividades) de ensino-aprendizagem da LP no EM. Os autores visam nesse artigo demonstrar a possibilidade de aliar a teoria da Análise Linguística com a prática dialógica desenvolvida em sala de aula. Esses autores discutem o processo de ensino-aprendizagem da LP no EM no que se refere às atividades de AL. As atividades descritas foram realizadas a partir da exploração dos gêneros discursivos, observando como se desenvolvem os sentidos relacionados ao trabalho com o gênero discursivo e com a língua integrado à literatura mediante o estudo de uma novela policial.

Mas, o assunto ainda demanda investigações para obter melhor compreensão e prática. Assim, considero minha pesquisa relevante, pois verifiquei um número escasso de trabalhos nessa área sobretudo quanto à prática, ao como fazer a AL no EM. Essa escassez se mostra sobretudo no que se refere trabalhos com a AL em textos narrativos e com demais textos literários. E quando se trata do gênero novela policial, há a inexistência de estudos. Este é o primeiro estudo, até onde sabemos.

Nesse sentido, proponho nesta tese como objeto a ser investigado a prática de AL e seu potencial de proporcionar um ensino significativo/produtivo de LP, especialmente se feito a partir da proposta de ensino Pedagogia de Projetos, servindo tanto ao ensino de literatura

[13] Esse artigo foi produzido a partir dos dados parciais que compuseram essa tese.

quanto ao ensino da língua. Para tanto, tomei como linha teórica o dialogismo bakhtiniano, bem como seus estudos referentes aos gêneros do discurso e também as atuais pesquisas na área de linguagem, representados no Brasil pelos estudos Franchi ([1987] 2006); Britto (1997); Geraldi ([1981-1984/1997] 2006; [1991] 2002) e outros estudiosos da linguagem. Quanto à prática de AL, amparei-me nos estudos Costa Hübes (2010); Travaglia (2010); Bezerra e Reinaldo (2013), Sousa Filho (2017) e Mendonça (2009). A teoria dialógica de Bakhtin bem como o pensamento dos referidos estudiosos no que se refere ao ensino da LP numa perspectiva interacionista/dialógica/discursiva são abordados no decorrer dessa tese.

Portanto, assumo, nesta tese, a perspectiva interacionista/dialógica/discursiva de língua(gem), concebendo que o ensino de LP deve tomar os gêneros do discurso como unidades de estudo dos fenômenos da língua(gem). Assim, defendo um trabalho com a LP centrado na prática de AL, tendo o texto como ponto de partida e de chegada (e arrancada) (GERALDI, [1991] 2002) e esta realizada nos momentos de leitura e produção textual.

Por tudo que foi exposto, acredito na relevância dessa investigação, isso porque, o ensino da LP com foco na prática de AL torna o ensino dessa mais significativo/produtivo para o aluno e, consequentemente, eles terão mais motivação para buscar conhecimentos de forma mais autônoma por meio de pesquisa que eles desenvolvem sob a mediação e orientação do professor.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é:

Mostrar como a prática de AL proporciona um ensino mais significativo/produtivo de LP para os alunos do EM.

E os objetivos específicos são:

- Como a prática de AL nas aulas de LP contribui para a melhoria da leitura e escrita dos alunos do EM;
- Verificar nos contextos de prática de AL (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) nos momentos de leitura e produção textual, quais conhecimentos linguísticos e literários os alunos conseguiram desenvolver;
- Mostrar como operacionalizar a prática de AL nas aulas de LP no EM, percorrendo três atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Para alcançar esses objetivos busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como operacionalizar a prática AL nas aulas de LP no EM, percorrendo suas três atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas?

- Como a prática de AL nas aulas de LP contribui de forma produtiva/significativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos quanto aos conhecimentos linguísticos e literários?
- De que modo a prática de AL nas aulas de LP contribui para a melhoria da leitura e escrita dos alunos do EM?

Assim, adotei como metodologia nesta tese a pesquisa qualitativa centrada nos moldes da pesquisa-ação (SANDIN ESTEBAN, 2010; DENZIN; LINCOLN, 2006; SERRANO 1998; BOGDAN; BILKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CRESWELL, 1998) e com intervenções processuais nas aulas a partir do trabalho longitudinal (DODANE, 2015). Desse modo, minha pesquisa trata de um estudo em ambiente natural, envolvendo a professora/pesquisadora/professora e seus alunos do EM, onde desenvolvemos um projeto de ensino/estudo da LP respaldado nos gêneros do discurso, tendo a novela policial *Nós*, de Salim Miguel (MIGUEL, 2018), como gênero nuclear.

Os procedimentos metodológicos utilizados para geração de dados desta tese se caracterizam pela observação participante, um diário de campo (para registros das situações observadas e dos diálogos/interações em sala) e um aparelho de gravar, para gravação em áudio (das interações e diálogos durante as aulas) e a análise documental, ou seja, os textos lidos, pesquisados e produzidos pelos alunos no decorrer do desenvolvimento do projeto Caminhos e Descaminhos da escrita.

Quanto à organização, essa tese foi sistematizada em três capítulos. Na introdução, trato da constituição do Projeto Caminhos e descaminhos da escrita. Para tanto, traço um panorama de minha trajetória profissional e acadêmica, a qual está interligada ao meu trabalho com a proposta Pedagogia de Projetos. Faço uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa/literatura com foco na prática de AL e a importância dessa para a formação dos alunos quanto à leitura e produção textual. Apresento, ainda, a justificativa e os objetivos dessa tese.

No primeiro capítulo, abordo aspectos relacionados à metodologia adotada (1.1), discuto sobre organização do trabalho pedagógico (1.2), trato do local da pesquisa (1.3) e de seus participantes (1.4), exponho sobre procedimentos utilizados para geração de dados dessa tese (1.5) e sobre a forma de transcrição do corpus (1.6). Inicialmente, discorro sobre os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação. Na sequência, discuto sobre os pressupostos teóricos da proposta de ensino PP e em seguida descrevo o contexto da pesquisa e do perfil dos participantes. Faço também uma explanação sobre os

instrumentos utilizados para geração e organização dos dados. Finalmente, trago as considerações sobre a transcrição do corpus.

No segundo capítulo, apresento reflexões sobre a teoria dialógica de Bakhtin (2.1) e seus estudos sobre os gêneros do discurso (2.2), bem como sobre o gênero novelesco na perspectiva desse teórico (2.3). Apresento reflexões sobre o ensino da LP no EM, tendo como foco a prática AL e também algumas considerações sobre a importância do ensino da gramática a partir de uma perspectiva reflexiva/criativa, mostrando que ela faz parte do que se denomina de AL (2.4).

No terceiro capítulo, faço a descrição e análise dos dados coletados. Este capítulo está organizado em quatro tópicos: no primeiro, discuto e analiso aspectos referentes à (re)elaboração do projeto Caminhos e descaminhos da escrita, e ainda, sobre as práticas de linguagem realizadas durante essa (re)elaboração (3.1). No segundo tópico, trato do contexto de ensino da LP com foco na AL centrada nas atividades linguística, epilinguística e metalinguística realizadas nos momentos de leitura e produção textual a partir da novela Policial *Nós* (3.2). No terceiro tópico, abordo também sobre o contexto de ensino da LP com foco na AL, mas em atividades advindas e interligadas à novela policial *Nós*, porém não concomitante a elas, ou seja, são atividades realizadas após o fechamento da análise dessa obra (3.3). No quarto tópico, trato do contexto de ensino da LP com foco na AL, mas nas produções de textos do Enem realizadas pelos alunos, as quais denominei de atividades paralelas, por estas nem sempre estar interligadas à novela policial *Nó*s (3.4).

Nas considerações finais, procurei retornar as perguntas de pesquisa, pontuando os principais objetivos atingidos nesse estudo e sinalizando algumas perspectivas para futuras investigações. Além dos capítulos, já explicitados, essa tese ainda contém Referências, Anexos e Apêndices.

Espero que as questões aqui levantadas e as reflexões realizadas nesse estudo a respeito do ensino de LP centrado na prática de AL contribuam para suscitar reflexões outras a respeito desse componente no EM.

A seguir, apresento o primeiro capítulo desta pesquisa que é constituído por aspectos relacionados à metodologia adotada nesta tese.

# CAPÍTULO 1 - A METODOLOGIA DE PESQUISA E GERAÇÃO DOS DADOS

Nesse capítulo, abordo aspectos relacionados à metodologia adotada, à forma de organização do trabalho pedagógico, ao lócus da pesquisa e aos participantes dessa, aos procedimentos utilizados para geração de dados deste estudo, bem como sobre as considerações sobre a transcrição do *corpus*.

## 1.1 MÉTODO DE ABORDAGEM

Essa tese encontra na abordagem qualitativa a base conceitual para o tratamento dos dados coletados, pois, segundo Creswell (1998, p. 15), a pesquisa qualitativa "é um processo de indagação baseada numa tradicional metodologia distinta de investigação" a qual "explora um problema social ou humano." Ou seja, o "pesquisador constrói um caso complexo, holístico, analisa palavras, reporta a visão detalhada dos informantes e conduz o estudo num ambiente natural."

Dessa forma, posso dizer que a minha pesquisa se enquadra nessa perspectiva, pois os meus dados foram gerados em sala de aula. Além disso, registrei todo o processo de ensino-aprendizagem da LP, observando as interações, os diálogos, bem como os comportamentos, atitudes dos envolvidos nas ações pedagógicas. Para isso, inseri-me no contexto de investigação, não apenas como uma pesquisadora observadora da prática de uma professora e de seus alunos, mas como parte e integrante do objeto de minha pesquisa, pois as aulas observadas/registradas durante um semestre e dois meses foram ministradas por mim, as quais seriam interpretadas/analisadas posteriormente.

De acordo com que defendem Kaplan e Duchon (1988), as principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que sou a pesquisadora também sou sujeito de minha própria pesquisa, porque, como disse antes, faço parte do processo desse estudo, cabendo a mim a difícil tarefa de avaliar/analisar a minha própria prática, e tomar o cuidado para não anular ou diminuir a voz dos meus alunos, porque na pesquisa qualitativa o pesquisador ao "buscar a representatividade de todas as vozes e mostrar o percurso da interpretação, o relatório de pesquisa qualitativa adquire formas novas que dão lugar a diferentes vozes e a novas interpretações", pois "é necessário pensar sobre as maneiras como

o pesquisador deve se posicionar na pesquisa, para que sua voz não predomine sobre as vozes dos pesquisados" (REES, 2008, p. 256).

Tendo em vista isso, em minha pesquisa procurei dar voz a todos os sujeitos envolvidos, procurando manter essa postura desde a apresentação do projeto Caminhos e descaminhos da escrita, bem como durante todo seu desenvolvimento, porque trabalhar numa perspectiva dialógica e dialética da língua(gem) requer do pesquisador uma postura de constante diálogo com os sujeitos envolvidos no processo, no meu caso, os meus alunos. Consequentemente, o diálogo é prática pedagógica e a prática educativa é um ato dialógico, onde os atos de conhecer e de pensar estejam diretamente inter-relacionados. E a palavra, a voz, é o encontro do ser humano no mundo, é o encontro com o outro nesse mundo, porque, "em sua essência, a palavra é um ato bilateral" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205), porque as novas interpretações feitas a partir do percurso e das vozes nele presentes só são possíveis quando adotamos uma postura dialógica e dialética da língua(gem).

Desse modo, minha pesquisa trata de um estudo em ambiente natural, envolvendo a professora/pesquisadora/professora e seus alunos da segunda série B, na escola em que sou lotada há três anos, onde, juntamente com eles, desenvolvemos um projeto de ensino/estudo da LP com intervenções processuais nas aulas a partir do trabalho longitudinal (DODANE, 2015) com a novela policial *Nós*, de Salim Miguel (MIGUEL, 2018), bem como outros gêneros do discurso irradiados a partir dela. Essa novela divide-se em sete capítulos e um apêndice: 1. Eu; 2. Tu; 3. Ela 4. Um Outro; 5. Ele; 6. Ninguém; e 7. Nós.

Denzin e Lincoln (2006, p. 20-21) também me amparam a esse respeito porque, para esses teóricos, a pesquisa qualitativa é "um conjunto de atividades interpretativas". Desse modo, não privilegia apenas uma única prática metodológica em relação à outra, porque ela, enquanto "conjunto de práticas envolve, dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem."

Seguindo essa ótica, optei pela pesquisa-ação, porque, no que diz respeito ao ensino/estudo da LP, pretendo contribuir com um ensino mais significativo/produtivo dessa para os alunos, por meio de um trabalho pedagógico com foco na prática de AL.

Para Penteado (2010, p. 21), a pesquisa-ação "é um método de pesquisa qualitativa que reúne o pesquisador acadêmico e o professor do Ensino Fundamental e Médio num mesmo projeto, a ser realizado no ambiente escolar, e que prevê interferências no trabalho docente com o objetivo de favorecer a qualidade deste". De acordo com essa ideia, todos participam de forma ativa no processo de pesquisa. Com isso, a escola deixa de ser um lugar

de reprodução, de passagem de informação, e se transforma em um ambiente de construção integrada de conhecimento. Nesse tipo de pesquisa, o enfoque é um problema específico em um cenário específico. A ênfase não é tanto na obtenção de conhecimento generalizado, mas na obtenção de um conhecimento preciso para um propósito e situação particulares (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Dessa forma, minha pesquisa contempla as características da pesquisa-ação, por ter sido realizada em ambiente escolar com objetivo de mostrar a importância da prática de AL no ensino/estudo da LP, a partir do desenvolvimento de um projeto conduzido pelo trabalho centrado no estudo dos gêneros do discurso.

Logo, essa metodologia vem ao encontro da proposta de PP, a qual me apoio para organizar meu trabalho pedagógico, por acreditar que essa proposta de trabalho ressignifica o espaço escolar, além de possibilitar um trabalho por meio da interação e do diálogo, aberto a realidade e às suas múltiplas dimensões, tensões e contradições tão presentes no cotidiano escolar (LEITE, 1996), isso porque a escola é marcada, pelas interações, pelo diálogo que nem sempre é harmonioso, isto é, dá-se no confronto, no conflito (FURTADO BAÚ; SOUSA FILHO, 2020a), considerando que o diálogo também é um espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social.

No próximo tópico, apresento a maneira de organização do meu trabalho pedagógico.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PEDAGOGIA DE PROJETOS

A experiência de mais 20 anos com o ensino de LP organizado por meio da proposta de PP tem me mostrado o quanto ela é importante para a formação do aluno, não só do ponto de vista do conhecimento acadêmico, mas também do ponto de vista humano.

A proposta de PP não é nova. Ela surge com John Dewey e outros pensadores da chamada “Pedagogia Ativa”, no século XIX. Já nessa época, o debate sobre essa proposta de ensino estava amparado numa concepção de que “a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente - tão real e vital para o aluno - como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1997, citado por LEITE, 1996, p.1), ou seja, o processo educativo não pode ser desvinculado da vida real dos alunos.

Acredito que o processo educativo é uma experiência que requer reflexão continuamente, porque “[...] pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para

descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Isto é, é *perguntar*" (DEWEY, 1979, p. 262, grifo do autor).

Franchi ([1987] 2006, p. 45) também confirma essa ideia, para ele, educação não se resume em transmissão de uma herança cultural nem a transferência de informações e conteúdo, isso fica evidente quando ele afirma que "para um homem sempre imaturo e inacabado, histórico e atravessado pela história, já não se pode pensar a educação como a transmissão de uma herança cultural, nem como a transferência de informações e conteúdos". Sem "recusar essa história, mas sem repetir-se e reiterar-se, o homem deve formar-se em uma contínua readaptação", ou seja, "para ser sempre um agente novo de sua própria construção, para acomodar-se em sucessivas e diferentes situações, para reinterpretá-las e reinterpretar seus problemas, para atribuir às questões novo valor e peso, para inventar soluções; para exercer, enfim, em cada momento, sua virtualidade criadora."

Dessa forma, na concepção de Franchi ([1987] 2006, p. 49), o ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente: "o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito". Essa concepção de sujeito também é defendida por Dewey (1979), a qual dialoga com os pressupostos teóricos de Bakhtin ([1942-1945] 2013) e Geraldi ([1991]2002), respaldando, assim, um ensino reflexivo, dialético-dialógico, indagador, no qual o aluno é incluído de forma ativa no processo de construção de conhecimentos.

Conforme Leite (1996), no campo pedagógico em 1919, Kilpatrick foi o primeiro a utilizar a palavra "projeto", quando colocou em prática algumas contribuições de Dewey, em especial aquela em que afirma que o pensamento tem sua origem numa situação-problema que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários.

Hernández (1998) não considera a PP como um método de ensino, mas como uma nova postura do educador em relação ao planejamento e às estratégias pedagógicas, porque quando falamos em "método" em relação à prática escolar, ao que se costuma fazer referência é à aplicação de uma fórmula, de uma série de "regras". Nesse sentido, falar em método é uma maneira de "fechar" uma proposta, um enfoque, uma "filosofia" do ensino e uma atividade de vida, transformando-a em algo rígido, estático. E a Pedagogia de Projetos não é uma proposta fechada, determinada, acabada, assim como a língua(gem), o homem, a vida, está sempre aberta a transformações.

Leite (1996) corrobora essa ideia, ao considerar a proposta de PP uma postura pedagógica, não uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos, porque essa proposta de trabalho tem como objetivo dar um novo significado ao ambiente escolar, o que possibilita

transformá-lo em um espaço autêntico de interações, diálogo, trocas de experiência entre os envolvidos. Dessa maneira, o trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, porque ao participar de um projeto, o estudante está envolvido em uma experiência de educação em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas, ou seja, escola e vida não podem ser vistas dicotomicamente, mas sim, interligadas.

Logo, na perspectiva da proposta de PP, cada aluno é um ser humano único e plural, porque, ao mesmo tempo em que ao desenvolver um trabalho complexo durante um projeto, ele vai se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento e se formando como sujeito cultural, o que significa que é impossível homogeneizar os alunos, sendo também impossível desconsiderar a sua história de vida, sua forma de viver e ver o mundo, suas experiências culturais e darmos um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sociocultural que os gerou (LEITE,1996).

Nesse sentido, o processo educativo vai além do simples ato de transferência de conhecimento daquele que sabe tudo para aquele que não sabe ou sabe menos, ou seja, o conhecimento não é algo estático, pronto e acabado, muito pelo contrário, ele está sempre em (re)construção.

Hernández (1998) aponta algumas razões pelas quais os projetos não podem ser entendidos como um método. Primeiro, em um projeto não há uma sequência única e geral para todos os projetos, inclusive, quando duas professoras compartilham uma mesma pesquisa o percurso pode ser diferente. Outra razão refere-se ao desenvolvimento de um projeto, porque este não é linear nem previsível. Além disso, o professor também pesquisa e aprende. E ainda, o projeto não pode ser repetido, mas uma ressalva deve ser feita aqui, porque quando falamos da não repetição de um projeto, isso significa dizer que, mesmo que repetimos um projeto com a mesma turma e os mesmos alunos, o contexto será outro, portanto, novos sentidos serão (re)construídos. Exemplo disso, é que já repeti o projeto Minha autoria duas vezes, porém, as estratégias, o material utilizado, o percurso, os resultados foram outros.

Ademais, o projeto choca-se com a ideia de que se deve ensinar do mais fácil ao mais difícil, isso porque se questiona o pensamento de que se deva começar pelo mais próximo (a moradia, o bairro, as festas, dentre outros) da mesma maneira que já não se ensinam ou não deveriam ensinar primeiro as vogais, depois as consoantes, as sílabas, as palavras, a frase, bem como a ideia de que se deva ir “pouco a pouco para não criar lacunas nos conteúdos” e inclusive se questiona a visão de que se deva ensinar das partes ao todo, e que, com o tempo, o aluno “estabelecerá relações” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 78-79).

Desse modo, creio, que essa concepção de trabalho é mais uma postura do professor diante do processo ensino-aprendizagem, isso porque, nessa perspectiva, ele deixa de ser o detentor do saber e passa a ser mediador, atuando como um guia entre o conhecimento e o aluno. E o estudante, por sua vez, deixa de ser passivo, tornando-se mais ativo e participante na construção do conhecimento, ou seja, ele passa a ter também responsabilidade pelo seu aprendizado, sendo, portanto, corresponsável "pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto" (ABRANTES, 1965, citado por LEITE, 1996, p. 2).

A proposta de ensino PP se fundamenta no trabalho organizado por projetos, porque, conforme afirma Rojo (2000, p. 36), "projeto é a organização didática que tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos", o qual se "expressa em um produto final, em função do qual todos trabalham e que terá necessariamente destinação, divulgação e circulação social que pode ser na própria escola ou fora dela."

Logo, projeto[14] "é um princípio, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, consequentemente, as articulações desta" (NOGUEIRA, 2001, p. 90) para se chegar a um produto e isso motiva os alunos, isso ocorre porque eles sabem que o seu trabalho não se restringirá apenas ao âmbito escolar.

Huber (1999, citado por MICOTTI, 2009), ao explicar o que é um projeto, recorrendo à raiz etimológica da palavra, assinala que a palavra projeto vem do latim *projectum*, particípio passado do verbo *projicere*–projetar. Nessa acepção, o termo envolve as noções de desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro, plano, ideia mais ou menos elaborada de uma coisa que se propõe a realizar. Quanto ao desenvolvimento dos projetos como prática pedagógica, destaca a contribuição, a partir de 1970, de educadores, entre os quais Paulo Freire, que adotam o enfoque dos projetos com ênfase em seu aspecto socioemancipacionista – educadores que preconizam essa prática pedagógica que permite o ato pedagógico real.

Para Jolibert e seus colaboradores (2009), ao desenvolver um projeto, os envolvidos nas atividades compreendem, de fato, a relação escolarização-realidade, isto é, ações passam a ser inseridas em contextos reais para concretizar intenções. Dessa maneira, trata-se de práticas pedagógicas que vão além das atividades tradicionais, as quais têm razão de ser apenas para os professores e alguns alunos, práticas que ultrapassam os limites do trabalho escolar restrito ao cumprimento de obrigações (MICOTTI, 2009).

[14]A palavra projeto pode ser interpretada de diferentes formas, por exemplo, ela é utilizada com frequência para designar unidades didáticas com a abordagem de temas já definidos e apresentados prontos em livros didáticos, sendo esta uma abordagem tradicional do assunto (MICOTTI, 2009).

Nessa perspectiva de organização pedagógica, as aulas tendem a sair artificialidade, tornando-se encontro de subjetividades, isso porque, os planos não são elaborados e executados somente pelos professores ou só com as intenções deles, mas são realizados e executados em conjunto e, nesses desejos coletivamente propostos, estão os propósitos individuais. O aluno não pode ficar de fora do processo educacional, porque não existe docência sem discência e quando o aluno participa da discussão sobre o planejamento do projeto, essa passa ter mais significado para ele. Isso porque toma consciência do caminho que será percorrido. Assim sendo, essas realizações que envolvem diversos saberes e conhecimentos privilegiam as construções de representações do vivido dentro e fora da escola. Isso contribui para que os alunos identifiquem e interpretem vários aspectos da realidade, o que é decisivo para a sua maior compreensão (FREIRE 1996).

Contudo, os projetos não devem ser entendidos como solução para a mudança na educação, nem tampouco para os problemas da instituição escolar, nem muito menos para os que a sociedade leva para a escola, mas que a visão do conhecimento na perspectiva na proposta da PP possa contribuir para a mudança da escola (HERNÁNDEZ, 1998).

Dessa maneira, os projetos constituem um lugar, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem. Mas, também que ela deve levar em conta o que acontece fora dela, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Ademais, é importante que a unidade escolar revise a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, uma solução de continuidade (HERNÁNDEZ, 1998).

Leite (1996) traça-nos as diferentes concepções de educação, fazendo um paralelo com a concepção que envolve a proposta de PP, a qual é denominada Concepção Integradora. A autora organiza um panorama das perspectivas de ensino que fazem parte da educação escolar para melhor compreensão da Concepção Integradora.

Primeiramente, ela apresenta a Concepção Cientificista Conservadora que concebe o conhecimento escolar como já pronto e acabado, devendo assim ser transmitido aos alunos,

porque que nessa perspectiva de ensino o estudante é visto como um ser que chega à escola sem nenhum conhecimento e os conteúdos serão transmitidos pelos professores.

Por outro lado, na Concepção Espontaneísta, não há necessidade de transmitir os saberes/conteúdos. Nessa ótica de ensino, eles são “negados”, isso porque, ao romper com a Concepção Científica do conhecimento, acabam negando e desvalorizando os conteúdos disciplinares, entendendo a escola apenas como um espaço de aprendizagem da realidade dos alunos e de seus interesses imediatos, o que devemos mudar é a maneira de ensiná-los, abordá-los. Logo, na visão de Leite (1996), precisamos promover a integração/articulação entre os conhecimentos acadêmicos (conteúdos) e os saberes pertencentes à vida cotidiana dos alunos.

Já a Concepção Integradora de educação traduz a ideia de integração entre o saber escolar, conhecimento da disciplina (conteúdo) e os problemas contemporâneos, os interesses dos alunos e suas concepções. Dessa forma, há uma junção das concepções Científica Conservadora e Concepção Espontaneísta, com uma visão diferenciada, com o objetivo de integrar e não separar as diferentes aprendizagens que englobam o saber do aluno.

Para Leite (1996, p. 3), apesar de a Concepção Cientifica Conservadora e de a Concepção Espontaneísta serem tão diferentes aparentemente, elas têm em comum uma visão dicotômica do que seja conhecimento escolar. Isso ocorre porque fragmentam um processo que não pode ser fragmentado, não se pode separar, por exemplo, o processo de aprendizagem dos conteúdos disciplinares do processo de participação dos alunos. E nem desvincular as disciplinas da realidade atual porque os conteúdos disciplinares não surgem do acaso. Eles deveriam ser fruto da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural.

Por outro lado, acredito, assim como Leite (1996), que as novas gerações não podem prescindir do conhecimento acumulado socialmente e organizado nas disciplinas, sob pena de estarmos sempre “redescobrindo a roda”. Considero ainda que não é possível descartar a presença dos alunos com seus interesses, suas concepções, sua cultura, principal motivo da existência da escola.

Desse modo, creio que a proposta de PP se coloca como uma das expressões da Concepção Integradora do conhecimento escolar, pois ela permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando para isso os conhecimentos presentes nas suas disciplinas e sua experiência sociocultural. Portanto, realizar trabalhos escolares na perspectiva da PP não significa abandonar os conteúdos culturalmente construídos, mas a inserção de outros pertencentes ao

meio cultural dos alunos, o que traz mudanças significativas para o processo de ensino-aprendizagem na escola.

## 1.3. LOCUS DA PESQUISA

Realizei este estudo em uma escola da rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, situada na região Oeste de Goiânia. Juntamente comigo, os demais participantes da pesquisa-ação foram os estudantes da segunda série (turma B) do EM, do turno matutino.

O fato de fazer parte do corpo docente dessa escola desde 2017 e de já ter ministrado aula para os referidos alunos (em 2018, no primeiro ano do EM) foi decisivo na escolha desse local para a pesquisa. Também tinha iniciado a segunda série com eles, deixando a sala para licença de aprimoramento (doutorado) dois meses após o início do ano letivo de 2019.

Já vínhamos desenvolvendo um trabalho pedagógico organizado por meio da proposta de PP com foco na leitura e produção textual e uma tentativa de realizar a AL, observando os sentidos provocados pelas escolhas linguísticas para determinadas situações de uso. Sempre escolhendo o texto como ponto partida e de chegada (e arrancada), tendo a maioria das vezes o texto literário como gênero nuclear, ou seja, aquele que é núcleo para o trabalho com gêneros do discurso irradiados/trabalhados durante o curso.

Porém, no que se refere ao estudo da AL, faltava realizar um trabalho gramatical tendo o texto como centralidade, observando a produção de sentidos das formas linguísticas nos textos e não só solicitando que os alunos identificassem nomenclaturas da gramática tradicional e ponto. Além disso, acredito que, ao desenvolver o estudo no meu local de atuação, todo o processo de pesquisa e obtenção dos seus resultados poderiam ser facilitados, tanto no que diz respeito à observação, como no sentido de ampliação da proposta de ensino e na análise de dados.

A referida escola está localizada no setor Vera Cruz -II. Assim, a comunidade discente é oriunda do setor Conjunto Vera Cruz e adjacências (GOIÁS, 2019). O setor Vera Cruz II e os setores adjacentes atendidos por essa escola são marcados pela violência, em decorrência não somente do tráfico e uso de drogas, pois há outros fatores que também contribuem para esse cenário violento. De acordo com um levantamento realizado pelo

Instituto Federal de Goiás (IFG)[15], entre setembro e dezembro de 2019, as regiões Noroeste e Oeste de Goiânia foram as líderes em crimes contra a pessoa, contemplando, assim, as agressões de homicídio, latrocínio e estupro, entre outros.

Na região, não há centros culturais nem esportivos, ou seja, é um setor totalmente desprovido de áreas para prática de esportes, cultura e lazer. Os jovens, na maioria das vezes, frequentam as feiras livres e os parques abertos. A escola, nesse contexto, funciona também como local de integração social, onde os alunos têm contato com algumas práticas culturais e esportivas.

A referida escola foi fundada em agosto de 1985. No momento, essa escola atende a 1.121 alunos, distribuídos nos turnos da manhã (466 alunos/as), da tarde (479 alunos/as) e da noite (176). E oferece os seguintes anos: 6º, 7º e 8º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM. O EF só funciona no turno vespertino e o EM nos três turnos. Na escola, trabalham 50 profissionais, entre servidores gerais, professores, equipe gestora e técnicos. Em cada turno, funcionam 13 salas de aula; tendo seu quadro docente composto por 34 professores, ressaltando-se que alguns exercem funções na biblioteca. Além disso, há quatro professoras de apoio e uma professora de Libras (GOIÁS, 2019). Alguns dos profissionais não são efetivos e, por isso, trabalham em regime de "contrato precário de trabalho".

A comunidade que essa escola atende é constituída de algumas pessoas carentes do ponto de vista econômico. A maioria dos pais é empregada e exerce função de marceneiro, pedreiro, servente de pedreiro, auxiliar de costura, doméstica, costureiro, funcionários públicos municipais e estaduais, comerciários, pequenos comerciantes, dona de casa, enfermeira, secretárias, professores e outros (GOIÁS, 2019).

Quanto ao corpo administrativo, esse é composto por: uma diretora, três coordenadoras pedagógicas (cada uma em um turno), três coordenadoras de turnos (cada uma em um turno) e uma secretária. É uma gestão que busca constantemente atuar de forma democrática e participativa, sendo que a direção e demais servidores tentam trabalhar em conjunto e no sentido de realizar um trabalho unificado, com o objetivo de crescimento mútuo, o que nem sempre é possível (GOIÁS, 2019).

No que se refere ao Conselho Escolar, esse é composto por uma presidenta, que exerce a função de diretora, uma titular do conselho fiscal, que exerce a função de secretária e

[15]Tal afirmação pode ser confirmada pelos dados estatísticos levantados em julho de 2018 pela prefeitura de Goiânia e pode ser acessadas a partir do link: https://www12.goiania.go.gov.br/wp-uploads/2019/09/relat%C3%B3rio_anual_de_gest%C3%A3o_2018_encaminhado_gab_compressed.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

uma comissão composta por três membros representantes da comunidade escolar: um pai, uma professora e um aluno. O conselho tenta ser atuante, porém isso não ocorre plenamente. É uma escola que não possui grêmio escolar, como praticamente quase todas do Estado de Goiás. Para resolver questões locais, ocorrem assembleias escolares, mas isso não é uma rotina, pois ocorrem no máximo quatro ou cinco vezes por ano com os representantes de classe. Nessa escola, ocorre reunião bimestral com os pais, com a finalidade de discutir o rendimento dos alunos, disciplina, projetos e outras questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem deles (GOIÁS, 2019).

No que diz respeito à estrutura da escola, o prédio possui dois banheiros, salas do diretor, de coordenação, dos professores conjugada com a sala de materiais pedagógicos e sala da secretaria. Dois pátios para socialização, sendo um coberto e outro ao ar livre. No pátio coberto, localizam-se também dois almoxarifados, oito banheiros com sanitários, sendo quatro masculinos e quatro femininos; em anexo aos banheiros, encontram-se a cozinha e a cantina (o que do meu ponto de vista considero inadequado). Possui também uma quadra poliesportiva coberta, três pavilhões (dois com cinco salas e um com três) somado um total de 13 salas, dois corredores cobertos, sendo um para acesso ao portão lateral para a entrada de alunos e outro para acesso as salas de aula, uma sala para biblioteca e laboratório de informática e ciências (desativado atualmente) (GOIÁS, 2019).

Os recursos audiovisuais existentes na escola são: uma televisão, dois data shows, uma tela de projeção, um computador na sala da direção, três computadores na secretaria, um DVD, um projetor de slides, um aparelho multimídia, 30 computadores, sendo 24 no laboratório de informática (necessitam manutenção) quatro na sala dos professores (nenhum funcionando) e dois na sala de recursos (GOIÁS, 2019).

Quanto a outros recursos pedagógicos, a escola dispõe de um planetário, mapas diversos, dois globos, trinta computadores, já mencionados, três impressoras multifuncionais Brothers, duas impressoras deskjet HP, 01 impressora multifuncional Epson, uma impressora braile, uma impressora matricial, dois mil livros literários, trinta dicionários de português (atualizados), apenas 12 são para EM, cem livros paradidáticos para cada disciplina, cinquenta dicionários de inglês, sendo que apenas 25 estão em bom estado de uso, dez dicionários de espanhol, diversos jogos pedagógicos, a maioria está sucateada – Português, Matemática, História, Geografia (GOIÁS, 2019).

Como podemos observar é uma escola de médio porte e com poucos recursos humanos, principalmente quanto à coordenação pedagógica, que fica sobrecarregada, o que dificulta o apoio dessa junto aos professores e aos alunos, isso porque a demanda da

Secretaria Estadual de Educação ocupa boa parte de seu tempo, com documentos burocráticos e também reprodução (xerox) de listas de exercícios, pois não existe um profissional para a reprodução desse material.

No que se refere aos materiais pedagógicos, a escola possui uma quantidade boa, como o acervo da biblioteca, mas não tem bibliotecária formada, geralmente essa função é assumida por um professor readaptado ou que por motivo de saúde não tem condições de assumir sua carga horária completa em sala de aula.

No matutino, período em que sou lotada e realizei a pesquisa, a professora que está na função de bibliotecária tem vários problemas de saúde, tendo que se ausentar do trabalho por vários dias e isso dificulta o acesso dos alunos e dos professores à biblioteca. Outros recursos também essenciais para o trabalho pedagógico como impressoras (que funcionem e comportem a demanda da escola – nos três turnos) são insuficientes, a falta da disponibilização da internet para nós professores para o trabalho burocrático e para nosso uso e de nossos alunos em aula impede ou dificulta algumas atividades que requerem o emprego dessa. Na escola tem internet, mas somente para uso administrativo e/ou para uso das coordenadoras. Já os materiais como tinta para quadro branco, pincel, entre outros para uso básico nas aulas não são tão escassos.

## 1.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa os alunos da segunda série B, do EM, do turno matutino. Essa turma era composta por 40 alunos, sendo 21 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. A faixa etária dos estudantes variava entre 14 e 18 anos. Havia na turma dois alunos portadores de TDAH. É uma turma bastante colaborativa, tanto é que todos os alunos participaram do projeto (não na mesma proporção, pois uns se evolveram mais, outros nem tanto).

Outra especificidade dessa turma era que a maioria dos estudantes já trabalhava fora, em emprego formal, por meio de programas voltados para a inclusão social de jovens, como, por exemplo, a Fundação Pró-cerrado. A carga horária destinada ao trabalho eram quatro horas diárias, mas que se tornavam seis, oito horas, devido ao trajeto que tinham que fazer de ônibus e também por causa da distância. Outros trabalhavam na informalidade com carga horária semelhante ou mais extensa ainda.

Dessa forma, tinham pouco tempo para se dedicarem aos estudos, à noite após o trabalho ou em sala de aula, por isso, sempre que orientava as pesquisas extraclasse, procurava sempre levar material de pesquisa também para sala. Além disso, eles se ajudavam muito quanto à troca de materiais e informações/orientações sobre a vida escolar, assim compartilhavam materiais e as demandas por meio do grupo de *WhatsApp* da turma. Dessa maneira, o *WhatsApp* foi uma ferramenta importantíssima para viabilizar os estudos, nossas interações e nossos diálogos.

A escola disponibilizava algumas cópias, mas nem sempre era possível conseguir reproduzir materiais, mesmo organizando com antecedência, porque a demanda era muito grande para a coordenadora. Porém, como estava ministrando aula somente para essa turma conseguia arcar com boa parte das cópias, inclusive do livro *Nós*, que reproduzi para disponibilizá-lo aos estudantes. Não solicitei que eles o comprassem devido à condição financeira deles, porque a maioria deles trabalhava para contribuir com as despesas de casa, também disponibilizei o link para que eles pudessem acessar o livro em formato digital.

A maioria dos estudantes dessa turma está na escola desde o EF, cursado por eles nas turmas do período vespertino. Todavia, na primeira série do EM a maior parte deles cursou no turno matutino, sendo meus alunos. Isso facilitou o meu trabalho, pois já era professora deles, ficando ausente apenas quatro meses, quando eles estavam já cursando a segunda série, assim, foi possível continuar na mesma perspectiva pedagógica, apenas com algumas alterações em relação ao ensino da gramática, a qual foi trabalhada a partir do texto como já fazíamos, mas agora observando os sentidos provocados pelas escolhas gramaticais e/ou lexicais em determinados contextos de uso, potencializadas com a adição às aulas a prática AL, com foco em suas três atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Nem todos os estudantes dessa turma, apesar de serem considerados críticos e questionadores, demonstravam gosto pelo estudo, alguns se mostravam indisciplinados. Por outro lado, outros eram esforçados e participativos. E alguns já faziam uso de estratégias de estudo mediante o uso das tecnologias (não como pretexto). Ao final, acredito, nós conseguimos, professoras e alunos, atingir uma relação interlocutiva forte em torno da aquisição de conhecimentos, sobretudo dos linguísticos.

Esses alunos sempre gostaram de trabalhar com projetos, de realizar pesquisa quando cursavam a primeira série do EM, porém, a segunda série trouxe alterações deles na sala e, nas novas configurações dos grupos das salas, alguns se apresentavam sem compromisso com os estudos. Ainda assim, a turma continuava a ser considerada a melhor da escola. A motivação da escolha dessa turma não ocorreu devido a isso, como já antecipei anteriormente,

mas, porque os alunos queriam muito participar da pesquisa e tínhamos uma ótima relação, eram receptivos e gostavam de desafios.

De acordo com o combinado com os alunos os nomes deles no decorrer das análises serão fictícios.[16]

## 1.5 GERAÇÃO DE DADOS

Os dados para análise desta tese foram gerados a partir da realização do projeto Caminhos e descaminhos da escrita, o qual foi realizado no segundo semestre de 2019 (26 de agosto a 20 de novembro de 2019) e primeiro semestre de 2020 (2 de fevereiro de 2020 e encerrado em 13 de março de 2020), quando eu, professora/pesquisadora/professora, juntamente com meus alunos da segunda série B do EM desenvolvemos o referido projeto.

O projeto Caminhos e descaminhos da escrita foi pensando para ser realizado somente no segundo semestre de 2019, mas como não foi possível concluir todos os capítulos da novela no referido semestre, escrevemos apenas três, adentramos o novo ano (2020) e, consequentemente, a nova série, a terceira série do EM. Essa turma ficou composta em grande parte pelos meus alunos, ou seja, da segunda série do ano anterior (2019), com alguns estudantes novatos e ausência de outros que foram transferidos da escola ou remanejados para outra sala. Porém, não fiz mais o trabalho diário de desenvolvimento de outras atividades escolares com os alunos. Eles escreveram mais quatro capítulos como tarefa do ano anterior (2019), isto é, como desdobramento do projeto desenvolvido na segunda série. Diante desse novo contexto, conversei com a nova professora e, assim, ela cedeu-me uma aula por semana para que pudéssemos concluir os capítulos da novela, porque tanto eu quanto alguns alunos queríamos concluir o livro e o publicar.

Mas nesse momento seria como reiniciar o projeto, eu precisava "remotivá-los", devido às questões mencionadas anteriormente, mas, ainda assim, insisti no diálogo e, aos poucos, não com a participação direta de todos, pois alguns participaram lendo os capítulos já prontos, sugerindo mudanças e outros escreveram capítulos novos, ou partes, fizemos mais quatro capítulos. Somado a tudo isso, tivemos uma drástica mudança no cenário educacional, ou melhor, em âmbito mundial, a pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo

[16]Os nomes fictícios estão de acordo o documento assinado por eles e seus familiares. Ver "TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de idade" e "TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido"nos apêndices C e D.

coronavírus (*SARS-CoV-2)*. E as aulas começaram a ser ministradas por meio de salas virtuais remotas (videoaulas e listas de exercícios), ou seja, não presenciais. Então, juntamente com os alunos criamos um grupo no *WhatsApp*, porém eles estavam sobrecarregados de listas de atividades para fazer, realizar (são 13 disciplinas no 3º. ano do EM), além disso, muitos alunos não estavam no grupo, e ainda, enfrentando um processo novo, o ensino não presencial. Somado a isso, não tínhamos a certeza do retorno das aulas presenciais nesse semestre e, dessa forma, achamos por bem encerrar nosso projeto, mesmo sem ter finalizado, pois havíamos escrito apenas sete capítulos. Assim, quem sabe posteriormente, poderemos publicá-los em uma plataforma na WEB.

### 1.5.1 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados para geração de dados desse estudo se caracterizam pela observação participante, um diário de campo (para registros das situações observadas e dos diálogos/interações em sala) e um aparelho de gravar, para gravação em áudio (das interações e diálogos durante as aulas) e pela análise documental (textos lidos, pesquisados e produzidos pelos alunos no decorrer do desenvolvimento do projeto).

De acordo com Creswell (2010, p. 214), as "observações qualitativas são aquelas em que o observador faz anotações de campo sobre os comportamentos e as atividades dos indivíduos no local de pesquisas." E "nessas anotações de campo, o pesquisador registra, de uma maneira não estruturada ou semiestruturada (usando algumas questões anteriores que o investigador quer saber), as atividades no local da pesquisa." Assim, "os observadores qualitativos também podem se envolver em papéis que variam desde um não participante até um participante completo."

Em meu estudo, optei pela observação e pela pesquisa participante e utilizei como técnica de observação um diário de campo (para anotações das atividades que foram realizadas pelos meus alunos, estratégias, materiais pedagógicos e outros) e gravações em áudio (para registros de nossas interações e diálogos realizados durante as aulas), observando a participação deles no que se refere à prática de AL nas aulas de LP no decorrer do Projeto Caminhos de descaminhos da escrita.

Para Moreira e Caleffe (2008), a observação participante possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com a finalidade de observar na tentativa de descobrir como é ser um membro desse mundo, o que proporciona ao pesquisador uma

visão profunda do seu objeto de investigação, isso porque ele vivencia as experiências dos sujeitos participantes de sua pesquisa.

Lüdke e André (1986) também ressaltam que a observação possibilita um contato pessoal e próximo entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens, como, por exemplo, o pesquisador tem a possibilidade de apreender melhor a visão de mundo dos sujeitos e também pode vir a descobrir, a perceber, aspectos novos do problema pesquisado. Moreira e Caleffe (2008, p. 204) confirmam essa ideia, para eles "a observação participante proporciona estudos mais aprofundados que podem servir a vários propósitos úteis, em particular para gerar novas hipóteses".

Ainda de acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), "a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas." Pois, "na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações."

Dessa maneira, no decurso de minha pesquisa, procurei registrar todos os nossos encontros/aulas no diário de campo para posterior observação e análises do processo ensino-aprendizagem que envolvia as atividades propostas no projeto sobre o ensino/estudo de LP com foco na prática de AL, bem como foram gravadas em áudio as nossas interações e diálogos durante as aulas. Somado a isso, foi registrado no diário de campo as estratégias utilizadas e também o uso do material pedagógico, como dicionários, gramáticas, livros, sites e outros utilizados no decorrer das aulas.

Além da observação participante, utilizei a análise documental (textos lidos, pesquisados e produzidos pelos alunos), o que foi de suma importância para sistematização dos dados desta tese juntamente com as observações registradas no diário de campo e nas gravações em áudio das aulas.

Para Caulley (1981, citado por Lüdke; André, 1976, p. 38), a análise documental "busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse". Essas informações servem para complementar outras, como as obtidas por meio de outras de técnicas, ou desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1976).

Creswell (2010) considera como documentos qualitativos os documentos públicos, como, por exemplo, minutas de reuniões. Também considera qualitativos os documentos privados. Podemos citar como exemplo desse tipo de documento os diários pessoais e produções textuais dos alunos. Logo, são considerados documentos, "quaisquer materiais

escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano." (PHILLIPS, 1974, citado por LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Dessa maneira, coletei as produções realizadas, lidas e pesquisadas pelos alunos durante o desenvolvimento do nosso projeto. Com isso, foi possível verificar evolução (processual) deles quanto ao uso da língua(gem) e também sobre os conhecimentos teóricos sobre ela. Além disso, esses textos ajudaram-me na composição de nossas memórias, isso porque, eles viabilizaram a descrição e a análises, envolvendo tanto os momentos de leitura/escuta/fala (AL) e produção/reescrita/revisão de texto - orais e escritos- fala/escuta (AL).

Desse modo, os textos lidos, pesquisados, escritos e reescritos/revisados pelos alunos também foram de suma importância para a reconstituição de todo o processo de estudo/ensino de LP com foco na prática de AL, porque juntamente com os registros das observações, contendo, os relatos de nossas interações, diálogos, reflexões, indagações, serviram como um memorial de todo o trabalho desenvolvido no decorrer do projeto Caminhos e descaminhos da escrita. Disponho ainda de minha memória, pois vivenciei todo o percurso juntamente com meus alunos, interagindo, dialogando, enfim, construindo conhecimentos linguísticos e literários, sendo, portanto, possível reproduzir as nossas interações e diálogos ocorridos durante aulas, os quais estão presentes nos Excertos das análises, possibilitando, dessa maneira, recuperar os passos percorridos com trabalho de LP com foco na prática de AL no decurso do projeto.

## 1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRANSCRIÇÃO DO CORPUS

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

Quadro 3: Protocolo de Transcrição de falas

| **Protocolo de Transcrição de falas, de acordo com Marcuschi (2003 p. 11-13).** | |
|---|---|
| **Especificação do uso** | **Sinal** |
| Falas simultâneas | [[ |
| Sobreposição de vozes | [ |
| Sobreposições localizadas | [ ] |
| Pausas | (+) ou (2.5) |
| Dúvidas ou suposições | (Incompreensível) ou ( ) |
| Truncamentos bruscos | / |
| Ênfase ou acento forte | MAIÚSCULA |

| | |
|---|---|
| Alongamento de vogal | :: |
| Comentário do analista | (( )) |
| Silabação | - - - - - |
| Entonação para uma subida rápida, equivalente a um ponto de interrogação. | “ |
| Entonação para uma subida leve, equivalente a uma vírgula ou ponto e vírgula. | ‘ |
| Entonação para uma descida leve ou brusca | , |
| Repetição ou reduplicação de letra ou sílaba | eee ela |
| Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção. | eh, ah, oh, ih::,mhm, ahã |
| Indicação de transcrição parcial ou de eliminação | ... ou /.../ |

Fonte: Elaboração com base em Marcuschi ( 2003)

Neste capítulo, abordei aspectos relacionados à metodologia adotada e aos procedimentos utilizados para coleta de dados desse estudo. No próximo capítulo, faço reflexões sobre os pressupostos teóricos dessa tese.

# CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo, reflito sobre a teoria dialógica de Bakhtin e sobre os gêneros do discurso e o gênero novela na perspectiva desse teórico, bem como sobre o estudo/ensino da LP centrado na prática de AL.

## 2.1 A TEORIA DIALÓGICA E O (RE)VOZEAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para Volóchinov ([1929] 2017)[17], a língua(agem) é dinâmica, viva, não podendo, então, ser concebida como um conjunto de formas estáticas, pois a palavra não é neutra, ela é polissêmica, e a língua provém de processos dialógicos que incluem as relações entre os sujeitos e deles com o mundo concreto. Nesse sentido, conceitos como o dialogismo e os gêneros do discurso do pensamento bakhtiniano assumem papel importante nas atividades de AL na escola.

Segundo Volóchinov ([1929] 2017) e o círculo de Bakhtin[18], a linguagem é constitutiva da consciência e de toda atividade mental. Dessa forma, para esses teóricos, o sujeito se constitui nas interações de que participa, pois o diálogo não significa apenas "alternância de vozes" e sim "o encontro e a incorporação de vozes" em um tempo e um espaço histórico. Nesse raciocínio, as vozes dos outros estão sempre povoando a (nossa) atividade mental individual, pois, para Volóchinov ([1929] 2017) o enunciado é sempre de natureza social, sendo que a língua(gem) é o lugar de encontro e desencontro dos seres humanos. Essa aproximação pode ser vista na afirmação de que a importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande, porque em sua essência, a palavra é um ato bilateral.

Nessa linha, a teoria dialógica parece demandar um compromisso com o futuro, com o provisório, com o sempre em construção, com o inacabado, porque todo ponto de chegada é também um ponto de arrancada nessa transformação perene. Isso porque há sempre algo a ser alcançado, algo que não está na origem como essencialidade fixa do humano, mas que está

[17] Marxismo e Filosofia da linguagem foi redigido no âmbito do Círculo de Bakhtin por Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e publicado em 1929, foi por vezes atribuído ao próprio Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017)

[18] Utiliza-se expressão Círculo de Bakhtin porque além do filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo, do qual participavam diversos outros intelectuais (MOLON; VIANNA, 2012).

sempre em se fazendo (GERALDI, 2005). E é esse compromisso que Bakhtin quer defender em sua filosofia da linguagem como um ato ético da responsividade de cada um de nós, como um processo de construção de algo que opera com o já dado para alcançar o ainda não conseguido.

Então, entendo que, para ele, o diálogo é um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão. Ainda com relação ao elemento social Volóchinov ([1929] 2017) concebe o diálogo como produto histórico, marcado cultural e socialmente, isto é, o diálogo também é apresentado por esses teóricos como espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social. Para eles, diálogo não seria uma instância apenas de negociação e de mediação de conflitos, mas um espaço onde esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social (SCORSOLINI-COMIN, 2014).

Logo, na concepção de Bakhtin (2015a)[19], o dialogismo pode ser definido como a relação entre um enunciado e outros enunciados, pois tudo o que se diz já foi dito um dia. Dessa forma, ninguém é dono de suas palavras. Cada enunciado completa, refuta ou embasa os outros, que de certa forma já são conhecidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNs-(BRASIL, 1998), amparado em estudos realizados sobre o pensamento bakhtiniano por linguistas como João Wanderley Geraldi trazem uma proposta de um ensino de língua materna por meio da interação verbal. Para Geraldi (1997), o ensino que vê a linguagem como interação tem, entre outros, o objetivo de superar a visão mecanicista, a qual vê a língua como um sistema abstrato e normas que encamparia o ato de fala e seu produto, o enunciado. Conforme Volóchinov ([1929] 2017), todo enunciado é de natureza social e, portanto, deve ser compreendida a partir de uma visão de língua(gem) historicizada. Em outros termos, o enunciado surge onde o homem e a língua(gem) têm existências históricas e sociais, fazendo parte de um mesmo processo, um integrado ao outro.

Teoricamente falando, declara Volóchinov ([1929] 2017), o enunciado, é uma unidade comunicativa discursiva, diversamente da palavra e da sentença, que se tomadas fora do seu contexto real são apenas unidades da língua. O enunciado se relaciona com a realidade, reportando-se a outros enunciados reais, previamente produzidos. É uma visão dialógica da língua(gem), na qual um discurso sempre tem origem em outro discurso e, por sua vez, dará

[19]Estética da criação verbal é uma coletânea de textos de Bakhtin, os quais foram escritos em épocas distintas.

origem a um novo discurso, pois todo discurso está em constante diálogo com outros discursos, porque o enunciado é um "elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas" (BAKHTIN, 2015a, p. 300-301).

Notamos que esse caráter dialógico da língua(gem) não pode ser separado das esferas sociais dos falantes, isso porque a escolha das palavras ou de um enunciado não é aleatória, é sempre determinada pelo contexto social dos interlocutores. Em outras palavras, o enunciado não está ligado somente aos elos que o precedem, mas também aos que o sucedem, pois a resposta é sempre a razão de ser de um enunciado, onde o papel dos outros, para quem o enunciado se dirige, é excepcionalmente grande, como já sabemos (BAKHTIN, 2015a).

Seguindo essa lógica, defendo nesta tese, uma concepção de linguagem interacionista/dialógica/discursiva, a qual considera que a linguagem possibilita mais do que uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, porque ela é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando (GERALDI, [1981-1984/1997] 2006). Com a linguagem, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. Essa perspectiva fundamenta-se nos estudos de Bakhtin (2015a) e Volóchinov ([1929]2017), esses teóricos compreendem a língua(gem) a partir das interações, ou seja, dentro de uma concepção discursivo-dialógica, porque a língua(gem) é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, pois ela é desenvolvida por meio de trocas, de experiências, pelo compartilhamento entre os indivíduos.

Como se pode observar, compreender a língua materna é entender vários aspectos e, principalmente, entender que as ações pedagógicas implicam em uma postura amparada em concepções diferenciadas. Logo, a concepção de linguagem como interação/diálogo/discurso possibilita ao professor uma postura educacional diferenciada, porque situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Ou seja, "estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação." (GERALDI, 2006, p. 42).

Então, nessa perspectiva de linguagem enquanto interação, diálogo, discurso, o texto não é visto mais separado de seu contexto sócio-histórico-cultural. Isto é, ele é o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que por meio do diálogo nele se constroem e por ele são construídos, pois "o locutor não é um adão bíblico" (BAKHTIN, 2015a, p.319), pois não é o primeiro a falar.

Nessa concepção, todo texto é constituído a partir de outro(s) texto(s). Então, podemos dizer que o texto é o lugar de encontro das diversas vozes, opiniões e ideologias, porque a produção do enunciado está sempre voltada "para o discurso do outro" (BAKHTIN, 2015a, p. 309), ou seja, é sempre uma resposta a outro(s) enunciado(s). Nesse sentido, o texto, seja ele oral ou escrito, é uma realidade imediata, constituindo, desse modo, pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, texto sobre textos. Logo, o texto é constitutivamente dialógico, porque ele se define pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos. E, por último, o texto define-se como único, não reproduzível, não reiterável ou repetível, isso porque seus sentidos são criados somente no momento de sua produção, do dizer, o enunciado, tornando, portanto, em um "outro" texto.

Visto dessa forma, o texto não pode ser usado apenas como uma amostra de língua ou como modelo para um "bem escrever" ou "bem falar", mas sim como um meio de interação entre pessoas e culturas. Então, compreender não está restrito simplesmente em decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte. E é partindo desse contexto que se deve constituir a relação de sala de aula. Pois "é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula", porque dessa forma, "os conteúdos, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação," bem como "o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos" (GERALDI, 2006, p. 40).

Para Geraldi (2006, p. 40), quando se fala em ensino, os educadores se esquecem de uma questão prévia "para que ensinamos o que ensinamos?" e sua correlata: para que os alunos aprendem e o que eles aprendem? Porém, essas questões são esquecidas em detrimento de discussões sobre como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, entre outras interrogações. Nesse ínterim, ele considera que a resposta ao "para quê" é que dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. E isso envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação, porque uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica.

Todavia, isso não depende apenas da formação do professor, assim "se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ ensino da metalinguagem." Pois, "a opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação)", e, "a partir da perspectiva de que na

escola se pode oportunizar o domínio de mais de uma forma de expressão, exige que reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, porque tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos” (GERALDI, 2006, p. 45). Isso mostra que no ensino de LP uma resposta ao “para quê” envolve tanto uma concepção de linguagem como de educação, porque é ela (nossa concepção de linguagem) que direciona a nossa atuação pedagógica, pois a língua(gem) é um instrumento fundamental no ensino de LP, isso porque é por meio dela (a linguagem) que os indivíduos interagem, seja por meio da oralidade ou da escrita.

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

Dessa maneira, na concepção de linguagem como interação/diálogo/discurso, podemos dizer que a preocupação básica do ensino da língua materna não se restringe apenas a levar o aluno ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, principalmente, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, sobretudo, quanto à utilização da língua como instrumento de interação social. Logo, a reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais (orais e escritos) e/ou multissemióticos. Logo, creio que, na concepção interacionista/dialógica/discursiva de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos.

Nesse sentido, a teoria dialógica de Bakhtin e seus estudos sobre gêneros do discurso assumem papel importante nas atividades de prática AL na escola.

Ao finalizar essa abordagem sobre teoria dialógica de Bakhtin, discuto no próximo tópico sobre os gêneros do discurso na perspectiva desse teórico.

## 2.2 GÊNEROS DO DISCURSO NA TEORIA BAKHTINIANA

Bakhtin em seu ensaio Os gêneros do discurso presente na coletânea “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, [1952-1953] 2015a, p. 282) define os gêneros do discurso como formas típicas que resultam em formas-padrão, “isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais e (escritos)”.

Assim, podemos afirmar que os sujeitos só se comunicam, falam e escrevem por meio dos gêneros, os quais são de número infindável, porque os sujeitos, ou seja, as culturas humanas têm um repertório imenso desses gêneros e muitas vezes nem se dão conta disso. Notamos que até mesmo no bate-papo descontraído e livre, o discurso é moldado pelo gênero em uso, porque "esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática" (BAKHTIN, [1952-1953] 2015a, p. 282). Assim, os gêneros são formas de enunciados, e esses são produzidos historicamente e encontram-se disponíveis na cultura, os quais são plurais e diversos. Dessa forma, podemos dizer que os enunciados (nossos dizeres) formam os gêneros do discurso.

Nesse sentido, o enunciado é visto como a "unidade real da comunicação discursiva" (BAKHTIN, [1952-1953] 2015a, p. 274), e, como sabemos, todas as esferas da atividade humana se relacionam com o uso da língua(gem), e isso é feito em forma de enunciados "concretos e únicos". Os quais "refletem as condições específicas e as finalidades" de cada campo da atividade humana a partir de um determinado gênero discursivo (BAKHTIN [1952-1953] 2015a, p. 261). Por isso, para Bakhtin (2015a [1952-1953], p. 283), "aprender a falar significa aprender a construir enunciados", pois falamos por enunciados e não por orações ou palavras isoladas. Dessa maneira, os gêneros funcionam como uma espécie de suporte aos enunciados, porque são eles (os gêneros) que organizam o nosso discurso (BAKHTIN, [1952-1953] 2015a, p.283).

Bakhtin ([1952-1953] 2015a, p. 263) faz uma distinção entre gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Para o teórico, "não se trata de uma diferença funcional". Os gêneros primários são aqueles que se formam "nas condições da comunicação imediata", ou seja, se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e em geral faladas, isto é, não elaboradas (surgem das esferas cotidianas -familiares, íntimas etc.) (SOBRAL, 2011, p. 40). Já os gêneros do discurso secundários "surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc." ([BAKHTIN, 1952-1953]2015a, p. 263), isto é, são interações verbais mais elaboradas, pertencendo, portanto, as "esferas culturais letradas" (SOBRAL, 2011, p. 40).

Dessa maneira, no processo de construção dos gêneros do discurso secundários, há a incorporação de diversos gêneros primários, acontecendo uma transformação, uma reelaboração destes, os quais adquirem uma formação especial para fazerem parte do gênero secundário. Essa integração e transformação podem ser entendidas porque "esses gêneros

primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial; perde o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios." (BAKHTIN, [1952-1953]2015a, p. 263-264). Nesse sentido, os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários.

Bakhtin ([1952-1953]2015a) afirma que tanto os gêneros primários quanto os secundários são constituídos por três elementos indissociáveis: conteúdo temático/tema, forma composicional e estilo. Esses são os conceitos com que Bakhtin busca descrever o gênero em termos de recursos de linguagem, mas do ponto de vista enunciativo (SOBRAL, 2011, p. 38). Então, para uma melhor compreensão desses elementos constitutivos dos gêneros do discurso é importante entendermos o que é um enunciado concreto na teoria bakhtiniana.

No pensamento bakhtiniano e de seu Círculo um dos conceitos teóricos fundamentais é o de enunciado concreto, o qual é entendido como "um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção" (SILVA, 2013, p. 49). Isso significa dizer que o contexto de produção, circulação e recepção dos enunciados "são constitutivos" dele (SILVA, 2013, p. 49) porque "o enunciado concreto constitui-se na interação entre os interlocutores". Essa interação "não se trata sempre de um diálogo face a face, ou de um endereçamento explícito de minha fala ou escrita de alguém", pois "quando falamos, nos dirigimos a outro, ainda que não saibamos quem esse outro é; ao mesmo tempo, sempre estamos retomando o que outros já disseram" (SILVA, 2013, p. 49).

Essa concepção de enunciado concreto é o princípio do dialogismo, onde a língua(gem) assume papel importante, a qual é concebida como interação e não existe enunciado concreto sem interação, isso porque "os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes" (BAKHTIN, [1952-1953]2015a, p. 275). Ademais, "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua." (BAKHTIN, [1952-1953]2015a, p. 265).

Nessa perspectiva, um enunciado concreto pode ser constituído de uma única palavra, ou mais de quinhentas palavras como em uma novela, romance, dentre outros. Nessa lógica, o que "marca as fronteiras do enunciado é a unidade de sentido" (SILVA, 2013, p. 52).

Segundo Silva (2013), o sentido, na teoria bakhtiniana, desdobra-se em tema e significação. A significação é o significado que encontramos no dicionário, como a palavra 'Adeus', exemplo citado pela autora, que é um substantivo ou interjeição que sinaliza uma

despedida. Logo, podemos dizer que a significação é constante, acompanha a palavra sempre que ela for usada, já o tema é único, portanto, não repete, porque ele se refere ao todo do enunciado concreto, que envolve tanto a parte verbal, como a entonação, a relação entre interlocutores (quem fala, com quem fala), condições sócio-históricas, condições de tempo e espaço, entre outros, ou seja, todo o contexto do momento do dizer, produzir o enunciado. Ao utilizarmos a palavra "Adeus" em contextos diferentes, a situação-despedida é única para cada um deles, porque os enunciados concretos são "irreproduzíveis (ainda que possa citá-los) e são ligados entre si por relações dialógicas" (BAKHTIN, [1952-1953] 2015a, p. 335).

Desse modo, podemos afirmar que o tema (conteúdo temático) é o sentido que produzimos no momento do dizer, da produção do enunciado. Então, no pensamento bakhtiniano, o sentido não é o significado, ele "é o que há de único irrepetível em cada enunciado concreto" (SILVA, 2013, p. 59). Assim, o tema não pode ser confundido com assunto ou tópico, até mesmo porque podemos falar de um dado assunto e ter outro tema, então, tema é o tópico do discurso como um todo, aquilo que ele diz para além das palavras, o sentido (SOBRAL, 2011, p. 39-39).

Já a forma composicional ou de composição não deve ser entendida apenas como um esquema sempre presente no gênero que estudamos, ela está associada ao todo do enunciado e dialoga com outros enunciados do mesmo gênero, isso porque os enunciados possuem forma mais ou menos padronizada, a qual pode ser subvertida por cada autor, mas devemos ficar atentos para não subvertê-la a ponto de ser reprovado no julgamento feito por pessoas que entendem do gênero (SILVA, 2013). Desse modo, a forma de composição trata-se das maneiras (no plural) como o gênero mobiliza um texto, a estrutura textual do gênero, podendo, como já apontei, haver diferentes graus de liberdade e restrição ao uso de forma composição a depender dos objetivos do gênero (SOBRAL, 2011, p. 39-39).

Isso nos mostra que os gêneros são infinitos, pois, a partir de um gênero, que vai modificando-se, e aos poucos vai distanciando de sua forma original, novos gêneros surgem, ou seja, os gêneros estão em constante transformação, pois são dinâmicos, vivos, assim como a língua(gem) que vai mudando de acordo com as necessidades das pessoas, da sociedade em que vivem. Dessa maneira, a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são "inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...], cada campo dessa atividade integra o repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo" (BAKHTIN, [1952-1953] 2015a, p. 262).

As esferas sociodiscursivas, como a religiosa, a escolar, a do trabalho entre outras, elaboram uma infinidade de gêneros, os quais surgem a cada dia, pois esses são modificados a partir das necessidades que passam a existir entre os indivíduos de uma determinada esfera. Exemplo disso são os gêneros veiculados pelo *Whatsapp* que foram modificados, como por exemplo, os diálogos entre amigos. Isso só ocorreu porque surgiu a necessidade de comunicação entre os indivíduos da sociedade atual, na qual a tecnologia está presente. Assim sendo, vários gêneros são modificados atendendo à demanda da sociedade vigente.

Quanto ao estilo, outro elemento constitutivo dos gêneros do discurso, podemos dizer que ele comporta algo que é do ser humano, marcado por sua posição social, histórica e ideológica, marcado, mas não aprisionado, pois esse ser humano fala trazendo em seu discurso as vozes dos outros, mas articulando essas vozes de maneira única, por isso, que o enunciado é também individual, porque pode "refletir a individualidade do falante, ou de quem escreve" (BAKHTIN, [1952-1953] 2015a, p. 265). Mas, "nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade" (BAKHTIN, [1952-1953]2015a, p. 265).

Os "gêneros da literatura", ou seja, os artístico-literários são mais propícios ao estudo do estilo individual e os menos propícios são os que "requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc." (BAKHTIN, [1952-1953] /2015a, p.265). Nesses últimos, "o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu, mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar" (BAKHTIN, [1952-1953] /2015a, p.266). Ou seja, o estilo individual funciona nesses gêneros apenas como um elemento complementar na constituição da intencionalidade.

Daí, conforme ([1952-1953]2015a), cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso, os quais possuem suas marcas mais ou menos padronizadas, sendo, portanto, coletivos também.

Para Bakhtin ([1952-1953]2015a), o estilo constitui-se em um elemento de grande relevância para o gênero e afirma que "a relação orgânica e indissolúvel entre estilo e gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais". Logo, "no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa, senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação", pois, "em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a

esses gêneros que correspondem determinados estilos.” Ou seja, “uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo” geram, portanto, “determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, [1952-1953] /2015a, p.266). Isso reforça a importância do estilo na constituição do gênero do discurso, mas este é indissociável do conteúdo temático/tema (sentido) e da forma composicional.

Mas, embora o estilo integre a unidade do gênero do enunciado como seu elemento, “isso não significa, evidentemente, que o estilo de linguagem não possa tornar-se objeto de um estudo especial independente”, ou seja, realizar “a estilística da língua como disciplina autônoma, também é possível e necessário.” Porém, “esse estudo só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso” (BAKHTIN, [1952-1953] /2015a, p.266-267).

Para Bakhtin ([1952-1953] 2015a, p. 269), não pode haver separação entre estilo e gênero do discurso, pois “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissociavelmente ligadas às mudanças dos gêneros”. Ainda, a língua escrita para esse teórico “é formada pelo conjunto dos estilos da língua, estando, portanto, em constante mudança, devido aos diferentes pesos e correlações desses estilos no interior do sistema da língua escrita”. E “quando se trata do sistema da língua literária, as mudanças são ainda mais acentuadas, visto que estilos da língua não escrita também fazem parte da constituição desse sistema” (FILHO, 2020, p.77).

O próprio Bakhtin ([1952-1953] 2015a, p. 267), afirma que, “para entender a complexa dinâmica histórica desses sistemas, para passar da descrição simples (e superficial na maioria dos casos) dos estilos que estão presentes e se alternam para a explicação históricas dessas mudanças” é necessária “uma elaboração especial da história dos gêneros do discurso (tanto primários quanto secundários)”, os quais “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”.

Desse modo, os “enunciados, isto é, os seus gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” Nesse sentido, “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, [1952-1953]2015a, p. 267-268). Isso mostra-nos que a língua escrita sempre foi marcada pelos gêneros do discurso (secundários ou primários). Sua ampliação,

com a incorporação da língua popular, acarreta sempre mudanças significativas que conduzem a uma reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (FILHO, 2020, p. 77).

Além disso, para Bakhtin ([1952-1953]2015a, p. 269) há uma estreita relação entre gramática e estilística, pois "pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto da linguagem", porque "se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical", mas "se o examinamos no conjunto do enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de um fenômeno estilístico." Porque "a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico".

Bakhtin ([1942-1945]2013), no seu texto "Questões de estilística no ensino da língua" já apontava no âmbito da educação/ensino, quando exerceu a função de docente em duas escolas no interior da Rússia entre 1937 e 1945, a necessidade de levar em conta o significado estilístico das formas gramaticais ao se ensinar a língua materna.

Acredito que essa forma de estudo de gramática contribui com a prática de AL no EM, porque possibilita um trabalho com a língua(gem) de forma mais ampla, incluindo aí, também, estilo e gramática. E mais, o estudo da língua(gem) é feito de forma contextualizada, e realizada por meio da reflexão, da indagação e da criatividade, tendo o texto como ponto de partida e de chegada (e arrancada), o que viabiliza um trabalho com a língua(gem) a partir dos gêneros do discurso, possibilitando não somente a exposição, mas, sobretudo, a reflexão sobre as formas de utilização de cada um, levando em consideração seu contexto de produção, circulação e recepção.

Diante disso, considero importantes os trabalhos realizados por meio da proposta de PP, isso porque, essa perspectiva de organização pedagógica favorece o ensino da LP, pois um projeto abre, de fato, possibilidades infinitas de prática da língua(gem). Também todo projeto de ação implica comunicar-se oralmente/verbalmente: dialogando, discutindo, expondo, argumentando, escrevendo, analisando, resumindo, sintetizando, dentre outros; exigindo também que os alunos se comuniquem por escrito: lendo e escrevendo (cartas, artigos de informação, fichas técnicas, cartazes, contos e romances, poemas, dentre outros). Além disso, eles precisam se relacionar com outros interlocutores não somente aos pertencentes a sua sala de aula (JOLIBERT, 2009).

Então, creio que o trabalho de LP centrado na prática de AL pode ser mais significativo/produtivo, pois os estudos/ensinos da língua(gem) são realizados a partir de enunciados concretos, situações reais de uso. Essa ação facilita um estudo/ensino reflexivo,

indagador e criativo da língua(gem), mediado pelo professor por meio da interação, do diálogo, visando que os estudantes se tornem bons leitores, escritores e revisores.

No próximo tópico, abordo sobre o gênero novela na perspectiva discursiva bakhtiniana, pois, conforme já dito, o nosso gênero nuclear para estudo da prática de AL nas aulas de LP é a novela policial Nós do autor Salim Miguel (MIGUEL, 2018), logo essa reflexão é importante para esta tese.

## 2.3 O GÊNERO NOVELA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA BAKHTINIANA

A prosa literária contemporânea é resultado das transformações que vem sofrendo ao longo dos séculos. Essas transformações ocorreram tanto no que se refere à forma composicional quanto ao estilo, refletindo cada vez mais a vida contemporânea.

Bakhtin (2015b, 2018, 2019)[20] oferece novos modos de (re)pensar a condição da prosa literária na modernidade, através de uma análise histórico-discursiva acerca dos gêneros pertencentes à narração, em especial o romance, porque foi a partir dele que o referido estudioso elaborou sua teoria quanto ao estudo da prosa literária, pois, para esse teórico, "a orientação dialógica do discurso entre os discursos alheios (de todos os graus e qualidades do alheio) cria possibilidades novas" e também "essenciais do discurso literário, seu peculiar potencial de prosa literária, que encontrou sua expressão mais plena e profunda no romance" (BAKHTIN, 2015b, p. 47)[21].

Logo, a teoria discursiva do romance de Bakhtin (2015b, 2018, 2019) abarca também a novela, pois as duas formas de narrar – romance e novela – fazem parte da prosa literária e suas características, tanto formais como temáticas, são bem próximas. Dessa maneira, podemos dizer que a novela se caracteriza "como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal" (BAKHTIN, 2015, p. 27), ou seja, pode apresentar em sua estrutura interna diversas linguagens, uma diversidade de línguas, várias vozes e discursos.

Desse modo, a novela é um gênero heterogêneo, lembrando-nos um mosaico, isso porque sua composição abrange os diversos gêneros do discurso, como outros gêneros literários, gêneros não literários, que vão desde os gêneros do discurso do nosso cotidiano,

[20]A teoria do romance de Mikhail Bakhtin foi originalmente concebida ao longo da década de 1930, mas suas partes só viriam a ser publicadas décadas depois.
[21] Livro teoria do romance I - A estilística – primeiro volume da Teoria do romance.

como bilhetes, diálogos informais (gêneros primários), a gêneros mais complexos como notícias, cartas, textos jornalísticos e inúmeros outros (gêneros secundários).

A novela *Nós*, de Salim Miguel (MIGUEL, 2018), por exemplo, apresenta diferentes gêneros do discurso intercalados em seu gênero principal, como a notícia, poemas, canção, epígrafe, verbetes. Nessa novela também temos a presença de várias linguagens e vozes, como a voz do povo, da autoridade policial, a jornalística entre outras advindas da sociedade contemporânea.

Essas variedades de estilos e formas estão interligadas a uma diversidade de linguagens, as quais Bakhtin (2015b, 2018, 2019) nomeia de heterodiscursividade (diversidade de vozes, pluralidade de estilos e variedades de gêneros do discurso, ou seja, linguagens diversas). São esses fenômenos que compõem a prosa literária, como a novela, pois esse gênero é "um heterodiscurso social artisticamente organizado, às vezes uma diversidade de linguagens e uma dissonância individual" (BAKHTIN, 2015b, p. 29).

Nessa perspectiva, a novela pode ser vista como uma combinação social de línguas e vozes artisticamente organizados, arquitetada pelo seu autor, isso porque os modos de dizer/falar representam diferentes grupos sociais, épocas, gerações, grupos profissionais, hierarquia, entre outros, o que demonstra a diversidade da vida histórica em constante transformação. E é por causa desse plurilinguismo social presente na prosa literária (em especial destaco a novela) que ela "orquestra todos os seus temas, todo o seu universo de objetos e sentidos que representa e exprime" (BAKHTIN, 2015b, p. 30). Essa "orquestração" ocorre devido aos diversos e diferentes discursos encontrados em sua composição, os quais estão repletos de vozes sociais que dialogam entre si.

Seguindo essa lógica, a novela pertence ao mesmo tempo a uma língua única e ao pluralismo social e histórico, tornando-se, assim, a expressão mais completa da orientação dialógica no discurso, pois possui toda uma diversidade linguística. A linguagem da novela "é um sistema de linguagens que se interiluminam dialogicamente. Ela não pode ser descrita e analisada como uma língua(gem) única", porque o autor participa da novela e é "onipresente" nela e "quase sem usar sua própria linguagem direta" (BAKHTIN, 2019, p. 20)[22]. Assim, o que temos é uma entrelaçamentos das vozes do autor, dos narradores e das personagens numa tentativa de apreensão do mundo e da sociedade pelo heterodiscurso e pelas diversas linguagens.

[22]Livro Teoria do romance III – O romance como gênero literário – terceiro volume da teoria do romance.

Nessa unidade plural da novela, há uma profunda ligação entre língua e fala, percebidas com a estratificação da língua(gem) social. Para Bakhtin (2015b), a verdadeira premissa da prosa literária está na estratificação interna da língua(gem), na sua diversidade social de língua(gens) e na divergência de vozes individuais que ela encerra.

Dessa forma, por meio desse gênero, podemos perceber o conjunto diverso da língua, de normas que se transformam e atualizam pelas interações realizadas por meio da fala em meio a forças que tentam controlar uma língua única (forças centrípetas) e a diversas variedades presentes na sociedade (forças centrífugas), as quais ora formam um movimento de unificação e centralização e, em outro momento, formam um movimento plural e dinâmico da língua. Nas palavras de Bakhtin (2015a, p. 41), "a estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento", pois "ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolve-se incessantemente os processos de descentralização e separação."

Assim sendo, podemos dizer que a particularidade básica da novela passa a ser o diálogo instaurado por língua(gens) diversas, descentralizadoras. Consequentemente é importante observar que há um movimento de resgate do plural, isto é, de linguagens, discursos e vozes diversas entremeadas de discursos do nosso dia a dia, como o bilhete, o diálogo, entre outros, porque por meio do gênero novelesco, podemos reconstituir passagens do nosso cotidiano, que estão encarnadas em língua(gens) diversificadas por meio das personagens, as quais representam as diferentes camadas da sociedade. Todo esse movimento enfatiza não apenas o tratamento dado à língua(gem), ao enunciado/discurso, mas, também, à valorização das várias vozes discursivas que a constituem.

Nessa perspectiva teórica de Bakhtin (2015b), o gênero novelesco reproduz uma pluralidade de língua(gens), discursos e vozes, conforme já apontei anteriormente, porque a organização discursiva da prosa literária é composta por diversos fios dialógicos, com vários outros discursos, fazendo ecoar novas vozes, formando, assim, um diálogo vivo. E esse encontro das diferentes vozes é marcado pelo dialogismo, o qual na novela penetra na expressão e na elaboração literária, aumentando assim sua complexidade e riqueza.

Para Rechdan (2003), o dialogismo não deve ser confundido com polifonia, porque dialogismo é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e polifonia se caracteriza por vozes polêmicas em um discurso. Nessa perspectiva, então, há gêneros dialógicos monofônicos (uma voz que domina as outras vozes) e gêneros dialógicos polifônicos (vozes polêmicas), como é o caso da novela, que é um gênero polifônico por natureza, por apresentar

diferentes vozes sociais, com diferentes ideologias, as quais se defrontam, se entrechocam, manifestando, dessa forma, diferentes pontos de vista sociais sobre um dado objeto (BAKHTIN, 2015b).

Esse diálogo entre as línguas(gens) presentes na novela gera a pluridiscursividade e a dissonância em sua composição interna, revelando o "contexto social concreto do discurso que determina toda a sua estrutura estilística, a sua 'forma' e o seu 'conteúdo'", além disso, "determina não por fora, mas de dentro", porque o diálogo social ressoa no próprio discurso, em todos os seus elementos, sejam 'conteudísticos', sejam 'formais'" (BAKHTIN, 2015b, p.77).

Nessa perspectiva, a língua(gem) na novela não é única, como já disse, muito pelo contrário, é sempre plural, sendo, portanto, aberta a transformações. Dessa maneira, nesse gênero, podem coexistir língua(gens) de diferentes épocas, podendo ser mais de uma época juntas, que são coletadas e recriadas pelo novelista, que, ao acolhê-las em sua obra, constrói seu estilo.

Portanto, a novela é marcada pelo plurilinguismo e pelo heterodiscurso. Desse modo, por meio das línguas(gens) plurais encontradas nela, chegamos à bivocalidade presente, pois o heterodiscurso (quaisquer que sejam as formas de sua introdução) presente na novela, é o "discurso do outro na linguagem do outro, que serve à expressão refratada das intenções do autor. A palavra de semelhante discurso é uma palavra bivocal especial", isso porque "ela serve ao mesmo tempo a dois falantes e traduz simultaneamente duas diferentes intenções: a intenção direta da personagem falante e a intenção refratada do autor. Nessa palavra há duas vozes, dois sentidos e duas expressões." (BAKHTIN,2015b, p.130).

Portanto, a forma bivocal novelesca é dada pela refração das intenções do escritor na obra, gerando nela uma nova intenção vinda das personagens, como se, de alguma maneira, elas (as personagens) agissem como um duplo do autor, onde vozes são representadas, sentidos e expressões diferentes também, alimentadas pelo caráter altamente dialógico desse gênero. Dessa maneira, as dissonâncias individuais que rodeiam o universo novelesco dialogam com a organicidade do plurilinguismo social e com "essa bivocalidade", o novelista a "pré-encontra no heterodiscurso vivo que envolve e alimenta a sua consciência e na diversidade de língua(gens), não sendo, portanto, criada na superfície de uma polêmica retórica individual entre pessoas" (BAKHTIN, 2015b, p.116).

A novela é lugar de conflitos sociais e individuais que perpassam o campo da língua(gem) e por estar sempre povoada de intenções e valores que mudam constantemente com as transformações históricas é um gênero ambíguo (BAKHTIN, 2015b). Essa

ambiguidade apresentada por esse gênero, assim como a de outros gêneros prosaicos, constitui o principal ponto de contato entre ele e o gênero poético, pois ambos possuem em si essa característica.

Dessa forma, quanto mais a novela se aproxima das imagens poéticas, mais polissêmica ela se torna, porém esse gênero nunca perde sua dimensão social, isso porque, as diferentes língua(gens) estão entrelaçadas na novela por meio da consciência dos discursos, porque a novela " responde com muita sensibilidade aos mínimos avanços e oscilações do clima social" e ainda " reponde inteiramente, através de todos os seus elementos", como já afirmei, e o discurso da poesia "sem dúvida, é social, mas as formas poéticas refletem processos sociais mais longos, 'tendências seculares' da vida social'" (BAKHTIN, 2015b, p. 77).

Assim, o plurilinguismo penetra na novela por meio do pensamento e da fala das personagens, porque o homem da novela é "essencialmente um falante", pois ela "precisa de falantes que tragam sua palavra ideológica original, sua linguagem" (BAKHTIN, 2015b, p. 124). Então, é por meio do ser humano que a língua(gem) social entra na prosa literária, na novela.

A consciência da diversidade linguística do mundo entra na novela, porque toda língua(gem) é feita de diversas línguas(gens), as quais se originam do meio externo. Então, o que cria a originalidade estilística na novela é "o falante e sua palavra" (BAKHTIN, 2015b, p. 124), isso porque o ser humano falante na novela representa, por meio da forma literária, o ser histórico, que se apropria de língua(gens) sociais, sendo constituído, portanto, de diálogos inacabados, abertos a outros diálogos. E essa mistura de enunciados diversos acaba promovendo a fusão, a mistura desses enunciados que constituem o gênero novelesco e o torna uma construção híbrida, ou seja, uma fusão de discursos sociais em um mesmo enunciado.

A hibridização "é a mistura de duas linguagens sociais no âmbito de um enunciado – o encontro, no campo desse enunciado, de duas diferentes consciências linguísticas divididas por uma época ou pela diferenciação social (ou por ambas)." (BAKHTIN, 2015b, p. 156). Desse modo, a novela enquanto diálogo de língua(gens) é um conjunto literário que representa estilos alheios, que os acolhe e os assimila por meio da estilização.

De acordo com a teoria discursiva do romance de Bakhtin (2015b, 2018, 2019), as relações espaço-tempo são as categorias que determinam a unidade da novela. Essas relações espaço-tempo são chamadas por esse teórico de cronotopo. "O cronotopo como categoria de conteúdo-forma determina (em grande medida) também a imagem do homem na literatura;

essa imagem sempre é essencialmente cronotrópica" (BAKHTIN, 2018, p.12)[23]. Esses valores estão atrelados aos caminhos internos e externos trilhados pelas personagens da novela, aos lugares onde os fatos se realizam, onde o tempo se propaga.

Logo, para compreender o sentido na novela, é necessário recorrer aos cronotopos, que se cruzam e se confrontam, determinando a imagem do sujeito no mundo que ele representa de acordo com o tempo no qual se encontra: "daí coexistirem na literatura fenômenos heterotemporais, o que confere extrema complexidade ao processo-literário" (BAKHTIN, 2018, p. 13). Então, as categorias cronotópicas colaboram para a formação da novela por apresentarem personagens inacabadas em um processo de evolução que jamais se concluirá. E esse inacabamento, essa inconclusibilidade de suas personagens, é uma das características que diferencia a novela e os demais gêneros da prosa literária dos gêneros clássicos consagrados como epopeia, o drama e a lírica, porque a novela, assim como o romance, sempre andou na contramão, justamente pelo seu caráter aberto a transformações sempre (BAKHTIN, 2019).

Ao concluir essa abordagem sobre o gênero novela na perspectiva discursiva bakhtiniana, trato no próximo tópico sobre o ensino de português centrado em AL.

## 2.4 POR UM ENSINO DE PORTUGUÊS CENTRADO EM AL

Bezerra e Reinaldo (2013, p. 21)[24] aponta dois tipos de AL: a primeira refere-se ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da língua(gem). Ou seja, trata-se do fazer próprio do estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades (o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso) e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas, sendo, portanto, uma AL de cunho mais teórico. Vários estudos sob o nome de AL já foram realizados no âmbito acadêmico.

Nesse sentido, a expressão AL não é recente e não se refere a apenas um tipo específico de análise. A segunda prática de AL refere-se ao ensino e volta-se também para a descrição, mas com caráter didático, sendo constituída no âmbito acadêmico e repassada aos professores da EB. Assim, é sobre essa segunda concepção de AL que discuto nesta tese.

[23]Livro Teoria do romance II – As formas do tempo e do cronotopo – segundo volume da teoria do romance.
[24]Livro Análise Linguística: afinal, a que se refere ? (BEZERRA; REINALDO, 2013).

A proposta de incorporar a prática de AL aos estudos/ensino da língua materna tem como precursor Carlos Franchi, na década de 1970, e, posteriormente, suas ideias foram impulsionadas pelas reflexões de João Wanderley Geraldi nas décadas de 1980 e 1990. Dessa maneira, a partir das publicações de Geraldi em 1981, com a escrita do texto "Unidades básicas do ensino de português" (GERALDI, 1981), e com sua republicação, em 1984, na coletânea "O texto na sala de aula" (GERALDI, 1984), a prática de AL foi difundida no contexto escolar.

Tais ideias foram propagadas nacionalmente com a publicação dos parâmetros Curriculares do Ensino de Língua Portuguesa - PCNs e Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 1997, 1998; 2006b), os quais sugerem como metodologia para o ensino da língua(gem) a reflexão, propondo que ela seja estudada a partir dos eixos da oralidade, da escuta, da leitura, da escrita e da AL, essa entendida como reflexão sobre a língua(gem). Nessa perspectiva, a prática de AL funciona como eixo articulador dos demais eixos de ensino.

Essa sugestão de trabalho com a língua(gem) é retomada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[25], na qual "os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são [...] leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e AL/semiótica" (BRASIL, 2018, p. 492). Porém, conforme se pode observar, esse documento apresenta a AL como um eixo de aprendizagem ampliado, porque houve o acréscimo à AL da semiótica. Esse acréscimo pressupõe e explicita que o estudo da língua(gem) não está restrito apenas ao texto verbal, mas também aos não verbais, pois, como o próprio documento afirma: "cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as línguas(gens) e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos" (BRASIL, 2018, p. 490).

Assim, podemos deduzir que a prática de AL ao ter o texto como unidade de estudo/ensino da língua(gem) nos momentos de leitura e produção textual (oral e escrito), abarca também os elementos não verbais e/ou multissemióticos presentes nele, mesmo que a expressão AL possa remeter a uma compreensão de que se trata somente do estudo dos componentes linguísticos, pois os textos não verbais e/ou multissemióticos promovem também seu sentido. Ademais, a prática de AL possibilita uma abordagem do texto em sua totalidade, possibilitando, então, reflexões sobre os aspectos linguísticos/verbais, não verbais e/ou multissemióticos.

[25]Esse documento tem caráter normativo e define as aprendizagens para os estudantes do EM.

O currículo Referência da Rede Estadual de educação de Goiás[26] (GOIÁS, 2012, p. 12) também defende um ensino da língua(gem) realizado por meio da reflexão a partir de quatro eixos temáticos: prática de oralidade, prática de leitura, prática de escrita e prática de análise da língua, apresentando uma concepção de ensino de "língua que considera a diversidade de gêneros do discurso, que circulam socialmente, como objetos de ensino." Entretanto, esse documento apresenta os gêneros como sinônimo de conteúdo a partir dos quais as práticas de língua(gem) devem ser trabalhadas para atingir determinadas expectativas de aprendizagem.

Inicialmente, a prática de AL, apresentada e divulgada por Geraldi ([1981-1984] 2006, p. 74), significava o estudo do texto produzido pelo próprio aluno, "a AL que se pretende partirá não do texto 'bem escritinho' do aluno, do bom 'fazedor de livros didáticos'". Dessa maneira, nesse primeiro momento, Geraldi utiliza a expressão "AL" para os estudos gramaticais feitos a partir dos textos dos alunos, objetivando a reescrita, argumentando que o ensino/estudo da gramática "somente tem sentido para auxiliar" o estudante. Por isso, a prática de AL, segundo o linguista, partirá do texto do estudante e a preparação das aulas dessa prática será feita mediante a leitura dos textos produzidos pelos estudantes nas aulas de produção textual.

Mas, com a republicação do texto *"*Unidades básicas do ensino de português" em 1997, na coletânea, "O texto na sala de aula", Geraldi amplia o conceito de AL em nota de rodapé. Nessa ampliação, o estudioso da linguagem considera que a prática de AL não se limita mais ao trabalho de correção da produção textual dos alunos, pois "a AL inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto", entre "as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.)" e também a "organização e

[26]O Currículo apresenta propostas de bimestralização dos conteúdos e objetiva orientar de forma objetiva no processo de ensino aprendizagem das disciplinas. A criação do Currículo Referência do Estado de Goiás baseou-se nos documentos Curriculares em debate do Estado de Goiás, Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de língua portuguesa, Parâmetros Curriculares Nacionais, às matrizes de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e reuniões realizadas com professores (GOIÁS, 2012). Em 2020 foi elaborado o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DCGO-EM). O qual, diferentemente da Matriz curricular 2012, está alinhado a BNCC (BRASIL, 2018). O componente de Língua Portuguesa, nesse documento, em consonância com a BNCC pertence à área de Linguagens e suas Tecnologias. Essa área estrutura-se por meio de dois grandes eixos: 1.Campos de atuação (Vida Pessoal, Artístico-literário, Práticas de estudo e pesquisa, Jornalístico-midiático e campo da atuação na vida pública);2. Práticas de linguagem (Leitura/escuta; Produção-escrita e multissemiótica; Oralidade; AL e semiótica; Práticas corporais e Práticas artísticas). Assim, nesse documento, mantêm-se para o componente de Língua Portuguesa as quatro práticas de linguagem, mas acrescida da semiótica (GOIÁS, 2020).

inclusão de informações; etc.". Assim, podemos dizer que, essencialmente, a prática da AL "não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina" (GERALDI, 2006, p. 74).

Destaco que o objetivo essencial da AL nesse primeiro momento de teorização de Geraldi (2006, p. 74) é a reescrita do aluno, o que não exclui a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da LP. Todavia, o teórico alerta o professor para que ele não faça confusão entre aspectos sistemáticos e terminologia gramatical, pois o objetivo da AL não é levar o aluno a dominar a terminologia da gramática (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. Dessa maneira, saliento que Geraldi não descarta a reflexão gramatical sobre os textos, além disso, ressalto que ele inclui no processo didático da prática de AL, a leitura e a análise de textos de outros autores/escritores e não somente a análise de textos produzidos pelos alunos.

Nesse sentido, pode-se dizer que, para Geraldi ([1981-1984/1997] 2006), a AL na escola (EB) compreende tanto a leitura, a análise da língua(gem), a escrita/reescrita do texto do aluno e de outros autores/escritores, bem como o estudo/ensino de aspectos sistemáticos da língua e não mais somente particularidades da gramática tradicional. A reescrita de textos dos estudantes e de outros autores/escritores tem como objetivo, então, ensinar o aluno a produzir textos bem elaborados e o estudo sistemático da língua(gem) tem a finalidade de mostrar ao estudante que a língua tem um funcionamento interno-externo, social e individual, como aponta Bakhtin (2015a).

Para Geraldi (2006), o trabalho com a AL não exclui o estudo da gramática, como vimos, porque o ensino dessa é abarcado/contemplado pela AL a partir do texto nos momentos de leitura e produção textual. O linguista em seu livro "Portos de passagem", publicado em 1991[27], reafirma essa ideia, isso porque para ele, após "criadas às condições para a atividade interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos", quer "pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a AL se dá".

Desse modo, para o referido teórico, a gramática não tem que ser excluída do programa de ensino a ser desenvolvido, porque, para ele, assim como para outros estudiosos

[27]Portos de passagem (1991) é resultado da tese de doutorado João Wanderley Geraldi, intitulada Linguagem, interação e ensino, defendida em 1990, na Unicamp, sob orientação de Carlos Franchi.

da língua(gem), como Bakhtin ([1942-1945] 2013)[28] e Franchi ([1987] 2006)[29], o trabalho gramatical deve ser realizado de maneira criativa/reflexiva a partir do texto, pois, embora a língua esteja sujeita as regras gramaticais, é possível sermos criativos ao utilizá-la.

Britto (1997) em sua tese de doutorado intitulada "A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical" também defende ideia semelhante, porque, para ele, ensinar gramática, numa perspectiva voltada para a reflexão é pensar a língua tal como ela é exercida e avaliada em sociedade. Ou seja, pensá-la em suas condições efetivas, real de uso, não somente o uso preestabelecido na gramática tradicional. Dessa maneira, aconselha Britto (1997), não devemos confundir ensino de língua com ensino da norma culta ideal, porque quando agimos dessa forma tendemos a considerar todas as demais manifestações linguísticas como erros que devem ser corrigidos pela escola. Contra essa postura, conforme Britto (1997), a Sociolinguística trouxe argumentos irrefutáveis para demonstrar que nenhuma variedade linguística é melhor do que a outra. Ao contrário, é a discriminação de um dialeto diferente daquele tomado por padrão que conduz a falta de êxito escolar.

Portanto, não é através do ensino da norma culta e nem através do domínio dessa que os indivíduos podem ter acesso aos bens que a sociedade industrial produz. E sim o oposto, é por meio do exercício pleno da cidadania, o que inclui o acesso a todos os direitos e às atividades da classe dominante que os segmentos excluídos poderão conhecer e eventualmente dominar outras variedades linguísticas, entre as quais a norma culta. Então, não é o conhecimento de regras gramaticais que leva o indivíduo a adequação em situações formais, porque a questão é real e ideológica e não imanente ou abstrata.

Um ensino amparado na reflexão gramatical pressupõe não excluir também o ensino da norma culta, pois "todo ensino deve ser gramatical, [entendendo que] saber gramática não significa dominar nomenclaturas, saber regras, regrinhas e exceções, saber gramática é saber concatenar, contribuir, criar de acordo com as regras internalizadas." (STAUB, 1992, citado por BRITTO, 1997, p. 185). Assim sendo, insistir na superioridade da norma culta, entendida não como a que se fala, mas sim como a que quer que se fale e, em consequência, no seu uso privilegiado ou exclusivo, inclusive na escola, é uma maneira perversa de exclusão.

---

[28]O texto "Questões de estilística no ensino de língua" foi escrito em 1942-1945. Nesse texto, Bakhtin (2013) aborda questões referentes ao ensino da gramática nas aulas de língua. Ele exerceu a função de docente em duas escolas no interior da Rússia entre 1937 e 1945.

[29]O artigo Criatividade e Gramática de Carlos Franchi foi publicado em 1987 (1ªedição) com duas reimpressões em 1988 e uma terceira em 1991, pela Secretaria da Educação/ Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP e nesse texto, o professor Carlos Franchi ([1987]2006) mostra procedimentos pedagógicos no que se refere ao trabalho com a linguagem.

Franchi ([1987] 2006, p. 75), ao tratar de aspectos da gramática normativa e da descritiva, afirma que a norma culta está relacionada à prescrição de um determinado padrão de uso. Nesse sentido, o termo uso é ambíguo na literatura e que durante muito tempo se identificou a gramática do uso a um elencamento dos princípios e regras do falar e escrever bem, corretamente no sentido de conveniência ao uso estabelecido na modalidade culta, padrão. E o critério de uso de quem tem acesso em nossa sociedade ao dialeto culto é social, político, econômico e não linguístico.

Pensamento semelhante é também defendido por Geraldi ([1981-1984/1997] 2006, p. 43), porque, para ele, o valor de uma determinada variedade linguística está relacionado ao reflexo do poder e da autoridade que ela tem nas relações econômicas e sociais. Os outros modos de falar, os quais não correspondem à forma "eleita" como "correta", são colocadas equivocadamente "num mesmo saco e qualificadas como 'errôneas', 'deselegantes', "inadequadas", pois a transformação de uma variedade linguística em variedade culta está associada a vários fatores, entre os quais estão a associação dessa variedade à modalidade escrita, à tradição gramatical dos signos dessa variedade e a consideração dessa variedade como portadora legítima da comunicação social.

A gramática, nessa perspectiva, devido ao seu caráter codificador, pretende fixar o uso. Ela passa a ser dogmática na medida em que se reveste da prerrogativa de ser uma gramática acadêmica ou de autoridade e assim encontra justificativas para "agasalhar certo uso e repudiar outros" (FRANCHI, [1987] 2006, p. 76), assumindo, assim, papel originalmente didático. É somente por ter que encontrar justificativas para agasalhar certos usos e repudiar outros que a gramática se ocupa de descrições, aproximando-se e às vezes invadindo áreas da linguística. Ela é normativa, registra o uso idiomático da modalidade padrão, ao contrário da linguística que lida com todas as variedades da língua. E "é justamente essa posição que justifica inteiramente o desapreço pelo estudo gramatical nas escolas,", pois "quando a gramática se estuda pelos seus aspectos descritivos, vimos a pobreza de seus critérios e a inadequação dos métodos: Faz-se da linguagem um objeto morto para as biópsias e autópsias da segmentação, da análise, da classificação." E "quando incorpora a noção de uso, volta teimosamente e impenitentemente à concepção normativa: faz do uso da língua uma questão de disciplina, de obediência a "dogmas, com forte componente elitista e repressivo". Assim, "é como se não existisse nada em toda a publicação da sociolinguística."

Entretanto, não é necessário reduzir o estudo gramatical a um manual de etiquetas, nem muito menos excluí-lo da linguística porque a teoria gramatical é o centro da ciência. Contudo, temos que evitar a falta de conexão entre gramática e uso, entre gramática e

produção e compreensão textual, além disso, os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus.

Geraldi ([1991[2002) também corrobora essa ideia, quando afirma que o ensino da LP ainda continua tendo como foco a gramática, mas o problema não é ensiná-la, como já disse anteriormente, mas, sim, como é feito esse trabalho, o qual em sua maioria é realizado de forma isolada do texto, e, quando é feito a partir do texto, este acaba sendo um mero pretexto para o ensino das formas gramaticais. Ou seja, o ensino segue centrado na síntese, nas generalizações através de regras abstratas, privilegiando claramente o aprendizado da metalinguagem da língua ou, quando muito, o aprendizado da metalinguagem da língua ou o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias. Privilegia o raciocínio sobre a abstração e consequentemente sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua em detrimento do raciocínio sobre o concreto, o historicamente definido, o aspecto múltiplo e contraditório de língua enquanto discurso e enunciado.

Contudo, talvez a falha mais grave é que o estudo da gramática é confundido com o ensino da língua, o que ainda ocorre em boa parte das escolas, tanto da rede pública quanto da rede particular. Segundo Geraldi ([1991]2002, p. 119), "todo menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjunções, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras." E isso "é a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua," e que os "falantes interiorizam ouvindo e falando."

Então, Geraldi ([1991] 2002) defende duas perspectivas diferentes que podem ser trabalhadas nas noções de língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou ela é tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever, resultando daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso da língua – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – o saber a respeito da língua.

Acredito que no EM essas duas perspectivas não são excludentes, porque o estudante dessa etapa de ensino precisa saber tanto usar a língua como também saber sobre a língua, pois, conforme aponta Mendonça (2009, p. 204), nessa fase não se exclui a necessidade de sistematização na AL, porque, especialmente nessa etapa da escolarização, não há motivo para tratar os fenômenos normativos, sistêmicos, textuais e discursivos de forma intuitiva. Portanto, segundo a autora, é preciso que o trabalho com a AL no EM parta de uma reflexão

explícita e organizada para resultar na construção progressiva e categorias explicativas dos fenômenos em análise.

Bakhtin ([1942-1945] 2013), Franchi ([1987] 2006), Geraldi ([1991]2002) e Britto (1997) fazem uma crítica ao ensino da gramática abstrata sem reflexão, isso porque, para eles, não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua. Ensinar a língua é ampliar a experiência dos alunos com a nossa.

Sobre isso, Geraldi ([1991] 2002, p.129) argumenta que "importa ensinar a língua e não a gramática", pois "esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira." Por isso, "é preciso afastar a estereotipia. A força dos estereótipos está em fazer com que por eles o indivíduo não só se incorpore aos demais códigos sociais como, de alguma forma, consista na identidade que eles lhe conferem."

Infelizmente, o que ocorre é uma confusão entre estudar língua com estudar gramática. E é o estudo da língua de maneira ampla e não da gramática que leva o aluno a "deduzir ele mesmo a teoria" das leis gramaticais (BRITTO, 1997, p. 127). Então, "aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter posse da língua" (SOARES, 1974, p. 24, apud GERALDI, [1991], 2002, p. 128).

Por isso, é necessário que o aluno não seja passivo diante do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, "a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa língua(gem) que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar, e combinar palavras, com absoluto desprezo do seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade (RUI BARBOSA, 1883, p. 229, apud GERALDI, ([1991] 2002, p.128).

Ideia também defendida por Franchi ([1987]2006) e os pensadores da Proposta da Pedagogia de projetos como Hernández (1998), Leite (1996), pois para os referidos teóricos um ensino/estudo exitoso geralmente se dá não de forma mecânica, expositiva, mas por meio do diálogo, da reflexão e da indagação de toda a turma (alunos, professores, pais, sociedade, etc.) envolvida na construção da aula, do conhecimento e das autonomias.

Desse modo, o ensino da língua deve amparar-se na própria prática da língua(gem) instalada no plano de desejo de cada sujeito em processo, visando a conquista de uma certeza: a da sua inserção no quadro das tranquilidades que o ajuste social lhe confere (GERALDI, [1991]2002). Agindo assim, acredito que o ensino da língua deixaria de ser reconhecimento e reprodução, passando, então, a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício

sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante que fosse, e o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação.

Então, podemos dizer que quando Bakhtin ([1942-1945] 2013), Franchi ([1987] 2006), Geraldi ([1991]2002) e Britto (1997) propõem o ensino da língua como conhecimento e produção, essa proposta vai de encontro à concepção de ensino de língua como reconhecimento e reprodução. Geraldi ([1991] 2002, p. 134) critica o processo de passagem do trabalho científico para os conteúdos de ensino que ignora as práticas de linguagem dos alunos e professores, bem como os próprios conceitos produzidos na reflexão científica, pois os "processos de passagem dos produtos do trabalho científico a conteúdos de ensino, passagem que se faz por uma seleção, organização e seriação, com exclusão da historicidade dos próprios conceitos produzidos na reflexão científica", temos "pronto o pano de fundo para que o ensino de língua materna não se inspire na prática de linguagem de alunos e professores: é preciso que o ensino se dê em terra firme, sem lugar para o movimento, para as utopias, para a construção". "Em nome do afastamento necessário do "espontaneísmo" na educação (como se isso fosse possível numa escola que é também forma de concretização da sociedade, mas ampla e de suas formas de ver o mundo)", e, "solidificam-se como verdade conceitos que estão na verdade de um tempo" (GERALDI, [1991] 2002, p. 134).

Diante desse problema, Geraldi ([1991] 2002) convida-nos a refletir sobre o real papel da produção textual na escola, pois esse autor considera a produção de textos orais ou escritos como ponto de partida (e ponto de chegada/arrancada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. Para ele, é no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo do dizer, da produção do enunciado, marcado pela temporalidade e suas dimensões. Ainda conforme Geraldi ([1991] 2002), é na produção de discursos que o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução.

Dessa forma, para o sujeito se constituir como tal, não é necessário criar o novo, mas sim que o sujeito deve comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente. Para Geraldi ([1991] 2002, p.136), é este compromisso e esta articulação a "novidade de cada discurso, e do texto dele decorrente. Isto não se faz impunemente em dois sentidos diferentes: de um lado

relativamente aos sujeitos que estão sendo sempre interrogados pela doutrina, no sentido de suas falas com ela se coadunarem", e, "por outro lado as diferentes articulações são também responsáveis pela produção de novos sentidos (ainda que expressões velhas) que se soma aos sentidos anteriores, reafirmando-os ou deslocando-os no momento presente". E afirma ainda que sua "aposta, então, está ligada a este movimento, às vezes imperceptível, que, reafirmando, desloca e que se deslocando afirma."

Outro aspecto que Geraldi ([1981-1984/1991] 2006) aponta é a prática AL, a qual ele considera que deve ser realizada no momento de leitura e produção textual, conforme já apontei anteriormente, ou seja, práticas de leitura, produção textual (oral, escrita) e AL devem ocorrer concomitantemente, é claro que dependendo do nosso objetivo uma se sobrepõe a outra. Em outras palavras, se quero trabalhar leitura em uma determinada aula, a AL será feita no interior dessa, o mesmo ocorre se meu foco for à produção/ reescrita/revisão de texto.

Essa nova forma de conceber o estudo/ensino da língua(gem) proposta por Geraldi ([1991] 2002) tem suas raízes teóricas nas reflexões sobre historicidade da linguagem propostas nos estudos/pesquisas de Franchi (1977)[30]( BEZERRA; REINALDO, 2013).

Para Franchi (1977), historicidade compreende o processo de constituição da linguagem a partir da interação entre os usuários, que negociam sentidos de seus dizeres. Ou seja, os sujeitos, com suas formações discursivas construídas ao longo de suas histórias, imprimem sentidos na linguagem em busca da intercompreensão. As negociações dos sentidos são, justamente, as operações discursivas de que o sujeito participa, o que constitui o seu trabalho linguístico (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Logo, esse novo paradigma de reflexão foi responsável pela extinção dos mitos da univocidade e da indeterminação absoluta da língua(gem), e pela defesa de que entre esses dois extremos se encontra o trabalho dos sujeitos, tendo a língua(gem) como constitutiva (FRANCHI,1977; GERALDI ([1991] 2002); BEZERRA; REINALDO, 2013).

De acordo com esse modo de pensar (trabalho dos sujeitos mediados pela linguagem), Geraldi ([1991] 2002, p.16) distingue três tipos de ações que se entrecruzam e se materializam nos recursos expressivos; as ações que os sujeitos fazem com a linguagem, ações que eles fazem sobre a linguagem e ações da linguagem, nas quais são revelados "agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências" pelos sujeitos. Geraldi a partir dessa divisão traça uma distinção entre atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística.

[30]O texto "Linguagem – atividade constitutiva" foi publicado pela primeira vez em Almanaque 5 em 1977. Uma segunda versão, revista, foi publicada nos cadernos de Estudos Linguísticos da própria UNICAMP, em 1992.

Atividade linguística é aquela que ocorre naturalmente, ou seja, são praticadas nos processos interacionais no âmbito familiar e/ou da comunidade e potencializada em sala de aula. A prática dessa atividade em sala de aula deve ser feita por meio de interações, diálogos diversificados com a finalidade de levar os/as estudantes a ampliar os recursos expressivos da fala/oralidade e da escrita e, consequentemente, operar sobre sua própria linguagem (FRANCHI, [1987] /2006; GERALDI, ([1991] / 2002); MENDONÇA, 2009; BEZERRA; REINALDO, 2013; SOUSA FILHO, 2017).

Atividade epilinguística refere-se à atividade linguística que é voltada para a reflexão sobre a língua(gem), sobre os diferentes recursos expressivos, tomando-os como objeto, suspendendo o tratamento/reflexão do sentido/tema em andamento nos processos interacionais, diálogos, dos envolvidos. Essa prática leva o falante/aluno a reflexão por meio da comparação das expressões, transformando-as, da experimentação de novos modelos de construção, abrindo assim caminhos/possibilidades para o trabalho de sistematização (metalinguagem) linguística (FRANCHI, [1987] / 2006; GERALDI, ([1991] / 2002); MENDONÇA, 2009; BEZERRA; REINALDO, 2013; SOUSA FILHO, 2017).

A atividade metalinguística é a atividade linguística voltada para a sistematização, momento em que a linguagem é tomada como objeto pelos interlocutores, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações entre outras operações, ou seja, faz-se aqui a descrição da linguagem pela teoria da gramática tradicional ou da linguística (FRANCHI, [1987]/ 2006; GERALDI, ([1991]/ 2002);MENDONÇA, 2009; BEZERRA;REINALDO, 2013; SOUSA FILHO, 2017).

Com a expressão “Análise Linguística” Geraldi ([1991] /2002, p. 189) pretende referir-se a esse conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre a linguagem (ela mesma). Isso significa dizer que a prática de AL consiste nessas atividades linguísticas.

Ainda, segundo Geraldi ([1991] /2002, p. 192), para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido, até porque, as atividades epilinguísticas são consideradas “uma ponte para a sistematização metalinguísticas”. Franchi ([1987] /2006) também prioriza as atividades epilinguísticas, o que se encontra em consonância com sua concepção de gramática, a qual é concebida por ele

como passagem das formas linguísticas às significações. Logo, podemos dizer que o epilinguismo e o metalinguismo são atividades linguísticas, ou seja, fazem parte dela.

Nessa concepção de gramática, os alunos terão condições de perceber a língua funcionando na prática. Para Franchi ([1987] /2006, p. 63-64), interessa, e muito, levar os alunos a "operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções", sobretudo quando "no texto escrito ele necessita tornar muitas vezes conscientes os procedimentos expressivos de que se serve". Com isso, para o teórico, "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, um dia e se for o caso, construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical".

Pensamento também defendido por Bakhtin ([1942-1945] /2013), para o qual as formas linguísticas não podem estar desvinculadas de seus sentidos de acordo com seu uso em determinados contextos. Por outro lado, Franchi ([1987] 2006, p. 99) não descarta o trabalho da metalinguística com os alunos, mas alerta que o trabalho epilinguístico "é a porta que abre para um trabalho de sistematização gramatical." Então, posso afirmar que eles propõem que se realize primeiro um trabalho epilinguístico (reflexão sobre o uso) com a linguagem para só depois que o estudante se familiarizar com a língua é que se deva realizar um trabalho com a metalinguagem.

Assim, entendo, como eles, que o estudo da gramática deve proporcionar o gosto e o amor por efeitos estilísticos diferenciados, de acordo com o que quer dizer/ expressar em cada contexto de produção, ou seja, o ensino de gramática deve ajudar os estudantes a "entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, essa construção sintática em lugar de outra" (BAKHTIN [1942-1945]2013, p. 33).

Portanto, a gramática para Franchi ([1987] 2006) e Bakhtin ([1942-1945]2013) está relacionada às práticas, isto é, ao estudo das condições linguísticas de significação, do sentido. Então, a prática pedagógica da gramática deve dar condições aos alunos de compreenderem como os recursos expressivos condicionam e possibilitam diversas formas de significar a realidade, a vida. O fazer pedagógico, portanto, deve centrar-se na passagem da estrutura para a significação, para o sentido, pois a significação, na perspectiva de Franchi (1987]2006), pode ser considerada a essência da linguagem.

Apesar dos alertas, também sei que trabalhar a gramática nessa perspectiva ainda é o nosso grande desafio, porque, conforme aponta Brait (2013), "o ensino de língua,

especialmente de gramática, é um calcanhar de Aquiles há muito tempo, quer no Ocidente, quer no Oriente". Ainda é muito comum nas escolas que exercícios gramaticais, quase todos, se situem ao nível da metalinguagem, ou seja, o de adquirir um sistema de noções e uma linguagem representativa (na verdade uma nomenclatura) para falar de certos aspectos da linguagem e Franchi ([1987]2006, p. 74) assevera que não se organizam essas noções de modo a que se possa falar, estritamente, de sistema. "Quando mais, resumem-se a exercícios analíticos e classificatórios com pequena relação com os processos de construção e transformação da variedade dos recursos expressivos para o controle do estilo". E "esquece-se a pertinência de um elemento verbal a esta ou àquela classe supõe operações efetivas (linguísticas) do sujeito e que a própria elaboração de um sistema descritivo supõe uma familiaridade prévia com os processos envolvidos nessa construção."

Bakhtin ([1942-1945] 2013) aponta um caminho para que se possa experimentar um trabalho com o ensino de língua, especialmente com a gramática, de forma criativa, significativa/produtiva, interligando o estudo gramatical à estilística. Para tanto, ele mostra duas possibilidades de igual importância: a de observar reais mudanças na expressividade textual de seus alunos e a de conhecer e elaborar estratégias que ofereçam subsídios para uma leitura e produção textual eficientes, a partir de um estudo de gramática que observe a língua viva, ou seja, em uso, procurando evitar uma linguagem "impessoal".

As reflexões de Bakhtin ([1942]2013) oferecem respaldo para o desenvolvimento de um trabalho numa perspectiva dialógica da linguagem, possibilitando desenvolver um trabalho com a LP interligando gramática, leitura/escuta, produção de textos (orais, escritos), produção de sentidos e autoria/estilo, ou seja, realizar AL.

Bakhtin ([1942-1945]2013) mostra-nos por meio de exemplos como é possível desenvolver um trabalho com o estudo de línguas sem compartimentá-la, isto é, trabalhar a língua de maneira que essas práticas estejam interligadas, abordando, assim, a língua de forma autêntica, viva. E o mais interessante é que nessa perspectiva os alunos podem refletir e tirar suas próprias conclusões, perceberem não só valor gramatical, mas o semântico e o estilístico também, tanto durante a leitura/escuta/interpretação como também nos momentos da escrita /reescrita/revisão de textos. Isso mostra que durante o estudo/ensino de gramática é importante que nós professores mostremos aos nossos alunos as situações de uso da gramática para que eles possam escolher entre as opções a que melhor transmitem o que eles querem dizer, transmitir aos seu(s) interlocutor(es), pois eles precisam não só aprender gramática, mas também saber para que ela serve em sua vida cotidiana. Eles precisam conhecer como a língua funciona, suas nuances, enfim suas várias possibilidades de uso.

Dessa maneira, reafirmo, a partir das reflexões de Bakhtin ([1942-1845] 2013), Franchi ([1887] 2006) e Britto (1997), que o ensino de língua materna deve ser pensado a partir de uma articulação entre gramática, leitura/escuta, escrita/reescrita/revisão de textos (orais, escritos), produção de sentidos e autoria/estilo. Essas reflexões vêm ao encontro das ideias de Geraldi ([1981-1984/1991]2006, p. 62), quando ele afirma que a "reflexão linguística (ensino de gramática também) deve ocorrer concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto", e à "produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor", satisfazendo "necessidade de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa."

Conforme o próprio Bakhtin ([1942-1945] 2013) afirmou, os alunos não podem ficar presos à aprendizagem de uma linguagem gramatical livresca, desprovida de personalidade e subjetividade, mas a individualidade de cada aluno deve revelar-se com maior liberdade e a sua entonação deve soar com mais clareza. E Geraldi (1996, p. 62)[31] acrescenta ainda que a "compreensão adequada desses pressupostos permite aos sujeitos envolvidos na relação de ensino a construção criativa de situações interlocutivas no interior das quais necessariamente emergem a leitura de mundo", as diferentes "formas linguísticas de, aproximando-se do mundo, expressar sobre ele uma compreensão materializada num texto oral ou escrito." Então, resta-nos como professores de LP "ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística" do aluno "por meio de uma orientação flexível e cuidadosa." (BAKHTIN [1942-1945] 2013, p. 43).

Assim, para esses teóricos, se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola a partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E, assim, o aluno tem a sensação de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português.

Desse modo, as atividades epilinguísticas são de suma importância para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, mas isso não significa dizer que o ensino da gramática deva ser banido das salas de aulas, seja ela tradicional ou não, mesmo porque

[31] Linguagem e ensino: exercícios de militância foi divulgado e 1996 e é resultado de sua tese de livre-docência.

conforme nos lembra Mendonça (2009, p. 206): é “impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática”, o que não deve ser feito é um ensino mecânico da gramática, ou seja, devemos realizar um trabalho reflexivo sobre o estudo dela - atividades epilinguísticas, ou seja, o estudo da gramática também faz parte da prática de AL.

Vale destacar, consequentemente, como faz Sousa Filho (2017, p. 47), que, “ao introduzir em sala atividades epilinguísticas, o professor instaura uma espécie de laboratório da língua”, porque “são feitas experimentações de toda sorte com o material linguístico, o qual é “manipulado” pelos alunos sob “orientação do professor.” Assim, “trata-se de ajudar o aluno ter consciência das possibilidades de uso da língua, sem ainda introduzir conceitos gramaticais”.

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

Travaglia (2010) aponta dois tipos de AL, sendo a primeira uma AL classificatória e/ou explicativa, com foco em uma terminologia linguística ou em regras propostas e explicitadas por uma metalinguagem técnica (ensino mais teórico/teoria gramatical). Esse tipo de AL é o que Sousa Filho (2017) chama de Gramática Descritiva Estrutural. Já a segunda é uma AL que enfoca a significação e as funções dos elementos constitutivos da língua, dos recursos da língua e de suas possibilidades de funcionamento textual-discursivo (planos semânticos, pragmáticos da língua e no nível textual/discursivo). Esse segundo tipo é o que Sousa Filho (2017) denomina AL propriamente dita.

De acordo com Travaglia (2010), as duas possibilidades de análise da língua devem, evidentemente, ser acompanhadas de atividades de uso na produção e compreensão de textos, as quais, para ele, já trazem embutidas uma AL ou no mínimo uma reflexão linguística. Porém, Travaglia (2010) aponta que a segunda opção é a mais desejável para os falantes da língua em sua vida social, pois visa desenvolver a competência comunicativa do usuário da língua e não apenas falar sobre a metalinguagem predominante nas descrições linguísticas.

Para Costa-Hübes (2010), a prática da AL deve ser feita a partir da reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), tendo em vista a situação social de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dá conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados naquele contexto e as regras gramaticais,

necessárias para a situação de uso da língua. Isso pode ocorrer tanto em textos prontos, já publicados, que circulam na sociedade, quanto em textos em fase de (re)produção.

Mendonça (2009, p.208), ao refletir sobre a prática de AL no EM, afirma que "o que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico," e com finalidade de "contribuir para a formação de leitores escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência."

Então, para esses teóricos, o ensino da AL pode englobar o ensino da gramática, ou seja, ensinar AL significa refletir sobre a forma de organização e uso da língua(gem) em diferentes contextos de produção. Nesse sentido, ressalto mais uma vez a importância do ensino/estudo LP centrada na AL, amparado nos gêneros do discurso e organizado por meio da proposta de ensino Pedagogia de Projetos como forma de possibilitar um ensino mais significativo/produtivo da língua(gem).

Neste capítulo refleti sobre os pressupostos teóricos que fundamentam esta tese. No próximo capítulo, os dados serão analisados de acordo com o referencial teórico adotado.

## CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descrevo e analiso as atividades de AL realizadas tanto nos momentos de leitura como nos momentos de escrita, reescrita e revisão de textos. O trabalho de AL se deu por meio da exploração dos gêneros do discurso, tendo a novela policial “Nós” de Salim Miguel (MIGUEL, 2018) como gênero nuclear, pois outros gêneros do discurso foram acionados/trabalhados a partir dele e com ele.

Para tanto, demonstro o desenvolvimento e os resultados de algumas atividades de práticas de AL articuladas aos textos estudados pela turma da segunda série B do EM. Assim, para realizar a análise da língua(gem) procurei trabalhar três atividades referentes à prática de AL que são: 1. Atividade linguística: a prática dessa atividade foi feita por meio de interações, diálogos diversificados em sala de aula com a finalidade levar os estudantes a ampliar os recursos expressivos da fala/oralidade e da escrita e, consequentemente, operar sobre sua própria linguagem; 2. Atividade epilinguística: essa prática foi realizada por meio das reflexões linguísticas, realizando comparação de expressões, transformando-as, experimentando novos modelos de construção, abrindo assim caminhos/possibilidades para o trabalho de sistematização dos conhecimentos linguísticos; e 3.A atividade metalinguística: foi durante essa atividade que fizemos a sistematização dos conhecimentos linguísticos, tentando realizar uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações entre outras operações linguísticas.

O referido projeto foi desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2019 (26 de agosto a 20 de novembro de 2019) e reiniciado em 2 de fevereiro de 2020 e encerrado em 13 de março de 2020. Para a análise dos dados coletados selecionei excertos referentes às atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, os quais contêm nossos diálogos, interações, pesquisas e produções realizadas pelos alunos nas aulas de LP com foco na prática de AL.

Os Excertos que são mostrados e analisados foram selecionados com base em gravação em áudio, registros no diário de campo, pesquisas e as produções de textos dos alunos. O trabalho pedagógico organizado por meio da Proposta de PP facilitou a organização/seleção dos excertos para análise, o dia em que as atividades foram desenvolvidas e/ou propostas em sala, bem como quem participou do contexto de interação e diálogos; quais estratégias foram adotadas; quais objetivos e materiais foram utilizados nas aulas. Dessa maneira, os excertos selecionados possibilitam uma reconstituição de como realizamos as atividades de prática de AL durante o nosso projeto.

Sendo assim, procurei mostrar o percurso das atividades de prática de AL nas aulas de LP durante o desenvolvimento do projeto referido, mas não foi possível analisar tudo que foi vivenciado por mim e meus alunos no decorrer dele. Nesse sentido, para uma melhor compreensão por parte dos leitores de como essas atividades foram realizadas/desenvolvidas, dividi esse capítulo em três tópicos: 1. Contexto de ensino/estudo da língua portuguesa: iniciando o projeto Caminhos e descaminhos da escrita (3.1), no qual trato sobre como ocorreu a apresentação e (re)construção do projeto Caminhos e descaminhos de escrita; 2. Contexto de ensino/estudo da língua portuguesa: a prática da AL na novela Nós e outros gêneros irradiados por ela (3.2), onde abordo sobre a prática da AL na novela, bem como sobre outras atividades de AL em outros textos, realizadas de forma concomitante, e interligadas às da novela. Este tópico está dividido em dez subtópicos, nos quais apresento a análise feita pela turma (por nós) de cada capítulo dessa obra de maneira cronológica, bem como as atividades de fechamento da análise da novela Nós; 3. Os desdobramentos da Obra: a prática de AL em outros textos (3.3.), no qual trato das atividades advindas e interligadas à novela Nós. Esse tópico divide-se em dois subtópicos, nos quais exponho respectivamente sobre a leitura/produção de anúncios publicitários e a produção da novela policial A Política; 4. Atividade paralela ao estudo da obra Nós: aulas de produção de textos para o Enem por meio da prática de AL. Nesse tópico, discuto sobre as atividades que foram desenvolvidas paralelamente à análise da novela, as quais nem sempre estavam vinculadas a ela.

## 3.1 CONTEXTO DE ENSINO/ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA: INICIANDO O PROJETO CAMINHOS E DESCAMINHOS DA ESCRITA

Com a organização do trabalho pedagógico por meio da proposta de ensino Pedagogia Projetos, percebi que o ensino/estudo da LP pode ser feito de maneira menos artificial, ou seja, a partir da língua(gem) em uso, de seu uso concreto, contextualizado, pois essa proposta favorece o trabalho com a AL por meio dos textos (orais e escritos), articulando à leitura e à produção textual. E mais, favorece a integração do estudo da LP e literatura, evitando a compartimentação dessas duas vertentes, até mesmo porque o material de estudo das duas é a língua(gem), não justificando, assim, a separação entre elas (LEITE, 2008).

Essa não compartimentação do saber faz com que os conteúdos estudados tenham mais sentido para os alunos, contribuindo, então, com a capacidade de eles vincularem as diversas áreas do conhecimento e, consequentemente, desenvolver as habilidades necessárias

para prosseguir seus estudos e participar de forma ativa na sociedade (HERNÁNDEZ, 1998). E o domínio da língua(gem) é de suma importância nesse processo.

Acredito que, para desenvolvermos boas aulas de LP, devemos ter o texto tanto como ponto de partida e como o ponto de chegada de todo o processo de ensino- aprendizagem da língua (GERALDI, [1991] 2002). Dessa forma, minha opção pelo ensino/estudo da LP com foco na AL, organizado por meio da Pedagogia de projetos, foi devido a essa proposta favorecer o diálogo, a interação, a colaboração, a cooperação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, contribui para a construção da autonomia do aluno, porque, nessa perspectiva de trabalho, ele (o aluno) participa ativamente da construção do conhecimento junto com seu professor. O que proporciona um ensino reflexivo, dialético-dialógico, indagador, no qual o estudante é incluído de forma ativa no processo de construção do saber (FRANCHI, [1987] 2006; BAKHTIN, [1942-1945]2013; LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998; FREIRE, 1987).

Dessa maneira, ao ter consciência de que o processo educativo deve ocorrer por meio do diálogo, da interação, da colaboração, cooperação entre os envolvidos, é que optei pela (re)construção do projeto juntamente com os meus alunos. Assim sendo, apresentei a eles o projeto Caminhos e descaminhos da escrita com o objetivo de o reelaborarmos juntos, conforme podemos ver no Excerto 1, referente a aula ministrada no dia 26 de agosto de 2019, abaixo:

Excerto1

**Professora**: e aí" o que acham da proposta"?
**Sol:** gostei do texto que a senhora disse, "mas quero sugerir mais trabalho em grupo /.../
**Sonia:** tem que incluir nas aulas REDAÇÃO para ENEM /.../
**Meire:** colocar também apresentação em grupos /.../
**Manoel:** pesquisa em duplas, escrever em duplas /.../
**Márcia:** o que vamos apresentar no final do projeto" tem que ser algo legal/.../
**Lipe:** como seremos avaliados /.../
/.../
**Boenso:** qual será o título do projeto "vamos trabalhar a leitura e escrita' mas' qual o TÍTULO"?
/.../

Os dados apresentados no Excerto 1 mostram que os alunos participaram de forma ativa da construção do projeto, inclusive, antes da apresentação e sistematização dele em sala de aula, já havia feito uma sondagem informal junto a eles. Com essa investigação, pude perceber que eles tinham vontade de trabalhar um projeto que envolvesse leitura e escrita, pois demonstravam desde a primeira série (EM) preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com a produção textual e interpretação das questões. E, como

sabemos, um bom domínio da língua(gem) é de suma importância para leitura e escrita de textos.

No Excerto 1 fica evidente também que o projeto é uma proposta aberta e que todos os envolvidos têm voz e vez na (re)construção dele. Isso mostra que em um projeto não há uma sequência única e geral para todos eles e mesmo quando duas professoras compartilham uma mesma pesquisa/projeto o percurso pode ser diferente, porque este não é linear e nem totalmente previsível (HERNÁNDEZ, 1998).

Essa postura de trabalho pedagógico não implica em perda do rigor científico do processo de ensino-aprendizagem, isso porque, os conteúdos construídos ao longo de nossa história não são negligenciados em detrimento de uma educação espontaneísta ao adotarmos a proposta de Pedagogia Projetos. Creio que uma educação permissiva/espontaneísta é tão nociva quanto uma educação conservadora/bancária, autoritária, até mesmo porque, ser dialógico, democrático com nossos alunos, não significa dizer que não temos que ter compromisso com os conteúdos acadêmicos. O que devemos mudar é a forma de ensiná-los, abordá-los, realizando a integração entre os conhecimentos acadêmicos (conteúdos) e os conhecimentos pertencentes à vida cotidiana dos alunos, até porque, educação e vida são processos interligados (LEITE, 1996).

Por ter consciência disso, durante o desenvolvimento do projeto não negligenciamos os conteúdos/conhecimentos acumulados/construídos culturalmente ao longo do tempo. O que fiz juntamente com os alunos foi abordá-los/trabalhá-los numa perspectiva diferente, onde os alunos pudessem apreendê-los, bem como os saberes pertencentes à realidade deles, promovendo, assim, uma educação integradora e problematizadora (LEITE, 1996). Agindo assim, evitamos aulas dissertativas com exposição dos conteúdos sem problematizá-los junto aos alunos por meio de uma reflexão mais crítica. Pois a escola é o lugar de construção desses saberes, o que não devemos fazer é desvalorizar os conhecimentos da vida cotidiana dos estudantes, isso porque, esses conhecimentos devem ser ampliados/transformados/sistematizados em conhecimentos científico-acadêmicos.

Além disso, quando organizamos nosso trabalho por meio de projetos pedagógicos, o estudante passa a ter também responsabilidade pelo seu aprendizado, porque eles passam a ser corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto (ABRANTES, 1965, citado por LEITE, 1996, p. 2).

Seguindo essa lógica de ensino, antes de iniciar o referido projeto, realizei a exposição das atividades que seriam/poderiam ser desenvolvidas no decorrer de nosso trabalho. Conforme mostram os dados do Excerto 1, os alunos tiveram a oportunidade de

expor suas ideias, sugerir alterações, enfim poderíamos até mesmo refazer o projeto conjuntamente. Com essa atividade inicial, os estudantes tiveram a oportunidade de falar, expor seus pensamentos, ou seja, fazer parte do processo educativo desde seu planejamento, é claro que nem todos expuseram seu ponto de vista, mas tiveram oportunidade de ouvir outras vozes além da voz da professora: as de seus colegas. Essa postura faz com que eles se sintam valorizados por nós professores e, consequentemente, mais entusiasmados a estudar.

Procurei acatar as sugestões deles, é lógico, sempre tentando manter o rigor científico para evitar cair no espontaneísmo, mas tudo construído dialogicamente. Porém, não livre de conflitos, pois alguns alunos não gostam de apresentações, outros de leituras longas, outros de trabalhar em dupla, enfim a sala de aula é por natureza heterogênea, logo é normal os embates entre os envolvidos, mas aos poucos e com diálogo e argumentos dos colegas, fomos acertando os passos.

Os dados mostram que os alunos participaram da discussão sobre o projeto, sugerindo alterações. Dessa forma, considero um momento bastante rico porque algumas práticas de linguagens foram realizadas, como produção de textos orais (apreciação do projeto, argumentos, dentre outros) e eventuais práticas de leitura (partes do projeto) e escrita (reescrita de partes do projeto para posterior sistematização da professora).

Então, vemos que os projetos pedagógicos facilitam o estudo da língua(gem) em situação autêntica de uso, porque durante sua realização estamos sempre lidando com ela por meio das práticas de leitura e produção de textos, pois, quando lemos e/ou escutamos o texto com dizeres de outros, comparamos esses dizeres de um sujeito e outro, verificamos as diferentes formas de dizer, estamos ampliando nossos conhecimentos linguísticos (SUASSUNA; MELO; COELHO, 2009).

Além disso, nosso texto é lido e/ou ouvido por outros interlocutores, o que nos leva a avaliar nossas escolhas linguísticas de acordo com os sentidos que queremos provocar em nossos interlocutores. Assim, buscamos informações sobre como dizer e avaliamos os diferentes sentidos do dizer do outro, dentre outras práticas com a língua(gem). E, como podemos notar, os alunos puderam vivenciar essas práticas, tendo a oportunidade de atuar como produtores de sentidos, viabilizando, desse modo, um estudo da língua(gem) por meio da reflexão, da criatividade e não mais de forma mecânica, sem sentido para eles (BAKHTIN ([1942-1945], 2013; FRANCHI ([1987],2006); BRITTO (1997); GERALDI [1991]2002).

Dessa maneira, os estudantes perceberam o significado das práticas linguísticas e discursivas e isso contribui de forma significativa para seu desenvolvimento linguístico efetivo. Nesse sentido, estudar/ensinar a língua(gem) vai além do ensino da gramática, ou

seja, é mais complexo, em sua totalidade, porque envolve questões mais amplas do estudo do texto, que seria a AL. Sendo assim, a AL é basicamente um trabalho sobre o uso - as interações, os diálogos entre os participantes do processo educacional - (atividade linguística), reflexão, indagação, experimentação (atividade epilinguística) sistematização/teoria (atividade metalinguística) da língua(gem), a partir de textos (orais e/ou escritos) literários e/ou não literários produzidos pelos alunos ou outros escritores consagrados ou não, sendo realizadas nos momentos de leitura e/ou produção textual, com intentos comunicativos.

Ademais, a prática da AL auxilia os alunos a dominar recursos linguísticos/discursivos e refletir sobre em que medida certas escolhas lexicais (palavras, expressões) e gramaticais (construções), bem como estratégias discursivas (pontuação, paragrafação, formatação, intertexto, ponto de vista/foco narrativo, dentre outros) podem ser mais ou menos adequados ao seu projeto de dizer. Isto é, produzir este ou aquele efeito de sentido no interlocutor de acordo com suas intenções comunicativas, o que implica na ampliação da leitura e da produção textual dos estudantes (GERALDI [1991]2002).

Entendo que durante a aula de LP os estudantes devem ter espaço para falar e o trabalho na perspectiva delineada favorece isso, pois possibilita o deslocamento deles de uma situação de passividade, depósito de conteúdo, para construtores do conhecimento, do saber juntamente com seu professor. Nesse modelo de aula o professor funciona como o elo entre o conhecimento e os estudantes, dessa maneira, todos são ouvidos.

Essa postura possibilita a eles refletirem sobre o que está sendo ensinado/estudado porque o processo educativo é, antes de tudo, um processo de conscientização, sendo, portanto, importante a participação do estudante de forma ativa na construção do saber (FREIRE, 1987). Essa construção é mais produtiva quando damos a palavra ao outro, ou seja, aos alunos, pois, como sabemos, a palavra é essencialmente dialógica e é por meio dela que nos encontramos com o outro e é nesse encontro que a aprendizagem ocorre (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2015a).

Nesse sentido, o processo educativo não ocorre no silêncio, mas na interação, no diálogo, na colaboração, na cooperação entre os indivíduos. E, conforme podemos ver nos dados apresentados, o estudo/ensino da LP organizado por meio de projetos proporciona isso, mediado pelo professor, pois esse é o guia entre o conhecimento e o aluno e não mais a autoridade (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998).

Com a atividade inicial, procurei dar voz, a palavra, aos alunos. Essa postura os agrada muito, porque essa atitude estreita os laços entre professor/aluno/aluno/aluno. Além disso, sentem-se valorizados, acolhidos, o que faz grande diferença no ensino/estudo da LP.

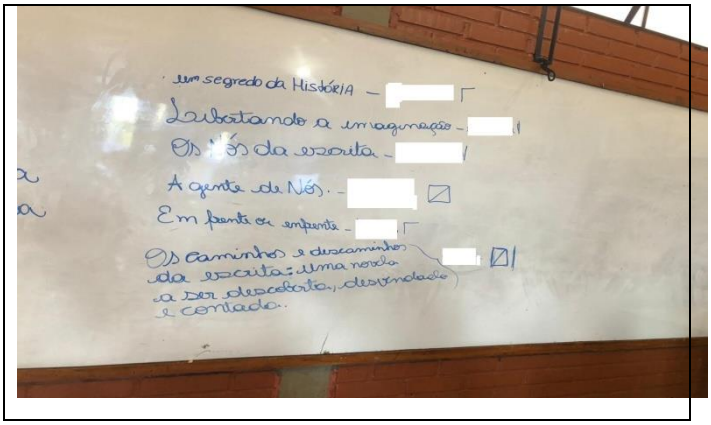
Essa forma de organização de aula desencadeia aprendizados de várias ordens. Quando eles falam, estão produzindo textos orais, estão trabalhando a língua(gem) em uso, autêntica, e mais, demonstram ter consciência desse trabalho.

Os dados nos mostram o quanto o diálogo entre o professor/aluno/aluno/aluno é importante para a aprendizagem. Acredito que só ocorre um aprendizado mais eficaz quando esse é construído por meio de um processo dialógico e dialético, da interação, da colaboração, cooperação, isto é, no processo de interlocução em torno de conhecimentos a serem adquiridos e a língua(gem) assume papel importante nesse processo. E foi justamente pensando na importância do diálogo para a construção do saber que procuro dar a palavra, a voz, aos meus alunos. Seguindo esse raciocínio, creio que os estudantes devem ser vistos como interlocutores, ou seja, como corresponsáveis pela aula, como parceiros.

Desse modo, acredito, o estudo/ensino realizado por meio de projetos favorece um trabalho dialógico, colaborativo, cooperativo e interativo com a língua(gem) e foi o que procurei fazer/realizar durante todo o desenrolar do projeto, tentando promover o estudo da AL durante os momentos de leitura e produção textual com a participação e colaboração de todos nas reflexões sobre o uso da língua(gem). Assim, creio que a prática de AL deve ser realizada no momento de leitura e produção textual, o que nos possibilita também refletir, estudar sobre teorias que versam sobre língua(gem). Pois, no EM, os estudantes precisam saber a usar a língua(gem) em seus diferentes contextos, mas também saber sobre ela (teoria) e isso só é possível por meio de um trabalho baseado na reflexão, na indagação, em um primeiro momento – atividade epilinguística – seguido de uma trabalho de descrição/sistematização/teoria linguística – atividade metalinguística. Isso porque, saber usar e saber sobre a língua(gem) são conhecimentos complementares e que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva do usuário da língua(gem), ou seja, de nossos alunos (BAKHTIN [1942-1945]2013; FRANCHI [1987] /2006; BRITTO,1997; GERALDI, [1991] / 2002; MENDONÇA, 2009; TRAVAGLIA 2010; SOUSA FILHO, 2017).

Até o título do projeto foi escolhido dialogicamente e de forma colaborativa, cooperativa, conforme podemos ver no Excerto 2, referente à aula realizada no dia 10 de setembro de 2019.

Excerto 2




Os alunos resolveram realizar um “concurso” para escolha do nome do projeto, isso mostra que, quando se organiza o trabalho com a LP por meio de projetos, o texto ganha centralidade nas aulas e, mais, em situações autênticas de uso da língua(gem). O que possibilita aos estudantes perceberem que as escolhas dos gêneros, do léxico, da gramática, são feitas com intentos comunicativos, conforme mostram os dados do Excerto 2. Além de usar a escrita na lousa, vários textos orais foram produzidos, isso porque os alunos tiveram que apreciar as falas dos colegas e produzir seus argumentos para defender a escolha do título. O título final foi resultado das ideias de todos e em consonância com o que pretendíamos desenvolver*:* Caminhos e descaminhos da escrita, que, segundo eles, remete às dificuldades que podemos encontrar durante o processo de escrita, ou seja, há momentos que vamos no caminho ‘certo”, mas há momentos também que saímos da “rota”.

Nesse tópico não trabalhamos nenhum conteúdo específico, porém, conforme vimos realizamos várias práticas de língua(gem), assim, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer da apresentação/ reconstrução do projeto referido

Quadro 4: Eixo pedagógico AL (Excertos 1 e 2)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (Foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 1 e 2 |
| Atividade epilinguística | 2 |
| Atividade metalinguística | 2 |

Fonte: Elaboração própria (2023)

Dessa forma, após essa breve descrição sobre a discussão e reelaboração do projeto, passarei ao contexto das análises linguísticas realizadas durante leitura e produção textual na e da novela policial Nós e outros gêneros irradiados por ela.

## 3.2 CONTEXTO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A PRÁTICA DA AL NA NOVELA NÓS E EM OUTROS GÊNEROS DISCURSIVOS

Após realizar a apresentação e (re)construção do projeto Caminhos e descaminhos da escrita, iniciamos a leitura e análise da Novela policial Nós. Durante a análise dessa obra, desenvolvemos várias outras atividades de prática de AL em outros textos, mas sempre interligados e concomitantes à análise dela.

A novela Nós divide-se em sete capítulos e um apêndice: 1. Eu; 2. Tu; 3. Ela 4. Um Outro; 5. Ele; 6. Ninguém; e 7. Nós.

### 3.2.1 A instauração do "laboratório de AL" para o estudo do primeiro capítulo da novela.

Após a apresentação e reformulação do projeto Caminhos e descaminhos da escrita, iniciamos a leitura do livro Nós, do escritor Salim Miguel (MIGUEL, 2018), tendo como foco o trabalho com as atividades de AL, interligadas ao texto, tanto nos momentos de leitura quanto nos de escrita, reescrita e revisão dos textos.

Pois, creio que devemos intensificar a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e a recepção de discursos. E também ampliar as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Dessa maneira, o texto deve ser considerado como base para a prática da AL nas aulas de LP. E foi isso que procurei realizar com meus alunos no decorrer do Projeto Caminhos e descaminhos da escrita, conforme podemos observar nos trabalhos feitos durante o seu desenvolvimento, que se iniciou com o primeiro capítulo da novela policial Nós, conforme veremos, pois, logo que organizamos o projeto, bem como após as avaliações sobre os possíveis caminhos que percorreríamos durante o desenrolar dele, propus a leitura do primeiro capítulo, conforme mostra Excerto 3, abaixo:

Excerto 3

| |
|---|
| Orientações para a próxima aula: Leitura do primeiro capítulo da novela "Nós" do escritor Salim Miguel (observar o índice) – Favor postar no grupo para os colegas que não vieram à aula. |

No final da aula do dia 27 de agosto de 2019, escrevi na lousa a orientação de leitura extraclasse da novela policial Nós. Meu objetivo era que eles realizassem a leitura de um capítulo por vez, por se tratar de um gênero que despertava a curiosidade do leitor.

As aulas abordando o estudo desse capítulo foram pensadas da seguinte forma: primeiro conversaríamos sobre as impressões da leitura e, em seguida, realizaríamos uma releitura. Na sequência, discutiríamos sobre o contexto de produção e circulação desse gênero, bem como suas características. Depois, faríamos correlações das atividades com escolhas linguísticas que o autor/escritor faz e refletiríamos sobre as finalidades dessas escolhas feitas pelo escritor da novela.

Inicialmente, solicitei à turma a leitura extraclasse do capítulo 1, intitulado *Eu* e, também, a observação do sumário (essa observação foi somente com o intuito de eles perceberem o título dado a cada um dos capítulos que compõem o livro), conforme podemos observar no Excerto 3. Esse passo foi importante para o estudo do gênero novela, e também para outros gêneros irradiados por ele no decorrer o projeto.

No decurso das aulas, procurei mostrar aos alunos que quando escolhemos determinada forma linguística não se trata apenas de uma escolha gramatical, mas também de uma escolha estilística (BAKHTIN, [1942-1945] 2013). Isso porque, quando ocorre a mudança dessas formas, os sentidos são alterados e a escolha de determinada forma gramatical vai depender do efeito expressão/sentido que o autor/locutor quer provocar no ouvinte/leitor. O que só é possível se abordamos a língua viva, em uso, porque dessa maneira conseguimos desenvolver um trabalho com a língua(gem) que vai além do estudo da gramática (BAKHTIN, [1942-1945]2013; FRANCHI, [1987]2006; BRITO,1997; GERALDI [1981-1984/1997]2006)

Dessa maneira, é importante que o ensino da língua(gem) seja feito a partir de enunciados concretos (orais ou escritos), reais, em situação de uso e de forma criativa e reflexiva. Então, tentei levar os meus alunos a refletirem sobre como o gênero novela foi organizado composicionalmente e como os discursos (temas) se inserem numa situação social de produção, como o estilo aparece nas escolhas lexicais e gramaticais, pois, todos esses aspectos são importantes para a construção dos sentidos ao ler/analisar um texto.

Desse modo, na aula do dia 28 de agosto de 2019, após a realização da leitura do primeiro capítulo – intitulado *Eu* – fiz algumas indagações aos alunos: se eles tinham lido, se gostaram desse capítulo, sobre o título, enfim, a impressão sobre a leitura. Como ocorrem muitas vezes, os primeiros a responder alegam que não entenderam “nada”, que a linguagem é difícil, outros não leram e alguns leram superficialmente. Porém, após instigar um debate, eles

começaram a participar, mas de forma ainda muito superficial. Propus uma (re)leitura compartilhada sem interrupções e novas indagações foram feitas. Feita essa pré-análise, avançamos mais um pouco, como podemos verificar no diálogo com os alunos, conforme Excerto 4:

Excerto 4

**Professora:** então' feitas essas primeiras observações' podemos perceber que tipo de texto é esse" (+) quem lê esse tipo de texto' ou seja' para que tipo de leitor ele foi produzido" (+) por que o autor o produziu" (+) ele tem uma função social" (+) qual" representa o discurso de qual esfera social (jornalística' religiosa' jurídica' literária) " é um texto contemporâneo" (+) é atual" (+) quem o produziu" (+) vocês conhecem esse autor" (+) já leram alguma obra dele' (+)
**Vitória**: então' é um romance não um conto' porque o conto é curto e o romance é longo
**Duda**: é um outro tipo de texto literário' NÉ" não me lembro de já ter lido (+) é por isso que a linguagem é confusa' difícil' por isso deve ser pouco lido (+) e também não li nada desse autor

Nesse Excerto fica evidente que os alunos aos poucos vão mostrando seu conhecimento sobre gênero, e sabem que é um gênero "novo" para eles e que pertence/circula na esfera artístico-literária. Entendem que o texto traz um discurso diferenciado, com escolhas linguísticas também diferenciadas, ou seja, o capítulo responde a um projeto de dizer do autor/gênero distante dos que os estudantes estavam acostumados a ler. Embora eles já tivessem participado de práticas de obras consideradas clássicas (canônicas) em anos anteriores, trabalhar esse tipo de texto não é uma tarefa fácil, porque nos últimos anos esse tipo de leitura não está tão presente no ambiente escolar, principalmente nas escolas públicas de periferia, como é o nosso caso.

Creio que são muitos os problemas que levaram a isso, como o desinteresse por parte dos estudantes, principalmente no EM, porque nessa etapa os estudantes estão focados no Enem e, como sabemos, nesse exame, diferentemente do que ocorria com os vestibulares das Universidades Federais (que indicavam obras do cânone nacional e universal para serem lidas pelo candidato/aluno) trabalha sem indicação de leitura e nem fazem menção a autores pertencentes ao cânone brasileiro e/ou universal.

Somado a isso, as concepções retrógradas sobre a literatura também se constitui um problema, pois, essas perspectivas dão à literatura uma abordagem historiográfica e técnica, ou seja, centra-se no estudo/ensino das escolas literárias (contexto histórico, características, entre outros) e na composição do texto literário (personagem, enredo, foco narrativo, espaço, tempo, narrador dentre outros) de maneira esvaziada, sem observar os sentidos causados pela maneira que a língua(gem) é acionada para marcar esses elementos no texto literário.

Nesse sentido, minha crítica aqui está relacionada à maneira em que esses conteúdos são abordados/trabalhados, pois é claro que não devemos desconsiderar o contexto histórico em que determinado texto foi produzido e também não quero dizer que se deva deixar de lado o estudo dos aspectos formais de um texto literário, até porque, são dados e informações de extrema relevância para a compreensão, dos autores de uma época e do próprio texto literário em si. O que defendo é que devemos ir além desses aspectos, para que o estudante possa vivenciar, experimentar, sentir a literatura, e, consequentemente enriquecer o seu entendimento em relação a um texto e suas experiências contemporâneas, atualizando os sentidos que estão postos na obra.

Foi justamente essa vivência que procurei propiciar aos meus alunos, proporcionando a eles possibilidades de expressão da subjetividade, podendo realizar suas próprias análises e interpretações a partir de um estudo linguístico norteado pela reflexão e pela indagação.

O Excerto 4 também evidencia que os alunos já possuem conhecimentos sobre os textos literários, ao ponto de afirmarem que não se trata de um conto, mas de um romance. O que eles demonstraram foi não conhecer ainda o gênero novela. Acredito que isso tenha acontecido porque o gênero novela muitas vezes é confundido com o romance e o conto, confusão que ainda hoje perdura. Essa mistura acontece porque geralmente o critério de diferenciação entre esses gêneros é a extensão deles, se pequeno é confundido com o conto, se longo com o romance (MOISÉS, 2006).

Além disso, o tamanho não pode ser o único critério de diferenciação entre esses gêneros, porque cada um possui suas especificidades, como, por exemplo, o conto caracteriza-se por apresentar unidade de ação, de espaço e tempo, por apresentar poucos personagens, diálogo dominante e a narração tende a ser breve. Já a novela, apresenta pluralidade e sucessividade dramática, número ilimitado de personagem, liberdade de tempo e espaço, presença de diálogo, apresenta descrição, sendo, portanto, uma narrativa mais longa. O romance caracteriza-se pela pluralidade e simultaneidade dramática, número limitado de personagens, liberdade de tempo espaço, narração é importante, apresenta descrição e diálogo, sendo, portanto, assim como a novela, uma narrativa longa. E os alunos pareceram ter levado em consideração, nesse primeiro momento de análise, apenas o tamanho, o que considerei normal, pois até mesmo entre os críticos literários há divergências quanto à classificação desse gênero (MOISÉS, 2006).

Inferi que os alunos conhecessem como se organiza uma narração, ou seja, como os gêneros pertencentes a essa tipologia se estruturam - personagem, enredo, tempo, espaço, narrador, foco narrativo, clímax, desfecho dentre outros (MOISÉS, 2006), isso fica mais

evidente com o desenrolar das aulas. Entretanto, o que não parece estar claro é como as escolhas linguísticas são importantes nesse processo, pois o fato de existir um espaço não é o suficiente para expressar, produzir os sentidos no texto. Todavia, mais importante que isso é como esse espaço é descrito, como o tempo é marcado no texto (que escolhas lexicais e gramaticais são mobilizadas para isso), como essas personagens são descritas, como o narrador conta a história, e tudo isso é feito por meio das escolhas linguísticas, sejam elas lexicais ou gramaticais (BAKHTIN, [1942-1945] 2013). Logo, podemos dizer que toda escolha gramatical também é uma escolha estilística (BAKHTIN, [1942-1945] 2013). O Excerto 5, também referente a aula do dia 28 de agosto de 2019, mostra como essa discussão sobre AL são percebidos pela turma:

Excerto 5

**Professora:** sim' mas' o que mais além de ser ficção" (+) voltem ao texto e dá uma olhada na linguagem (+) observem como ele conta essa história' a escolha das palavras' por exemplo' (+) ((começa a ler no livro)) na mata virgem o casebre me acolhe (+) por que casebre e não casinha"
**Katty:** acho que não causaria o mesmo impacto' pois pelas definições que encontramos no dicionário' acho que ele escolheu para passar ideia de ruína' ruim' de algo que não é só por ela ser pequena' decadente (+) NÃO" isolamento' passa uma ideia NEGATIVA

O Excerto 5 evidencia ainda que nós professores somos os mediadores das reflexões e estimulamos a atividade epilinguística, mediante a provocação de formulação das hipóteses do que pode(ria) ser dito em determinados contextos e situações de interação/comunicação. Aqui, vemos quanto o trabalho educativo é dinâmico e complexo (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; LEITE, 1996).

Daí, a importância de organizamos nosso trabalho pedagógico por meio da Pedagogia de Projetos, pois essa proposta favorece a participação de todos na construção do conhecimento por meio do diálogo, da interação, ou seja, o professor deixa de ser aquele que "tudo sabe" e o aluno aquele que "nada sabe".

Mas isso não significa que o professor não tenha que ter conhecimentos impecáveis ou acabados, muito pelo contrário, ele precisa saber e ser muito bem preparado para trabalhar nessa perspectiva de (re)construção de conhecimentos com a turma de alunos. O que essa forma de organização pedagógica proporciona é uma mudança de postura do professor, do aluno e da escola (HERNÁNDEZ; VENTURA 1998; LEITE, 1996). Dessa maneira, é importante levarmos os estudantes a realizarem reflexões sobre o uso da língua(gem), seja nos momentos de leitura ou produção textual. O exercício realizado leva o estudante a questionar outras possibilidades linguísticas e a entender o funcionamento da língua(gem) nas diferentes

situações de uso (BAKHTIN, [1942-1945] /2013; FRANCHI, [1987] /2006; BRITO,1997; GERALDI, [1991]/2002; TRAVAGLIA, 2010; COSTA-HÜBES, 2010; SOUSA FILHO, 2017).

Quanto às escolhas lexicais para caracterizar o espaço, os alunos percebem que, embora esses substantivos (casinha e casebre e outras palavras de significado semelhantes) sejam palavras sinônimas, não podem ser usadas aleatoriamente pelo autor, mas de acordo com os sentidos que ele deseja produzir em seu interlocutor. Desse modo, também não podem ser lidas/interpretadas de maneira a considerar que os sinônimos são "iguais" ou a partir de uma leitura ingênua (BAKHTIN, [1942-1945] 2013).

Acredito que esse tipo de reflexão/análise contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva dos alunos. Isso porque eles têm a oportunidade de tomar consciência, bem como dominar as possibilidades de uso dos recursos linguísticos de acordo com sua significação e funções assumidas em determinados contextos de uso. O que não ocorreria caso fossem realizadas descontextualizadamente, privilegiando as classificações gramaticais e a correção linguística somente.

Mais importante que isso, conforme podemos observar no Excerto 5, é realizar um trabalho com a língua(gem) que ajude os alunos a dominarem recursos linguísticos/discursivos, assim como a refletir em que medida certas formas gramaticais, palavras, expressões estratégias e construções discursivas são mais ou menos adequadas. Isso implica consideravelmente na ampliação das capacidades de leitura e também nas produções textuais dos estudantes. Isso porque, ao trabalhar as possibilidades significativas dos recursos da língua(gem) e sua função discursiva, há mais chance de levar a um domínio desses recursos pelo usuário da língua(gem), seja como produtor de textos, seja como aquele que vai compreendê-los. Pois, em qualquer situação de produção e/ou compreensão de textos, está embutida uma AL, isso ocorre porque a fala, o uso da língua acontece a partir das atividades linguísticas, que são antecedidas pelas atividades epilinguísticas (FRANCHI, [1987] 2006; GERALDI, [1991]2002; MENDONÇA, 2009; BEZERRA; REINALDO, 2013; TRAVAGLIA, 2010; SOUSA FILHO, 2017).

Contudo, nada impede que após esse trabalho reflexivo com a língua(gem), o professor realize um trabalho de sistematização voltado para a teoria gramatical, porque o ideal é que o estudante saiba usar a língua(gem) e saiba sobre ela, sobretudo se pensarmos que o aluno deve estar em condições de obter êxito nas provas e exames de admissão aos cursos do ensino superior, os quais ainda são amparados, em sua grande maioria, pelos princípios da gramática tradicional ( SOUSA FILHO, 2017; MENDONÇA, 2009). Isso mostra o quanto é

importante a prática da AL para o ensino da LP, especialmente quando o trabalho de reflexão epilinguística antecede o trabalho de sistematização teórica (atividade metalinguística) (FRANCHI [1987]2006; GERALDI [1991] 2002, MENDONÇA, 2009; BEZERRA; REINALDO, 2013; SOUSA FILHO, 2017).

O Excerto o 6, ainda referente a aula do dia 28 de agosto de 2019, mostra um exercício de AL a partir de um expediente usual de interpretação de texto:

Excerto 6

**Professora:** alguém falou sobre o uso dos pontos de interrogação" alguém quer falar sobre isso" (+) o que tem ele exagerar no uso do ponto de interrogação" (+) e qual o efeito de sentido" ele está fazendo pergunta ou refletindo' indagando" como é isso" (+)
**Henrique:** sim tem muitos', mas acho que não é perguntando não' é como se ele estivesse falando com ele mesmo' refletindo' como a senhora disse (+) ele é confuso' parece estar sonhando ISSO (+) ou só imaginado o lugar' olha aí quase no final do primeiro parágrafo (+) ((começa a ler no livro)) fugi" quis me acautelar" ele não está perguntando', mas se questionando

O diálogo descrito no Excerto 6 evidencia a importância de refletir sobre o uso da língua(gem) a partir do texto, seja esta reflexão feita durante a leitura ou durante produção textual. E também deixa clara a importância do trabalho de reflexão sobre o uso da língua(gem), o papel da atividade epilinguística. Essa reflexão deve ser realizada com a participação dos alunos, cabendo ao professor motivar, questionar, indagar, ou seja, nas aulas de línguas devemos incentivar o nosso aluno a ser criativo com a língua(gem), bem como levá-lo a perceber o uso criativo dela, seja em textos literários ou não. E, para isso, temos que promover momentos para que o estudante possa brincar, manipular a linguagem (FRANCHI, [1987]2006); BAKHTIN, [1942-1945]2013).

Essa postura de indagação, questionamento e mediação motivadora por parte dos professores vem ao encontro dos postulados da Pedagogia de Projetos, porque essa perspectiva de trabalho possibilita o envolvimento do estudante de maneira ativa de todo o processo educacional. Dessa forma, aprender deixa de ser um ato de memorização, porque ensinar nessa concepção não significa repasse de conteúdo, ou seja, é outra forma de conceber e tratar a aprendizagem (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998).

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

Outro aspecto importante que observamos durante a realização da aula/análise do primeiro capítulo (Eu) é que não é possível separar os conceitos literários dos conceitos gramaticais/linguísticos, porque eles estão também interligados, sendo quase impossível separá-los nesse modelo de aula. O que mostra a importância da integração/articulação desses dois campos de conhecimento nas aulas de LP, até mesmo porque o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra, assim, estudar literatura significa também estudar língua e vice e versa (LEITE, 2008).

Nesse sentido, realizar AL vai além dos elementos gramaticais tradicionais, (FRANCHI [1987] 2006; BRITO 1997; GERALDI, [1991] 2002; MENDONÇA, 2009; TRAVAGLIA, 2010; SOUSA FILHO, 2017), como, por exemplo, ao abordarmos o foco narrativo, é preciso falar sobre as formas verbais. Isso deixa evidente que as escolhas gramaticais são também escolhas estilísticas, pois são essas escolhas que vão produzir os sentidos pretendidos pelo locutor/escritor, e é por meio delas que seus valores são expressos (BAKHTIN ([1942-1945] /2013). Isso fica mais claro ainda quando os alunos instigados por mim traçam uma reflexão sobre uso/escolha dos tempos verbais, o que ocorreu na aula de 29 de agosto de 2019, conforme Excerto 7:

Excerto 7

**Professora:** SIM" é ISSO então' já temos aí o espaço onde ocorre a ação' tempo (quando ocorre)' quem está narrando essa história' já sabemos é o EU/narrador/personagem' mas será que é ele que conta ou vai contar AS HISTÓRIAS sob seu ponto de vista" (+) será que todas as histórias serão contadas por ele" (+) será somente sua voz em toda a trama" vocês perceberam que o foco narrativo está em primeira pessoa" CERTO e como foi possível perceber que está em primeira pessoa" (+)
**Boenso:** pelo... como é mesmo o nome" ACOLHE, SEI /.../
**Professora**: VERBO, muito bem pela forma verbal ((desinência verbal)) os verbos estão na primeira pessoa do singular, não é isso"
**Cruz:** e tem mais verbos no presente, não devia estar no passado"
**Neto:** sim estão, no presente, ele está contando o agora ... É"
**Vi:** dá ideia que os fatos estão ocorrendo simultaneamente com a nossa leitura /.../
**Professora:** vamos fazer um exercício de linguagem, digamos assim, um experimento com a linguagem' vocês vão passar todas as formas verbais das seis primeiras linhas do primeiro parágrafo para o passado' e depois vão me falar a diferença' e vamos pensando, porque o narrador/personagem escolheu essas formas verbais e não outra" que efeito de sentido essas formas verbais, ou seja, os usos do verbo no presente produzem no leitor" qual a intenção do narrador em narrar/contar os fatos no presente" /.../

Com essa atividade tive como objetivo levar os estudantes a perceberem que, com a alteração dos tempos verbais, os sentidos também são alterados, conforme podemos notar no Excerto 8, referente a aula do dia 2 de setembro de 2019, abaixo:

Excerto 8

**Texto original:** Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem, eu me confundo. É o breu, escuridão perene.
**Texto com alteração dos tempos verbais**: Na mata virgem o casebre me acolheu. Noite e dia se fundiam eu me confundia. Era o breu, escuridão perene.
**Professora:** vamos ver como ficou o texto após essas alterações' MELHOR' vou colocar no quadro o texto original e o texto transformado para podermos comparar os sentidos (+) e agora (+)
**Marcia:** no texto original' vamos junto com ele' junto com a história' dá ideia que ocorre agora nesse momento' passa a ideia que a história não ocorreu' está ocorrendo (+) está acontecendo (+)
**Duda:** então' é como já aconteceu' ele foi acolhido pelo casebre e PRONTO
**Melo**: ocorreu uma única vez o fato de acolher' lá no passado' JÁ FOI

O Excerto 8 mostra mais uma vez a nossa tentativa de priorizar questões de AL, ou seja, estratégias que busquem, que conduzam, o aluno à reflexão sobre os registros do narrador/personagem ao figurativizar os fatos e ao relacioná-los à escolha de certas formas verbais e não a outras. Por isso, solicitei que os alunos reescrevessem o trecho usando o tempo passado (pretérito) e, com isso, pudessem comparar as formas verbais do presente com as do pretérito e compreender como a temporalidade atua nos sentidos suscitados pelo texto da novela e nos textos dos alunos.

Nesse Excerto vemos claramente as três atividades da AL, porque, ao mediar à reflexão, indagando aos alunos sobre os sentidos provocados com a mudança dos tempos verbais nos textos produzidos por eles em relação ao texto original (atividade linguística), vivenciamos na aula momentos de reflexão linguísticas, pois os alunos discutem, refletem sobre uso dos verbos utilizados nas produções textuais (atividades epilinguísticas), o que os leva a conseguirem sistematizar os conhecimentos referentes aos tempos verbais - presente e passado - (atividade metalinguística). Assim, a aula de LP funciona como um laboratório da língua(gem), onde os alunos constroem seus conhecimentos linguísticos por meio da manipulação dela e em situação concreta de uso.

Nessa atividade, os estudantes não seguiram as orientações de acordo com o meu comando/direcionamento, porque alguns não reescreveram o fragmento por completo, outros colocaram as formas no passado e futuro. Entretanto, no momento da discussão, todos contribuíram com as reflexões e juntos reorganizamos o texto na lousa. O resultado me parece muito proveitoso, pois os dados demonstram que houve por parte dos alunos a compreensão dos sentidos gerados pelo emprego das formas verbais. Ou seja, a atividade de AL conseguiu fazer com que eles pudessem ao mesmo tempo compreender questões de leitura, literatura e de funcionamento da língua(gem) e, para que eles enxergassem tudo isso, não foi preciso trabalhar exclusivamente com identificação de nomenclaturas gramaticais ou textuais nem foi

preciso recorrer ao exercício tradicional de taxonomia de gêneros ou de estruturas linguísticas (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

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

Outro aspecto do texto que chamou a atenção dos alunos no capítulo 1 foram os parágrafos longos, apenas três, e apenas o último é curto. Instigados por mim, começaram a levantar várias hipóteses, como pelo fato de serem descritivos demais com a finalidade de passar a ideia da confusão vivenciada pela personagem, para não interromper o pensamento e/ou os questionamentos, entre outros, conforme podemos notar no Excerto 9, referente também a aula ministrada no dia 2 de setembro de 2019:

Excerto 9

**Soares:** sim, vimos isso também, ano passado tinha esquecido, sentido figurado e literal das palavras.
**Professora:** SIM, sim (+) vimos. Então tá, me fale sobre os parágrafos longos, que efeito de sentido eles produzem no texto" vamos retomar tudo que vocês foram dizendo, mas agora exemplificando e observa os sentidos ok"
**Nayara:** o parágrafo longo dá ideia de que o personagem vai falando sem pensar, só vai falando, é como se ele tivesse perdido, OLHA no final da página 18 ((lendo)) ao mesmo tempo sou eu e não sou eu' acho que é isso /.../

Fica evidente no Excerto 9 que os estudantes, mediante as indagações e observando o texto, começaram a perceber que não existe apenas um único tipo de estruturação de parágrafo, ou seja, entenderam que um parágrafo pode ser longo ou curto, que isso depende do efeito de sentido que se quer provocar no interlocutor, o que justifica inclusive a extensão do parágrafo.

A descoberta impacta, sobretudo, nas visões de alunos que tinham o hábito de marcar seus parágrafos de acordo com o tamanho e não de acordo com o que queriam transmitir/expressar a seus leitores, isto é, aqueles que não tinham a consciência linguística do parágrafo como construção direcionada para atingir no texto sentidos pretendidos e, sendo assim, depende do gênero discursivo. Também, alerta os estudantes que constroem seus textos, seja qual for o gênero, em apenas um bloco, mostrando total desconhecimento sobre a formatação do texto e sobre o que pode ser um parágrafo dentro de determinado gênero.

Logo, vemos que a composição sintática dos parágrafos é extremamente variada, podendo conter “desde uma única palavra até um grande número de orações complexas”, pois dizer que um “parágrafo deve conter a expressão de um pensamento completo não leva a nada”. Assim, “o que é preciso, afinal, é uma definição do ponto de vista da língua(gem), e em nenhuma circunstância pode a noção de ‘pensamento completo’ ser considerada como uma definição linguística”. Além disso, “se é verdade, como acreditamos, que as definições linguísticas não podem ser completamente divorciadas das definições ideológicas, também elas não podem ser usadas para substituir uma à outra” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 244).

Dessa maneira, o parágrafo não pode ser reduzido apenas como forma de marcação do fechamento de um pensamento, mas usado de acordo com o projeto de texto do autor, ou seja, a estruturação do parágrafo vai depender do que se quer dizer e como se quer dizer isso, isto é, vai depender e muito do contexto de produção do texto, do seu propósito, do seu objetivo, dentre outros.  E assim, como ocorre com o uso do ponto de interrogação, a paragrafação também vai contribuir para a coerência global do texto.

Portanto, a escolha do tipo de parágrafo pelo autor não é aleatória, muito pelo contrário, demonstra consciência linguística. E é essa consciência linguística que pretendo desenvolver em meus alunos. Para que eles possam fazer uso dessa marcação de forma consciente e de acordo com o efeito de sentido que se quer provocar no leitor.

De acordo com os dados do Excerto 9, os estudantes puderam observar e refletir sobre o uso da paragrafação numa perspectiva de produção de sentido e não apenas como forma de fechar/finalizar um pensamento completo.

Dessa maneira, após realizar essas atividades de AL a partir da leitura do capítulo Eu, por meio de releitura de trechos, orientei aos alunos uma atividade extraclasse de produção textual. Em todos os capítulos, procurei explorar a leitura (guiada pela AL), produção textual (oral ou escrito/AL) leitura dos textos produzidos e reescrita/revisão (AL). Com isso, tinha como finalidade criar uma situação em que os alunos estivessem sempre trabalhando com o texto, seja lendo e/ou escrevendo/reescrevendo/revisando e analisando a língua(gem), pois creio que o trabalho com a língua(gem) deve ser feito por meio da articulação dessas práticas (GERALDI, [1991 2002]. Sendo assim, solicitei aos alunos que dessem sequência na história, do capítulo estudado, mantendo o foco narrativo (primeira pessoa), não fiz nenhuma observação sobre manter ou não o tempo verbal, isso porque daria o início com os verbos no presente e já tínhamos discutido sobre isso, parti do pressuposto que eles dariam sequência usando o presente para manter a mesma ideia de simultaneidade do

tempo da narração e de nossa leitura. Então, foi solicitada a atividade, conforme podemos ver no Excerto 10, da aula do dia 3 de setembro de 2019:

Excerto 10

| |
|---|
| Continue a história abaixo:<br>Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem.....<br>OBS: Dê um título/manter o foco narrativo. |

Essa foi a primeira atividade escrita tendo como ponto de partida o estudo da novela Nós, de Salim Miguel (MIGUEL, 2018). Como disse anteriormente, acompanho esses alunos desde a primeira série do EM e também que eles eram considerados os melhores estudantes (melhor turma), porém apresentavam na primeira série e ainda na segunda, muitos problemas relacionados à escrita (não todos, é claro), principalmente porque sempre tiveram resistência com a reescrita, no sentido mesmo da palavra, pois, para eles, reescrever um texto estava relacionado apenas à higienização ortográfica, ou seja, quando avaliados por meio de notas e caso não tivessem cometidos erros ortográficos, na concepção deles, tinham que tirar uma ótima nota (GERALDI, [1991]2002).

Durante as aulas de toda a primeira série do EM insisti para que reescrevessem, revisassem. Reescrevia junto com eles, coletivamente ou de forma individual. Tivemos alguns avanços, mas alguns estudantes ainda permaneceram com sérios problemas, devido a diversos fatores, um deles era o baixo nível de leitura e escrita que chegaram ao EM, demandando tempo para que os problemas fossem sanados, pois precisavam de um trabalho mais individualizado, que é feito, mas nem sempre de forma eficaz, devido à quantidade de alunos por sala.

Assim sendo, nesse projeto, a reescrita e orientações foram feitas coletivamente, duplas e outras com orientação individual em momentos que a turma estava envolvida com alguma atividade e/ou em aulas vagas, quando algum/a professor/a faltava. Consequentemente, a reescrita dessa atividade de continuação da história, nós a realizamos coletivamente, com a leitura realizada por alguns alunos e, posteriormente, fizemos a reescrita na lousa com a colaboração de todos a partir de um texto (base) do aluno Melo, que autorizou o uso de sua produção textual para ser melhorado por todos nós na sala de aula. É uma atividade que demanda tempo, mas, acredito que é bastante eficaz, a partir da qual percebi que tivemos alguns avanços. Abaixo, seguem alguns trechos dos textos narrativos (talvez o embrião de uma novela), conforme podemos ver no Excerto 11, da aula ministrada no dia 4 de

setembro de 2019. Os trechos foram mantidos em *verbatim* (da forma como foram escritos, i. e, *ipsis litteris*).

Excerto 11

Texto 1 (Produção da aluna Vi)

Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem e eu me confundi, tomaria mesmo a decisão certa? Seria um delírio? Estava com muita saudade de casa, do aconchego que me esperava, mas no fundo... Sabia que não poderia voltar para aquele lugar.

Texto 2 (Produção do aluno Ricardo)

Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem e eu me confundo. Me vejo na janela, pensando no mundo e fico confusa.

Texto 3 (Produção da aluna Melo)

Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem e eu me confundo, me pergunto se é sonho ou realidade, e se for realidade? Qual será minha verdade? Sinto que não sou mais eu. São tantas as dúvidas que tenho dor de cabeça e eu já nem sei o que quero saber.
Ao meu redor somente móveis envelhecidos e a baixa chama da lareira que parece lutar para continuar a queimar, assim como eu luto para me lembrar, na parede há quadros com borrões, me parecia que eu estava a andar, mas me dou conta que estou no mesmo lugar. Vejo meu reflexo na janela, mas não vejo quem sou.

Texto 4 (Produção da aluna Duda)

Nada no mundo tem sentido

Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem, eu me confundo. Estava tudo escuro, nada se acha na mata, por conta da escuridão, um silêncio total tomava conta do bosque. Até que algo de inusitado aconteceu barulhos estranhos começaram a serem ouvidos na floresta, criatura estranhas começaram a aparecer e fazer coisas inusitadas.

Percebi que a maioria dos estudantes escreveu os textos obedecendo à ordem do narrar, bem como mantiveram o foco narrativo em primeira pessoa, conforme início e de acordo com o estilo adotado por Salim Miguel (MIGUEL, 2018).

No texto 1, vemos que a aluna Vi não mantém o verbo no presente, optando pelo passado (pretérito perfeito e imperfeito). Provavelmente ela tenha utilizado essa forma por ser um tempo verbal que predomina em textos narrativos (mundo narrado) e o subsistema do pretérito (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito) é o conjunto de tempos por excelência da narração (FIORIN; SAVIOLI, 2005). Ou também, pode ter sido uma escolha consciente para produzir significados diferentes, influenciada pela atividade exposta no Excerto 8 sobre transformação temporal dos enunciados no primeiro parágrafo do capítulo da novela. Isso só vem reforçar que as escolhas gramaticais e lexicais estão a serviço do que queremos dizer/transmitir ao nosso interlocutor, porque, ao optar pelo subsistema do pretérito e não do presente a aluna quebra com o sentido

de concomitância entre o tempo da narração e o tempo dos acontecimentos narrados (FIORIN; SAVIOLI, 2005).

No texto 4, vemos que a aluna Duda utiliza também o passado, mas há um momento em que ela utiliza o presente histórico “nada se acha na mata” (verbos do mundo comentado). Talvez ela tenha utilizado esse tempo verbal para dar mais ênfase ao acontecimento que está sendo relatado. Já nos textos 2 e 3 dos alunos Ricardo e Melo, os verbos estão no presente, havendo, portanto, concomitância entre o tempo da narração e dos acontecimentos narrados, com o intuito provavelmente de simular que eles estão acontecendo no mesmo momento em que estão sendo contados, ou seja, adotam o tempo trabalhado na novela Nós de Salim Miguel (MIGUEL, 2018).

Podemos observar nesses dados que os alunos tentaram manter a situação de indecisão, mistério, confusão mental do narrador, características que eles tinham apontado durante leitura, sobretudo nos momentos de ênfase nas atividades de AL, do primeiro capítulo da novela (Eu). Isso nos mostra que é importante que o estudante observe a língua(gem) em funcionamento e que reflita como as formas linguísticas são acionadas de acordo com o seu projeto de dizer, que nossas escolhas não são aleatórias, muito pelo contrário são pensadas, refletidas de acordo com o efeito de sentido que queremos produzir em nosso interlocutor.

Notei também nesses trechos que os alunos parecem ter consciência de que em textos literários a língua(gem) é usada diferentemente dos usos que frequentemente apresentam em textos não literários, requerendo, assim, escolhas linguísticas também diferenciadas.

Além disso, no conjunto dessas atividades, percebemos como o trabalho por meio da Pedagogia de projetos faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais significativo/produtivo, isso porque os conteúdos não são trabalhados/abordados desvinculados um do outro, evitando, assim, a compartimentação do saber.

E aqui, os dados indicam que foi possível trabalhar língua e literatura de forma integrada, pois ao lermos um texto literário ou não, isso só pode ser feito através dos elementos linguísticos, isso ocorre porque a linguagem é o fio que une estudos da língua e da literatura (LEITE, 2008).

Ademais, os dados nos mostram que proposta de Pedagogia de Projetos favorece o estudo/ensino da língua(gem) de forma contextualizada, integrando leitura, produção de texto e AL concomitantemente. E por meio um ensino reflexivo, dialético-dialógico, indagador, no qual o estudante é incluído de forma ativa no processo de construção de conhecimentos, em que o professor assume um papel de suma importância na mediação da construção do

conhecimento, atuando como construtor de elos entre os sujeitos e o conhecimento (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998).

Nos textos 1 e 3 dos alunos Vi e Melo, percebemos que eles (os textos) são marcados pelo uso do ponto de interrogação. Isso mostra que os estudantes Vi e Melo, assim como Salim Miguel, quiseram manter o efeito de sentido de indagação, questionamento, de alucinação do narrador/personagem/autor. Isso, provavelmente, seja fruto do trabalho de reflexão linguística realizado durante o estudo no capítulo 1(Eu) da novela Nós, ou seja, da análise, da observação da língua(gem).

No texto 4, a aluna Duda tentou também manter a ideia da decadência do espaço, assim como observado no capítulo 1 da novela Nós. Isso foi possível devido às escolhas lexicais feitas por ela, como, por exemplo, "ao meu redor somente móveis envelhecidos [...], na parede há quadros com borrões."

Além disso, há uma tentativa de trabalhar a língua(gem) usando figuras e palavras no sentido figurado, conforme podemos ver em: "a baixa chama da lareira que parece lutar para continuar a queimar, assim como eu luto para me lembrar". Nesse exemplo, fica visível a tentativa em construir um texto literário. E isso é percebido pela forma de mobilização da língua(gem). Essa estratégia de estilo ficou mais evidente no momento da leitura e interpretação dos textos feitas por eles e quando indagados por mim, como mostra o Excerto 12, referente à aula ministrada no dia 5 de setembro de 2019:

Excerto 12

**Professora:** o que acharam dessa atividade de escrita"
**Borges:** foi fácil' porque já tinha o início' e era de um texto estudado/.../
**Kayra**: só era continuar contando com a linguagem parecida do texto/.../
**Professora:** por que alguns escolheram tempos verbais diferentes" alguns mantiveram os verbos no presente', mas outros usaram os verbos no passado"
**Veras:** acho que costume' não prestou atenção no início da história/.../
**Bia:** eu mantive no presente como estava no início para manter a mesma ideia/.../

Como afirmei antes, parece-me que alguns alunos perceberam que as escolhas linguísticas feitas pelo locutor é que vão definir os sentidos, outros ainda estão em processo de percepção desse "poder" da língua(gem), porque demonstram não estarem tão conscientes disso. Desse modo, no momento de reescrita desse texto, tentei levá-los a refletir sobre isso novamente, processo semelhante ao que realizamos durante a leitura do capítulo 1, só que agora na escrita, conforme se nota no Excerto 13, ainda referente à aula ministrada no dia 5 de setembro, a seguir:

Excerto 13

**Professora:** ENTÃO' vamos reescrever coletivamente o texto" vamos melhorá-lo" OLHA' não é só ortografia NÃO' OK"
**Bia:** fazer um texto mais impactante /.../

Quando a aluna Bia afirma que vamos fazer um texto mais impactante, passa-me a ideia de que é fazer um trabalho mais elaborado com a língua(gem) que, de certa forma, não deixa de ser uma reflexão sobre o uso dela nesse tipo de texto. Vejamos o Excerto 14, o qual trata do texto reescrito/melhorado coletivamente, na aula do dia 9 de setembro de 2019:

Excerto 14

Nada
Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem e eu me confundo, me pergunto se é sonho ou realidade, e se for realidade?! **Não! Não, só pode ser um sonho**! Qual será minha verdade? Sinto que não sou mais eu! **Ou sou? Outros seres me povoam. Querem tomar meu lugar!** São tantas as dúvidas que tenho dor de cabeça e eu já nem sei o que quero saber. **E se quero saber!**
Ao meu redor somente móveis envelhecidos e a baixa chama da lareira que parece lutar para continuar a queimar, assim como eu luto para me lembrar**. Lembrar de quê?! Meu conflituoso passado. Olho** na parede, há quadros com borrões. **Me sinto como se estivesse andando, mas estou no mesmo lugar**. Vejo meu reflexo na janela, mas não vejo quem sou.

Durante a reescrita na lousa (segunda versão do texto), percebi que a preocupação dos alunos não se voltou simplesmente para a higienização do texto, mas com o sentido global dele, desde o título "Nada" que traz uma conotação do vazio, da angústia vivenciada pelo narrador/personagem/autor diante do passado e da tentativa inútil de se encontrar no presente. Observei que os alunos recorrem a trechos do primeiro capítulo (Eu), havendo também uma tentativa de manter o conflito dessa personagem. Os estudantes demonstram usar de forma consciente o ponto de interrogação com objetivo de construção de efeito de sentido global do texto.

Nessa atividade tive como objetivo levar os estudantes a refletir, manipular a língua para que eles pudessem perceber que nenhuma escolha é aleatória ao escrever ou ler um texto (seja ele oral e/ou escrito).

Por meio da realização dessa prática fica evidente que a escrita é realmente um processo e que não existe "milagre", receita, e, nem fruto de inspiração, mas de trabalho, às vezes árduo e às vezes prazeroso, inclusive os alunos demonstraram entender que esse texto pode ser melhorado, ampliado em outra e/ou outras versões. E isso é muito gratificante.

Com o estudo desse capítulo foi possível revisar e/ou estudar vários conteúdos e todos eles foram trabalhados por meio da reflexão (epilinguismo) e a partir do texto, mas após a realização do trabalho de reflexão linguística sempre fazíamos a sistematização desses

conteúdos (metalinguagem) e os mesmos eram ampliados com a ajuda de gramáticas, dicionários (eletrônico) e/ou outros textos teóricos sobre a língua(gem). Isso era feito tanto em sala como extraclasse. Conforme podemos ver no exemplo do Excerto 15, referente à aula também do dia 9 de setembro de 2019.

Excerto 15

Elementos da narrativa: Uma narrativa se estrutura sobre cinco elementos essenciais.

1. Acontecimento/enredo;
2. Personagens (que vivem esse acontecimento em tempo e espaços determinados);
3. Tempo;
4. Espaço;
5. Narrador (elemento fundamental da narrativa).

Outros:

- Foco narrativo;
- Clímax;
- Desfecho.

Essa sistematização era feita na lousa coletivamente a partir das pesquisas realizadas pelos alunos. Assim, durante o estudo do primeiro capítulo foi possível abordar os conteúdos apresentados no Excerto 16, os quais foram trabalhados no decorrer das aulas citadas nos Excertos anteriores:

Excerto 16

- Tempos e modos verbais;
- Semântica (sinonímia e antonímia);
- Paragrafação;
- Pontuação;
- Acentuação;
- Figuras de linguagem (metáfora, comparação, antítese, paradoxo, entre outras),
- Sentido conotativo, denotativo;
- Tipos textuais (narração, descrição);
- Texto literário e não literário;
- Gênero textual (novela, comentário, apreciação etc.);
- Elementos da narrativa (narrador, personagens, foco narrativo, enredo, tempo, espaço, clímax, desfecho etc.);
- Outros

Os conhecimentos adquiridos sobre esses conteúdos foram sistematizados, conforme apontei anteriormente, ou seja, realizamos também estudo teórico sobre a língua(gem) – atividades metalinguísticas. Mas, esse trabalho sempre ocorria após a reflexão linguística (atividades epilinguísticas) mediadas pelas interações, diálogos promovidos durante a realização das aulas (atividades linguísticas). Dessa forma, foi possível percorrer todas as atividades da AL conforme mostram os dados.

Dessa maneira, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de atividade de AL referentes ao capítulo 1 (Eu) da novela policial Nós.

O referido quadro-síntese demonstra o trabalho com as três atividades de AL, que são as atividades linguísticas realizadas através da interação, do diálogo e por meio tanto de textos orais ou escritos realizados durante a aula, o que possibilitou as atividades epilinguísticas que são as reflexões sobre a língua(gem), suas estruturas gramaticais e lexicais, as quais viabilizaram o trabalho de sistematização da teoria linguística que são as atividades metalinguísticas. A ideia é demonstrar quais foram às atividades focalizadas ou enfatizadas, isso porque, o trabalho com AL não se dá de forma a separar uma atividade da outra, mas de fazê-las convergir para que os envolvidos na interlocução se apropriem das atividades da linguagem e tenham autonomia (FRANCHI, [1987]2006).

Quadro 5: Eixo pedagógico AL (Excertos 3 -16)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (Foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 12,13, |
| Atividade epilinguística | 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12,14 |
| Atividade metalinguística | 7, 8, 9,11, 12, 14, 15, 16 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

### 3.2.2 Mergulhando nas atividades metalinguísticas para o estudo do capítulo dois da nossa novela.

No decorrer do estudo do capítulo 1, os alunos já estavam lendo o capítulo 2 como atividade extraclasse. Iniciei a aula do dia 10 de setembro de 2019, indagando se eles estavam gostando da novela Nós. Alguns se posicionaram falando que não estavam entendendo muito, porque uma história parecia não ter ligação com a outra. Outros perguntaram o porquê do uso de pronomes e não nomes, dentre outras indagações.

Voltamos ao início da análise do livro (capítulo 1), quando traçamos uma discussão sobre o título da obra e eles apresentaram algumas hipóteses sobre ele, ainda um pouco superficiais, pois não aprofundamos, mas isso também fazia parte das estratégias pensadas por mim, para que eles fossem se questionando e, de certa forma, se sentissem presos à obra, isso porque, muitas perguntas foram feitas e nem todas foram respondidas, conforme podemos notar no Excerto 17.

Excerto 17

**Professora**: será por que o título Nós" do ponto de vista gramatical qual a classificação dessa palavra"
**Gomes:** pronome/.../
**Professora**: somente um PRONOME"
**Santos:** sim' plural' Nós todos da sala /.../
**Professora:** vamos lendo a obra para ver se é somente isso/.../

Ao terminar a leitura do primeiro capítulo, os estudantes tiveram uma segunda interpretação do nós como substantivo (plural de nó), mas formularam outras hipóteses, porque, para eles, apesar do termo nós poder ser um substantivo, tratava-se de um pronome, isso porque, no primeiro capítulo o título era de um outro pronome (Eu). Eles não tinham percebido ainda que a obra era marcada por ambiguidades (polissemias).

Creio que isso ocorreu por não perceberem a dinamicidade, o inacabamento, a vivacidade da língua(gem), pois pareciam concebê-la como um conjunto de formas estáticas, estanques, o que dificultava a percepção deles quanto ao caráter polissêmico da língua(gem) (BAKHTIN, 2015a). Aos poucos, foram percebendo que as palavras, os enunciados só têm sentidos quando contextualizados, pronunciados, ditos no mundo real, na vida real.

Foi pensando em proporcionar um estudo/ensino contextualizado da LP que organizei o meu trabalho por meio de projetos, porque essa forma de organização do fazer pedagógico favorece a contextualização do ensino, assim como a interação, o diálogo, a reflexão, a indagação, e, consequentemente, a construção do conhecimento quanto ao uso e ao saber sobre a língua(gem) (BAKHTIN, [1942-1945] 2013; FRANCHI, [1987] 2006; BRITTO, 1997, GERALDI, [1991] 2002; MENDONÇA 2009; TRAVAGLIA, 2010; SOUSA FILHO, 2017; LEITE,1996; HERNÁNDEZ,1998).

Somado a isso, essa proposta de ensino possibilita percorrer as três atividades da AL naturalmente: as atividades linguísticas que ocorrem por meio das interações e diálogos promovidos em sala, atividades epilinguísticas que são a reflexões sobre a escolha e uso do léxico e das formas gramaticais promovidas durante as aulas e atividades metalinguísticas que são as sistematizações da teoria após a reflexão do uso, também realizados em sala de aula (FRANCHI, [1987] 2006; GERALDI, [1991] 2002; MENDONÇA 2009; BEZERRA; REINALDO, 2013; SOUSA FILHO, 2017). Creio que, ao percorrer esse caminho nos momentos de leitura e produção textual, o aluno ampliará o uso e seus conhecimentos sobre língua(gem).

A ambiguidade é uma característica marcante do gênero novela e demais gêneros prosaicos, porém, essa característica não os faz perder nunca sua dimensão social, pois as diferentes linguagens estão entrelaçadas nesses gêneros por meio da consciência dos discursos

(BAKHTIN, 2015b), como ocorre na novela Nós. E os estudantes vão percebendo isso com a análise dessa obra no decorrer das aulas.

A partir da leitura compartilhada de trechos do segundo capítulo, os estudantes começaram a perceber o caráter ambíguo da obra, conforme podemos ver no Excerto 18, ainda referente à aula ministrada no dia 10 de setembro de 2019.

Excerto 18

**Professora:** vamos reler o primeiro parágrafo" Ofegante, respiração opressa, não acostumado àquela secura, apertas o botão /.../ avanças uns passos /.../ E aí quem conta a HISTÓRIA"
**Manoel:** o EU é que conta/.../
**Duda:** é um narrador em terceira pessoa/.../
**Professora:** marque os verbos/.../olha a desinência/ .../
**Kayra**: vais, pensas /.../ ah é o próprio TU que conta as histórias é ISSO"
**Manoel:** então' o Eu e Tu são as mesmas PESSOAS"
**Neto:** é o Tu que conta sua própria história" ou o EU que está contando a história DELE"
**Duda:** se é o TU que conta sua história o foco narrativo é em primeira pessoa" e se for o EU/.../
**Nayara:** [está em terceira" olha aí NÃO ACOSTUMADO" ele não ACOSTUMADO/.../
Vamos retomar o que sabemos sobre o foco narrativo (ponto de vista). Uma narrativa pode ser feita em primeira pessoa, terceira e também em segunda pessoa (não muito comum) / .../
**Duda:** então aqui é em segunda pessoa (+) Tu vais/.../

Os dados mostram que, a partir dessa discussão, os alunos foram percebendo que se tratava de um texto narrado em segunda pessoa, porém no contexto da obra ficava ambíguo, apesar das marcas gramaticais, as quais produziam no leitor uma ideia de que a história da personagem poderia ser contada por um narrador em terceira pessoa, no caso a personagem Eu, mas, por outro lado, também poderia ser em segunda, ou seja, o narrador escreve como se o leitor fosse essa personagem, narrando as cenas do ponto de vista de uma única personagem, usando o pronome Tu em vez de usar o nome de quem ou sobre quem se está contando a história.

Com a leitura e as atividades de AL sobre e a partir desse capítulo, os estudantes foram notando que as escolhas do autor (impressas por Salim Miguel) eram pensadas, faziam parte do seu projeto de dizer. Desse modo, o título, aos poucos, vai fazendo sentido no contexto geral da obra. Eles percebem que a personagem Eu e Tu e as demais personagens do restante da História eram na verdade os nomes delas, conforme mostra o Excerto 19, também da aula ministrada no dia 10 de setembro de 2019:

Excerto 19

**Cristina:** é por isso que os pronomes estão escritos com letra maiúscula" são nomes" /.../
**Silva:** mais a frente tem a personagem Você também escrita com letra MAIÚSCULA por que não tem um capítulo para o VOCÊ"

Como visto no Excerto 19 e nos anteriores, os alunos começam a perceber os vários nós da trama de Miguel Salim (MIGUEL, 2018) e o caráter ambíguo realizado pelas marcas linguísticas presentes no texto. Sendo assim, não poderiam fazer uma leitura superficial da obra, teriam que observar o que estava submerso, implícito nela.

Outro ponto também observado pelos alunos foi à formatação do texto, não só em relação aos parágrafos que são longos e descritivos, mas também que as ações das personagens eram numeradas quando se tratava das histórias vividas pela personagem Tu no passado, além disso, apresentava espaços maiores entre os parágrafos, marcando mudanças de espaço/tempo das histórias "secundárias", ou seja, aquelas que eram inseridas na história principal da personagem, conforme podemos ver no Excerto 20, ainda referente ao dia 10 de setembro de 2019:

Excerto 20

**Professora:** o que mais vocês observaram nesse capítulo" /.../
**Lea:** tem algumas partes numeradas' isso ocorre quando o personagem Tu volta ao PASSADO (p. 251). alguém tropeça/.../ e depois na p. 27 1. Sempre gostaste não de ler/.../
**Neves:** nas páginas 25 e 26 as MARCAÇÕES passa a ideia de cenas' como se fossem quadros dos acontecimentos entre TU e VOCÊ/.../ e das páginas 27 a 36 marcam histórias diferentes da vida de TU: 1. o encontro dele com o dono da livraria 2. A história do cachorro Pingo 3. O Encontro de Tu com Ela 4. O reencontro de Tu com Você

Nesse Excerto fica claro, ainda, que os estudantes notaram que as estruturas linguísticas só fazem sentido quando inseridos em um contexto, porque observaram ao ler/reler o texto que o espaço maior entre os parágrafos produzia um efeito de sentido de marcação temporal/espacial e também uma marcação da introdução de histórias diferentes, além de marcar mudança de ações das personagens.

Esses dados mostram que o ensino da AL engloba o ensino da gramática, ou seja, ensiná-la significa refletir sobre a forma de organização e uso da língua(gem) em diferentes contextos de produção e circulação de textos. Mas os dados evidenciam também que a AL vai além do estudo gramatical, tanto é verdade que até mesmo a diagramação contribui de forma significativa para a construção dos sentidos globais dos textos, conforme apontado pelos alunos no Excerto 20. Além do mais, eles, com a leitura do capítulo 2 (Tu), perceberam o caráter polissêmico da língua(gem), pois ficou evidente durante as discussões que os apontamentos referentes a formatação do texto permitem outras possíveis interpretações por parte do interlocutor/leitor.

Nesse capítulo, no momento da releitura e demais atividades de AL, os estudantes observaram que além do uso dos verbos no presente, o emprego de pronomes para

nomear/nominar as personagens, parágrafos longos e descritivos, pontuação, a escolha do léxico, estruturas gramaticais (dentre outros) contribuem com o clima de mistério, já discutidos no capítulo 1. Notaram também a mescla dos discursos direto, indireto e indireto livre, conforme podemos observar no Excerto 21, da aula ministrada no dia 11 de setembro de 2019:

Excerto 21

**Professora:** vamos ver na 24' último parágrafo alguém ler"
**Veras:** eu e ((começa a ler)) pensas: por que aceitei o convite, meu salário não dá nem para pagar o condomínio /.../
**Professora:** no que vocês notaram aí nessa passagem"
**Bastos:** a fala do TU' então' é igual eu falei' tem alguém contando a história dele' não é ELE que conta /.../
**Professora:** SIM' tem uma possibilidade de ser o EU sim' mas como sabemos que a fala é da personagem e não do narrador'
**Lipe:** está marcado com DOIS PONTOS / .../ também com ASPAS /.../
**Veras:** pelo VERBO /.../
**Professora:** pela desinência verbal' pontuação' sim' mas' veja na página 25 ((lendo)) OLHE' alguém cai' geme, exclama com dificuldade' me parece luxação no tornozelo' eu ia até mais adiante' não tenho como' posso me estirar a seu lado" e aqui"
**Bastos:** também é a fala da personagem /.../
**Professora:** mas qual o efeito de sentido" por que autor escreveu dessa foram e não de outra"
**Lipe:** para dar VOZ a personagem /.../
**Professora:** e ao dar voz a personagem que efeito de sentido provoca no texto"
**Araújo:** de mais verdade dos fatos' acho que é isso/.../

No Excerto 21, percebemos que os estudantes refletem sobre os sentidos que a opção de uso de diferentes discursos provoca no texto, ou seja, além de perceber que esse discurso é marcado por elementos da língua, como os sinais de pontuação (dois pontos), uso das aspas, a forma do verbo (desinência). Isso mostra que o trabalho de reflexão da língua(gem) em funcionamento proporciona aos alunos compreender que a língua não é um sistema fechado, assim podemos ser criativos ao utilizá-la (BAKHTIN, [1942-1945]2013; FRANCHI, [1987] 2006).

Os dados evidenciam ainda que nós professores temos que proporcionar momentos de reflexão sobre a língua (epilinguismo) antes de sistematizar (metalinguismo) a teoria linguística. Ao fechar esse capítulo, por exemplo, sistematizamos a teoria dos tipos de discurso, foco narrativo. Isso sempre ocorria depois de todo o trabalho de reflexão, conforme podemos observar um exemplo sobre os tipos de discurso no Excerto 22, ainda referente à aula do dia 11 de setembro de 2019:

Excerto 22

**Professora:** agora vamos sistematizar nossos conhecimentos' uma espécie de uma construção teórica do que refletimos sobre a linguagem no texto/.../

**Tipos de discurso:**

**1. Discurso direto**
**2. Discurso indireto**
**3. Discurso indireto livre**
* São utilizados no gênero narrativo para introduzir as falas e os pensamentos dos personagens. Seu uso varia de acordo com a intenção do narrador, ou seja, os sentidos que o autor quer produzir em seu leitor.
**Discurso direto:**
O narrador cita fielmente a fala da personagem, causando um efeito de veracidade aos fatos e de não responsabilidade pelo que é dito.

- (uso de verbos como dizer, a saber: falar, responder, perguntar, indagar, declarar, exclamar, dentre outros verbos de elocução)
- (uso também dos sinais de pontuação - travessão, exclamação, interrogação, dois pontos, aspas.)
- (pode inserir o discurso no meio do texto - não precisando ser numa linha isolada)

**Discurso indireto:**
Há uma interferência do narrador da história na fala da personagem não há as próprias palavras da personagem.

- (O discurso é narrado em terceira pessoa)
- (Pode ser utilizados também como falar, responder, perguntar, indagar, declarar, exclamar- verbos de elocução)
- (Não há utilização do travessão - geralmente as orações são subordinadas o que pode ser marcado através da conjunção "que" (verbo + que).

**Discurso indireto livre:**
Nesse tipo de discurso há uma fusão dos tipos de discurso (direto e indireto), isto é, há intervenções do narrador, bem como da fala das personagens. (Há uma junção das falas das personagens e do narrador - que sabe tudo o que se passa no pensamento dos personagens - podem ser confundidas.)

As construções da teoria a partir de nossas reflexões eram sempre feitas no fechamento do capítulo coletivamente, seja em forma de revisão, caso o assunto já tivesse sido trabalhado ou de estudo mesmo, encaminhando-nos para uma sistemática atividade metalinguística. E depois os estudantes eram orientados a pesquisar e estudar mais extraclasse para discutirmos e sanar as dúvidas caso eles tivessem, e sempre tinham.

Essa maneira de partir da reflexão linguística no texto (oral e/ou escrito) para a sistematização é importante no momento de realizar as atividades de AL, mas o trabalho de reflexão (epilinguismo) tem que anteceder o de sistematização (metalinguagem – teoria de linguística), ou seja, o epilinguístico funciona como uma porta que abre para um trabalho de sistematização gramatical (FRANCHI, [1987]2006). O percurso nessa direção é similar ao da indução, da atividade linguística, caminhando pela atividade epilinguística e encerrando com a metalinguística, num esquema semelhante ao que propõe os estudos de Vygotsky (2008) para o trabalho com o ensino-aprendizagem de línguas, qual seja: ação-reflexão-ação. Claro que podemos mudar a direção e ir das atividades metalinguísticas para as linguísticas, o que ocorreu algumas vezes. Essas estratégias fazem parte dos processos de instauração dos

laboratórios de língua(gem) com a prática da AL e estão em consonância com os pressupostos teóricos da Pedagogia de projetos.

Como nossa proposta era ter o texto como ponto de partida e de chegada (e arrancada), assim que fechávamos as atividades de AL, realizando uma leitura e sistematização dessa atividade, eles produziriam um texto, no caso desse capítulo recontaram a história referente ao encontro da personagem Ela com Tu (p. 34-35), conforme podemos observar no Excerto 23, referente ao registro da aula também do dia 11 de setembro de 2019.

Excerto 23

**Atividade extraclasse (iniciar em sala e concluir em casa)**
Reconte o Excerto do encontro da personagem Ela e Tu na livraria com o foco narrativo em primeira pessoa. Assim que concluir a produção, leia o seu texto e veja se houve mudança nos sentidos no texto.

Essa atividade teve como objetivo, além da prática de escrita de texto literário narrativo, levar os estudantes a perceberem que quando se muda o foco narrativo o sentido do texto também é alterado, assim toda escolha relacionada ao manejo da língua(gem) faz parte do projeto de dizer do seu produtor/escritor, conforme podemos observar no decorrer da discussão coletiva de um dos textos (trecho) produzidos pelos alunos no Excerto 24, referente a aula do dia 12 de setembro de 2019:

Excerto 24

Tu
Eu estava organizando os livros de ficção quando ela entrou, me cumprimentou, me chamou a atenção não pela beleza, mas aquele charme especial, e foi logo me perguntando "será que eu encontro por aqui um livro que procurei nas modernas livrarias dos shoppings, e nenhuma tinha?" **(texto do aluno Policárpio)**

Para realização da discussão dos textos (re)produzidos pelos alunos, conversamos inicialmente sobre as possíveis dificuldades de (re)escrita. Os estudantes apontaram que foi fácil realizar essa atividade porque estávamos trabalhando o livro, afirmando que produzir textos narrativos é menos complicado que outros gêneros textuais, como, por exemplo, o texto dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem. Na verdade, essa atividade não era tão complexa porque eles já a conhecia, já tinham experiência, e, então, avaliaram que mudar foco narrativo seria fácil, tanto é que não precisamos fazer a reescrita (produzir um novo texto coletivamente a partir do texto do aluno). Dessa maneira, detemo-nos em discutir o efeito de sentido com a mudança do foco narrativo de segunda pessoa (tu) para a primeira pessoa (eu). Contudo, observei em outros momentos de produção de textos narrativos que alguns alunos,

mesmo já considerando fácil os gêneros pertencentes a essa tipologia textual, ainda se prendiam simplesmente ao relato, sem se preocupar com outros elementos da narrativa.

Conforme mostram os dados, os estudantes demonstraram entender que a escolha do foco narrativo, assim como outras escolhas linguísticas, faz parte de um projeto de dizer de quem escreve (BAKHTIN, [1942-1945] 2013; GERALDI, [1991]2002). Entretanto, ainda há alguns alunos que têm dificuldades com a linguagem literária, o que considero normal, pois a escrita é um processo e não existe receita milagrosa para lidar com a arte na linguagem. Após essa discussão sobre o processo da (re)escrita do texto, alguns estudantes leram suas produções, as quais foram apreciados pelos colegas.

Essa maneira de trabalhar vem ao encontro das ideias dos teóricos adeptos da proposta do estudo/ensino organizado por meio da Pedagogia de Projetos, os quais defendem que os alunos devem participar de todo o processo educacional, seja lendo, escrevendo, apreciando, discutindo, expondo seu ponto de vista sobre a língua(gem), porque, o ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e que interferente, pois o conhecimento tem que ser resultado de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito ( BAKHTIN [1942-1945]2013;  DEWEY, 1979; FRANCHI, [1987] 2006; GERALDI [1991]2002; LEITE,1996; HERNÁNDEZ,1998 ).

Com relação ao exemplo do Excerto 24, acima, não reescrevemos o texto, apenas refletimos sobre os sentidos produzidos a partir da alternância do foco narrativo, como disse antes. Durante as discussões, os alunos tiveram a oportunidade de manipular a língua(gem), observando que, ao mudar o foco narrativo, outras estruturas da língua tinham que ser alteradas também (BAKHTIN, [1942-1945] 2013). Esses momentos de avaliação do dito e do que dizer (enunciados) ativam e deixam expressas as atividades epilinguísticas, ou seja, elas são exteriorizadas, faladas.

No decorrer da discussão coletiva, os estudantes demonstraram que, mesmo narrando a mesma história, a forma de narrar (sob outro ponto de vista) produzia outro impacto no interlocutor, ou seja, para eles, no texto original, era como se o narrador estivesse falando com o leitor (tu), causando um efeito de ambiguidade entre o Tu personagem e o leitor (o tu leitor), já no deles (narrado em primeira pessoa-eu) o narrador tinha uma visão subjetiva, era o olhar deles sobre os fatos, suas impressões.

Outro fator observado pelos alunos no segundo capítulo (Tu) é que nele, diferentemente dos outros capítulos, é que mesmo quando se trata da história narrada acontecer no passado anterior à narração, os verbos continuam no presente produzindo na narrativa um efeito de sentido de simultaneidade entre o momento da narração e dos fatos

narrados, conforme podemos observar no Excerto do Excerto 25, também referente a aula do dia 12 de setembro de 2019:

Excerto 25

**Professora:** o que mais vocês perceberam nesse capítulo"
**Francisca:** na página 25' quando a personagem TU relata o encontro com VOCÊ' é narrado fatos do passado e os verbos estão no presente/.../
**Cruz:** é mesmo/.../
**Professora**: que efeito de sentido temos aí"
**Melo:** igual já vimos no capítulo 1 dá IDEIA de que de que os fatos estão ocorrendo no momento da leitura/.../
**Cruz:** isso ocorre também quando ele se lembra do passado na página 29 ((o aluno começa a ler)) clara manhã de céu azul/.../ tua mãe TERMINA os arranjos/.../ LAMENTA não ter filha/.../

Como podemos observar, mais uma vez, os alunos aos poucos vão percebendo a importância do manejo da língua(gem) para se produzir determinados sentidos e não outros, pois ensino da LP deve ser entendido como produção. O que mostra que a proposta exposta nesta tese vai de encontro à concepção de ensino de língua como reprodução e reconhecimento (BAKHTIN, [1924-1945] /2013; FRANCHI, [1987]/2006; BRITTO,1997; GERALDI,[1991]/2002; MENDONÇA, 2009; TRAVAGLIA, 2010; COSTA-HÜBES,2010; SOUSA FILHO, 2017).

Durante a análise do capítulo 2 (Tu), retornei de forma breve a alguns conteúdos trabalhados no capítulo 1(Eu) e outros ainda não abordados, enfatizando o trabalho com as atividades metalinguísticas da prática de AL, conforme quadro do Excerto 26, ainda referente ao dia 12 de setembro de 2019:

Excerto 26

- Pontuação;
- Tipos de discurso;
- Pronomes pessoais;
- Foco narrativo;
- Flashback literário;
- Textos figurativos e textos temáticos;
- Linguagem subjetiva e linguagem objetiva;
- Outros.

Dessa maneira, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de atividade de AL referentes capítulo 2 (Tu) da novela:

Quadro 6:Eixo pedagógico AL (Excertos 17 -26)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (Foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 17, 18, 19, 20, 21, 23 e 25 |
| Atividade epilinguística | 17, 18, 19, 20, 21 e 25 |
| Atividade metalinguística | 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25 e 26 |

Fonte: Elaboração própria (2023)

### 3.2.3 Os elos da criatividade nas atividades linguísticas desvendados no trabalho do capítulo três da novela.

Durante o tempo que estávamos analisando o segundo capítulo da novela policial, os alunos realizavam a leitura extraclasse do terceiro capítulo. Eles demonstraram estar bastante envolvidos nas aulas, no projeto, pois estavam intrigados porque o crime ainda não havia ocorrido e também porque queriam saber mais sobre a ligação entre os capítulos. Com a leitura do capítulo 3, eles tiveram algumas respostas, percebendo, por exemplo, que os capítulos estão interligados.

As ausências de respostas e indagações dos estudantes em relação à novela policial Nós parecem ter ocorrido não somente por ser um gênero "novo" apresentado a eles, mas porque essa novela foge à tradição desse gênero, mas mantém os três elementos fundamentais empregados nesse tipo de narrativa: criminoso, vítima e detetive (FILHO, 2015), pois a trama da novela policial tradicional se constrói a partir desses três elementos fundamentais empregados na literatura de Edgar Alan Poe, criador do gênero (FILHO, 2015). Porém, inova quanto à mobilização deles, porque nesse gênero é comum que o crime ocorra no início da trama e na novela em foco o crime só ocorre somente mais adiante, ou seja, no meio da trama.

Como disse anteriormente, os alunos estavam pesquisando extraclasse sobre o gênero e demonstraram perceber, comparando a teoria sobre o gênero e leitura (na prática) desse gênero que a novela Nós não seguia um parâmetro tradicional. Para eles, essa obra é uma novela policial inovadora no gênero, tanto do ponto de vista estrutural quanto no uso da língua(gem), pois apresenta um estilo inovador nas abordagens dos temas selecionados por Salim Miguel (MIGUEL, 2018).

No momento da leitura e das atividades de AL desse capítulo (Ela), notei que os estudantes tinham melhorado muito nesse aspecto, não reclamaram mais sobre a falta de entendimento. Até mesmo porque anteriormente, tinham discutido e refletido sobre o funcionamento da língua(gem) e também acerca da sistematização dos conhecimentos a cada

final de capítulo. E já estávamos no terceiro capítulo. Essa evolução processual dos conhecimentos é uma das características do trabalho pedagógico organizado por meio da proposta de ensino Pedagogia de Projetos. Acredito que isso é viabilizado porque nessa proposta de ensino/estudo os estudantes têm a oportunidade de participar de maneira ativa do processo educativo que vai desde a construção do projeto ao seu encerramento. O que é de suma importância para que a aprendizagem ocorra (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998).

Com o estudo do capítulo 3 (Ela) da novela, avançamos mais um pouco em nossa discussão sobre o uso dos (pro) nomes utilizados para nomear as personagens. O (pro)nome "Eu", de acordo com a interpretação dos alunos, pode ser qualquer um de nós, "Ela" representa todas as mulheres que vivem situações semelhantes a essa personagem e "Tu" pode ser qualquer um de nós também, ou seja, o leitor, nós leitores.

Essas reflexões e inferências sobre o uso desses pronomes para nomear as personagens estão expressas durante nossa releitura e nas atividades de AL do capítulo 3 - Ela, como demonstram os enunciados do Excerto 27, referente à aula ministrada no dia 16 de setembro de 2019.

Excerto 27

**Rique:** gostei muito desse capítulo' AGORA estou entendendo' mas' dos três que já lemos esse foi o mais claro para mim' pela forma que terminou o segundo capítulo' pela lógica ELA vai se encontrar com o TU' e Ela é a mulher que ele conheceu lá/.../ volta lá na p. 37, veja ((o aluno lê)) estás saindo/.../
**Vic:** o autor cria situações para deixar a gente sempre na dúvida' pois tudo leva a crer que Ela vai encontrar é o Tu/.../

Os dados mostram que os estudantes vão amadurecendo seus conhecimentos referentes à língua(gem) no decorrer do projeto, assim, retomamos alguns conceitos trabalhados nas aulas anteriores, tanto literários como linguísticos, pois acredito que esse crescimento proporcionaria a eles uma nova perspectiva sobre o que vínhamos discutindo. Penso também que as aprendizagens adquiridas anteriormente são ampliadas e melhor compreendidas na medida em que o estudo e a reflexão vão se tornando mais complexos.

Após nossas reflexões/discussões sobre os sentidos produzidos pelas escolhas linguísticas dos verbos nas narrativas literárias, dos pronomes e também sobre o modo de narrar as histórias/eventos durante a leitura e das atividades de AL dos três primeiros capítulos, realizamos uma (re)produção de texto escrito. Então, reescrevemos coletivamente um trecho desse capítulo 3 (p. 39-40), mudando a perspectiva do narrador, ou seja, a história da personagem Ela que foi narrada sob o ponto de vista do personagem/narrador (EU), deveria ser agora contada pela personagem Ela. Ou seja, Ela iria dizer sobre ela mesma, sua

história, seu ponto de vista sobre os acontecimentos, assumindo a voz (eu), narrando em primeira pessoa, e não mais em terceira como foi feito pelo personagem Eu ao apresentá-la aos leitores.

Tive como objetivo com essa atividade promover uma reflexão junto aos estudantes sobre as marcas linguísticas no "novo" texto, bem como os novos sentidos em decorrência dessa nova perspectiva de narrar os fatos, conforme podemos ver no Excerto 28, da aula do dia 17 de setembro de 2019. Essa atividade funcionou mais como reforço do que fizemos no capítulo Tu, pois esse trabalho com o foco narrativo foi iniciado com a (re)escrita de um trecho desse capítulo, o qual também mudamos a perspectiva do foco narrativo, de segunda para a primeira e da terceira para a primeira.

Excerto 28

**Texto original**
**Acaba** de arrumar a maleta, o essencial, dois vestidos, algumas calças, a maioria jeans, blusas, calcinhas e sutiã, meias e lenços, o sapato de salto alto, duas sandálias, sobra ainda algum espaço, vale a **pena levar** toalhas de rosto e de banho. Na mochila, objetos **de uso pessoal**. O dinheiro que **leva dá** para **se** segurar por algum tempo, **até arranjar** emprego ou uma bolsa de estudos, mesmo porque **vai ficar** na casa da prima. Já **tirou** passagem, **deixou** um bilhete, não quer se despedir da mãe, nem explicar **os motivos da** fuga.

**Texto (coletivo) após mudança do foco narrativo**
**Acabo** de arrumar a maleta, o essencial, dois vestidos, algumas calças, a maioria jeans, blusas, calcinhas e sutiã, meias e lenços, o sapato de salto alto, duas sandálias, sobra ainda algum espaço, vale a pena **eu** levar toalhas de rosto e de banho. Na mochila objetos de **meu** uso pessoal. O dinheiro que **levo** dá para me segurar por algum tempo, até **eu** arranjar emprego ou uma bolsa de estudos, mesmo porque **vou** ficar na casa de **minha** prima. Já **tirei** a passagem, **deixei** um bilhete, não **quero me** despedir de **minha** mãe, nem explicar os motivos de **minha** fuga.

Essa atividade teve como finalidade também manter sempre o hábito de produzir texto (orais e/ou escritos) no fechamento de cada capítulo, porque, acredito que, para que os alunos aprendam a produzir textos é necessário que eles pratiquem a escrita, ou seja, que escrevam, leiam, porque sem estudá-los eles não conseguirão aprender a produzir (GERALDI, [1981-1984/1987] /2006). Além disso, percebi que eles estavam gostando de manipular a língua(gem), e, como disse antes, funcionou como um reforço da atividade do capítulo anterior, que, de certa forma, já era uma preparação para a produção dos capítulos da nossa novela policial (produto final de nosso projeto).

Outro ponto que considero importante nessa atividade é que ela proporcionou nova leitura do capítulo, tivemos que observar novamente a organização do texto, da língua(gem), para depois reescrevermos trechos numa outra perspectiva, com outro ponto de vista, pois a personagem Ela narra sua própria história. Mas o meu foco não era que eles mudassem simplesmente o foco, mas que eles refletissem sobre essa mudança.

Dessa maneira, depois da leitura e transcrição na lousa, fiz algumas indagações sobre o que mudou de um texto para o outro. Isso eles falaram logo, porque está explícito na desinência verbal, nos pronomes e nas outras alterações, até mesmo porque já tínhamos discutido sobre isso em aulas anteriores. Indagados sobre os sentidos produzidos por essas mudanças, também pareciam ter entendido, conforme podemos ver no Excerto 29, ainda referente à aula do dia 17 de setembro:

Excerto 29

**Professora:** muito bem" sim, houve alteração no VERBO' vemos isso pela desinência ACABO' LEVO' VOU e dos pronomes MEU' MINHA muito bem observado Ok' mas qual o efeito de sentido provocado no texto com essas alterações"
**Laura:** agora é ela falando dela mesma /.../
**Sol:** é o olhar dela, não do Eu, do narrador/.../

Como podemos observar no Excerto 29, os alunos demonstram ter percebido que não houve apenas mudanças nos verbos e pronomes, mas que elas fazem parte do enunciado como uma unidade significativa, ou seja, estão ligadas às estratégias discursivas diferentes, acarretando sentidos também diferentes, porque, na narração em primeira pessoa, entenderam que essa perspectiva de narrar produz efeito de sentido de subjetividade, isso fica evidente quando aluna Sol afirma que: "é o olhar dela, não do Eu, do narrador/.../", dando a entender que o narrador em terceira pessoa produz um efeito sentido de objetividade, isto é, mantém certo distanciamento daquilo que está sendo narrado.

Os dados apresentados acima revelam também que esses momentos de interação, de diálogo, são importantes, sobretudo porque envolvem compartilhamento, trocas de conhecimentos e de experiências entre os envolvidos no processo educacional (professor-aluno/aluno-professo/aluno-aluno). Pois é necessário que no decorrer do processo de ensino-aprendizagem os estudantes se sintam sujeitos de seu pensamento, discutindo o seu pensar, sua própria concepção de mundo, manifestadas explicita ou implicitamente nas suas sugestões e na de seus companheiros ou de seus professores (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998). E a língua(gem) escrita é um instrumento de elaboração/sistematização do conhecimento de mundo de cada um de nós em sintonia com as outras pessoas.

Nesse sentido, constatamos a importância da escrita, da reescrita e da revisão coletiva, porque esse tipo de atividade possibilita trocas de ideias, compartilhamento entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Esses procedimentos proporcionam diferentes olhares sobre o texto, tornando-o mais bem elaborado e consequentemente bem mais compreensível para o leitor.

Seguindo essa lógica, é necessário que nós professores de LP possibilitemos aos nossos alunos indagar, refletir, argumentar e se apropriar de elementos da língua materna, compartilhando nosso olhar, pois somos os parceiros mais experientes ( VIGOTSKI, 2008), sendo, então, importante nossa intervenção durante o processo de escrita e reescrita/revisão de seus textos, sugerindo e/ou fazendo as alterações necessárias, apontadas pelos nossos alunos e também propor outros caminhos que proporcionem a eles sustentação para resolver os problemas apresentados no desenrolar das atividades de produção textual escrita. Creio que isso contribui, e muito, para que eles desenvolvam, gradativamente, conhecimentos e habilidades específicas, adquirindo, dessa forma, as condições necessárias para se tornarem escritores autônomos, capazes de ler, escrever e revisar seus próprios textos (GERALDI, [1991] /2002)

Dentro desse contexto, creio que o aluno precisa ser formado na perspectiva indagadora, reflexiva para que diante dos desafios apresentados saibam argumentar e solucionar os possíveis "problemas" (BAKHTIN [1942] /2013; FRANCHI, [1987]/2006; GERALDI, [1991])/2002; BRITTO,1997; LEITE ,1996; HERNÁNDEZ,1998,FREIRE 1987). Mas, para que isso ocorra, acredito, é necessário que nossos estudantes sejam autores do processo, leiam, escrevam e revisem seus textos, e não nos fixemos nas tarefas tradicionais e rotineiras de apenas recolher, corrigir e depois devolver para eles com finalidade apenas de nota avaliativa de final de cada bimestre, pois penso que essa postura desmotiva o aluno que muitas vezes nem olha as observações feitas pelo professor no momento da correção.

Penso que, ao oportunizarmos a rescrita, a revisão, por meio da interação, do diálogo, potencializamos os nossos alunos para que eles possam ser bons leitores, bons escritores e bons revisores. Dessa forma, é importante que eles reescrevam/ revisem seus textos. Todavia, reescrever e revisar um texto não significa limitar apenas as correções dos aspectos gramaticais e ortográficos, mas trata-se, sobretudo, de trabalhá-lo para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores aos quais se destina (GERALDI, [1981-1984] /2006), conforme mostram os dados analisados anteriormente.

Logo, é importante que nós professores construamos em sala de aula o hábito de revisar (estudar, destrinchar, analisar) textos escritos, sejam esses textos de nossos alunos ou de escritores consagrados pelo cânone literário. Agindo assim, acredito, eles mesmos terão condições de descobrir os problemas apresentados em seus textos, e não deixar que essa descoberta seja uma atividade de língua(gem) só nossa no momento de correção.

Acredito que a reescrita e a revisão, sejam elas individuais, em grupo ou coletivamente, ajudam os alunos a criarem o hábito de revisarem seus textos e a olhá-los

tendo em vista o entendimento do interlocutor. Defendo ainda que essas ações devem ser desenvolvidas cotidianamente e tomadas como objeto de crédito, porque os resultados não acontecem de forma instantânea, mas sim a médio e em longo prazo.

Com a análise do capítulo 3, como disse antes, alguns conhecimentos foram ampliados, bem como introduzimos outros conceitos/conteúdos, conforme quadro apresentado no Excerto 30, também referente a aula do dia 17 de setembro:

Excerto 30

- Verbo: desinência;
- Pronomes: pessoais, possessivos;
- Características da novela policial;
- Foco narrativo;
- Outros.

Dessa maneira, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de AL do capítulo 3 (Ela) da novela policial Nós.

Quadro 7:Eixo pedagógico AL (Excertos 27-30)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 27 e 29 |
| Atividade epilinguística | 29 |
| Atividade metalinguística | 28, 29 e 30 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

### 3.2.4 Desatando os nós da linguagem cambiante nas atividades do capítulo Um Outro.

O capítulo Um Outro também foi muito importante quanto ao entusiasmo dos alunos para leitura e discussão, bem como de entendimento por parte deles, isso porque este capítulo responde a alguns questionamentos em torno da trama, como, por exemplo, o crime e a vítima, ponto principal da narrativa policial (FILHO, 2015), pois a personagem Ela é assassinada pela personagem O Outro.

Nesse capítulo, retomamos a questão das escolhas linguísticas feitas por Salim Miguel (MIGUEL, 2018) para produzir o efeito de ambiguidade. Discutimos também sobre a escolhas do artigo indefinido “um” e do pronome indefinido “outro” utilizados pelo autor para compor o título e nome da personagem “Um Outro” e também do artigo definido “o” utilizado

para compor a dupla personalidade desta personagem. Conforme podemos ver no Excerto 31, referente à aula do dia 18 de setembro de 2018:

Excerto 31

**Professora:** quem poderia falar sobre o uso o título do capítulo UM OUTRO"
**Flor:** é um outro personagem da história/.../
**Professora:** sim' sim, mas analisando no global o que mais podemos dizer quanto a essa escolha"
**Mari:** ele tem dois lados' um bom' HOMEM DO BEM e o outro o assassino de ela" ASSASSINO' que recebe para matar/.../
**Professora:** é como se ele fosse duas pessoas. É ISSO"

Durante essa aula, fui perguntando, indagando, tentando levar os alunos a pensar, a refletir um pouco mais sobre como esse efeito de duplicidade é construído, ou seja, que marcas linguísticas/discursivas/estilísticas o autor deixa no texto para passar essa ideia para os leitores (BAKHTIN, [1942-1945] / 2013)

Sendo assim, o estudo, as reflexões, as indagações, a manipulação da língua(gem) ajudam o aluno a entender o que muda quando ele escolhe essa ou aquela palavra, essa construção sintática em lugar de outra (BAKHTIN, [1942-1945] /2013). Essa maneira de conduzir o estudo/ensino da língua(gem) viabiliza uma educação dialógica e dialética em detrimento da uma educação transmissiva e muda (LEITE,1996; HERNÁNDEZ, 1998; SUASSUNA; MELO; COELHO, 2009, FREIRE 1987).

Dessa forma, os estudantes vão aos poucos expondo suas percepções, analisando desde o título, observando que se tratava de um assassino de aluguel e que tinha dupla personalidade. E, ainda, que o matador de aluguel concebia como normal sua profissão, o que é marcado no apontamento da aluna Gabi pela escolha lexical, conforme podemos ver no Excerto 32, aula também referente ao dia 18 de setembro de 2019:

Excerto 32

**Gabi:** é a mesma pessoa' mas com comportamentos diferentes' por isso dois nomes' prenomes' para a mesma pessoa' UM MATADOR e o OUTRO O CIDADÃO aparentemente bom' pai de família ETC
**Professora:** então' podemos dizer que UM OUTRO representa o homem de bem' pai de família e Outro o matador de aluguel' assassino de Ela"
**Ane:** penso que sim OLHA na página 44 ((a aluna começa a ler)) uma semana depois' levando duas malas' chegou à rodoviária' entrou em um dos banheiros' quando sai' já era o Outro /.../

Com as leituras dos capítulos, os alunos parecem perceber como os nós da história de Salim Miguel (MIGUEL, 2018) são (des)atados por meio da língua(gem), e também que, ao ler um texto, temos que ser atentos às escolhas que o autor faz ao produzi-lo, seja ele oral e/ou escrito (BAKHTIN, [1942-1945] 2013).

Essa é uma estratégia utilizada por Salim Miguel (MIGUEL, 2018) para amarrar os nós da trama. Outro exemplo de duplicidade nessa narrativa aparece na referência ao assassino da personagem Ela, pois a personagem Um Outro se transforma no Outro para assassiná-la, tornando-se em Um e Outro ao mesmo tempo: o pai de família e o matador de aluguel. Os dados mostram que os estudantes interpretaram que a escolha do artigo indefinido (um) acompanhado do pronome indefinido (outro/substantivado pelo artigo um) passa a ideia/sentido de imprecisão, de algo vago, que é a aparência (Um) e o Outro é a essência, quem ele é, realmente.

Durante o trabalho com esse capítulo, não realizamos produção de textos escritos, mas sim textos orais, como debate/discussão sobre o assassinato da personagem Ela, pois nessa altura os alunos estavam empolgados com a leitura, já tinham percebidos os nós da trama e queriam desatá-los. Agora, a grande pergunta era quem foi o mandante do crime e também o porquê, se o Outro matou a pessoa certa? Essa pergunta se instaurou porque durante a discussão a aluna Andrea apontou isso, porque, segundo ela, o matador poderia ter se enganado, conforme podemos ver no Excerto 33, ainda referente à aula do dia 18 de setembro de 2019:

Excerto 33

**Professora:** ENTÃO' o que leva você a pensar que ele pode ter se enganado"
**Sonia:** porque na página 48 diz ((a aluna começa a ler) e o Outro não viu os dois dedos faltando, porém o final embaixo do olho direito/.../
**Andrea:** mas ele também passa a ideia de que ele poderia não ter errado, veja na página anterior ((a aluna começa a ler)) era um caçador implacável' isso significa que não errava nunca.
**Melo:** mas isso é no sentido de não desistir do compromisso de matar, veja na mesma página ((aluno...)) "Continuou na busca, era um caçador implacável, jamais deixara de cumprir um compromisso."

Considerei muito interessante essa discussão/debate porque os alunos buscavam se respaldar linguisticamente para dar suas respostas, ou seja, demonstraram que embora fosse um texto literário, sendo, portanto, constituído por uma linguagem plurissignificativa, nem todas as interpretações são possíveis. Essa sacada mostra mais uma vez que o ensino/estudo da língua(gem) a partir da reflexão e tendo o texto (oral e/ou escrito) como ponto de partida e de chegada (e arrancada) proporciona um estudo/ensino dessa de forma mais ampla e significativa/produtiva (GERALDI, [1981-1984/1997] 2006; FRANCHI, [1987] / 2006; BAKHTIN, [1942-1945] /2013).

Nesse capítulo outros conteúdos foram abordados/revisados conforme podemos ver no quadro do Excerto 34, a seguir, ainda referente à aula no dia 18 de setembro de 2019:

Excerto 34

- Linguagem literária;
- Pronome indefinido;
- Artigos: definidos e indefinidos;
- Ambiguidade;
- Gênero textual oral: debate;
- Outros

Dessa maneira, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de AL referentes do capítulo 4 (Um outro) da novela policial Nós.

Quadro 8:Eixo pedagógico AL (Excertos 31-34)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 31, 32 e 33 |
| Atividade epilinguística | 31, 32 e 33 |
| Atividade metalinguística | 32 e 34 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

### 3.2.5 A busca insólita das atividades da linguagem ou detetives em ação: atividades epilinguísticas na pauta escolar.

Com a releitura, especialmente com foco nas atividades de AL do capítulo Ele, os alunos notaram que outro elemento essencial para a narrativa policial entrou em cena: o detetive (FILHO, 2015). Essa percepção dos alunos fica visível no Excerto 35, referente à aula ministrada no dia 19 de setembro de 2019:

Excerto 35

**Professora:** quem vai falar sobre esse capítulo" quem é Ele" o que ele representa nessa narrativa" o que esse capítulo traz de diferente dos outros" etc /.../
**Oliveira:** eu entendi bem mais sobre a novela policial desde o capítulo anterior com a morte de Ela(+) da nossa discussão sobre quem é o mandante (+) o clima de mistério etc' agora entra o policial para descobrir esse mistério (+) fiquei pensando sobre ele(autor) colocar tantas vezes a palavra insólito(+) fui procurar o significado e significa (( a aluna ler em suas anotações)) que não é habitual; infrequente, raro, incomum, anormal e também que se opõe aos usos e costumes' que é contrário às regras' à tradição (+) daí fiquei pensando tem tudo a ver com essa obra (+) é incomum colocar pronomes no lugar do nome' não é comum' como a senhora disse o crime ocorrer tão tarde' o assassinato de ela é insólito' ninguém viu' ninguém sabe etc/.../

Além da percepção da entrada de um elemento essencial para esse tipo de narrativa, os alunos demonstraram, cada vez mais, certo amadurecimento quanto ao uso da língua(gem). Nesse Excerto fica evidente o trabalho epilinguístico de inquirir o que e como foi usado na construção dos enunciados do capítulo 4 da novela e o trabalho metalinguístico de explicar metalinguisticamente a atividade linguística expressa no livro. A percepção do aluno Oliveira em relação à escolha lexical enquanto produtora de sentido e a sua consequente explicação do porquê da escolha da palavra insólito e não de outra, aponta que a repetição da referida palavra não é aleatória, mas fruto de um projeto de construção textual. Ou seja, essa palavra foi escolhida intencionalmente pelo autor, o que, segundo o aluno, contribui para criar/aumentar o efeito de sentido na obra, declarando que nessa obra "tudo é insólito".

Diante dessa observação do aluno Oliveira, voltamos ao texto para ver a ocorrência da palavra insólita, conforme Excerto 36, referente à aula ministrada no dia 23 de setembro de 2019:

Excerto 36

**Professora:** vamos ler a página 23 e 24 para ver sobre a repetição da palavra insólito (+) quem ler"
**Ricardo:** eu (( o aluno começa a ler))) até agora' apenas dois Bos' o trote' com o deslocamento de uma viatura' e o atropelamento INSÓLITO/.../ repórter que cobria /.../a notícia do tal atropelamento INSÓLITO' /.../depois da chamada 'atropelamento INSÓLITO'/.../' porém se recusou ao bafômetro e a dar qualquer indicação' repetindo e repetindo' tenho imunidade' sou deputado federal' precisam me respeitar /.../ só no final da matéria é que o repórter explicou o tal de atropelamento INSÓLITO motorista' que não conseguia controlar na direção' atropelou uma banca de jornais e revistas' felizmente fechada [/../ e agora anotava na agenda a chamada do repórter atropelamento INSÓLITO
**Sol:** mas' mesmo repetindo várias vezes' a palavra INSÓLITO tem o mesmo sentindo' não é professora"
**Professora:** sim' sim' e porque o autor repetiu tanto tem um motivo não"
**Bia:** acho duas coisas' realmente é igual ao que o colega falou' criar uma certa ambiguidade', mas também ironiza' penso' o INSÓLITO, o ANORMAL, é o NORMAL em se tratando de políticos ((a aluna ler parte do texto)) tenho imunidade parlamentar/.../
**Oliveira:** também pensei que ele faz uma crítica ou mostra sei lá (+) como os jornais utilizam títulos/manchetes INSÓLITAS incomuns para chamar a atenção do leitor /.../ a senhora em outra aula disse que Salim Miguel foi jornalista (+) então ele conhece como funciona/.../
**Professora:** isso é reforçado também quando o comissário diz olha aí ((o aluno ler trecho do capítulo)) e agora anotava na agenda a chamada do repórter' atropelamento INSÓLITO' da mesma forma como fazia há pouco' anotara do tabloide semanal editado por Gilson Rebello a seguinte a chamada de capa' A ARRUDA NÃO AJUDOU O GOVERNADOR' POIS ELE FOI PARA O XILINDRÓ SEM SER A FIM DE VISITAR O LOCAL
**Sol:** tem outra professora' mais embaixo que também reforça olha ((lendo)) outra frase', mas em termos que também ele anotou na agenda' do CORREIO BRAZILIENSE' o advogado afirma que foi um exagero dos órgãos de repressão' como se estivéssemos voltando à ditadura' não havia nenhum motivo para que o governante fosse detido' e sem prazo para soltura' já entrei com um habeas corpus /.../
**Professora:** aqui ele traz também uma outra discussão perceberam" que discussão é essa" /.../

A realização da atividade epilinguística apontada no Excerto 36 ganha força e impulso quando socializada com a turma. Esse Excerto mostra uma turma atenta e engajada no desvelamento da situação linguística desenhada por Miguel (MIGUEL, 2018). Ao avaliar

os enunciados deste capítulo, os alunos concluem que a repetição de uma palavra é uma estratégia para marcar a ironia, o sarcasmo, e descortinar o campo de atividade relacionado à política brasileira: “Bia: acho duas coisas’ realmente é igual ao que o colega falou’ criar certa ambiguidade’, mas também ironiza’ penso’ o INSÓLITO, o ANORMAL, é o NORMAL em se tratando de políticos ((a aluna ler parte do texto)) tenho imunidade parlamentar/.../. As explicações epilinguísticas vão se encaminhando para explicação do estilo empregado pelo autor e apontam a relação da obra com a realidade vivida pelos leitores e pelos autores, os quais são peças fundamentais para construir pontes entre realidade referenciada e realidade linguística, unindo “ciência, arte e realidade” e demonstrando como atua nessa tríade a responsabilidade (BAKHTIN, 2015a, XXXIII).

Retomei juntamente com os alunos a leitura do capítulo com o objetivo de refletir mais sobre o uso da palavra “insólito” nesse contexto e também para que eles aprofundassem mais sua reflexão em relação às escolhas lexicais feitas pelo autor nesse capítulo, marcando, portanto, o seu estilo de dizer (BAKHTIN, [1942-1945] 2013). Eles foram além e conseguiram construir os sentidos que uma leitura crítica pode desencadear numa turma de sala de aula de português no EM.

O trabalho de retorno ao texto para entender como a língua(gem) funciona nos diversos contextos de uso vai de encontro à tradição de estudos da língua(gem) realizados por meio de recortes do texto e de exercícios em que os textos funcionam como pretexto para o estudo de nomenclaturas gramaticais (SOUSA FILHO, 2017). Esse trabalho isolado da língua(gem) é aparentemente mais fácil, pois não exige muita reflexão, nem para o aluno, nem para nós professores, porque já trabalhamos muitas das vezes com frases analisadas (GERALDI, [1991] / 2002). Contudo, quando analisamos com os estudantes os funcionamentos dos enunciados no texto, é totalmente diferente em vários aspectos, porque quase nada está pronto, temos que construir também teoria, comparar com a teoria já existente, e isso é bem complexo e exige bastante preparação e disposição, tanto nossa quanto dos nossos alunos. E nem sempre conseguimos responder a todos os questionamentos, assim, algumas perguntas ficam pendentes, sem respostas, exigindo mais pesquisas.

Porém, acredito que essa postura reflexiva, indagadora, de busca é a melhor maneira de aprendermos a usar a língua(gem) e também de aprender sobre ela. Por isso, paralelamente, a esse processo de reflexão/AL nos momentos de leitura e/ou produção textual, os alunos pesquisavam extraclasse sobre a língua(gem) e depois promovíamos estudos/discussões sobre material pesquisado por eles, relacionando-os às reflexões anteriores. Isso significa dizer que, em momento algum, desprezamos os conhecimentos teóricos relacionados ao estudo de AL,

porque o que não devemos fazer é um ensino mecânico, descontextualizado da língua(gem) (BAKHTIN, [1942-1945] /2013; FRANCHI, [1987] /2006; BRITTO,1997; GERALDI [1991]/2002; MENDONÇA,2009; TRAVAGLIA,2010; COSTA-HÜBES, 2010; SOUSA FILHO, 2017).

Desse modo, o que fiz foi um trabalho reflexivo da e sobre a língua(gem), observando seu funcionamento de forma autêntica, em uso, ou seja, no texto, objetivando que os alunos percebessem que a língua(gem) é um sistema aberto, inconcluso, inacabado, logo, podemos ser criativos ao usá-la (FRANCHI, [1987] 2006). Dessa forma, as escolhas gramaticais não são só gramaticais, mas de estilo e de escolhas ideológicas (BAKHTIN, [1942-1945] 2013).

Ao longo da análise desse capítulo, os alunos retornaram à discussão que começamos com o primeiro capítulo "Eu" em relação à forma de contar a história. Eles demonstraram perceber que o autor diz mais com as palavras do que com a narração dos fatos, conforme podemos ver no Excerto 37, abaixo, também referente à aula do dia 23 de setembro de 2019:

Excerto 37

**Meire:** olha professora é como observamos desde o início ele não diz' coloca as palavras para dizer, ele não fala assim O CLIMA DE BRASÍLIA É SECO direto' ele diz assim (+) ((a aluna ler)) nem o ventilador de teto' nem o unificador' mesmo à noite' minimizam a secura' isso ocorre também no capítulo TU e também na página seguinte' (( a aluna ler)) mas bastava poucas palavras para que ele recuperasse o passado' a memória ativada' reconsiderava' se onde estou é a secura' de onde vim a poluição' também insuportável'
**Professora:** sim' entendi usa a palavra secura para designar Brasília e a palavra poluição para designar São Paulo' o mesmo ocorre com a ditadura como que comentamos anteriormente onde ele usa a manchete do jornal para adentrar na temática/.../
**Borges:** mais na frente ele volta a fazer referência a isso página 52 ((aluno ler)) você é parente daquele figurão do Golpe de 1964' outros me dizem' você é parente daquele figurão torturador' um dos mais cruéis da ditadura militar" /.../

O Excerto 37 dá mostras de que a prática da atividade epilinguística levou a turma a perceber que léxico e gramática formam um contínuo para atualizar a língua (FURTADO BAÚ; SOUSA FILHO, 2017). Descobriram que para ativar um determinado efeito de sentido, o autor ora utiliza uma única palavra e ora pode se valer de uma unidade maior, o enunciado, para tratar de significados equivalentes, como atesta a seguinte afirmação feita pela aluna "Meire: olha professora é como observamos desde o início ele não diz' coloca as palavras para dizer, ele não fala assim O CLIMA DE BRASÍLIA É SECO direto' ele diz assim (+) ((a aluna ler)) nem o ventilador de teto' nem o unificador' mesmo à noite' minimizam a secura' isso ocorre também no capítulo TU e também na página seguinte' ((a aluna ler)) mas bastava poucas palavras para que ele recuperasse o passado' a memória ativada' reconsiderava' se onde estou é a secura' de onde vim a poluição' também insuportável'".

Ainda, ao mergulharem nas atividades epilinguísticas, os alunos notaram o projeto de dizer de Salim Miguel (MIGUEL, 2018) e, com isso, muitos conhecimentos linguísticos foram socializados e coletivamente construídos, o que facilita o entendimento das ideias que estão submersas no texto (FIORIN, 2000).Ou seja, os alunos, aos poucos, vão entendendo que não podem se contentar com apenas os pensamentos que estão explicitados no texto, exemplo disso, é que, nesse capítulo, os alunos perceberam uma crítica à Ditadura, a qual foi feita de forma não explicitada, direta como eles dizem, demonstrando compreender como as escolhas das formas linguísticas estão também em função do assunto/tópico que o autor quer/pretende desenvolver/abordar.

Além disso, certamente, eles entenderam que, ao escrevermos um texto, não podemos perder de vistas nossas escolhas linguísticas, o assunto/tópico que queremos abordar, o gênero e nossos interlocutores. Outro aspecto que parece ter ficado claro também para eles é que um mesmo assunto/tópico pode ser tratado em diferentes tipos e gêneros do discurso, o que os alteram são as intenções do locutor/escritor, ou seja, qual efeito de sentido ele quer produzir em seu(s) interlocutor (res) (BAKHTIN, [1942-1945]; 2013).

Com a leitura dos demais capítulos da novela, os estudantes vão tomando consciência do que foi a ditadura, algo que estava e ainda está em evidência no Brasil em decorrência das atitudes do presidente Bolsonaro e de seus eleitores/seguidores, que, a todo momento, deixam claro a admiração pelo Regime Militar[32]. Para os alunos, o autor da novela mostra por meio das escolhas linguísticas como foi o contexto da ditadura, se tratando, portanto, de uma obra não só contemporânea, mas atual (COSSON, 2018), conforme podemos ver no Excerto 38, ainda referente à aula do dia 23 de setembro de 2019:

Excerto 38

**Silva:** professora ele mostra como foi cruel a ditadura nessa parte da página 52 ((o aluno ler um trecho do capítulo)) tinha pesadelos' estava acompanhando o primo distante numa sessão de pau de arara' foi preciso chamar um médico que pediu que o homem fosse retirado senão ia morrer' em outro pesadelo' estava acompanhado de uma jovem nua' enclausurada em um pequeno espaço com uma minúscula claraboia/.../

Outro aspecto também relevante observado pelos alunos durante a leitura e a atividade de AL desse capítulo, indagados por mim, é que a personagem Ele foi à única das

[32]Bolsonaro multiplica declarações polêmicas sobre ditadura. Disponível em*:* https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2019/07/30/bolsonaro-multiplica-declaracoes-polemicas-sobre-ditadura.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

principais que foi nomeada (sobrenome), conforme podemos ver no Excerto 39, também referente ao dia 23 de setembro de 2019:

Excerto 39

**Professora:** vocês observaram que a personagem Ele foi a única das principais que foi nomeada" Será por que"
**Boenso:** é mesmo passou despercebido/.../
**Professora:** os o que acham"
**Lea:** sim' até que vi (+) mas' deixei passar' mas agora pensando (+) na realidade é sobrenome e dois.
**Professora:** sim' isso' que sentido tem isso"
**Laura:** diz a origem dele' de que família veio/.../
**Professora:** refere-se à identidade dele" então' os outros não tem identidade"
**Neves:** quando é só pronome dá uma ideia de algo geral (+) ele pode ser qualquer um' e sobrenome não (+) é sua origem' ele tem da origem do pai e da mãe' mas prefere o da mãe que não está ligado à ditadura página 52 ((lendo trecho do capítulo)) e agora ali está', porém não mais usa' a não ser em documentos oficiais' o detestado sobrenome' preferia o segundo' da mãe /.../

Assim, os alunos foram percebendo que a personagem Ele é a única entre as principais que é nomeada pelo sobrenome. Ademais, no decorrer das discussões, eles foram apontando suas conclusões sobre as possíveis interpretações relacionadas aos dois sobrenomes, como, por exemplo, associando, comparando com a personagem Um Outro/Outro que tinha dupla personalidade, como já disse, mas que no caso da personagem Ele não é dupla personalidade, mas dupla identidade, representada por meio dos dois sobrenomes, Cabral e Fleury. Cabral, nome materno adotado quando veio para Brasília e Fleury, nome paterno, usado quando estava em São Paulo, identidade negada por ele, por estar ligada à ditadura, como afirmou o aluno Neves em sua observação. E ainda, de acordo com o Excerto 39, acima, eles interpretaram o uso do sobrenome como forma de dar uma identidade única à personagem Ele, pois o pronome "ele" produz um efeito sentido mais geral, podendo ser uma infinidade de sujeitos (BENVENISTE, 1995).

Os dados mostram que em uma primeira leitura isso passou despercebido pelos alunos. Daí, a importância de uma leitura compartilhada, e nessa a realização de atividades de AL com os alunos, até porque é no interior das atividades com leitura e com a produção textual que o trabalho de análise da língua(gem) ocorre (GERALDI, [1991] /2002).

Fica evidente também a necessidade de deixar os alunos refletirem, falarem sobre suas impressões, retornarem ao texto, manipularem, brincarem com a língua(gem). E isso só é possível se o professor entender que o aluno também é fundamental no processo de construção de conhecimento e o professor não é aquele que detém o conhecimento e que deve transmiti-lo aos estudantes passivamente (BAKHTIN [1942-1945] / 2013; FRANCHI, [1987] / 2006; GERALDI, [1991]/2002; BRITTO, 1997; LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998). Muito

pelo contrário, ele funciona como um mediador/indagador no sentido conduzir o aluno à reflexão, à indagação, apontando os caminhos para um melhor entendimento do texto (FREIRE, 1987; VIGOTSKI, 2008) e consequentemente à melhoria na leitura e na escrita. E para isso dominar a língua(gem) é de suma importância, tanto para a compreensão do texto quanto para dominar as estratégias de escrita. Isso ficou evidenciado nos Excertos acima.

Entretanto, temos que tomar o cuidado para não fazermos interpretações 'soltas", ou seja, aceitar qualquer resposta, sem que isso seja comprovado/acionado pelos elementos linguísticos (presentes no texto) e extralinguísticos (percebidos pelo contexto). O que parece ter sido compreendido pelos alunos no decorrer das aulas, isto é, nem todas as interpretações são possíveis.

Os alunos traçaram comentários quanto às referências de obras, autores e personagens que dialogam com as narrativas (romances, novelas e contos) policiais. O que para eles é uma forma de o autor falar sobre o próprio gênero que escreve (metalinguagem), bem como expor sobre a fonte de sua obra, deixando subentendido que ela é fruto/resultado de suas leituras, demonstrando que estão percebendo que os enunciados dialogam entre si, ou seja, que existe uma relação entre um enunciado e outros enunciados (BAKHTIN, 2015a).

Além dessa percepção dos alunos quanto ao diálogo entre os discursos/dizeres, eles também demonstraram entender que é possível inovar sempre na escrita. Isso fica visível quando foram percebendo, com a ampliação de nossa leitura e com as pesquisas realizadas extraclasse, que a escrita é também viva e, portanto, constituída/constitutiva na/da interação. Por meio dessas pesquisas, eles aprenderam sobre Ed McBain, o qual foi um escritor norte americano que escreveu narrativas policiais e inovou quanto ao agir da polícia nesse gênero, conforme podemos constatar no Excerto 40, referente à aula ministrada no dia 24 de setembro de 2019:

Excerto 40

**Professora:** Vocês pesquisaram sobre esses escritores"
**Morais:** eu olhei alguns (+) por exemplo Ed McBain'(+) ele é um escritor Norte Americano que inovou sobre a forma de agir da polícia e esse autor é admirado pelo delegado (+) olha aqui na página 24 (( o aluno lê trechos)) e imaginava transformar a delegacia onde trabalhava em uma espécie de 87o Distrito Policial de Nova Iorque' (+) por vezes dizia eu posso bem ser o detetive Carela' que dependia muito da mulher surda-muda' e você o Meyer-Meyer' outro autor de quem conhecia todos os livros era Conan Doyle' e por vezes se imaginava uma espécie de Sherlock Holmes' dependendo não da truculência' mas de um interrogatório inteligente/.../
**professora**. e esse outro aí" Conan Doyle" alguém pesquisou"
**Vi.**eu (+) ele também escreveu narrativa policial' é Britânico' do Personagem Sherlock Holmes' acho que todo mundo já viu o filme também (+) além de escritor foi médico também (+) vi na pesquisa' que ele escreveu Sherlock Holmes' quer dizer 60 histórias dele (+) e que foi considerado uma grande inovação' diz aqui na pesquisa' na literatura (+) e é conhecido mundialmente por isso/.../

No Excerto 40 fica evidente como os alunos notaram que o autor tem um projeto de dizer e que para isso ele recorre ao léxico e às estruturas gramaticais para produzir os sentidos no interlocutor, o qual, ao ler a produção textual, precisa também interpretar essas escolhas, que muitas vezes produzem sentidos além do pretendido pelo autor, porque, ao lermos, interpretarmos o texto. Ou seja, é como se fizéssemos um "novo texto", visto darmos a ele novos sentidos, o que depende, é claro, do contexto sócio-histórico que engloba obra, autor e interlocutores. É por isso que dizemos que somos coautores do texto lido, porque agimos também quando o interpretamos e analisamos (BAKHTIN, 2015a). No caso de Salim Miguel (MIGUEL, 2018), essa coautoria parece ser pensada pelo autor. E tudo isso só é possível por meio de um trabalho primoroso com a língua(gem).

Os alunos também apontaram que o comissário é um detetive às avessas, isso fica claro no Excerto 41, ainda referente à aula do dia 24 de setembro de 2019:

Excerto 41

**Duda**: estranho que o detetive ao contrário do delegado não gosta de narrativa policial olha aqui :: ( o aluno ler trechos)) já ele' era vidrado em ficção científica' e insistia para que o delegado conhecesse pelo menos Clifford D. Simak' Arthur C. Clarke' Isaac Asimov ou Bradbury/.../
**Professora:** sim' sim' é tanto que anteriormente no final da página 53 e no início aqui da 54 ((professora lê)) o delegado que estava em vésperas de se aposentar era policial por vocação' ao contrário dele /.../ou seja' estava na polícia por falta de opção' e isso é percebido desde o início do capítulo quando é feita uma narrativa explicando sua origem etc/.../

Nessa passagem e no decorrer da discussão de todo esse capítulo, os alunos foram entendendo cada vez mais que Salim Miguel (MIGUEL, 2018) inova o gênero novela policial, percebendo que tanto a maneira de narrar, assim como as atitudes das personagens não condizem com o formato tradicional desse gênero. Isso ocorre porque os gêneros possuem forma mais ou menos padronizada (BAKHTIN, 2015a), a qual pode ser inovada por cada autor, porém não pode perder sua essência a ponto de não ser reconhecido enquanto tal (SILVA, 2013).

Eu gostaria de ter lido e proposto a leitura de outras novelas policiais no decorrer do projeto, porém não foi possível por questão de tempo de pesquisa do doutorado e por causa do tempo destinado ao ano letivo dos alunos. O que fizemos foi discutir, mencionar algumas obras desse gênero e tratar de filmes adaptados, principalmente os que retratam os feitos Sherlock Holmes, de Conan Doyle, que são os mais populares entre os estudantes.

Outra observação feita por eles ao ler esse capítulo, na verdade uma indagação, foi referente à questão política, tanto no que tange às críticas à ditadura militar, que já mostramos

em Excertos anteriores, como as questões políticas mais atuais, conforme podemos ver no Excerto 42, referente à aula do dia 25 de setembro de 2019:

Excerto 42

**Sonia:** Salim Miguel é de esquerda (a aluna lê um trecho da p. 54) em política' o delegado insistia para que ele votasse na Marina' retrucou' ainda não sei' talvez nem vote' meu título é de São Paulo' justifico/.../
**Professora:** não sei' podemos pesquisar' mas o fato de ele ter colocado aí não significa que ele seja' PENSO (+) mas' podemos pesquisar ver se algumas situações da vida de Salim Miguel está presente na obra (=) Boa observação/.../

Os dados do Excerto 42 mostram que os alunos perceberam que os assuntos/tópicos abordados em um texto também estão atrelados à língua(gem) e que só por meio da análise dela é que vemos o que está implícito no texto, saindo da superficialidade tão comum durante as leituras ou na fala recorrente deles de que não entenderam nada. Para entender precisa de análise, reflexão, indagação, pois não existe milagre para isso.

No estudo desse capítulo, os estudantes notaram o jogo que há entre o uso dos pronomes "ninguém" e "alguém" e também perceberam que o autor repete várias vezes o primeiro "ninguém" e sobre o porquê de o autor fazer isso. Eles alegam que é uma maneira de enfatizar a pouca e/ou nenhuma importância que a personagem Ela tem para/na sociedade. Assim, eles se valeram de expedientes de AL para compreender uma obra específica.

A personagem Ninguém, para eles, é utilizada ironicamente pelo autor, porque, apesar de ter um capítulo destinado a ela, não se trata de uma pessoa específica, pois esse pronome tem valor de nenhuma pessoa, ou seja, é sempre empregado significando nem uma única pessoa ou nem um único membro de um grupo particular, além disso, é utilizado em enunciados com marca negativa, indicando que não existe uma pessoa na situação referida (RASTEIRO 2014).

As observações em relação ao uso desses pronomes ficam evidenciadas no Excerto 43, aula ministrada no dia 26 de setembro de 2019:

Excerto 43

**Nayara:** ele usa várias vezes a palavra NINGUÉM aqui nessa parte do assassinato da moça' na verdade 5 vezes em uma página' se repete' reforça/.../
**Professora:** reforça o que"
**Lipe**: que ela não é importante/.../
**Nayara:** nem documento ela tem veja na página seguinte (+) ((começa a ler)) uma pequena bolsa' presa na mão direita' puxou-a' abriu' nenhum documento' nada que a identificasse/.../
**Lipe:** e o outro capítulo tem com título NINGUÉM com letra MAIÚSCULA/.../

O Excerto 43 indica que os alunos se apropriaram das reflexões sobre a linguagem e conseguem sistematizar explicações metalinguísticas para descrever as estratégias da escrita de Salim Miguel (MIGUEL, 2018). Percebi que na medida em que avançávamos, os estudantes compreendiam o que estava implícito nos textos, entendiam com mais facilidades os sentidos, em alguns casos, faziam observações/interpretações que eu não tinha percebido ainda. Isso mostra que, nesse modelo de aula, o professor também amplia seus conhecimentos (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998) e que a leitura e as atividades de AL contribuem de forma significativa na compreensão do texto (GERALDI, [1991]2002).

No decurso da análise desse capítulo, não produzimos textos escritos, ou seja, não direcionei atividade nesse sentido. Mas os alunos naturalmente escreveram observações, sínteses das pesquisas extraclasse, ou seja, estavam sempre envolvidos com a leitura e a escrita e consequentemente com a prática AL, pois esta se faz presente nessas duas práticas da linguagem. Logo, nessa forma de conduzir a aula, os estudantes estão sempre envolvidos com a produção de textos orais e/ou escritos, bem como com leitura, porque, além dos trabalhos devolvidos em sala nesse sentido, eles estão sempre pesquisando dentro e/ou fora da sala de aula.

Nessa aula, por exemplo, ficou acordado que eles fariam uma pesquisa sobre o autor do livro, sobre o qual já havia comentado no decorrer das discussões, mas não de maneira aprofundada, e os alunos queriam saber mais sobre ele. Então, essa pesquisa se originou devido à indagação dos estudantes sobre possíveis semelhanças entre os fatos ficcionais e reais relacionados à vida do autor e presentes na obra.

Os estudantes perceberam com a leitura e também com a pesquisa sobre a vida do autor que há traços da vida de Salim Miguel na obra, notando que, mesmo que seja uma obra de ficção, o escritor por meio do autor, do narrador e das demais personagens, deixa implícita a sua posição política, artística, religiosa, culturais, dentre outras questões, conforme mostram os dados apresentados nos Excertos anteriores. E isso é percebido por meio das palavras, do discurso, materializado na novela policial Nós.

Nesse capítulo, outros conteúdos foram abordados/revisados conforme podemos ver no quadro do Excerto 44, também da aula do dia 26 de setembro de 2019, abaixo:

Excerto 44

- Intertexto (tipos de intertexto);
- Pronome indefinido (alguém, ninguém);
- Prefixos e afixos;
- Outros.

Dessa maneira, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de AL referentes do capítulo 5 (Ele) da novela Nós.

Quadro 09: Eixo pedagógico AL (Excertos 35-44)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43 |
| Atividade epilinguística | 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43 |
| Atividade metalinguística | 35, 36, 39, 43 e 44 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

### 3.2.6 Percorrendo os caminhos da língua(gem) no capítulo seis: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas

Na visão dos alunos, o capítulo 6, intitulado "Ninguém" foi muito atípico, conforme podemos ver no Excerto 45, referente à aula do 30 de setembro de 2019:

Excerto 45

**Professora:** então' (+) o que acharam desse capítulo"
**Sol:** estranho' não conta a história da personagem Ninguém/.../
**Veras:** não narra tem um amontoado de textos/.../
**Professora:** quais textos aparecem"
**Meire:** primeiro' uma descrição da palavra ninguém como em um dicionário/.../
**Professora:** um verbete /.../
**Sol:** mais de um (+) dois/.../
**Katty:** tem um poema' que lembra aquele que lemos no segundo ano' se eu morresse amanhã de manhã/.../
**Rayane:** tem notícias
**Manoel:** [[três
**Veras:** um poema de cordel/.../
**Andrea:** [[descordel' olha lá o DES
**Costa:** não conta NADA/.../
**Professora:** mas o que isso significa analisando a obra como um todo 'ou seja' o todo que lemos" pois' vocês ainda estão lendo os dois últimos/.../
**Marcia:** significa que o que ele colou aqui está ligado com os capítulos anteriores' principalmente com o anterior ELE' pois fala do assassinato de ELA/.../
**Ricardo:** que ela não é importante' igual discutimos antes/.../
**Neto:** mas não tem uma pessoa contando /.../
**Professora:** se não tem uma pessoa contando' como sabemos dos fatos"
**Meire:** [[pelos textos' principalmente' pelas notícias/.../

Nesse Excerto, fica claro que os alunos notaram a ausência de um fio narrativo explicito, mas a forma como os textos são dispostos no capítulo, as escolhas dos gêneros, do léxico e também a organização das formas linguísticas criam um aspecto de sequência na narração dos fatos, pois continua narrando a trama, o assassinato da personagem Ela. Mas é

uma voz genérica, diluída nos textos, nos noticiários, são várias vozes, não mais de um narrador predominante, como ocorreu nos outros capítulos. Ou seja, é como se os fatos narrassem a si mesmo, isso porque, conforme apontado pelos estudantes é um capítulo composto por diferentes gêneros do discurso (verbete, canção, notícias, poema), que, de certa forma, apresenta um fio condutor dos fatos contados e guiado por eles mesmo.

Mas isso não o faz deixar de ser uma narração porque como foi percebido pelos alunos, há a presença de um fio condutor que narra/conta a história do assassinato da personagem Ela. Pois, é como se no verbete a personagem Ninguém (Ela) se autodefinisse. Depois, na canção, fala sobre a probabilidade de sua morte, na sequência expõe sobre seu assassinato por meio do noticiário e finaliza com o lamento pela sua morte no poema Descordel. Com isso, percebemos que houve transformações das situações apresentadas, uma das características dos gêneros pertencentes à narração (FIORIN; SAVIOLI, 2005) e ocorreram mudanças implícitas (de vida para a morte e finaliza com o lamento). Essa dinâmica foi percebida pelos alunos, por isso, eles associam a personagem Ninguém à personagem Ela, conforme mostram os dados do Excerto anterior.

Ademais, fica evidenciado que os alunos entenderam que a novela é um gênero heterogêneo lembrando-nos um mosaico, isso porque, sua composição abrange os diversos gêneros do discurso, que vão desde os gêneros do nosso cotidiano, como bilhetes, diálogos informais, a gêneros mais elaborados como notícias, cartas, jornalísticos e inúmeros outros (VOLÓCHINOV, 2017). Perceberam que nesse capítulo (Ninguém) há diferentes gêneros do discurso intercalados em seu gênero principal (novela), como a notícia, poemas, verbetes, canção. E mais, que esse entrelaçamento desses gêneros nessa obra produz diferentes sentidos em nós leitores. Ao notarem isso, eles, demonstram entender também, a presença de várias línguas(gens) e vozes, como a voz do povo, dos “ninguéns” (que nunca são ouvidos), da autoridade policial, jornalística entre outras advindas da sociedade contemporânea.

Os alunos, no decorrer das discussões, pareceram entender que a forma de organização desse capítulo (Ninguém), assim como dos demais, produzem sentidos diferentes, apontando que esse capítulo pode representar a voz da multidão, do povo, ou seja, da opinião pública representada pelos noticiários. Dessa maneira, numa forma de avaliar e compreender os enunciados – acionamento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas − os estudantes compreenderam que os sentidos são sociais, históricos e materializam em uma forma relativamente estável do dizer.

Além disso, eles também mostraram que as definições de “ninguém” por meio dos verbetes reforçam a ideia de insignificância da personagem Ela para a sociedade. E eles foram

além, pois em suas interpretações linguísticas, instigados por mim, conseguiram perceber a articulação do capítulo Ela com o Ninguém, conforme podemos ver no Excerto 46, referente também a aula do dia 30 de setembro de 2019:

Excerto 46

**Professora:** mas seguindo essa lógica de que os verbetes reforçam a ideia de insignificância da personagem ELA' todas as definições de ninguém serviria para essa interpretação" vamos reler'/.../
**Santos:** vou ler (+) ((alunos fazem a leitura)) (+) nenhuma pessoa/.../ não o número 1 das duas definições não/.../
**Costa:** mas o número 2 SIM/.../
**Santos:** mas' no texto da personagem Ele fala do pronome ninguém com significado do número 1(+) ((aluno ler)) nenhuma pessoa' viu o assassinato de ELA/.../

Notei que os alunos já estavam bastante afinados em relação aos sentidos desta ou daquela palavra em relação aos contextos de uso. Além disso, perceberam que a língua(gem) não é transparente, muito pelo contrário, é ambígua, é polissêmica por natureza (BAKHTIN, 2015a), demonstraram isso durante o nosso diálogo interpretativo, sobretudo provocado pelas atividades de AL. Assim, posso afirmar que eles notaram que o pronome indefinido "ninguém", mesmo quando usado no mesmo contexto pode assumir sentidos diferentes (BENVENISTE, 1995; RASTEIRO, 2014; FLORES, 2018).

Ademais, os estudantes ainda observaram o trabalho deles de coautoria como leitor, porque, ao interpretarem um texto, na verdade, estão dando sentidos e/ou novos sentidos aos enunciados lidos, isto é, estão (re)construindo o texto. Essa observação dos estudantes se dá, como sabemos, porque todo texto é constituído a partir de outro(s) texto(s), ele (o texto) é o lugar de encontro das diversas vozes, das opiniões e das ideologias. Isso ocorre porque a produção do enunciado está sempre voltada para o discurso do outro, ou seja, é sempre uma resposta a outro(s) enunciado(s). Dessa maneira, o texto, seja ele oral ou escrito, é uma realidade imediata, constituindo, assim, pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, texto sobre textos (BAKHTIN, 2015a)

Nesse sentido, o texto é constitutivamente dialógico, porque ele se define pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos, sendo, portanto, único, não reproduzível, não reiterável ou repetível, isso porque seus sentidos são criados somente no momento do dizer, da produção do enunciado, tornando-se, assim, em um "outro" texto. E os estudantes demonstraram entender isso, conforme mostram os dados (SILVA, 20013).

Quanto ao poema (letra de uma música/canção) de Antônio Maria[33] inserido nesse capítulo por Salim Miguel (MIGUEL, 2018), os alunos apontaram que é como se fosse a personagem Ela falando, conforme enunciados expostos no Excerto 47, referente à aula do dia 30 de setembro de 2019:

Excerto 47

**Andrea:** esse poema parece feito pela personagem ELA olha (+)' ((lendo)) de que serve viver tantos anos sem amor" (+) ELA não se dava bem no amor lembra" /.../
**Lea:** e também que ela pouco significava (+) ((lendo)) Se eu morresse amanhã de manhã/minha falta ninguém sentiria/ do que eu fui, do que eu fiz/Ninguém lembraria/.../
**Andrea:** fala também da solidão (+) ((lendo))'ninguém telefona ninguém/Ninguém me procura ninguém/.../
**Araújo:** ela está desesperada (+) ((lendo))' Eu grito e um eco responde: ninguém /.../

Deixei que eles observassem a língua(gem) e percebessem como os enunciados foram apresentados, para instigá-los em relação ao uso da estrutura gramatical e seus sentidos nesse texto em específico, enfatizando o trabalho com a atividade metalinguística. Desse modo, propus a releitura de um texto que já tínhamos lido na primeira série do EM o poema "Se eu morresse amanhã", de Álvares de Azevedo. Essa minha sugestão de leitura partiu da constatação em uma aula anterior dos alunos que observarem sobre aproximação entre os dois (intertexto).

Dessa maneira, passei na lousa o texto, alguns copiaram, outros fotografaram etc., pois havia pedido cópias, mas, por problemas técnicos, não foi possível fazê-las. Então, aproveitei e coloquei do lado o poema/canção do livro "Se eu morresse amanhã de manhã' (MIGUEL, 2018, p. 60) para compararmos os dois textos. Percebi que colocando textos na lousa os alunos ficavam mais atentos do que quando fazia esse trabalho em folhas fotocopiadas. O Excerto 48, referente à aula ministrada no dia 01 de outubro de 2019, mostra a percepção dos alunos sobre as proximidades entre os dois textos.

Excerto 48

**Professora:** e aí" (+) o que esses dois poemas têm em comum" (+) o que vocês observaram com a leitura" /.../
**Lipe:** o título é quase igual/.../
**Neto:** os dois fazem uma previsão de morte para o dia seguinte /.../
**Professora**: previsão ou uma suposição, hipótese" /.../
**Duda:** AH' (+) sim supõe' (+) faz uma hipótese" é MESMO/.../
**Meire:** caso eu morra amanhã /.../
**Professora:** e como o autor organizou a língua" quais estruturas da língua ele colocou para produzir esse

[33] Antônio Maria Araújo de Morais (1921-1964) foi um cronista pernambucano e também um talentoso compositor de música popular brasileira, autor, em regime de parceria, de clássicos como "Manhã de carnaval", "Ninguém me ama", "Suas mãos", "o amor e a rosa", "Se eu morresse amanhã", "Menino grande", "Valsa de uma cidade" e "Canção da volta".

efeito de probabilidade’ de suposição hipótese’ já discutimos muito sobre isso / .../
**Lipe:** o se/.../
**Boenso:** se eu morresse / .../
**Lipe:** o morresse /.../

Por meio das atividades de AL, os alunos notaram que os dois textos são construídos a partir de uma hipótese e que, gramaticalmente, são feitos por meio do modo subjuntivo (pretérito imperfeito), o qual auxilia na construção da ideia de incerteza, de uma possibilidade de morte no dia seguinte.

Os alunos alegaram que os dois textos têm uma organização gramatical bem semelhante e, por isso, causam no leitor um efeito de sentido parecido, apontando que a oração “Se eu morresse amanhã de manhã” e “se eu morresse amanhã” precisam ser completadas por outras. Isso, segundo eles, causa um efeito de sentido de abertura para diversas possibilidades de acontecimentos, caso o “eu” lírico viesse a morrer. Mas, enquanto no poema de Álvares de Azevedo, caso a morte fosse efetivada causaria sofrimento nas pessoas, ele perderia uma vida de glória, dentre outras, em “Se eu morresse amanhã de manhã” reforça a insignificância da personagem Ela, de acordo com que os alunos já vinham apontando, conforme podemos ver no Excerto 49, referente à aula ministrada no dia 01 de outubro de 2019:

Excerto 49

**Lima:** mas no poema de Álvares de Azevedo a morte dele causaria tristeza’ (+) no do livro não é como se fosse um desabafo de ela falando sobre sua insignificância/.../
**Lea:** tratam do mesmo assunto’ mas de uma forma diferentes’ os dois falam da morte/.../
**Rayane:** da possibilidade, mas os impactos de morte são contrários/.../
**Lima:** mas os dois são tristes, frustrados com a vida/.../

Os enunciados do Excerto 49 deixam evidentes as percepções que os alunos tiveram, a de que uma mesma forma linguística, dependendo do contexto, produz diferentes sentidos no texto como um todo (sentido global) e que isso ocorre porque outras escolhas, tanto lexicais como gramaticais, são feitas para a constituição do texto (BAKHTIN [1942-1945]/2013), o que os alunos também mostraram ter percebido no decorrer do processo de leitura e das atividades de AL.

Durante essa discussão, outros aspectos também foram analisados, como a questão da intertextualidade, porque, conforme apontado pelos alunos, os textos têm muito em comum, ou seja, há um diálogo entre os dois. E eles perceberam que isso ocorre tanto no nível de temática quanto no nível estrutural, ou seja, há proximidades nos níveis de estrutura

composicional, temática e estilística, sendo que o estilo, em muito, é o responsável pelas diferenças entre os dois textos.

Os apontamentos dos estudantes mostram que eles entenderam que ao elaborarmos nosso discurso/enunciado geralmente retomamos aos dizeres de outros sujeitos. Os quais podem estar inseridos em outro contexto histórico, em outro tempo/espaço, podendo ser renovado, atualizado na voz que o profere, percebendo também que os nossos discursos são atravessados/marcados pelo discurso do outro (BAKHTIN, 2015a),

Dessa maneira, propus que eles pesquisassem sobre intertexto e sobre o modo Subjuntivo para discutirmos nas aulas seguintes e aprofundar nossas reflexões e conhecimentos sobre a LP. Isso é importante para ampliação dos conhecimentos sobre a língua(gem) após a reflexão, a manipulação dela em situações autênticas de uso, pois, como já disse antes, o trabalho de metalinguagem é importante também nessa etapa de ensino (MENDONÇA,2009). Acrescentando que não considero ser o ensino de forma mecânica, por meio de exercícios de memorização satisfatórios ou interessantes (SOUSA FILHO, 2017).

Ainda no decorrer do estudo do capítulo “Ninguém”, relemos e interpretamos as três notícias sobre o assassinato da personagem Ela. O gênero notícia os alunos já conheciam bem, pois já havíamos trabalhado com ele na primeira série (EM), mas acredito que mesmo sendo o mesmo gênero, o texto é outro, logo outras leituras, novos sentidos. Penso também que não há problema em repetir o estudo do gênero, pois ele não é foco do ensino/estudo, mas a língua(gem), a LP, como ela se manifesta nos diferentes gêneros do discurso, que escolhas linguísticas são feitas para se produzir esse ou aquele sentido.

Nessa perspectiva, como já afirmei, o foco não deve ser só o gênero discursivo em si, até mesmo porque não conseguiremos ensinar todos os gêneros existentes, pois são infinitos, isso porque cada dia surgem novos gêneros, outros são alterados/ressignificados devido/de acordo as necessidades da sociedade (CERUTTI-RIZZATTI, 2012). Dessa maneira, pode-se dizer que o gênero é o instrumento para se ensinar a língua(gem), que é o nosso objeto de estudo na disciplina/componente LP. Penso também que se os alunos aprenderem a usar a língua(gem) e como ela se sistematiza, ele saberá escrever em qualquer gênero discursivo. Caso contrário, só mudaríamos de um trabalho prescritivo para outro, ensinando os paradigmas dos diferentes gêneros do discurso, assim como se fazia e ainda se faz em algumas escolas o trabalho com a gramática (GERALDI, [1991] /2002).

Os alunos novamente chamaram atenção durante as atividades de AL sobre as notícias para escolha de palavras que produzem sentido de insignificância da personagem Ela e também para a banalização do crime de feminicídio, da violência contra as mulheres,

conforme mostram os enunciados do Excerto 50, referente também a aula ministrada no dia 01 de outubro de 2019, abaixo:

Excerto 50

**Sol:** o autor usa palavras que mostram a banalização da violência contra a mulher VEJA ((começa a ler)) (+) está se tornando rotina/.../
**Sonia:** o autor ao utilizar o assassinato inexplicável' ironiza essa banalização/.../
**Manoel:** e trabalha com o duplo significado de inexplicável' pois para mim pode significar o assassinato sem explicação' mas também a falta de explicação' esclarecimento do crime por parte das autoridade' OLHA AÍ NESSA PARTE ((começa a ler)) (+) o comissário encarregado do caso apenas diz' nada encontramos na bolsinha' nenhuma etiqueta na roupa que ela trajava' apenas' no Instituto Médico Legal' fora atestado que ela fizera uma rápida refeição' e tivera relações sexuais pouco antes de chegar ao bar/.../
**Costa:** o NINGUÉM aparece muitas vezes' a repetição enfatiza a insignificância DE ELA' aparece quatro vezes /.../
**Sol:** e tem um NINGUÉM escrito com letra MAIÚSCULA é um nome próprio' me faz lembrar do título esse NINGUÉM é ALGUÉM que possa ter visto o assassino ou pode ser o mandante do crime' se não foi NINGUÉM quem foi"
**Manoel:** na notícia seguinte (+) O COMISSÁRIO NÊGUÊ' (+) o autor também ironiza' o comissários sabia falar que NINGUÉM sabe, NINGUÉM viu /.../veja (( começa a ler)) (+) pois bem' até este momento' a única informação da delegacia' e eu tenho procurado com regularidade o comissário da 20a DP' e a resposta é sempre a mesma: (+) até agora ninguém consegue dar uma explicação' pelo menos plausível (+) e continua ironizando quando joga com as palavras ALGUÉM/NINGUÉM veja ((começa a ler) (+) em lugar do NINGUÉM' prefiro me utilizar do ALGUÉM' e este ALGUÉM não afirma' mas suspeita que a jovem teria chegado acompanhada' no entanto' outro ALGUÉM refuta' e diz ter percebido não muito distante da entrada do bar um homem suspeito' seus quarenta anos' bem trajado' que logo após o tiro que NINGUÉM ouviu' desaparece (+) será que nem estas informações chegaram à delegacia" será que vamos ter mais um caso desta maneira nada convincente"/.../
**Sonia:** Isso mostra a falta de interesse das autoridades quando a vítima é uma pessoa comum/.../

Essa aula foi bastante proveitosa, porque os estudantes já estavam habituados com esse tipo de leitura, e percebiam que a prática dela proporcionava melhor entendimento do texto, facilitava a compreensão do que não estava explicitado nele, percebendo nuances que até mesmo eu não havia percebido. Isso só vem mostrar que o ensino dialógico/dialético e organizado por meio da PP contribui para a ampliação do conhecimento, tanto dos alunos, quanto também de nós professores de LP (BAKHTIN, 2015a; LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998, FREIRE 1987).

Os dados do Excerto 50 indicam que os alunos entenderam o caráter polissêmico da língua(gem), que ela é polissêmica por natureza, que os sentidos das palavras não são fixos, exemplo disso, é quando eles mostraram que o termo inexplicável nesse contexto está ambíguo. Ou seja, assume dois sentidos diferentes: algo incompreensível e também algo que não foi explicado, no caso da morte da personagem Ela, a incompetência da polícia. Essas duas interpretações dadas pelos alunos ocorrem devido ao contexto de uso dessa palavra e pelo significado dela (a palavra). Isto é, toda palavra tem um significado que é fixo e toda vez que é proferido/dito/enunciado ele é atualizado, ganhando, assim, um novo sentido.

Dessa maneira, o sentido ao contrário do significado não é fixo. Assim, acredito que o mais importante que reconhecer a forma linguística utilizada é entendê-la dentro do contexto e perceber que esse sentido varia conforme o uso social da palavra (BAKHTIN, 2015a)

E os dados indicam que os estudantes notaram a temática discutida no capítulo Tu, conforme apontaram no Excerto 50, quando trazem a compreensão para a realidade, mostrando a questão do feminicídio, o desinteresse das autoridades quanto a essa questão. Daí, a importância de trabalhar nas aulas de LP com textos porque uma palavra isolada não produz sentido, mas é sua relação com o contexto de uso que é o caminho para que se encontre interpretações amparadas no texto. E foi isso que os alunos fizeram.

Na sequência, trabalhamos o poema Descordel. Nessa aula, discutimos sobre o poema de cordel. Antes de começar as atividades de AL, eu havia pedido que eles fizessem a leitura de um poema desse gênero (já tínhamos trabalhado esse gênero na primeira série do EM) e que trouxessem para a sala os poemas encontrados e escolhidos. Tive como objetivo discutir com eles o título "Descordel", trabalhar a oposição cordel/descordel, qual o efeito de sentido essa ação desencadearia, ao colocar o prefixo des- (aqui também retornamos ao uso do prefixo in- no título da notícia, em "assassinato inexplicável"). Começamos pela leitura do poema de cordel que eles pesquisaram e leram, observando a língua(gem) em uso nele, conforme podemos ver no Excerto 51, referente a aula ministrada no dia 02 de outubro de 2019, abaixo:

Excerto 51

**Meire:** o poema de cordel que li foi PROEZA DE JOÃO GRILO' li também sobre o que é um poema de cordel (+) daí acho que quando o poeta do poema Descordel usa o prefixo IN ele está negando que esse poema seja um cordel' pois ele não apresenta características de cordel' como a linguagem mais informal' uma linguagem mais regional no caso do NORDESTE' que vi que esse tipo de poema é feito mais lá/.../ o prefixo DES' (+)também vi que o prefixo além de ser uma ação CONTRÁRIA' NEGAÇÃO' como no caso de DESCORDEL' ele pode também ter um caráter ((lendo o material))(+) REFORÇATIVO' como por exemplo' DESINFELIZ' li também o prefixo IN que também tem o sentido de NEGAÇÃO' mas não tem sentido como no caso da aula anterior/.../
**Márcia:** mas tem rimas igualzinho no poema de cordel /.../
**Gomes:** mas' nem por isso é CORDEL' é um DESCORDEL' ou seja' não é um CORDEL' a voz que fala nele refere também a ELA' ao crime e de sua falta de importância olha ((começa a ler)) NINGUÉM sentiu ela partiu/.../
**Meire:** mas tem algo que lembra uma característica do CORDEL olha ((começa a ler)) do cantor popular que se apresenta na Rodoviária/.../

O Excerto 51 mostra uma ênfase da aula nas atividades metalinguísticas. Os alunos vão refletindo sobre os sentidos, não só em relação ao uso do prefixo "des" no título descordel, mas vão teorizando a partir da teoria "já pronta", sobre o uso do prefixo. Eles perceberam que tanto o prefixo "des-", quanto o prefixo "in-" tem sentido de negação em

algumas situações de uso, apontando, como exemplo, as palavras descordel e inexplicável. Porém, em outras situações assumem outros sentidos. Ademais, fica evidente também que é importante buscar conhecimento teórico para ampliar nossas reflexões, o que não é produtivo é fazer isso sem antes refletir sobre o uso da língua(gem) nos diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN [1942-1945] /2013; FRANCHI [1887] / 2006; GERALDI [1991] /2002; BRITO,1997; MENDONÇA,2009;COSTA-HÜBES, 2010; TRAVAGLIA,2010; SOUSA FILHO, 2017).

Nesse poema, os alunos retomaram a discussão sobre o jogo dos pronomes indefinidos ‘ninguém” e “alguém”, conforme podemos ver no Excerto 52, referente também a aula ministrada no dia 02 de outubro de 2019, abaixo:

Excerto 52

**Márcia:** o pronome novamente usado de forma irônica retomando ao assassinato da personagem ELA ((lendo)) ninguém ouviu’ ninguém sentiu’ ninguém ‘quem sabe alguém/.../

Para os alunos, conforme mostram os dados do Excerto 52, a personagem Ninguém é utilizada ironicamente pelo autor, porque, apesar de ter um capítulo destinado a ela, não se trata de uma pessoa específica, conforme apontado pelos alunos em Excertos anteriores. E, para os alunos, é justamente aí que está a ironia, pois existe um alguém: o assassino e o mandante. Paradoxalmente, de acordo com eles, por Ela ser uma “ninguém”, ninguém faz questão de descobrir os verdadeiros culpados.

Ao finalizar a leitura desse capítulo, realizamos uma última atividade: um debate (produção de texto oral) sobre quem seria o mandante do assassinato da personagem Ela. Esse momento foi muito rico e motivador para que terminássemos a leitura, bem como para pensar os caminhos que iríamos percorrer na produção de nossa novela policial.

Os alunos demonstraram gostar muito desse momento. Muitos acreditaram que a personagem Tu seria o mandante. Para instigá-los, prometi que levaria no final do livro o responsável/mandante do crime (tinha em mente o vídeo com a entrevista de Salim Miguel). Dessa forma, promovemos o referido debate sobre quem seria o mandante do crime, para alguns estudantes teria sido a personagem Tu, como já disse, mas no decorrer da discussão os estudantes retornaram a partes do texto lido até ao momento, em busca de indícios (marcas linguísticas) que levassem a outros supostos mandantes. Assim, alguns estudantes começaram a cogitar que o mandante seria o padrasto ou até mesmo o próprio autor, alegando que esse é o

dono da história, podendo, portanto, matar qualquer personagem, conforme podemos ver no Excerto 53, referente, ainda, a aula ministrada do dia 02 de outubro de 2019:

Excerto 53

**Andrea**: na minha opinião foi o TU que mandou matar ELA/.../ porque eles estavam juntos /.../ veja na página 42 ((lendo)) (+) são seis degraus, de mãos dadas começam a subir, estão na porta principal' olha na outra página ((lendo na página 47)) viu chegar um casal, o rapaz levava a jovem pelo braço/.../
**Bia:** eu já penso que foi o padrasto ((apontando que ela teria fugido de casa por causa dele)) A: foi ninguém desses personagens' (+) foi o AUTOR, Salim Miguel ((alegando que ele é o dono da história))

No Excerto 53, percebemos a evidência de deixar acontecer às atividades linguísticas, isto é, nessa aula e em outras, os alunos puderam falar, praticar a oralidade e trocar turnos da conversação. Os turnos são instaurados a partir de uma atividade epilinguística ou metalinguística. Os alunos fizeram algumas hipóteses sobre quem seria o mandante do assassinato e todas elas só foram possíveis por meio dos indícios, os quais estão/são marcados pela língua(gem). E é interessante notar que, basicamente, todas as hipóteses levantadas por eles eram comprovadas com passagens do texto, conforme podemos ver na fala da aluna Andrea sobre a possibilidade de ser a personagem Tu o mandante, amparada pelas marcas linguísticas como "o rapaz levava a jovem pelo braço". Isso mostra que saber analisar a língua(gem) é de suma importância para entender os textos e também para produzi-los com bons argumentos. Enfim, ler e escrever sem dominar a língua(gem) é uma tarefa quase impossível.

Com esse tipo de atividade, o aluno tem a oportunidade de realizar um trabalho com a língua(gem) oral em situação mais formal da língua e que cabe ao professor proporcionar ao aluno o domínio da modalidade padrão, não somente em situação de produção escrita, mas, também em produções orais (GERALDI, [1988-1984/1997]/2006). Desse modo, acredito que as produções orais são de suma importância para que isso aconteça. Somado a isso, os nossos estudantes têm a oportunidade de falar, participar das aulas (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998).

Dessa maneira, acredito que textos orais, como o debate, a crítica, a apreciação e outros são fundamentais em todo o processo de ensino e aprendizagem língua(gem), é uma oportunidade de os estudantes manipularem a língua(gem), observando, dessa maneira como se dão na produção escrita as estruturas linguísticas, lexicais, as quais os alunos devem escolher para produzir os sentidos pretendidos junto ao seu(s) interlocutor(res). Ademais, esse trabalho ajuda na sistematização dos pensamentos ao serem verbalizados ou registrados. Os dados indicam que a prática desses gêneros nas atividades verbais desempenha um papel

primordial para ajudar os estudantes a retomar as ideias dos capítulos lidos, isto é, para argumentar, defender seus pontos de vistas precisaram recorrer ao texto.

Creio que essa forma de conduzir a aula por meio do diálogo, da interação, da reflexão, da indagação favorece a construção de conhecimentos por parte dos alunos, pois eles participam de forma ativa, seja por meio da produção de textos orais e/ou escritos nos momentos de leitura e/ou produção textual. Ou seja, durante as aulas de LP estão sempre trabalhando a língua(gem). O que mostra que quando organizamos nosso trabalho pedagógico por meio da proposta de Pedagogia de Projetos é possível promover um ensino dialógico, interacionista, possibilitando aos estudantes uma formação crítica e sem deixar de lado os conteúdos construídos ao logo dos tempos (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998).

Ainda ao longo da análise desse capítulo, organizei uma atividade extraclasse para os alunos. Solicitei que eles pesquisassem no dicionário o significado de verbete e depois realizassem uma pesquisa e lessem o poema "Verbete", do escritor Mário Quintana. Com a leitura interpretativa desse poema, os alunos ampliaram seus conhecimentos no sentido de que perceberam como é possível brincar com a língua(gem) porque, assim como Miguel Salim (MIGUEL, 2018), o poeta também brinca com o pronome "nós", em uma outra perspectiva, é claro, conforme mostram os enunciados no Excerto 54, referente a aula do dia 04 de outubro de 2019, abaixo:

Excerto 54

**Katty:** Nós' (+) aqui é um PRONOME como ele próprio diz (lendo) (+) NÓS PRONOME DOS REBANHO /.../
**Rayane:** está falando da população que não pensa' (+) é conduzido/.../
**Lima:** e que NÓS fazemos parte' (+) estamos incluídos no NÓS /.../
**Professora:** agora alguém lê o verbete da palavra NÓS" /.../
**Lea:** no verbete é mais informativo' (+) no poema é CRÍTICA/.../
**Professora:** como você perceberam isso" /.../
**Lima:** porque aqui ele BRINCA com essa palavra /.../
**Moraes:** dá outro significado/.../
**Katty:** ou outros significados /.../

O Excerto 54 materializa a produção oral dos alunos após as atividades epilinguísticas e metalinguísticas que fizeram extraclasse. No momento da interlocução em sala de aula, os alunos ponderam que enquanto o verbete possui uma função mais informativa e procura definir literalmente a palavra "nós", no poema, Mário Quintana brinca com essa palavra, dando a ela novos sentidos. Após discutir, comparar a linguagem do verbete e do poema entreguei para cada aluno um texto imagético/gravura (linguagem não verbal) que continha um rebanho de ovelhas, isso ampliou ainda mais as possibilidades de interpretação

dos alunos, conforme podemos ver no Excerto 55, também referente à aula ministrada no dia 03 de outubro:

Excerto 55

**Laura:** realmente quando Quintana diz ((lendo) NÓS- O PRONOME DO REBANHO' (+) ele pode estar dizendo que somos conduzidos, levados pelos outros /.../
**Neves**: não questionamos nada' somo ovelhinhas' (+) que tudo aceitamos/.../
**Gomes:** essa IMAGEM completa o texto /.../
**Laura:** que somos manipulados a seguir um padrão como o rebanho de ovelhas /.../

Os alunos demonstraram perceber o diálogo existente entre os textos, e que o texto imagético contendo um rebanho de ovelhas só teve esse sentido "de sermos conduzidos" nesse contexto, ou seja, quando associado ao poema, funcionando nesse contexto como um texto complementar ao poema de Mário Quintana. Isso reforça mais uma vez que o contexto é de suma importância para a produção de sentidos (BAKHTIN, [1942-1945]/2013, 2015a).

A partir do trabalho com o verbete, o poema e o texto imagético, fomos para a produção de texto, momento em que os alunos escolheram uma palavra sobre a qual fariam um verbete (de dicionário-texto informativo) e criariam um poema (verbete-texto literário). Isto é, nesse momento as atividades de prática de AL são mobilizadas pelos alunos com a finalidade de a partir delas produzirem um texto pertencente ao gênero discursivo verbete, conforme podemos notar no Excerto 56, referente a aula do dia 04 de outubro de 2016:

Excerto 56

Verbete1:
**Saudade.** 1. Falta da pessoa querida 2. Sentimento meloso devido ao afastamento ou ausência de pessoas queridas.

Poema 1:

Verbete
Saudade - aquilo que machuca
o coração de quem sente!

Verbete 2:
**Escola.** 1. Lugar público ou privado onde estudamos. 2. Lugar que professores e funcionários da educação trabalham.

Poema 2:

Verbete
Escola: Fantoches em animação!

Para realização dessa atividade, notei que os alunos leram vários outros verbetes, realizando paráfrases, o que é positivo, porque isso fez com que eles observassem como a língua(gem) se manifesta em diferentes gêneros do discurso. Fizeram a turma perceber que as

estruturas linguísticas estão ligadas ao projeto de dizer de quem escreve/fala (BAKHTIN, [1942-1945] / 2013), o que prova que não devemos estudar a gramática com fim nela mesma, mas com intentos comunicativos, interacionais (GERALDI, [1991] /2002). As paráfrases e as reescritas mostram como a atividade epilinguística foi acionada e depois expressa. E isso os alunos demonstraram entender com o desenvolvimento das atividades relacionadas à prática de AL. E acredito também que eles começaram a perceber que o ensino e o estudo da LP são necessários para nossa vida acadêmica, profissional e cotidiana, tornando, assim, o ensino desta menos artificial ou deixando de reduzi-lo a apenas mais um componente obrigatório para conclusão do EB.

Outra atividade que também realizamos no decurso do estudo desse capítulo foi a produção de notícias, as quais partiram da oralidade para a escrita e depois da escrita para oralização do texto. Essa atividade poderia ser também apresentada para a turma por meio de algum veículo de comunicação como jornal na TV, Rádio, Internet dentre outros, conforme podemos ver na orientação dada a eles e descrita no Excerto 57, também referente à aula do dia 04 de outubro de 2016:

Excerto 57

| |
|---|
| Em grupo, produza uma notícia sobre o assassinato de uma jovem (Pensar no assassinato da personagem Ela) desconhecida (abordar a "onda" de crimes que ocorrem contra as mulheres em Brasília/Goiânia, os quais não são/foram solucionados. Depois pense em um veículo de comunicação onde essa notícia será veiculada (jornal impresso, jornal TV, Rádio, Internet etc.) |

Com essa atividade, tive como objetivo praticar a produção de textos orais com ênfase nos sentidos produzidos pelas escolhas linguísticas e também discutir/refletir juntamente com os alunos como elas estão relacionadas ao gênero, ao suporte, ao contexto e aos interlocutores. Isso ficou bem evidente nas apresentações orais dessas notícias, conforme podemos observar no Excerto 58 (abaixo) com transcrição do texto oral notícia de rádio que foi veiculada ao vivo pela rádio Repórter FM (nome criado pelos alunos). Mas antes da gravação do áudio os estudantes desse grupo, dialogaram, discutiram sobre qual assunto/tópico iriam abordar (atividades linguísticas), depois escreveram, reescreveram, revisaram o texto (atividade epilinguística). Somente depois de muita discussão é que sistematizaram o gênero e as formas linguísticas e lexicais acionadas para produzir os sentidos pretendidos em seus interlocutores (atividade metalinguística).

Nesse processo fica evidente que para produzir essa notícia de rádio os alunos partiram da oralidade para a escrita e depois da escrita para oralização do texto. Para

apresentação, eles utilizaram o som da escola e colocou a gravação em áudio simulando simultaneidade dos eventos, ou seja, toda a sala foi ouvinte da rádio Repórter FM em tempo real, conforme descrito no Excerto 58, referente à aula ministrada no dia 07 de outubro de 2019:

Excerto 58

**Vinheta:** ((música de abertura)) TODO DIA É COM VOÇÊ (+) REPÓRTER FM ((voz de locução)) ((música de abertura))
**Locutora 1 (Duda)**: boa noite estamos ao vivo às oito da noite da quinta-feira' e começa mais um NOTÍCIA REPÓRTER
**Locutora 2 (Kayra)**: no jornal de hoje iremos falar sobre os acontecimentos da semana' mas antes de falar sobre coisas ruis' vamos falar como anda o tempo em Brasília com a meteorologista Fabiana
**Meteorologista(Neto):** boa noite Patrícia 'boa noite Vanessa' pessoal de casa' a semana ficou bastante calorenta e a previsão é que esse calor deve ficar até o final desta semana (+) na segunda-feira atingimos 31 graus' e na terça aumentou para 38 graus' alternando na quarta ' e hoje com 31 graus novamente(+) mas para compensar (+) a previsão para o final de semana é de chuva com 11 quilômetros por hora' o esperado é uma frente fria para conseguir aumentar a humidade do ar (+) mas por hoje é só(+) retornaremos amanhã com novas informações' boa noite
**Locutora 1(Duda)::** voltando para o que tem deixado ((erra a fala e corrige)) tirado muitas pessoas do sério (+) o preço do leite aumentou deixando muitos moradores revoltados.
**Locutora 2(Kayra)::** o número de assalto na cidade tem sido alarmante
**Locutora 1(Duda)**:: vamos para a notícia que parou as ruas de Brasília' (+) na noite domingo quando uma jovem foi assassinada misteriosamente em frente a barzinho'
**Locutora 2(Kayra)**:: testemunhas afirmam não ter dado tempo de ver absolutamente nada (+) apenas ter escutado os disparos'
**Locutora1(Duda)::** a jovem estava morando na cidade há pouco tempo' veio do interior de Goiás para estudar' deixou sua vida para construir um sonho que foi destruído'
**Locutora 2**: a moça estava acompanhada de um rapaz que afirma não ter visto a direção em que o disparo foi feito' ainda muito assustado pediu para não revelar sua identidade para mídia'
**Locutora 1(Duda)**: autoridades locais pedem sigilo para não comprometer a imagem e segurança do rapaz (+) a polícia vem investigando' mas até ao momento não há suspeitas
**Locutora 2(Kayra)**: por hoje é só (+) tenham um boa noite (+) vamos agora para as tops 10 Rádio Repórter (+) começando com Marília Mendonça (+) Supera ((termina o jornal ao som da música supera))

No Excerto 58, vemos que há uma adequação da língua(gem) ao gênero notícia de rádio. Os alunos tentam elaborar o texto em registro padrão da língua, porém não tão formal, pois houve a necessidade de adequação ao gênero e principalmente a seus interlocutores. Essa busca de adequação, de certa forma, também influencia nas escolhas lexicais e gramaticais, no estilo em que o texto vai ser produzido. Esse ajuste na língua(gem) não ocorre somente em textos escritos, mas também nas produções orais. E, por ter consciência disso, é que no decorrer do desenvolvimento projeto procurei trabalhar textos orais em um registro mais formal de uso da língua(gem), mas sem menosprezar, é claro, as outras variedades da fala. Assim, no desenvolvimento do projeto, trabalhamos gêneros do discurso orais como o debate, apresentação, a discussão, a exposição de ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a apreciação, a defesa de argumentos e a esquete, apresentação de telejornal.

Durante a produção dos textos orais para serem apresentados, percebemos sempre um movimento entre o texto oral e a escrita, isso porque, esses textos orais mais formais partem do oral para o texto escrito e depois para a exposição do texto oral, conforme apresentado no Excerto 58, que se configura como uma amostra do trabalho com a modalidade oral seguindo esse movimento dialógico entre oralidade e escrita. E que, assim como ocorre nas produções escritas, há todo um trabalho de reflexão da língua(gem), ou seja, nas escolhas linguísticas para transmitir e/ou persuadir seus interlocutores e os alunos demonstraram ter compreendido isso. Ou seja, que essas escolhas não são aleatórias e que também não são entendidas aleatoriamente pelos seus interlocutores. Segue abaixo no Excerto 59, referente à aula do dia 04 de outubro de 2019, mais um exemplo desse tipo de atividade:

Excerto 59

**Começo/Laura:** Vila Nova X fortaleza entrarão em campo hoje no estádio Serra Dourada às 20 horas disputando o brasileirão Série B.
**Nayara** (apresentadora do telejornal): Uma jovem foi brutalmente assassinada a facadas. Falaremos ao vivo com o nosso repórter Guilherme que está no local do crime

O Excerto 59 é uma demonstração de que os alunos entenderam que em situações mais formais de uso da língua/fala é importante uma preparação. Ou seja, precisa refletir sobre como essa língua será usada para produzir os sentidos pretendidos em seus interlocutores e também pensar os assuntos que serão abordados durante o telejornal.

Desse modo, em algumas situações de fala (mais formais principalmente) não funciona a improvisação, muito pelo contrário, exige a mesma preparação e dedicação do texto escrito. Inclusive, com o uso das estruturas gramaticais, como por exemplo, o emprego dos tempos verbais que predominam na notícia no tempo pretérito “foi”, mas, como a notícia é dada ao vivo, o aluno percebe a mobilidade da língua. Assim, eles mudam as formas verbais de acordo com contexto de fala, utilizando-as no presente, conforme podemos ver nas estruturas verbais “falaremos” e “está” que marcam o momento da fala da apresentação do jornal.

Notamos também no Excerto 66 que os estudantes fizeram escolhas lexicais de acordo com a imagem dos interlocutores desse jornal, isso fica evidente quando a âncora, a aluna Nayara, do jornal diz “foi brutalmente assassinada” com o uso do advérbio de intensidade. Isso mostra que eles percebem/sabem que para dizer o que querem dizer necessitam fazer escolhas linguísticas e que para isso é necessário reflexão, por isso, para essa apresentação fizeram mais de uma versão de texto escrito. Isto é, o texto passou por rescrita,

revisão, somente depois foi oralizado. Isso prova também que os textos orais podem e devem ser planejados, melhorados, refeitos, revisados para que seus intentos comunicativos sejam atingidos.

Esse jornal foi posteriormente apresentado na sala de aula, uma espécie de teatro jornal, organizando a sala da seguinte forma: montaram de um lado sala um estúdio com a bancada das âncoras (apresentadora do jornal), com um telão no fundo (usando a tela de projeção do Data show), algumas mesas dos auxiliares do jornal. E do outro lado, o cenário da delegacia onde o repórter "Matheus" entrevistaria o delegado responsável pela investigação da moça assassinada. E no fundo o cenário/local do crime onde o repórter Guilherme entrevista a testemunha (a sala foi organizada em um semicírculo). Tudo que foi utilizado pelos alunos para montagem do cenário foi a partir do que do que tinha na escola (muito pouco), mas com criatividade conseguiram montar esse cenário. Além disso, produziram placas indicativas desses ambientes (utilizando assim, da palavra escrita). Dessa maneira, no Excerto 60, referente à aula ministrada no dia 07 de outubro de 2019, descrevo partes dessa a apresentação

Excerto 60

**Âncora 1 (Cristina):** bom dia' (+) está no ar o jornal PLANTÃO NEWS
**Âncora 2 (Francisca)**: justiça investiga um novo inquérito sobre o governador de Goiás 'MARCONE PERILLO'
**Âncora1(Cristina):** GUERRA DE FAÇÃO deixa moradores de Goiânia preocupados
**Âncora 2 (Francisca):** Hoje pela manhã 'a prefeitura' perdão justiça' abriu um novo inquérito para apurar novas acusações sobre o EX GOVERNADOR DO ESTADO DE GOIÁS' relatório aponta que o governador Marconi teve envolvimento com a Odebrecht que desviou grandes quantias em dinheiro para benefício próprio' caso segue sem respostas
**Âncora 1(Cristina):** PCC e CV travam GUERRA para dominar o crime em toda Goiânia e demais ESTADOS DO GOIÁS' o estado é considerado estratégico para expandir pelo interior e buscar o comando do tráfico' até agora foram 3 pessoas presas de ambas as facções, a polícia ainda apura o caso e reforça patrulhamento
**Ancora 2 (Francisca)**: e agora notícia ao vivo (+) uma jovem foi brutalmente assassinada a facadas, falaremos ao VIVO com o nosso repórter Guilherme Boenzo que está no LOCAL DO CRIME
**Repórter** (Guilherme): Sim, Andreza estamos ao vivo aqui com o um senhor que parece ter visto alguém fugindo do local/.../
**Testemunha**: Escutei grito, quando olhei a moça já estava no chão, um homem saiu correndo /.../
**Ancora 2 (Francisca):** Vamos mudar um pouco de assunto e falar sobre a previsão do tempo' todo o estado de Goiás sofre com a seca e a baixa umidade do ar' mas parece que isso vai mudar não é mesmo Hytallo"
Repórter Hytallo: Com a chuva de ontem o tempo mudou completamente/.../
**Âncora 1(Cristina):** Ok Guilherme (+) agora voltaremos para falar também ao vivo com Matheus Siqueira que está ao vivo na DELEGACIA DE HOMICÍDIO
**Repórter Matheus Siqueira (Boenzo):** Andreza no Brasil 13 mulheres são mortas todos os dias por assassinato que crescem 30% a cada 10 anos. E hoje infelizmente' mais um nessa estatística (+) vamos falar com o DELEGADO RESPONSÁVEL DO CASO
**Delegado (Araújo):** estamos investigando, mas NINGUÉM viu nada, NINGUÉM sabe'
mas alguém disse que viu um homem fugindo do local' mas não sabe descrever /.../
**Repórter Matheus Siqueira (Boenzo)**: é com vocês no estúdio/.../

Dessa maneira, creio que trabalho com os gêneros do discurso orais são de fundamental importância em todo o contexto de ensino-aprendizagem de LP, eles ajudam a sistematizar os pensamentos, ao serem verbalizados ou registrados, principalmente quando os alunos trabalham em grupo. Ainda, eles ampliam suas ideias, pois trabalham em colaboração, cooperação, trocas de conhecimentos e experiências.

Outro fator importante desse trabalho que os dados sinalizam é a possibilidade de os alunos estabelecerem estratégias para desenvolver atividades e construir conhecimentos que vão além do planejado. Pois, como pudemos ver nos dados, os alunos planejam suas atividades conjuntamente, decidem as temáticas/assuntos, o como abordá-las e tudo isso é feito por meio das atividades linguísticas (seus dizeres), pois preparam o trabalho por intermédio de suas interações, diálogos, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências entre eles.

Somado a isso, promovem reflexões sobre o melhor modo de dizer, que formas linguísticas e lexicais irão acionar para dizer o que querem transmitir e/ou persuadir seus interlocutores. Assim, testam, manipulam a língua(gem) para melhor transmitir as informações que serão repassadas aos seus interlocutores (atividade epilinguística) durante a preparação das notícias para serem apresentadas.

Por fim, após refletir sobre como dizer por meio da língua(gem) realizam a sistematização dela (atividade metalinguística). Esse caminho percorrido pelos alunos durante a preparação das notícias para serem apresentadas mostram claramente as três atividades de AL: atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística (FRANCHI [1987] / 2006; GERALDI, [1991] /2002; MENDONÇA, 2009; BEZERRA; REINALDO, 2013, SOUSA FILHO, 2017).

Dentro desse contexto, observei o quanto os diálogos, as interações, a cooperação entre os alunos são importantes para o compartilhamento de conhecimentos e experiências, tanto sobre o uso da língua(gem) como da vida cotidiana deles, contribuindo de maneira significativa na aquisição de novas aprendizagens (LEITE 1996; HERNÁNDEZ,1998).

Essa estratégia de trabalho em grupo também foi vantajosa por ter permitido que eu conhecesse um pouco mais sobre o que os alunos vinham aprendendo quanto ao uso e sobre a língua(gem), e assim fizesse as intervenções adequadas. Pois creio que no processo de ensino-aprendizagem, os alunos têm que ser sujeitos ativos, participantes, co-construtores de conhecimentos, e não apenas meros receptores de conteúdos como ainda vemos ocorrer em algumas escolas. Além disso, penso que o ensino/estudo deva ser por meio do diálogo, da

interação, da reflexão e da indagação frente aos problemas relacionados ao ensino-aprendizagens dos estudantes.

Creio que os dados mostram que um ensino apoiado no diálogo, na interação e na cooperação entre os envolvidos, torna mais significativo/produtivo o estudo/ensino da LP. Mas isso requer um planejamento que inclua o aluno no processo educativo de maneira que ele se sinta partícipe dele. E o trabalho organizado por meio da proposta de ensino de Pedagogia de Projetos proporciona que isso ocorre naturalmente. Isso porque o aluno aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos.

Desse modo, ensinamos não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. E isso só é possível por meio língua(gem) nos momentos das interações, dos diálogos entre os envolvidos no processo educacional (LEITE, 1996). Assim, acredito que um ensino organizado por meio de projeto pedagógico pode dar mais significado à leitura, à produção escrita e à AL.

Observei também que os alunos gostavam de trabalhos em grupo, seguidos de apresentação porque havia certa tendência a uma competição saudável entre eles, o que, de certa forma, era positivo, no sentido de busca, pesquisa e elaboração das atividades. Essa questão ficou evidente em minhas observações diárias durante a preparação/orientação das atividades em grupo, conforme podemos ver no Excerto 61 abaixo, referente ao dia 04 de outubro de 2019:

Excerto 61

> Nessa aula, os alunos estão preparando uma apresentação de um texto jornalístico (notícia) sobre o assassinato de uma jovem desconhecida a partir do capítulo Ninguém, do livro Nós. A proposta é a seguinte: Em grupo produzir uma notícia sobre o assassinato de uma jovem desconhecida (abordar por exemplo conforme discutido em sala sobre a "onda" de crimes que ocorrem contra as mulheres em Goiânia/Brasília (região Centro Oeste e/ou no Brasil)). Depois, pense em um veículo de comunicação (suporte) no qual esse texto será veiculado (jornal impresso, jornal TV, internet, podcast entre outros.). Os alunos para realização dessa atividade fizeram pesquisas extraclasse sobre o tema violência, leram outras notícias e também se informaram sobre diferentes suportes que esse gênero poderia ser veiculado. Notei muito empenho, uma rivalidade, uma competição acirrada entre os grupos, a ponto de manter em sigilo o que estavam preparando. Nem mesmo eu tive o privilégio de saber como fariam, com medo que eu contasse aos grupos "rivais", mas tiravam dúvidas sobre a linguagem: como dizer, qual melhor suporte. O restante afirmava que seria surpresa para mim. Diziam "a senhora vai gostar muito, vamos arrasar".

Essa competição, de alguma maneira, contribui com a qualidade do trabalho, mas esse não é o caminho que gosto de percorrer (embora faça parte), porque acredito que o processo educativo é um ato amoroso, colaborativo, dialógico, o que não condiz com um ambiente de disputa. Dessa maneira, procurava demonstrar isso sempre no discurso e na

prática. Porém, não é uma tarefa fácil, porque a competição também é motivada na escola e às vezes até eu caía nessa armadilha disfarçada sob o rótulo de desafio.

Desse modo, com o fechamento desse capítulo, após as reflexões em torno da língua(gem), alguns conhecimentos foram sistematizados, conforme mostra o Excerto 62, também referente à aula ministrada no dia 07 de outubro de 2019:

Excerto 62

- Verbete
- Poemas de cordel
- Poemas
- Imagem
- Tempo/modo verbal subjuntivo/indicativo
- Afixo: prefixo e sufixo (foco em des- e in-)
- Notícia
- Pronomes: pessoais e indefinidos
- Advérbio
- Temas subjetivos
- Temas objetivos
- Denotação
- Conotação
- Texto literário e não literário
- Os Homônimos e os parônimos
- Epígrafe
- Prefixos
- Outros

Dessa maneira, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de AL referentes ao capítulo 6 (Ninguém) da novela Nós.

Quadro 10:Eixo pedagógico AL (Excertos 45-62)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60 e 61 |
| Atividade epilinguística | 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54 e 55 |
| Atividade metalinguística | 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56 e 62 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

### 3.2.7 Brincando com os nós da linguagem no capítulo 7: epilinguismo em foco

A análise da língua(gem) deste capítulo foi muito interessante, começamos pelas atividades de AL sobre o texto de abertura dele, uma epígrafe. Ao relermos a epígrafe, os alunos retomaram a questão da ambiguidade da obra, mas especificamente do título, conforme podemos ver no Excerto 63, aula referente ao dia 08 de outubro de 2019:

Excerto 63

**Cristiny:** aqui (+) ele faz uma brincadeira com o NÓS que é o título da obra/.../
**Francisca:** ele usa NÓS e NOZ que falando parece a mesma coisa/.../
**Cristiny**: daí' causa duplo sentido/.../

O Excerto 63 sugere que os estudantes parecem perceber que nem todos os sentidos são aceitos no momento da leitura, pois isso requer uma interpretação no conjunto da obra. Essa necessidade de ler nas partes o todo (ou vice-versa) fica clara quando eles demonstraram ter entendido que o autor "brinca" com o pronome nós no lugar "noz-moscada, não" (MIGUEL, 2018, p.65) – substantivo – que se escreve de forma diferente de nós, "noz", mas que na fala se pronuncia [n□s] "nós" ou "noz" para as duas formas escritas. O que nos permite afirmar que, após as atividades epilinguísticas, eles conseguiram com firmeza tratar das atividades metalinguísticas. E que a escolha do advérbio "não" sinaliza para o leitor que nem todas as interpretações são possíveis nessa novela para o pronome/substantivo "nós".

Dessa maneira, eles iam ampliando seus conhecimentos quanto às escolhas linguísticas para a produção de sentido e em relação à organização gramatical como parte do estilo do autor, pois que toda escolha gramatical é também estilística, ou seja, o autor faz suas escolhas conscientes para produzir a ambiguidade na obra (BAKHTIN, [1942-1945] /2013).

Essa estratégia parece ter ficado clara para os alunos. Dessa forma, eles vão expondo as possíveis interpretações para essa epígrafe, em relação à palavra "nós", conforme podemos ver no Excerto 64, referente também a aula do dia 08 de outubro, abaixo:

Excerto 64

**Vi:** possui mais de uma interpretação' como por exemplo'((lendo)) Nós gente' sim' NÓS podemos ser todos NÓS leitor' autor' /.../
**Professora:** SIM' SIM' e também as personagens' /.../

Os alunos por meio da reflexão sobre a língua(gem) em uso vão percebendo que o autor, ao colocar essa epígrafe nesse capítulo intitulado "Nós", aponta para o leitor diferentes

possibilidades de interpretação dessa palavra. E isso só foi possível por intermédio de uma AL dialogada, onde todos participaram refletindo sobre a língua(gem), evitando assim uma aula mecânica, expositiva (BAKHTIN, [1942-1945] /2013; FRANCHI, [1987] /2006; HERNÁNDEZ, 1998; LEITE, 1996),

Essa participação amplia os horizontes interpretativos. É claro que a nossa mediação como professor é fundamental nesse processo, intermediando, intervindo, complementado as reflexões dos alunos, quanto ao trabalho com a língua(gem). E, assim, possam perceber que mediante as reflexões promovidas em sala, que analisar a língua(gem) vai além da discussão assunto/tópico, bem como do estudo gramatical por meio de frases recortadas e isoladas do texto. Até mesmo porque essas estão incluídas na AL (GERALDI, [1991] /2002; MENDONÇA, 2009; COSTA-HÜBES, 2010; TRAVAGLIA, 2010; SOUSA FILHO, 2017).

A não consciência disso de nossa parte provoca um equívoco, levando o aluno a pensar que o estudo da gramática tem que ser separado do texto e que eles (os textos) são para discutir os assuntos/tópicos, sem aprofundamento quanto o como a língua(gem) é acionada para abordar os assuntos/tópicos presentes nos textos. Essas constatações são algo muito presente nas falas dos alunos, o que para mim é muito paradoxal, por eles demonstrarem em seus discursos que um dos principais objetivos deles na escola é conseguir uma boa nota no Enem. E, como sabemos, as provas desse exame abordam as questões gramaticais a partir do texto. Isso evidencia como a tradição do ensino gramatical isolado ainda é persistente nas escolas, a ponto de tripartir o ensino desta em redação (produção de texto) gramática e leitura/literatura (RAZZINI, 2000).

A partir desse capítulo, outros textos foram trabalhados, como, por exemplo, o texto "Português não é para amador", traçando um paralelo quanto ao estudo dos homônimos e os parônimos, com os quais Salim Miguel (MIGUEL, 2018) joga na epígrafe que abre o capítulo "Nós" para causar a ambiguidade, conforme podemos ver no Excerto 65, aula ministrada, ainda, no dia 08 de outubro de 2019:

Excerto 65

**Mari:** realmente' PORTUGUÊS' não é para amador professora /.../
**Gabi:** NÓS e NOZ' mesmo tem o som e significados diferentes' são palavras que pronunciamos da mesma forma' mas tem significado diferente e escrita diferente também/.../
**Veras:** igual nesse texto' ASSENTO e ACENTO/.../
**Flor:** ah" SIM tem palavras iguais' ou seja' ESCRITA IGUAIS' mas com significado diferente eu CANTO e o CANTO /.../
**Silva:** nesse texto o autor também BRINCA com as palavras' é como se ele quisesse mostrar que a nossa língua é contraditória veja ((lendo)) a CALÇA você BOTA' a BOTA CALÇA' ASSENTO não tem ACENTO /.../
**Ane:** isso provoca o riso' é engraçado/.../

**Santos:** acho que o uso dessas palavras parecidas' provoca também sentido de ironia/.../
**Mari:** as escolhas das palavras foram intencionais para transmitir a ideia de contradição' ironia' comicidade etc/.../
**Flor:** por isso' saber a língua portuguesa não é coisa de amador /.../

Importa mencionar que o Excerto 65 descreve como a aula foi encerrada, mas é importante dizer o que ocorreu na preparação para a aula, a saber: a pesquisa metalinguística sobre homônimos e parônimos e o que ela desencadeou de atividade epilinguística ao propor uma investigação a partir da polifonia sobre o assunto/tópico. A polifonia, o intertexto, os interdiscursos são boas amostras do trabalho epilinguístico e de como ele pode ser um "laboratório do inconsciente". Nessa aula, os alunos já tinham refletido bastante sobre as escolhas linguísticas como forma de produção de sentido, demonstravam perceber que a língua não é estática, estável. Muito pelo contrário, ela é instável, viva, inacabada, plurissignificativa, porque a palavra não é neutra. Ela é polissêmica, e a língua(gem) provém de processos dialógicos que incluem as relações entre os sujeitos e deles com o mundo concreto, porque a língua(gem) e a vida estão interligadas (BAKHTIN,2015a).

Dessa maneira, o falante é criativo ao usar a língua(gem), seja em textos orais ou escritos, e que entender um texto, bem como produzi-lo requer conhecimentos linguísticos (gramaticais). Assim, o estudo da gramática só justifica como forma de ampliação dos nossos conhecimentos linguísticos, ou seja, para ampliar a nossa competência comunicativa.

Outro aspecto percebido e apontado por eles (alunos), ao serem instigados por mim, foi o diálogo que Salim Miguel (MIGUEL, 2018) faz com outros textos, em especial o gênero novela policial, apontado alguns intertextos, conforme podemos observar no Excerto 66, aula ministrada no dia 09 de outubro de 2019.

Excerto 66

**Soares:** Edgar Allan Poe' as personagens August Dupin' Sherlock como a senhora disse fazem parte da literatura policial, é como se ele fosse influenciado por eles. não é ISSO" ele leu obras desses autores' NÃO É"

Nesse Excerto 66, percebemos claramente que os estudantes vão notando o diálogo entre os textos, pois, como já afirmei antes, eles, na mediada que liam o texto extraclasse, também iam realizando pesquisas sobre o gênero e outros aspectos relevantes para entendimento da obra. Além disso, os alunos estão sempre escrevendo, pois fazem anotações, resumos, paráfrases dentre outros. Isso mostra que quando organizamos nosso trabalho pedagógico por meio de projetos o professor não é a única fonte de saber e o aluno tem autonomia de buscar informações/conhecimentos, os quais são ampliados com a ajuda dos

colegas e a mediação por parte do professor (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998; SUASSUNA; MELO; COELHO, 2009).

Desse modo, ao organizarmos nossas ações pedagógicas por meio de projetos, vivenciamos todas essas práticas cotidianamente, porque estamos sempre envolvidos com textos sejam eles orais e/ou escritos. Penso que esse modo de conduzir as aulas de LP é motivador tanto para os alunos quanto para nós professores, pois, um projeto de trabalho somente se sustenta quando os envolvidos neste trabalho encontram motivação interna ao próprio trabalho a executar, caso contrário não haveria trabalho, mas tarefa a cumprir (GERALDI, [1991] /2002)

Acredito que essas pesquisas realizadas pelos estudantes extraclasse foram muito importantes para ampliarmos nossos conhecimentos linguísticos. Tudo que eles pesquisavam, traziam para a sala de aula para ser mais bem explorado por meio do diálogo, reflexão e depois eram sistematizados, ou seja, fazíamos o estudo teórico da língua(gem). Para os alunos do EM, isso é de extrema importância, pois nessa fase eles já têm condições de discutir a teoria gramatical. Lógico que sempre a partir do texto e por meio de reflexões epilinguísticas e metalinguísticas (MENDONÇA, 2009; SOUSA FILHO, 2017)

Outro ponto também observado por eles no capítulo Nós é que Salim Miguel retoma a história de toda a turma (as personagens). Para os alunos, essa retomada esclarece alguns pontos ambíguos, mas, por outro lado, leva o leitor a imaginar que algumas personagens são as mesmas, conforme podemos notar no Excerto 67, aula referente ao dia 09 de outubro de 2019:

Excerto 67

**Vic:** ficamos sabendo mais sobre as personagens aqui nesse capítulo/.../
**Policárpio:** mas pode não ser verdade' são eles que estão falando deles/.../
**Lima:** mas nem todos' o TU' por exemplo' não é ele que conta' continua sendo o narrador' o EU/.../
**Duda:** e o final não é um final' porque depois tem o APÊNDICE/.../
**Bastos:** E outra' ele volta no primeiro capítulo do EU/.../
**Vic:** começa com EU e termina com NÓS (todos Nós) /.../
**Duda:** além disso' ELA parece não ter morrido' tudo muito confuso' mas esclarece alguma coisa/.../
**Bastos:** principalmente o mandante do crime /.../ OLHA ((lendo)) Dupin foi sucinto /.../ Não tenho dúvidas' até prova em contrário' por enquanto' o culpado é o Autor/.../
**Lima:** então' o mandante do crime é SALIM MIGUEL/.../
**Oliveira**: AUTOR está escrito com letra maiúscula AUTOR/.../
**Policárpio:** Então' o EU é o SALIM MIGUEL" /.../

Percebemos, mediante a discussão e colaboração entre os estudantes, que eles vão ampliando sua compreensão e também passam a analisar o como o autor conta essa história e como as marcas linguísticas possibilitam a compreensão do texto. Por exemplo, fica evidente

que aluno Oliveira percebeu o jogo da palavra Autor, autor do crime, e o Autor (Salim Miguel) da obra, que é o verdadeiro autor do crime da personagem Ela.

E ainda, os dados apontam que eles notaram que se trata também de uma narrativa aberta e cíclica, conforme afirma o aluno Bastos: “ele volta no primeiro capítulo do Eu”. Essa ideia de a novela Nós ser aberta, cíclica sugerida pelo o aluno vem ao encontro do pensamento de Bakhtin (2018), pois para ele as categorias cronotópicas (relação tempo-espaço) colaboram para a formação da novela por apresentarem personagens inacabadas em um processo de evolução que jamais se concluirá. Inclusive, os estudantes alegaram que se caso quiséssemos poderíamos dar continuidade na novela, o que tomei como sugestão para um trabalho posterior, isso porque acredito que seria uma atividade bastante interessante a ser desenvolvida com os estudantes.

Com fechamento desse capítulo, após as reflexões em torno da língua(gem) e a partir das pesquisas extraclasse realizadas pelos estudantes, sistematizamos os conhecimentos sobre os conteúdos expostos no Excerto 68, aula também referente ao dia 09 de outubro de 2019; abaixo:

Excerto 68

- Tipos de intertexto: Paródia, paráfrase, epígrafe, citação, alusão;
- Semântica: parônimos e homônimos;
- Outros.

Para realização da sistematização desses conhecimentos retomamos ao que vínhamos discutindo por meio dos textos trabalhados e da pesquisa dos estudantes. Além disso, outros materiais de pesquisa físico e/ou digital foram utilizados de acordo com nossas necessidades. Considero esse momento muito importante porque além de proporcionar a ampliação dos conhecimentos teóricos sobre a língua(gem) temos a oportunidade de retomar tudo que foi abordado durante o estudo do capítulo e com isso tentar ou até mesmo sanar dúvidas dos alunos sobre algum momento/assunto da aula que não ficou bem claro para eles. Isso mostra que as atividades da AL (atividade linguística, epilinguística e metalinguística) são categorias que estão interligadas, ou seja, muito próximas, pois ao teorizar falamos, dialogamos e refletimos para sistematizar os conhecimentos linguísticos.

Assim, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de AL no estudo do capítulo 7 (Nós) da novela Nós.

Quadro 11:Eixo pedagógico AL (Excertos 63-68)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 63, 64, 65 e 67 |
| Atividade epilinguística | 63, 64, 65 e 67 |
| Atividade metalinguística | 63, 65, 67 e 68 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

### 3.2.8 Apêndice: verificando o inacabamento da obra por meio da reflexão linguística

Os alunos queriam saber por que o autor Salim Miguel fez um "Apêndice". Pedi que olhassem a definição da palavra Apêndice no dicionário e depois tentassem perceber o sentido nesse contexto, ou seja, quais os sentidos na obra. Após a realização da pesquisa, coloquei as definições encontradas na lousa para uma discussão sobre a noção geral de apêndice e sobre o que significa o apêndice na novela em estudo. O Excerto 69, referente à aula do dia 10 de outubro de 2019, transcreve as definições encontradas pelos alunos:

Excerto 69

1. Apêndices são os textos, os documentos elaborados pelo próprio autor do Trabalho Científico, e servem para comprovar ou complementar uma argumentação. Resumindo, se o próprio autor do trabalho científico criou o documento ou material para complementar determinado argumento, esse documento é chamado de apêndice.
2. Parte anexa, acréscimo ou prolongamento, de uma parte principal; acessório: apêndice em forma de bico. Suplemento no fim de uma obra; acréscimo, anexo.

A partir do material pesquisado, indaguei aos alunos sobre os sentidos produzidos pelo título "Apêndice" na última parte do livro, mesmo porque no decorrer da análise do Capítulo "Nós" eles já tinham apontado para o efeito de sentido provocado pelo fechamento (mesmo que provisório), pois se trata de uma narrativa aberta cíclica, começando com a personagem Eu e fechando com o Nós (Eu+ Eles - Ela, Tu, Ele Um Outro) e Eu+ Dupin - personagem de ficção criado por Edgar Allan Poe), conforme Filho (2015).

Para os estudantes, a segunda definição é a que melhor se enquadra para o Apêndice no contexto da obra, conforme podemos ver no Excerto 70, referente à aula do dia 10 de outubro de 2019:

Excerto 70

**Costa:** esse apêndice para mim funciona como um prolongamento da história' fica em aberto o livro' podemos até continuar a novela' pois 'o crime não foi descoberto/.../
**Cruz:** mas não pode ser considerado acessório' nesse caso foi tudo pensado por Salim Miguel/.../

E é justamente esse inacabamento, essa inconclusibilidade das personagens que é uma das características que diferencia a novela e os demais gêneros da prosa literária dos gêneros clássicos consagrados como a epopeia, o drama e a lírica, porque a novela, assim como o romance, sempre andou na contramão, justamente pelo seu caráter aberto às transformações (BAKHTIN, 2018). E os dados apresentados no decorrer das análises mostram que os alunos compreenderam isso, tanto que o aluno Costa afirma que "fica em aberto o livro, podemos até continuar a novela", pois "o crime não foi descoberto".

Acredito que levar o aluno a perceber como funciona a língua(gem) nos gêneros do discurso é bem mais significativo do que dissertar sobre suas características formais, porque o interessante mesmo é proporcionar aos estudantes uma discussão de como a língua(gem) se manifesta nos diferentes gêneros e não "decorar" suas características. Os gêneros não podem ser o foco do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, mas o meio para que ela se dê (CERRUTI-RIZATTI, 2012) e, sendo assim, o foco do estudo nas aulas de LP não deve ser o gênero em si, mas a língua(gem) em uso manifestada nele. Foi isso que procurei fazer juntamente com meus alunos na aula de LP, ou seja, focar na língua(gem) em uso manifestadas nos gêneros do discurso estudados no decorrer do projeto.

Os dados indicam que nem entre um mesmo gênero, como no caso nosso, da novela Nós, não há estabilidade, pois os gêneros não são enunciados estáveis, mas "relativamente estáveis" (BAKHTIN, 2015a). Creio que isso ficou bem posto no decorrer das análises porque, no percurso delas, os alunos demonstraram perceber que Salim Miguel (MIGUEL, 2018) apresenta inovações na narrativa policial tradicional, tanto na estrutura como no estilo, como já apontei anteriormente.

Isso nos mostra que os gêneros são infinitos, pois, a partir de um gênero, que vai se modificando de acordo com as necessidades das pessoas, da sociedade em que vivem e aos poucos vai se distanciando de sua forma original, novos gêneros surgem. Ou seja, os gêneros estão em constante transformação, principalmente na atualidade com o avanço das novas tecnologias (MARCUSCHI, 2005). Essas inovações são possíveis porque os gêneros são dinâmicos, vivos, assim como a língua(gem) (BAKHTIN, 2015a).

Para que os alunos percebam isso, as aulas de LP precisam ser amparadas na reflexão, na indagação por meio do diálogo, da interação entre os participantes do processo educacional. É necessário pensar também na organização de um trabalho pedagógico que facilite esse formato de aula. E foi justamente pensando nisso que optei pela proposta de Pedagogia de Projetos, essa proporciona o diálogo, a interação, a indagação e a reflexão por

parte dos envolvidos no trabalho pedagógico naturalmente (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998). E tudo isso implica numa prática significativa/produtiva do ensino/estudo da LP mediante a prática de AL, conforme demonstrei por meio dos dados apresentados anteriormente.

Os Excertos apresentados confirmam que, com os momentos de atividades de AL, os estudantes foram reforçando o que tínhamos discutido desde o primeiro capítulo da obra: que as escolhas gramaticais, as construções dos enunciados, bem como os gêneros textuais não são aleatórias, não podendo ser entendidos também aleatoriamente, ou seja, ao realizar essas escolhas o autor pretende produzir este ou aquele efeito de sentido no leitor (BAKHTIN, [1942-1942] / 2013). E mais, que nós leitores também contribuímos para a produção dos sentidos, funcionado como coautores (BAKHTIN, 2015a). E essa consciência linguística é de suma importância para a leitura e a produção de texto.

Nesse capítulo foi possível abordar alguns conteúdos, conforme exposto no Excerto 71, referente também a aula do dia 10 de outubro de 2019, abaixo:

Excerto 71

| |
|---|
| Vocabulário: apêndice e outros;<br>Revisão intertexto;<br>Revisão das características dos textos literários: Novela Policial. |

Para fechamento do estudo desse capítulo retomamos a leitura da obra como um todo, lendo algumas partes e utilizando a pesquisa sobre esse gênero realizada pelos estudantes com a finalidade sistematizar as características dessa novela, como seu estilo, língua(gem), dentre outros aspectos também relevantes que tínhamos discutido no decorrer de nossas análises.

Assim, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de AL referentes do capítulo 8 (Apêndice) da novela policial.

Quadro 12: Eixo pedagógico AL (Excertos 69-71)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria | Excertos |
| Atividade linguística | 69 e 70 |
| Atividade epilinguística | 69 e 70 |
| Atividade metalinguística | 69, 70 e 71 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

### 3.2.9 Des(atando) os nós da obra: uma atividade metalinguística

Após finalizarmos a leitura, realizamos coletivamente uma síntese da obra Nós, conforme podemos ver no Excerto 72, referente à aula do dia 14 de outubro de 2019:

Excerto 72:

**Obra:** Nós (a palavra Nós apresenta ambiguidade (pronome reto mais alguém (Eu + Tu, Ela, Ele, Dupin, eleitores= todos Nós) ou pode ser um substantivo plural de nó (os Nós da trama). Fica para o leitor a tarefa de (des)atar os Nós da trama.
**Autor:** Salim Miguel
**Tipo textual:** Narração (Texto literário) - possui uma linguagem plurissignificativa.
**Gênero:** Novela policial (crime, detetive, investigação), mas não apresenta a solução dos problemas, o crime não é solucionado totalmente – história cíclica e final aberto – não segue o modelo da narrativa policial tradicional.
**Escrita:** 2015
**Publicação**: 2018
**TEMÁTICA**: A temática da obra está em torno de um assassinato não resolvido completamente vários tipos de violência (doméstica, física, emocional); a sociedade acuada mediante crimes ou ao poder do dinheiro (expulsão da família do TU); corrupção da política; ditadura; cultura catarinense; literatura; pintura; e música.
**NARRAÇÃO:** A narração feita pela personagem EU (predomínio de uma narrativa em primeira pessoa).
**ESTRUTURA DA OBRA**: A obra está dividida em sete partes (as quais denominaremos aqui de capítulos), mais um apêndice. Todos os capítulos são intitulados com pronomes: EU; TU; ELA; UM OUTRO; ELE; NINGUÉM e NÓS.
**TEMPO E ESPAÇO:** A história se passa na cidade de Brasília, com menção a Florianópolis, Biguaçu, Pará, Goiás Velho (Goiás), São Paulo (Vila Mariana) e Alagoas. O tempo é psicológico, ou seja, não é retratado cronologicamente, não pode ser mensurável, é aquele que flui na mente dos personagens.
**LINGUAGEM:** A linguagem utilizada é predominantemente a do tipo padrão ou culta.
**Personagens:** EU, TU, ELE, ELA, VOCÊ, NÓS, NINGUÉM E O UM OUTRO (todos pronomes), sendo que a personagem Ele é nomeado: Fleury (pai, faz alusão a ditadura militar e Cabral/mãe) e outros personagens são mencionados, como o delegado e sua esposa (Dona Dulcinha) etc. A personagem Você não tem um capítulo destinado a ela. Esses personagens são de diferentes regiões do país, mas todos por alguma razão vão morar em Brasília, onde toda trama ocorre.
**1.Eu:** personagem-narrador do Pará (Ilha do Marajó) Região Norte. Pode ser o alter ego do próprio Salim Miguel (?)
**2.Tu:** personagem de Florianópolis Santa Catarina – Região Sul. Trabalha em uma livraria-sebo e morava em uma pensão, mas vai morar em um apartamento de Luxo emprestado por você, após a morte de Ela, que Tu conheceu quando Ela foi à livraria a procura de um livro de Cora Coralina – em Brasília.
**3.Você:** É amigo de Tu. Empresta o apartamento de luxo para o TU morar. Conheceram-se na praia da Joaquina (em Florianópolis), antes da mudança de Tu para o Distrito Federal. Eles se reencontram na livraria-sebo, depois da morte de ELA.
**4.Ela:** moça de Goiás Velho (Goiás - Centro Oeste) que é assassinada pelo Outro (matador de aluguel) e foi enterrada como indigente. O caso de sua morte foi arquivado, pois ninguém sabia, tinha pistas do assassino/mandante.
**5. Um outro:** pai de família, vereador de uma cidadezinha do Nordeste situada em Alagoas. Tem dupla personalidade.
**6.O Outro**: era um matador profissional. Ele é nomeado como Um. No final da história, sabe-se que ele é o Vereador. Assassinou Ela, apesar de não ter certeza de que se tratava realmente dela.
**7.Ele:** Fleury (pai)/Cabral (mãe). Comissário responsável pela investigação do assassinato de Ela. É a única personagem nomeada. Nega o sobrenome, pois esse é o sobrenome de seu primo, o torturador no período da ditadura (a partir de 1968) Sérgio Fernando Paranhos Fleury (primo do pai de Ele). ELE é de São Paulo, Região Sul.
**8.NINGUÉM:** lembra um personagem coletivo - funcionando como a voz do povo/da opinião pública. Traz notícias sobre o assassinato de Ela, carregado de ironia, é nenhuma pessoa, ou seja, é usado como a ausência de personagem, a massa que nada sabe sobre o assassinato ou que, sabendo sobre ele, não quer se envolver. NINGUÉM é nenhuma pessoa e todos a um só tempo. O narrador, na voz do jornalista, brinca com o sentido

de NINGUÉM da polícia, pois ao jornalista "ALGUÉM" dissera que havia um suspeito, cerca de 40 anos, que sumira depois do tiro.
**9.August Dupin:** personagem de ficção criado por Edgar Allan Poe. É o primeiro investigador da literatura que serviu de modelo para outros autores desse gênero (Hercule Poirot - de Agatha Christie, e Sherlock Holmes – de Conan Dole e outros)
**INTERTEXTO:** É possível apontarmos alguns intertextos em Nós, de Salim Miguel. O primeiro e mais direto ocorre com Edgar Allan Poe a partir da figura de Auguste Dupin.
E outros, como Arthur Conan Doyle, com a figura de Sherlock Holmes/ Watson.

Essa síntese foi realizada com a participação dos alunos (escrita na lousa), mas foi sistematizada por mim (com alguns acréscimos) e disponibilizada por meio de cópias aos alunos. Considerei essa atividade muito importante para retomarmos a obra como um todo, além de ser um momento de escrita e reescrita/revisão coletiva. E, ainda, praticamos exercícios de AL, realizamos produção de textos orais e produzimos a escrita do texto coletivo transcrito no Excerto 72. Todas essas atividades fazem parte da AL, a qual ocorreu no momento de leitura (escuta, fala) e produção textual (fala, escuta e escrita).

Portanto, considero esse momento de sintetizar os conhecimentos uma maneira de promover mais reflexões seguidas da sistematização do saber. É lógico que a síntese foi apenas um esboço de nossas discussões, reflexões em torno da língua(gem) porque as nossas discussões foram bem além da obra estudada. Essa síntese mostra que o estudo de literatura e da LP pode ser feito juntos e a proposta de ensino mediada pela Pedagogia de Projetos favorece esse formato de aula, pois o aluno estará sempre envolvido com a leitura, escrita e AL e, sempre tendo o texto como ponto de partida e de chegada (arrancada) (GERALDI, [1991] /2002).

Nesse tópico, revisamos alguns conteúdos já discutidos anteriormente, conforme consta no Excerto 73, referente também a aula do dia 14 de outubro de 2019, abaixo:

Excerto 73

- Gênero textual: novela policial;
- Tipo textual: narração;
- Texto literário: prosa;
- Elementos da narração: narrador, personagens, tempo, espaço enredo etc.;
- Intertexto.

Nessa seção, apresentamos nos Excertos apenas o trabalho de sistematização teórica (metalinguagem) sobre a novela Nós, conforme podemos ver no quadro-síntese, abaixo:

Quadro 13: Eixo pedagógico AL (Excertos 72- 73)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 72 |
| Atividade epilinguística | 72 |
| Atividade metalinguística | 72 e 73 |

Fonte: Própria (2023)

### 3.2.10 O autor e a obra: autobiografia ou autoficção? Uma explicação linguística

Após o fechamento da obra, trabalhei com os alunos uma entrevista de Salim Miguel, porque os alunos estavam curiosos para ver o rosto do "Autor" do crime. A referida entrevista concedida foi concedida a UFSC e disponibilizada no site https://www.youtube.com/watch?v=cAocNUH3N6k. Essa entrevista funcionou como complementação, porque os alunos, no decorrer do trabalho com a obra Nós, vinham pesquisando sobre o autor, lendo noticiários de jornais, entrevistas, dentre outros.

Alguns liam por contra própria e traziam informações, mas essas leituras não eram realizadas com a finalidade de justificar a obra. Sentiam a necessidade de informação, estudo mesmo, e também porque tinham curiosidade. Após a entrevista, realizamos um momento de apreciação da obra e do autor como um todo, onde os alunos fizeram suas colocações, conforme podemos ver no Excerto 74, referente à aula do dia 15 de outubro de 2019:

Excerto 74

**Professora:** então 'como já tínhamos visto' a obra tem muito do AUTOR/.../
**Ricardo:** ele é descendente de libanês, como o personagem Eu/.../
**Neto:** a vida dele foi também marcada pelo acaso/.../
**Ricardo:** ele tem semelhanças com as personagens do livro/.../

O Excerto 74 mostra que o texto significa para fora da materialidade. Essa reflexão, que é linguística, epilinguística e metalinguística, parece ter sido capturada pelos alunos, especialmente porque estavam confrontando seus próprios textos com o texto visual (audiovisual) e o texto impresso de Salim Miguel ou em torno de Salim Miguel. Foi um momento muito rico, tanto de conhecimentos literários como de produção de texto oral, sempre recorrendo a argumentos, tanto das falas do autor Salim Miguel como de parte do livro.

Porém, como já afirmei, os alunos demonstraram ter consciência de que o nosso objetivo não era justificar a obra pelo autor, mas que ela também estava "recheada" das

experiências dele e das nossas, isto é, os enunciados não se dão no devir, mas, sim, no cotidiano, na vida que se vive, recheada de ciência e arte, inacabadas e (in)dependente das responsabilidades (BAKHTIN, 2015a). Até mesmo, porque, conforme os alunos observaram, vide Excerto 75, referente também a aula do dia 15 de outubro de 2019, a obra exibe pistas que apontam para a vida do autor:

Excerto 75

| |
|---|
| **Vi:** a OBRA dele parece um fechamento da vida dele e de sua obra/.../ |

Ou seja, essa foi à última obra escrita por ele. Assim, os alunos demonstraram ter percebido que não se trata nem de uma autobiografia nem de uma obra literária autobiográfica, mas sim de uma obra que está "recheada" de fatos vividos, experimentados por Salim Miguel, sendo, portanto, uma obra autoficional, por ter elementos ficcionais e verdadeiros. Ou seja, fatos vivenciados pelo autor. Essa é uma das características marcantes de Salim Miguel em suas obras (SILVA, 2018).

Assim, não devemos explicar uma determinada obra pelo material biográfico com justificativas puramente factuais, como, por exemplo, a simples coincidência entre fatos da vida da personagem e do autor. E ignorar inteiramente o todo da personagem e o todo do autor e consequentemente ignorar o elemento essencial: a forma do tratamento do acontecimento, a forma do vivenciamento na totalidade e do mundo (BAKHTIN,2015a).

Por outro lado, também não devemos descartar a comparação das biografias do autor e das personagens e suas respectivas visões de mundo, o que devemos fazer é evitar a confusão entre autor criador – elemento da obra – e autor-pessoa – elemento do acontecimento ético e social da vida e na relação do autor com a personagem. Dessa maneira, não podemos confundir, nem deformar, percebendo apenas a transmissão de fatos da personalidade ética, biográfica do autor, por um lado, e a incompreensão do conjunto da obra e da personagem, por outro (BAKHTIN, 2015a). De acordo com o que demonstra os dados, isso ficou compreendido pelos estudantes, eles compreenderam que Salim Miguel e o leitor (professora/alunos) é o autor pessoa (escritor – elemento da vida), a personalidade ética e a personagem Eu e o leitor (professora/alunos) seriam o autor criador (elemento da obra).

Entretanto, Salim Miguel na obra também é o autor-criador, pois o autor- criador é fruto das ideias do autor-pessoa, isso porque a posição do autor-criador, ou seja, aquele que tem a função estético-formal engendradora da obra, não está dissociado do autor-pessoa, isto é, do escritor, do artista, pois a vida não está em dicotomia com a arte. Elas se ligam por meio

das vozes sociais e históricas, em que a dimensão teórica, estética e ética – o conhecimento, os valores e o agir – convergem, organizadas num sistema estilístico harmonioso, porque o autor não é a única e autêntica origem do texto (BAKHTIN, 2015a)

Neste tópico, abordamos os conteúdos expostos no Excerto 76, referente à aula ainda do dia 15 de outubro, abaixo:

Excerto 76

- Entrevista;
- Apreciação;
- Revisão dos conceitos de: biografia, autobiografia, biografia literária ficção, autoficção
- Outros.

Assim, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de AL referentes a esse tópico:

Quadro 14: Eixo pedagógico AL (Excertos 74 - 76)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 74 e 75 |
| Atividade epilinguística | 74 e 75 |
| Atividade metalinguística | 76 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

## 3.3 OS DESDOBRAMENTOS DA OBRA: A PRÁTICA DE AL EM OUTROS TEXTOS

Após concluir a análise da obra, novela policial Nós, bem como o diálogo referente à entrevista do autor, Salim Miguel, iniciei outras atividades, as quais nomeei de desdobramentos da obra, porque, diferentemente das outras propostas que as antecederam, essas não ocorriam concomitantemente ao estudo dos capítulos da referida novela, mas, posteriormente, porém estavam vinculadas a ela. Assim, realizamos duas propostas de produção de textos: o anúncio publicitário (3.3.1) e novela policial (3.3.2).

### 3.3.1 A Reinstauração do "laboratório de AL" para o estudo do texto anúncio publicitário

A proposta de estudo do texto publicitário (anúncio publicitário e propaganda) estava relacionada à possibilidade de venda da obra, a novela policial Nós. Então, para não solicitar direto para os alunos a produção desse gênero, utilizei uma estratégia, retomando discussões anteriores realizadas com eles e discutindo também sobre uma possível indicação de leitura deste livro para seus colegas, familiares, enfim para quem eles quisessem, para somente depois adentrar na proposta de leitura e produção textual do anúncio publicitário, conforme podemos observar no Excerto 77, referente à aula do dia 16 de outubro de 2019, abaixo:

Excerto 77

**Professora:** então' concluímos a nossa leitura do livro agora queria saber de vocês o que acharam da obra' se vocês indicariam seus amigos" /.../
**Sol:** poderia indicar', mas acho que não é o tipo de leitura dos meus amigos /.../
**Sônia:** depois que eu li gostei' mas se fosse para eu ver e comprar não teria lido /.../
**Manoel:** é um livro ótimo' mas confesso que se não por aqui' teria perdido a oportunidade de ler /.../
**Sol:** acho que teria lido sim' mas concordo com os meninos' boa parte dos jovens não leem esse tipo de livro' só na escola' e muitas vezes nem na escola' escapa alguns' esse aqui não escapou' mesmo sem querer ler' porque sempre tem aqueles que dão um jeito de não ler' acabou ouvindo' lendo trechos' enfim' /.../ então eu indicaria' mas' não se convenceria/..../
**Professora:** por que vocês acham que as pessoas' seus colegas não leriam esse tipo de livro"
**Lipe:** acho que por não ser fácil/.../
/.../
**Boenso:** tem a questão do valor também /.../
**Professora:** SIM' SIM' /.../mas vamos pensar que' se caso tivesse exemplares na biblioteca' a situação seria diferente"
**Sônia:** para alguns sim, lembra aquela projeto da senhora de todo mês levar a gente na biblioteca para a gente escolher o livro que a gente quisesse ler' paralelo a indicação da senhora' a gente lia aquele digamos assim' obrigatório e os livres /.../ muitos liam' lia até os clássicos como diz a senhora' eu por exemplo li Machado de Assis /.../
/.../
**Manoel:** e a gente" os que gostam de ler' só não pega mais livros porque a biblioteca nem sempre está aberta' e a coordenadora' quase não tem tempo de ficar abrindo lá toda hora para gente pegar /.../
/.../
**Professora:** hoje Nós vamos começar a pensar uma estratégia de vender esse livro /.../ vou colocar no quadro o que vamos fazer para facilitar a compreensão de vocês, quero sugestões /.../

Nesse Excerto fica evidenciado os problemas relacionados à leitura literária na escola, que vai desde a dificuldade de acesso a falta de hábito de leitura. E percebi ainda, que existem alunos que gostam de ler, até porque reclamaram da falta da democratização dos livros na escola, pois alegam em seus discursos que nem sempre a biblioteca estava aberta para empréstimo dos livros literários. Por outro lado, eles deixam subtendido que a leitura literária não agrada ao paladar de todos, por ser considerada difícil conforme afirma o aluno Lipe: "acho que por não ser fácil/.../"

Esses momentos de discussão, interação, diálogo (produção de textos orais-atividades linguísticas) são riquíssimos, porque além dos alunos praticarem a língua(gem) criam possibilidades de nós professores conhecermos mais sobre sua vida acadêmica e cotidiana. O que possibilita desconstruir alguns discursos negativos em relação a eles, como por exemplo, aqueles rotineiros de que os estudantes de escola pública não gostam de ler, de estudar, colocando todos em um mesmo pacote, da mesma maneira que fazem com nós professores de escola pública. Há discursos, perversos inclusive, de que não somos bons professores, de que não gostamos de trabalhar. Mas, assim, como há alunos que gostam de ler, de estudar, nas escolas públicas, há também bons professores sendo, portanto, inconcebível colocá-los em um mesmo pacote.

Além dessas percepções, outras questões foram levantadas durante nossa discussão, como os altos custos dos livros, para publicação e aquisição, dentre outros. As quais refletiram nas produções dos alunos (texto anúncio publicitário), porque essas problemáticas foram abordadas em seus textos por meio de uma língua(gem) bem criativa.

Os dados mostram também que ao instaurarmos a atividade linguística que são os diálogos, as interações entre professor/aluno/professor/aluno/aluno/ no decorrer das aulas, abrimos o caminho para o trabalho da atividade epilinguística e atividade metalinguística, conforme já expus anteriormente. Essas partes são cíclicas, inacabadas, pois posso iniciar o trabalho de AL por qualquer uma delas. Desde que a sistematização ocorra posterior e/ou concomitante ao trabalho de reflexão, ou seja, mesmo quando começamos pela sistematização da língua(gem) (metalinguagem) esta é objeto de reflexão (epilinguismo) que é feita por meio da atividade linguística com uma posterior sistematização teórica (metalinguagem).

Essa maneira de abordar a língua(gem) nas aulas de LP viabiliza uma educação conduzida pelo diálogo, pela interação, pela reflexão, pela indagação, onde a língua(gem) assume centralidade, porque como sabemos, é por meio dela que nos constituímos como sujeitos que somos (VOLÓCHINOV, 2017). Assim, é essencial dominar o uso e a teoria dela (linguagem) para conseguirmos viver e estar no mundo (FREIRE, 1987), intervindo e transformando-o em um lugar mais justo, igualitário, humano, onde todos possam ter voz e vez. E dominar a língua(gem) é de extrema importância para isso, porque, da mesma forma que a linguagem é usada para manipular, dominar, diminuir, humilhar os sujeitos, ela também pode ser usada para libertá-los de toda essa situação imposta a eles (FREIRE,1997).

Dessa maneira, para realização da produção do anúncio publicitário para a venda da obra Nós do escritor Salim Miguel (MIGUEL, 2018) e manter o que venho defendendo nesta tese, ou seja, sempre partir do texto e para o texto, tendo como foco a AL, é que orientei os

meus alunos para que pesquisassem e lessem alguns anúncios extraclasse, e ainda, que os trouxessem para a sala de aula. Os quais poderiam ser impressos e/ou digital por intermédio de endereço eletrônico para que pudéssemos lê-los e discuti-los coletivamente na aula seguinte.

Também disponibilizei no grupo de *WhatsApp* dois endereços eletrônicos para que eles pudessem realizar suas pesquisas. No Excerto 78, aula referente ao dia 16 de outubro de 2019, temos dois dos vários anúncios publicitários trabalhadas por nós. Os dois textos (anúncio publicitário e propaganda) foram lidos por todos os alunos em sala. Utilizamos o celular, para isso, mas foi necessário dividi-los em cinco grupos porque na sala tinha poucos celulares com dados móveis.

Excerto 78

**Texto 1-propaganda**




**Texto 2 – anúncio publicitário**




Após a leitura dos dois textos, realizamos outra leitura compartilhada/explicativa, observando a linguagem utilizada no anúncio publicitário (texto 2) e na propaganda (texto 1). Minha ideia inicialmente era trabalhar apenas o anúncio publicitário, mas devido esse gênero ser bem semelhante à propaganda, os alunos leram os dois como se pertencessem ao mesmo

gênero. Porém no decorrer das discussões, análises, reflexões quanto ao uso da língua(gem), eles foram percebendo por meio das marcas linguísticas que se tratava de gêneros diferentes, bem como finalidades também distintas junto aos interlocutores.

Ao serem indagados, os estudantes fizeram seus apontamentos, tentando entender os sentidos provocados pelo uso da língua(gem) nesses gêneros do discurso, conforme mostram os enunciados do Excerto 79, aula também referente ao dia 16 de outubro de 2019.

Excerto 79

**Professora:** E aí o que observaram nesses textos" quais foram os aspectos observados em relação ao texto nas propagandas que chamou a atenção de vocês /.../o que está sendo ANUNCIADO" a quem a propaganda se destina" Que sentidos essa propaganda causou em você" tem uma mistura de linguagem' texto e imagem' visual e verbal, só verbal, só visual"
**Meire:** o visual, é muito importante para completar a ideia do texto como a cor tamanho da letra
**Márcia:** o texto além de informar, convencer, desperta sensações como o desejo
**Lima:** olhe aí' ((lendo)) FAÇA A COLETA /.../é como se estivesse orientando' e muitas vezes ordenando/.../
**Meire:** isso reforça no leitor' aliás desperta no leitor o desejo de adquiri a coleta seletiva para se ter um mundo melhor/.../
**Professora:** e a segunda propaganda"
**Bia:** a segunda há um jogo com as palavras CÃO e GATO' para passar a imagem de perfeição do serviço, pois' o CÃO vai sair lindo' bem arrumado fofo como um GATINHO /.../
**Morais:** é como se ele falasse' ELE ENTRA UM CÃO E SAI UM GATO' somente AQUI /.../
**Márcia:** ele tenta convencer o leitor/consumidor a vir fazer o serviço' o manejo das imagens e das palavras são importantes para esse convencimento' muitas vezes a imagem diz mais nesse tipo de texto' ou de uma boa articulação entre as duas /.../
**Andrea:** já o uso dos verbos, o primeiro usa uma forma que soa como ordem [ ]
**Bia:** NÃO' conselho [ ]
**Neves:** como ia falando' no segundo o verbo expressa a maneira que o gato vai sair do estabelecimento /.../
**Morais:** o primeiro texto apresenta a figura de sacos de lixo com diferentes cores' sugerindo a coleta seletiva' já no segundo não temos figuras' mas letras e cores diferentes/.../
**Gomes:** a cor do fundo do texto lembra os pelos dos gatinhos e cachorrinhos /.../
/.../
**Professora:** Então eles são diferentes só na forma, estrutura ou apresentam mais diferenças?
**Katty:** como assim"
**Professora:** por exemplo' o texto 2 ((anúncio publicitário)) ele é mais comercial' igual vocês falaram' querem vender um serviço' e a propaganda (texto 2)" também que vender alguma coisa"
**Katty:** sim [
**Professora:**[ SIM"
**Professora:** VENDE IDEIA' ((lendo)) O LIXO É SEU' faça coleta seletiva' condição para um mundo melhor
**Professora:** ah sim 'ENTENDI
/.../
**Professora:** onde costumamos ver esse tipo de texto" vemos em jornais"
**Santos:** em vários lugares, internet /.../
**Gomes:** televisão /../
**Vic:** durante os jornais da tv e impresso /.../
**Professora:** onde mais"
**Vic:** outdoors /.../
**Duda:** até em ÔNIBUS E CAMISETAS /.../

Os estudantes demonstraram perceber que nesses gêneros do discurso (anúncio publicitário e propaganda) a relação entre a linguagem verbal e não verbal é de suma

importância para que os sentidos pretendidos sejam construídos pelo locutor/produtor do texto e que o leitor também precisa estabelecer essas relações para compreendê-los.

Para terem essa percepção, percorremos juntos as três atividades da AL, pois interagimos, dialogamos sobre as impressões dos alunos sobre os textos em análise e gradativamente fomos adentrando nas reflexões (atividades epilinguísticas) sobre as escolhas linguísticas e /ou visuais, relacionando-os ao contexto de produção e circulação desses gêneros. O que mostra claramente o movimento que há entre as três atividades de análise da língua(gem), ou seja, nos interagimos (atividade linguística) para realizar nossas reflexões (atividades epilinguística) sobre as escolhas lexicais, gramaticais e/ou visuais pelos autores para compor os seus textos e atingir seus objetivos de comunicação ( no caso aqui persuadir/influenciar o leitor) e concomitantemente a isso, os alunos vão teorizando sobre usos linguísticos e/ou visuais (metalinguagem) presentes neles (propaganda/anúncio publicitário)

Sobre as escolhas linguísticas presentes na propaganda (texto 1) os estudantes refletiram sobre os sentidos do uso do verbo no modo imperativo nesse contexto, conforme mostram os dados, para eles o uso dessa forma verbal causa no leitor efeito de sentido de ordem, orientação, provocando nele o desejo de realizar a coleta seletiva, o que teria como consequência um mundo melhor.

No anúncio publicitário (texto 2) os alunos observaram conforme apontam os dados que há um jogo, ou seja, o autor brinca, joga com as palavras/substantivos “cão” e “gato”. O que segundo eles, sugere ao leitor uma imagem de perfeição dos serviços prestados pela empresa conforme afirma a aluna Bia “o cão vai sair lindo, bem arrumado fofo como um gatinho”, e ainda, eles perceberam que com o uso do advérbio “aqui”, causa efeito de sentido não só de espaço/lugar, mas de intensificador das qualidades dos serviços prestados pelo estabelecimento em detrimento de outros que prestam o mesmo tipo de serviço. Para os estudantes o uso desse advérbio é uma estratégia para convencer “o leitor/consumidor a vir fazer o serviço” porque “o manejo das imagens e das palavras são importantes para esse convencimento”.

Apontaram também que embora o autor tenha investido em imagens para compor o texto juntamente com as palavras como ocorreu no texto 1 (propaganda), ele recorreu mais na formatação visual, como tamanho e cores diferentes das letras, bem como uma cor mais suave no fundo do texto. O que de acordo com os alunos lembra os pelos tanto de um gatinho como de um cãozinho, fazendo, portanto, uma referência ao estabelecimento comercial do anúncio (Pet Shop). Isso mostra, que os estudantes vão tomando consciência das artimanhas, das

estratégias linguísticas/visual e discursivas que podemos lançar mão ao produzir nossos textos, em especial, os gêneros que têm como finalidades convencer/persuadir os interlocutores, como é o caso do anúncio publicitário e a propaganda.

Observaram ainda, que no anúncio (texto 2), diferentemente da propaganda (texto 1), o verbo não está no modo imperativo, mas no presente, o que segundo eles, "expressa a maneira que o gato vai sair do estabelecimento" e não um conselho, sugestão, ordem como no texto 1(anúncio). Ou seja, o verbo aqui também funciona como uma estratégia linguístico/discursiva para convencer aos leitores/interlocutores/ contratar os serviços da empresa.

Os estudantes demonstraram entender também que tanto anúncio (texto 2) quanto propaganda (texto 1) possuem linguagem semelhantes, pois, os dois são utilizados como ferramentas promocionais, mas não possuem os mesmos propósitos. O anúncio publicitário é a comunicação utilizada para anunciar um produto ou serviço (no caso nosso, serviço) de uma empresa com fins comerciais. Já a propaganda é utilizada para divulgar ideias, pensamentos e causas (no nosso caso causa- promover a conscientização quanto à coleta seletiva-preservação do meio ambiente). E os alunos foram percebendo as nuances entre esses dois gêneros de maneira gradual por intermédio das reflexões em torno escolhas linguísticas e/ou visuais, conforme demonstram os dados.

Perceberam ainda que, enquanto o anúncio tem como objetivo de atrair o seu possível contratante/consumidor dos serviços prestados pela empresa, a propaganda busca uma possível adesão a uma ideologia, uma mudança de postura em relação à preservação do meio ambiente, por meio de uma ação (realização da coleta seletiva). E tudo isso foi possível de ser percebido pelos alunos por meio de marcas linguísticas e imagéticas/visuais (linguagem verbal e não verbal) realizadas pelas atividades da língua(gem) (atividade linguística, epilinguística e metalinguística) concomitantemente, pois na medida em que os estudantes interagiam entre eles e comigo, iam refletindo e teorizando sobre a linguagem.

Ademais, demonstraram entender que tanto no anúncio publicitário como na propaganda, é importante fazer uma boa articulação entre as duas linguagens para melhor convencer o leitor/interlocutor, percebendo, então, que esses gêneros, não são textos somente informativos/persuasivos/descritivos, mas artísticos também. Ou seja, a língua(gem) utilizada neles, assim como nos literários, demanda criatividade por parte do autor, uma maior elaboração da língua(gem). E os estudantes indicaram entender isso, quando apontam o diálogo entre duas linguagens (verbal e não verbal) presentes nesse gênero. O que mais uma

vez mostra que toda escolha linguística e/ou visual é também uma escolha estilística (BAKHTIN, [1942-1942] /2013).

Essa atividade de AL foi muito importante para que os alunos compreendessem o funcionamento da língua(gem) nesses gêneros, além de facilitar a produção do anúncio publicitário da venda do livro Nós, de Salim Miguel (MIGUEL, 2018) - produção escrita -, bem como as apresentações orais realizadas posteriormente.

Dessa maneira, após finalizarmos a AL a partir da leitura dos referidos textos partimos para a nossa segunda etapa dessa proposta de atividade que são as produções dos anúncios publicitários pelos alunos, os quais foram apresentados para a turma conforme podemos ver nas orientações exposta no Excerto 80, referente à aula ministrada no dia 17 de outubro de 2019, abaixo:

Excerto 80

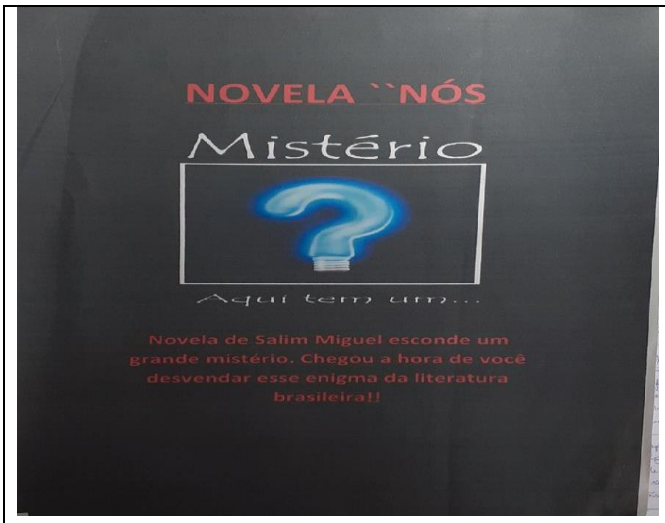
| |
|---|
| Agora você é um publicitário que foi contratado por livraria para produzir um anúncio publicitário com o objetivo de vender a obra de Salim Miguel, a novela policial, *Nós*. Seja criativo, pois você tem que vender o livro, convencer seu possível comprador/interlocutor.<br>OBS: em grupo |

Desse modo, eles se organizaram em duplas e/ou grupos de três ou quatro alunos para produzir os textos conforme solicitado. Essa atividade foi realizada extraclasse e apresentada em sala. Considerei essa proposta de produção textual bastante proveitosa, porque, os alunos tiveram que retomar tanto a textos lidos anteriormente como realizar leitura de novos textos. Além disso, essa turma demonstrava gostar muito de trabalhos em grupo e de apresentações, manifestavam muito interesse em produções textuais coletivas também.

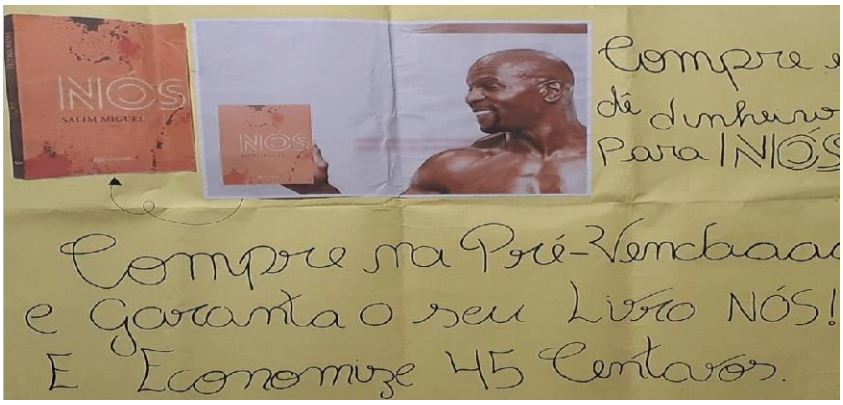
Assim, segue abaixo no Excerto 81, referente à aula do dia 29 de outubro de 2019, exemplo de anúncios produzido em grupo e apresentado para a turma:

Excerto 81

| |
|---|
| **Anúncio 1** (Sol, Gomes, Boenso e Meire) |




**Anúncio 2**(Cristina, Lipe, Duda, Lea)




**Anúncio 3- página Instagram** (Katty, Kayra, Lima e Lea)



Nessa atividade de escrita, notamos que os alunos perceberam e demonstraram usar a língua(gem) para persuadir/convencer os possíveis compradores da obra, recorrendo tanto aos elementos da linguagem verbal quanto os da linguagem não verbal, valorizando bastante a linguagem visual, cores, formatação e tamanho das letras. Isso monstra que eles notaram que a língua(gem) vai além da escrita verbal. Indicaram também perceber que o uso da pontuação (reticências, ponto de interrogação e exclamação) contribui para produção de sentidos global do texto e que assim, como as palavras e outros signos não verbais, podem ser desenhados artisticamente nesse gênero, assumindo, portanto, diferentes formatos e cores. Como por exemplo, o ponto de interrogação utilizado anúncio1, o qual foi artisticamente delineado em formato de lâmpada acesa, que é bastante significativo nesse contexto de desvelamento de mistério, é como se estivesse iluminando nosso pensamento para as possíveis descobertas para "desvendar esse enigma da literatura brasileira" do livro Nós de Salim Miguel.

Esse trabalho de elaboração da língua(gem) verbal e não verbal aparece, ainda, nos outros textos produzidos pelos alunos. Isso só reforça a tese, de que quando trabalhamos o ensino da LP por intermédio da reflexão, indagação (atividade epilinguística) a partir das interações, diálogos entre os envolvidos no processo educacional (atividade linguística) para construção de conhecimentos linguísticos e literários, tendo como objetivo também a sistematização desses saberes (atividade metalinguística).Ou seja, tendo como foco a AL em situações reais de uso da língua(gem) manifestada nos textos ( orais e/ou escritos), proporcionamos aos estudantes uma compreensão linguística/visual mais ampla, em sua totalidade, o que os possibilita a ler e escrever com mais proficiência. E como sabemos o objetivo do estudo/ensino da LP é domínio da leitura e da escrita (GERALDI, [1991]/2002).

No segundo anúncio (2) temos o jogo, a brincadeira com a palavra/pronome "nós" para produzir um efeito de humor, ironia no texto, causado pela ambiguidade com o uso desse pronome. Isso mostra que os alunos notaram que a língua(gem) é acionada pelo escritor de acordo com que ele quer expressar neste ou naquele gênero, sendo, portanto, nele que ela tem que ser analisada, trabalhada e não de forma isolada (BAKHTIN, [1942-1945] /2013; GERALDI, [1991]/2002].

Ainda, nesse anúncio, os estudantes usaram o modo imperativo para causar um efeito de orientação/persuasão (negativa) no interlocutor recorrendo à brincadeira, ao humor "compre e dê dinheiro para 'nós'" e "economize" apenas "45 centavos". Portanto, é um anti-anúncio, pois o objetivo não é vender um produto (livro Nós*),* que é a principal característica desse gênero. Mas sim, criticar por meio da ironia os lucros das grandes editoras com as vendas dos livros. Somado a isso, a escolha de um homem negro para ser o "garoto"

propaganda desse texto também diz muito, pois não é comum em anúncios publicitários (orais ou escritas) pessoas negras assumirem esse lugar, devido ao racismo que ainda é tão latente em nossa sociedade. Ademais, há uma mistura do gênero anúncio publicitário e a propaganda, constituído assim, uma espécie de anúncio/propaganda, pois, notamos nele implicitamente a busca por adesão de uma ou várias ideologias(s). Logo, esse entrelaçamento desses gêneros, somado a escolha visual (homem negro), bem como as escolhas linguísticas, evidencia que os alunos, assim como Salim Miguel inovou o gênero novela policial, eles inovaram o gênero anúncio publicitário, criam um anti-anúncio publicitário/anúncio/propaganda, isso confirma mais uma vez que os gêneros não possuem forma estável (BAKHTIN, 2015a), sendo, portanto, passíveis de alterações, não só estruturais, de estilo, mas, também, quanto à finalidade deles, conforme demonstra o anúncio 2 do Excerto 81.

Como podemos observar no anúncio publicitário (3), os alunos criaram uma página no Instagram para anunciar a venda do livro Nós do autor Salim Miguel (MIGUEL, 2018), com o título bem sugestivo "livraria-cultura-esquecida", fazendo referência ao tema discutido em aulas anteriores, a leitura literária na escola. É como se eles dissessem por meio desse texto o que constatamos durante a discussão, que a leitura literária está esquecida. Assim, tentam convencer seus leitores, possíveis compradores, a retomar esse hábito cultural. Para isso, apontam "propostas diferentes" de leitura, e, entre elas está a novela policial *Nós*, alegando que os leitores irão "amar".

Conforme mostram os dados desse Excerto (anúncio 3), os estudantes não utilizam a forma verbal no imperativo para convencer o seu(s) eventual(is) comprador/(es), mas no presente "tenho", acompanhada do advérbio de afirmação "certeza". Isso prova que eles entenderam que não existem formas linguísticas fixas nos gêneros, por isso decorar suas características não os leva a dominarem a escrita dos diferentes gêneros que circulam na sociedade. E parece que eles compreenderam isso.

Ao utilizar as cores rosa em contraste com a cor alaranjada da obra, bem como os objetos predominantemente rosa nos remete a um público mais juvenil e pertencente ao universo feminino, isso porque ainda se atribui a cor rosa às meninas, mesmo havendo várias tentativas de ruptura quanto ao uso dessa cor para o público feminino e o azul para o público masculino. Por outro lado, pode ser entendido também como um protesto a essa postura de divisão de cores de meninos e de meninas. A questão é, que o desenho, o arranjo desse anúncio publicitário postado no Instagram nos leva a crer que os autores dele tinham em mira um público mais jovem, ou seja, desejam atrair essa clientela/público para a leitura de livros literários mais clássicos (canônicos), e claro, vender o livro Nós.

Na segunda postagem (anúncio 3), os produtores do anúncio centram-se mais no livro Nós, tentando persuadir seu(s) leitor(es) a lê-lo, logo comprá-lo, por meio de um desafio, convite, quando afirmam que já começaram “a desvendar esse mistério.” E perguntam “você vai ficar fora dessa?”. Também deixam subtendidos que é uma novela que apresenta um enigma para ser descoberto, desvelado, bem ao gosto do público juvenil e fecha com um convite para seu(s) possível(is) leitor(res)comprador(res) “Salim Miguel deixou um desafio para nós, vem me ajudar nessa.”

Nesse anúncio publicitário, assim, como o anúncio 2, os alunos o inovam, pois, além de anunciar, tentar vender a obra Nós, eles fazem um anúncio/propaganda, pois tentam, buscam também a adesão a uma ideologia, realizar leitura de livros literários considerados clássicos, isso porque, no segundo anúncio fica subentendido que os jovens estão perdendo a hábito de realizar esse tipo de leitura, ou seja, tentam convencer seus leitores a mudar de atitude. Isto é, há nesse anúncio publicitário uma propaganda camuflada. Tudo isso, pode ser dito e lido devido as marcas linguísticas e visuais presentes no texto, o que demonstra um bom manejo da língua(gem) por parte dos alunos.

Isso mostra que os estudantes entenderam que nossas escolhas não são aleatórias (BAKHTIN, [1942-1945] /2013), mesmo quando se trata da linguagem não verbal, ao contrário, são intencionais e eles demonstraram isso com a produção dos anúncios publicitários ao fazer suas escolhas linguísticas e/ou visuais de acordo com seus propósitos comunicativos. O que indica que quando ensinamos/estudamos a língua(gem) intermediada pela reflexão e pela indagação sobre o uso dela – atividade epilinguística – por meio das interações, do diálogo (atividade linguística), a sistematização teórica dos conhecimentos referentes a língua(gem) – atividade metalinguística - ocorrem de maneira mais ampla e significativa/produtiva, os alunos não “decoraram” as classificações desta ou daquela estrutura linguística, ou as características de um determinado gênero discursivo, mas vão apreendendo esses conceitos/características de maneira gradual e contextualizada.

E a proposta de Pedagogia de Projetos é uma forma de organização do trabalho pedagógico que facilita a realização de um trabalho com a língua(gem) de maneira contextualizada, bem como proporciona aos envolvidos no processo educativo uma aprendizagem de modo gradual. Logo, posso dizer que os projetos pedagógicos proporcionam aos alunos à construção de seus conhecimentos linguísticos integrados a prática, conforme demonstraram os dados apresentados anteriormente.

Os dados indicam também que os estudantes notaram que esse texto (anúncio publicitário), o diálogo entre as duas linguagens é de extrema importância para a produção de

sentidos e que, assim como os textos literários, ele também é artístico, requerendo, portanto, uma melhor elaboração. Ou seja, eles precisam produzir arte com as palavras e/ou imagem, construindo no texto uma língua(gem) plurissignificativa.

Os anúncios publicitários produzidos pelos alunos foram apresentados para a turma, momento que também considerei bastante produtivo, porque eles tiveram a oportunidade de produzir textos orais tais como: apreciação (do trabalho dos colegas), argumentação e exposição e outros, pois cada grupo apresentou sua produção para a turma, conforme Excerto 82, também referente à aula 29 de outubro de 2019:

Excerto 82

**Cristina:** tentamos passar nessa propaganda o clima de mistério da obra NÓS de Salim Miguel' por isso' escolhemos esse fundo escuro CRIME' MORTE' MISTÉRIO ETC as cores das letras lembrando a cor do livro' a CORES BRANCAS para provocar um contraste com o fundo escuro' o ponto de interrogação lembrando uma LÂMPADA' desvelamento do mistério e logo embaixo está escrito ((lendo)) AQUI TEM UM /.../ deixamos no ar todo o MISTÉRIO' os NÓS que o leitor vai encontrar na OBRA' e para finalizar uma MINE-SINOPSE' ((lendo)) NOVELA DE SALIM MIGUEL ESCONDE UM GRANDE MISTÉRIO' CHEGOU A HORA DE VOCÊ DESVENDAR ESSE ENIGMA DA LITERATURA BRASILEIRA /.../

Nesse Excerto 82 temos um trecho da apresentação de um grupo. Com essa atividade, eles demonstram crescimento/amadurecimento linguístico tanto nas produções textuais orais, quanto nas produções escritas, além de deixarem clara sua compreensão da obra literária Nós. Esse Excerto aponta mais uma vez a ocorrência das três atividades da AL de maneira articulada e concomitante, pois os alunos fazem uso da língua(gem) tanto para interagir com os colegas/professora "tentamos passar nessa propaganda" e ao mesmo tempo vai refletindo sobre o uso dela, bem como realizando a sistematização teórica da língua(gem). Assim, acredito que esses momentos destinados aos alunos é também uma oportunidade de retomar e consolidar as aprendizagens que vêm sendo construídas no decurso do projeto, tanto do ponto de vista da língua(gem), nosso foco de estudo, como de outros conhecimentos pertencentes a nossa cultura.

Dessa maneira, posso afirmar que no decorrer da elaboração (escrita), preparação e apresentação desses anúncios publicitários percebi que houve várias práticas de língua(gem) orais e escritas. Logo, acredito que os conhecimentos adquiridos vão além dos conteúdos pensados para ser trabalhado durante o projeto. E creio que isso foi possível devido à maneira de organização mediada pela proposta de ensino Pedagogia de Projetos. Penso que os projetos proporcionam uma forma de organização do processo ensino-aprendizagem, o qual implica considerar que os conhecimentos escolares não se ordenam de forma rígida, nem em função de referências disciplinares preestabelecidas ou de uma suposta homogeneização dos

alunos, porque se trata de uma proposta acolhedora, aberta e dialógica e dialética (LEITE; 1996; HERNÁNDEZ; 1998; SUASSUNA; MELO; COELHO, 2009).

Neste tópico abordamos alguns conteúdos novos e revisamos/consolidamos outros já discutidos anteriormente, conforme consta no Excerto 83, ainda, referente a aula 29 de outubro de 2019, abaixo:

Excerto 83

- Gênero textual: Anúncio publicitário, propaganda, apreciação e outros gêneros orais;
- Tempo/modo verbal: imperativo e presente;
- Advérbio;
- Linguagem verbal e não verbal;
- Outros.

Assim, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de AL referentes a esse tópico:

Quadro 15: Eixo pedagógico AL (Excertos 77 -83)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria foco | Excertos |
| Atividade linguística | 77,79, e 82 |
| Atividade epilinguística | 78, 79 e 82 |
| Atividade metalinguística | 78,79,81,82 e 83 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

### 3.3.2 Percorrendo os caminhos da língua(gem) na produção da novela policial "A Política": atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em ação.

Após concluir a leitura, a produção e apresentação dos anúncios publicitários para a venda do livro Nós do escritor Salim Miguel (MIGUEL, 2018), ou seja, o estudo da língua(gem) manifestada nesse gênero, iniciamos a nossa produção final do Projeto Caminhos e descaminhos da escrita, o que marcaria também a finalização (avaliação) dessa minha proposta, mesmo que provisória. Digo provisória, porque, quando organizamos nossas aulas na perspectiva da Pedagogia de Projetos é quase que impossível finalizar um trabalho por completo, porque, eles (os projetos) são inacabados, vivos, assim como a língua(gem) e a vida. Pois, ao "concluí-lo" começamos a pensar em qual(is) projeto(s) vamos abraçar novamente, isso porque um projeto sempre demando outro ou outros projetos, que podem ser

frutos das indagações da proposta anterior e assim sucessivamente (FURTADO BAÚ; SOUSA FILHO, 2020b).

Dessa maneira, organizar nossas aulas nessa concepção de trabalho pedagógico, facilita, viabiliza o estudo/ensino da LP, e melhor sempre partindo (e chegando) do texto para abordar a língua(gem) (GERALDI, [1991]2002). E foi por acreditar nesse tipo de trabalho que iniciei o estudo/ensino da LP com meus alunos a partir de um texto literário, a novela policial Nós, abordando também outros gêneros no decurso do estudo/análise deste livro, tanto literários como não literários, os quais funcionaram como alicerce para alcançarmos o nosso ponto de chegada: a produção de uma novela policial intitulada A política. E mais, com foco na AL (percorrendo suas três atividades: atividade linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas), vinculada à leitura (escuta, fala) e produção de textos (fala, escuta e escrita) integrando a LP a Literatura, onde os gêneros funcionaram como instrumento para se ensinar a língua(gem), que é o nosso objeto de estudo na disciplina/componente LP (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

Assim, a proposta de escrita dos capítulos da novela policial A política, segunda atividade da parte que denominei de desdobramentos da obra, foi realizada por meio de uma escrita coletiva a partir de textos individuais produzidos pelos alunos, os quais eram lidos em sala, e a partir das leituras de todas as produções construíamos coletivamente o capítulo. Conforme orientações expostas no Excerto 84, referente à aula do dia 30 de outubro de 2019:

Excerto 84

| |
|---|
| **Orientações para a próxima aula:** escrever/rascunhar o primeiro capítulo de nossa novela, conforme discutindo. Na próxima aula, vamos ler o que vocês produziram, escolher o texto "base" para produção do nosso primeiro capítulo (coletivamente). Mas poderemos também utilizar partes dos outros textos. |

De acordo com o exposto o Excerto 83, no decorrer do projeto já vínhamos dialogando sobre a nossa produção final: a novela policial. Essa postura contribui para que os alunos já fossem pensando o direcionamento de sua produção. Conforme mostra o texto "base" exposto no Excerto 85, abaixo, referente à aula do dia 31 de outubro de 2019:

Excerto 85

| |
|---|
| Capítulo I - Texto base – aluno Melo<br><br>Nesse instante estou distante denovo distante, procurando o que não sei, ansiosa, distópica, vazia. Outra vez me perdi em meus sentimentos e me esvai de mim mesma. Mas de qualquer modo agora é tarde e eu deveria repousar pois amanhã cedo terei que acordar. Deito em meu leito e logo adormeço, e com isso tinha um sonho que me deixou abnubilada. Nele eu estava trancada em meu quarto, eu era uma criança, e do outro lado da porta ouvi minha mãe ter uma conversa com alguém, todo o diálogo era inaudível, mas de algum |

modo me afetou e me desesperou. Assim que acordei percebi que deveria logo me arrumar para evitar de me atrasar para a escola. Me arrumo num estalar de dedos e logo estou saindo de minha casa rumo á escola, denovo à pé, assim que chego lá minha professora de artes estava desesperada e a sala inteira estava cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina estava o corpo morto da diretora de meu colégio, enforcada, só de imaginar essa cena fiquei em choque e denovo me perdi em minha ansiedade.

Dessa maneira, para a construção do primeiro capítulo, os estudantes retiraram as ideias de continuidade a partir do texto do Excerto 85, e também de outros produzidos por eles. A produção textual que funcionou como uma espécie de texto "base" para a construção do primeiro capítulo, o qual foi transcrito da forma que o aluno Melo fez em sua primeira versão. Esse aluno apesar de ter boas ideias, ainda apresentava problemas relacionados à organização do texto escrito. Todavia, as dificuldades de escrita não foram consideradas empecilhos, porque, seus colegas acharam interessante o clima de mistério apresentado por ele na história, lembrando, segundo eles, o primeiro capítulo da obra Nós (Eu) por apresentar a confusão de sentimentos vivenciados pela personagem Eu.

Assim, esse texto foi reproduzido para que pudesse ser melhorado, reescrito pelos alunos e depois organizado coletivamente em sala, com a participação de todos eles, conforme podemos ver no Excerto 86, também referente à aula do dia 31 de outubro e 01 de novembro de 2019, onde apresento trechos de nossas interações e diálogos, a primeira versão (texto base), bem como, a segunda versão feita coletivamente:

Excerto 86

**Professora:** agora que lemos' discutimos' apreciamos os textos que vocês fizeram', ou seja', o primeiro capítulo de nossa NOVELA, vamos reconstruí-lo coletivamente', mas para isso precisamos de um ponto partida' escolher o texto entre esses que nos dará o norte de nossa história /.../
/.../
**Gomes:** muitos ficaram bons' difícil escolher' /.../
**Professora:** pensa é uma novela policial' qual que melhor representa' mesmo que tenha problemas com a linguagem /.../
/.../
**Rayane**: então podemos escolher o do G' ele até lembra a do Salim Miguel /.../
**Araújo:** sim' conflito 'mistério /.../
**Professora:** mas' no decorrer de nossa escrita coletiva, como havia falado, vamos usando partes dos outros textos" COMBINADOS"
**Professora:** a estratégia é a seguinte" primeiro vocês vão trabalhar em grupo' reorganizando esse texto' melhorando' só depois vamos reescrevê-lo coletivamente /.../
/.../
Capítulo I
Nesse instante estou distante denovo distante, procurando o que não sei, ansiosa, distópica, vazia. Outra vez me perdi em meus sentimentos e me esvai de mim mesma. Mas de qualquer modo agora é tarde e eu deveria repousar pois amanhã cedo terei que acordar. Deito em meu leito e logo adormeço, e com isso tinha um sonho que me deixou abnubilada. Nele eu estava trancada em meu quarto, eu era uma criança, e do outro lado da porta ouvi minha mãe ter uma conversa com alguém, todo o diálogo era inaudível, mas de algum modo me afetou e me desesperou. Assim que acordei percebi que deveria logo me arrumar para evitar de me atrasar para a escola. Me arrumo num estalar de dedos e logo estou saindo de minha casa rumo àescola, denovoà pé, assim que chego lá minha professora de artes estava desesperada e a sala inteira estava cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina estava o corpo morto da diretora de meu colégio, enforcada,

só de imaginar essa cena  fiquei em choque e denovo me perdi em minha ansiedade.

Segunda versão

Título ????
Nesse instante estou de novo distante, procurando o que não sei, ansiosa distópica, vazia. Outra vez me perdi em meus sentimentos e me esvai de mim mesma, mas, de qualquer modo agora é tarde, tento acordar. Deito em meu leito e logo adormeço, e, com isso tenho um sonho que me deixa encabulada. Nele eu estava trancada em um quarto, eu era uma criança, e do outro lado da porta ouvi minha mãe, tendo uma conversa com alguém, todo o diálogo era inaudível, mas de algum modo me afetou e me desesperou, assim, que acordo percebo que deveria arrumar logo para evitar de me atrasar para a escola. Me arrumo num estalo de dedos e logo saio de minha casa rumo à escola, de novo a pé, assim que chego lá minha professora de Arte está despreparada e a escola inteira cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina está o corpo da diretora de meu colégio.

Conforme mostram os dados, escrever não é um processo fácil, principalmente literatura, uma novela policial, pois exige leitura, reflexão e prática por parte dos envolvidos, e fazer uma escrita coletiva requereu bastante diálogo, negociação, para acertamos os textos que dariam base para o capítulo, mas aproveitávamos as ideias e trechos de outras produções que não eram escolhidos como o texto base, sempre valorizando a escrita de todos. Depois de feita a segunda versão em sala por meio de textos reproduzidos em que melhorávamos alguns trechos juntos, fazíamos novas escolhas para melhor produção de sentido de acordo com o direcionamento e/ou redirecionamento da história.

Como podemos observar, o trabalho com a AL transitando pelas suas três atividades: atividades linguísticas (interações e os diálogos entre professora/aluno/aluno/professora), atividades epilinguísticas (as reflexões e indagações sobre as escolhas linguísticas que foram utilizadas pelos alunos, como também as novas para as outras versões) e as atividades metalinguísticas (consolidação teórica da língua(gem)) contribuem para que os alunos produzam seus textos com mais maturidade linguística.

Creio que tanto as atividades linguísticas como as epilinguísticas possibilitaram aos estudantes a reflexão sobre os recursos expressivos de que fez uso ao falar/ler ou (re)escrever, revisar, e as atividades metalinguísticas viabilizaram a sistematização dos conhecimentos linguísticos a partir desses usos e reflexões sobre a língua(gem) em seus textos no momento da leitura, da re(escrita) e da revisão.

Dessa maneira, posso dizer amparada nos dados apresentados no Excerto 85 e também nos anteriores, que essas atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) auxiliaram na melhoria da qualidade das produções escritas dos alunos, oportunizando a reflexão deles sobre seus textos e também de outros escritores/produtores.

Assim, ao reelaboramos a primeira versão para a segunda, percebi conforme indicam os dados do Excerto 86 que foram feitas inicialmente correções de ortografia como da

preposição “de” que foi escrita junta com o advérbio “novo”, no caso “denovo” da “encabulada” que estava escrita como “abnubilada” e da escrita do componente “Arte” que estava escrito artes. Essas alterações demonstram preocupação em deixar o texto mais limpo. Acredito que esses desvios ortográficos ocorreram por descuido do aluno Melo, transparecendo que ele não fez uma revisão.

Outro ponto de discussão/alteração foi à mudança do enunciado “mas de qualquer modo agora é tarde e eu deveria repousar, pois amanhã cedo terei que acordar.” para o seguinte enunciado: “mas de qualquer modo agora é tarde, tento acordar”. Essa mudança foi sugerida pelos estudantes porque segundo eles, o primeiro enunciado esvaziava a emoção da história, dos fatos narrados, deixando assim, de causar impacto, emoção no leitor, ou seja, muito explicativo na concepção deles. Além disso, queriam retomar a ideia de confusão dos sentimentos do narrador personagem, a qual foi instaurada no enunciado anterior.

Percebi que houve também uma preocupação por parte dos estudantes em alterar o tempo verbal do pretérito (passado) para o presente em algumas partes do texto, como por exemplo, “Assim que acordei percebi que deveria logo me arrumar” para, “assim, que acordo percebo”. Aqui fica evidente que eles estão testando as estruturas linguísticas, no caso as formas verbais do presente e pretérito (passado), por isso, tanto na primeira versão como na segunda, eles mostraram certa oscilação entre esses dois tempos verbais, demonstrando querer produzir efeito de sentido de simultaneidade entre a narração e os fatos narrados, da mesma maneira que ocorreu na novela policial Nós trabalhada em sala. Isso mostra o quanto o trabalho de AL, percorrendo suas três atividades (atividade linguística, epilinguística e metalinguística) nos momentos de leitura (escuta e fala) é de suma importância para a produção textual (fala, escuta e escrita), isso porque a leitura e escrita são processos interligados e AL nelas e a partir delas (GERALDI, [1991] /2002).

Os estudantes também optaram por trocar o verbo “estalar” pelo substantivo “estalo”, fazendo a seguinte alteração “Me arrumo num estalar de dedos” para “Me arrumo num estalo de dedos”, para eles com essa mudança, há uma intensificação do efeito de sentido, passando ideia de mais agilidade nas ações.

Propuseram, ainda, alteração nas formas verbais do gerúndio composto para o presente “e logo estou saindo de minha casa rumo a escola” para “e logo saio de minha casa rumo à escola”. Os estudantes alegam que, ao utilizar o gerúndio composto no presente do indicativo transmite a ideia de que a pessoa ainda está no local, ou seja, saindo dele, mas ao usar o presente do indicativo, o sentido é de que o indivíduo não está mais no ambiente, isto é, já se retirou.

Outra mudança realizada pelos alunos foi o direcionamento da história, do enredo, na primeira versão tínhamos o seguinte fechamento do capítulo "assim que chego lá minha professora de artes estava desesperada e a escola inteira estava cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina estava o corpo morto da diretora de meu colégio, enforcada, só de imaginar essa cena fiquei em choque e de novo me perdi em minha ansiedade" para o seguinte: "assim que chego lá minha professora de Arte está desesperada e a escola inteira cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina está o corpo da diretora de meu colégio". Aqui fica claro que a morte da diretora se deu devido a outra causa, e não por enforcamento, conforme confirmado na terceira versão (exposta no Excerto 96 abaixo) expressa no seguinte enunciado: "Foi uma parada fulminante? Não, foi logo após tomar este refrigerante. Estava na geladeira escrito para a Margô. Ela tomou e começou a passar mal…. Nunca descobriram quem a envenenou…"

De acordo com os dados apresentados no Excerto 86 da primeira versão para a segunda, as mudanças não foram tão bruscas, primeiro foi feito uma higienização, uso de vírgula, ponto final, crase e outras mais complexas como o uso dos tempos verbais e mudança de direcionamento do enredo, mas não foi definido o título ainda. O texto ficou mais limpo, mais coeso e corrente com a reescrita da primeira versão, constituindo então, a segunda, mais impactante na visão dos alunos.

Porém, ainda precisava, na visão dos deles e também na minha melhorá-lo, mas o primeiro passo já tínhamos dado, até mesmo porque quase não intervi nesse primeiro momento, queria que eles testassem, manipulassem, brincassem coma língua(gem), enquanto eu ia escrevendo e reescrevendo na lousa para eles. Trabalho que dei sequência conforme exposto Excerto 87, referente às aulas ministradas nos 01, 03 e 4 de novembro de 2019, quando reelaboramos as outras versões:

Excerto 87

**Professora:** a partir das ideias" sugestões de vocês' vamos reelaborar' melhorar o texto' observei que alguns pensaram em um título, ampliaram a história /.../
**Silva:** eu pensei em Helena...
**Veras:** eu ainda estou pensando queria algo' tipo (+) Salim Miguel /.../
/.../
**Bia:** mas podemos deixar Helena de forma não definitiva /.../
**Silva**: pode ser' depois mudamos /.../
/.../
Segunda versão
Título ????

Nesse instante estou de novo distante, procurando o que não sei, ansiosa distópica, vazia. Outra vez me perdi em meus sentimentos e me esvai de mim mesma, mas, de qualquer modo agora é tarde, tento acordar. Deito em meu leito e logo adormeço, e, com isso tenho um sonho que me deixa encabulada. Nele eu estava

trancada em um quarto, eu era uma criança, e do outro lado da porta ouvi minha mãe, tendo uma conversa com alguém, todo o diálogo era inaudível, mas de algum modo me afetou e me desesperou, assim, que acordo percebo que deveria arrumar logo para evitar de me atrasar para a escola. Me arrumo num estalo de dedos e logo saio de minha casa rumo à escola, de novo a pé, assim que chego lá minha professora de Arte está despreparada e a escola inteira cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina está o corpo da diretora de meu colégio.

Terceira versão
***Capítulo I*** *Helena*

Nesse instante estou de novo distante, procurando o que não sei, ansiosa distópica, vazia. Outra vez me perdi em meus sentimentos e me esvai de mim mesma, mas de qualquer modo agora é tarde, tento acordar. Deito em meu leito e logo adormeço, e com isso tenho um sonho que me deixa encabulada. Nele eu estava trancada em um quarto, eu era uma criança, e do outro lado da porta ouvi minha mãe, tendo uma conversa com alguém, todo o diálogo era inaudível, mas de algum modo me afetou e me desesperou, assim, que acordei percebo que deveria arrumar logo para evitar de me atrasar para a escola. Me arrumo num estalo de dedos e logo saio de minha casa rumo à escola, de novo a pé, assim que chego lá, minha professora de arte está despreparada e a escola inteira cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina está o corpo da diretora de meu colégio.
O que aconteceu lá? Ninguém sabe, só de imaginar essa cena fico em choque e de novo me perdi na ansiedade. Foi uma parada fulminante? Não, foi logo após tomar este refrigerante. Estava na geladeira escrito para a Margô. Ela tomou e começou a passar mal…. Nunca descobriram quem a envenenou…

---

É manhã de março, ela e seu motorista preparam para fazer um longo trajeto na Avenida Goiás centro da cidade, trânsito devagar, praticamente parado. Durante o percurso Helena começa a se lembrar de seu passado. Queria deixar o passado para trás, o colégio, a diretora, a morte, a turma, os professores, os jogos, as feiras culturais… As lembranças amargas transformam-se em fel as doces lembranças…
Porque será que estou me lembrando de tudo isso?! Será que é um pressentimento?? Estar no meio político é sempre arriscado!! Helena caminhava rumo a um encontro de mulheres. Ansiosa, pensativa, olhar apreensivo. Sabia o que dizer, falar nunca foi problema, aliás foi por causa desse dom que se meteu na política.
Chega, sobe lentamente os degraus, muitos aplausos…

4ª versão

A Política

Nesse instante estou de novo distante, procurando o que não sei, ansiosa distópica, vazia. Outra vez me perdi em meus sentimentos e me esvaio de mim mesma, mas de qualquer modo agora é tarde, tento acordar. Deito em meu leito e logo adormeço, e com isso tenho um sonho. Nele eu estava trancada em meu quarto, eu era uma criança, e do outro lado da porta ouvi minha mãe, tinha uma conversa com alguém, todo o diálogo era inaudível, mas de algum modo me afetou e me desesperou, assim, que acordei percebo que deveria arrumar logo para evitar de me atrasar para a escola. Me arrumo num estalo de dedos e logo saio de minha casa rumo à escola, de novo a pé, assim que chego lá minha professora de Arte está desesperada e a escola inteira cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina está o corpo da diretora de meu colégio.
Ninguém sabe, só de imaginar essa cena fico em choque e de no novo me perdi na ansiedade. Foi uma parada Fulminante? Não, foi logo após tomar esse refrigerante. Estava na geladeira escrito para B. Ela tomou e começou a passar mal. A b, a querida B, a marxista B, a política B, a diretora B, a professora B, A filha B, a irmã B, a esposa B, a mãe B. Agora monumento B, presente sempre. B presente... Nunca descobriram quem a envenenou. Se fosse hoje com essas novas tecnologias...
É manhã de março, ela e seu motorista preparam para fazer um longo trajeto na Avenida Goiás dentro da cidade, trânsito devagar, lento, praticamente parado. Durante o percurso a política começa a se lembrar do passado. Queria deixar o passado para trás, o colégio, a diretora, a morte a turma, os professores, os jogos, as firas culturais... as lembranças amargas transformam-se em fel as doces lembranças...
Por que será que estou me lembrando de tudo isso?1 Será que é um pressentimento?? Estar no meio político é sempre arriscado!! A política caminhava rumo a um encontro de mulheres. Ansiosa, pensativa, olhar apreensivo. Sabia o que dizer, falar nunca foi problema, aliás foi por causa desse dom que se meteu na política.
Chega, sobe lentamente os degraus, muitos aplausos...

5ª versão

***Capítulo I*** *A política*

Nesse instante estou de novo distante, procurando o que? Não sei... Ansiosa distópica, vazia. Outra vez me perco em meus sentimentos e me esvaio de mim mesma, mas de qualquer modo agora é tarde, tento acordar. Deito em meu leito e logo adormeço, e, com isso tenho um sonho que me deixa encabulada. Nele, eu estava trancada em um quarto, eu era uma criança, e do outro lado da porta ouvia minha mãe tendo uma conversa com alguém, todo o diálogo era inaudível, mas de algum modo me afetou e me desesperou. Assim que acordo percebo que deveria me arrumar logo para evitar de me atrasar para a escola. Me arrumo num estalo de dedos e logo saio de minha casa rumo à escola, de novo a pé, logo que chego lá, minha professora de Arte está desesperada e a escola inteira cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina está o corpo da diretora de meu colégio.

O que aconteceu? Ninguém sabe, só de imaginar essa cena fico em choque e de novo me perco na ansiedade. Foi uma parada fulminante? Não! Foi logo após tomar este refrigerante. Estava na geladeira escrito para a M. Ela tomou e começou a passar mal…. Nunca descobriram quem a envenenou…

_____

É manhã de março, ela e seu motorista preparam para fazer um longo trajeto na Avenida Goiás centro da cidade, trânsito devagar, praticamente parado. Durante o percurso a Política começa a se lembrar de seu passado. Queria deixar o passado para trás, o colégio, a diretora, a morte, a turma, os professores, os jogos, as feiras culturais… As lembranças amargas transformam-se em fel as doces lembranças…

Porque será que estou me lembrando de tudo isso?! Será que é um pressentimento?? Estar no meio político é sempre arriscado!! A Política caminhava rumo a um encontro de mulheres. Ansiosa, pensativa, olhar apreensivo. Sabia o que dizer, falar nunca foi problema, aliás foi por causa desse dom que se meteu na política.

_____

Chega, sobe lentamente os degraus, muitos aplausos…

Antes da escrita coletiva da terceira versão, entreguei para cada estudante uma cópia para que eles em dupla pensassem/rascunhassem uma possível terceira versão, para posteriormente, durante a escrita coletiva fossem sugerindo os rumos da língua(gem) e da história.

Na terceira versão os alunos pensaram em um título “Helena”, mas eles queriam um título que causasse nos leitores certa ambiguidade. Segundo eles, combinava mais com projeto de texto que estávamos tentando desenvolver, ou seja, para produzir um efeito de ambiguidade desde o título do capítulo. Mas, em consenso decidimos deixá-lo provisoriamente.

Com os dados apresentados fica evidente que com a reescrita da segunda versão para a terceira que os estudantes vão ampliando a história. Outro fator interessante é o uso da pontuação (interrogação, exclamação e reticências), que de acordo com eles foi para produzir um efeito de angústia, de imprecisão vivenciada pelo personagem/narrador. Além disso, nessa versão, se preocuparam com a formatação do texto, pois inserem uma linha, a qual funcionaria como uma divisão espaço/temporal (infância e/ou adolescência na escola-passado- e vida adulta-presente) e também como marco de mudança do ponto vista, pois os fatos passam a ser narrados por um narrador em terceira pessoa. Para eles, fazendo isso,

manteria a ambiguidade da obra, levando os leitores a se indagarem se a personagem Helena é o narrador/personagem, ou seja, tratava de outra personagem.

Ainda nessa terceira versão, os estudantes tentam “inovar” na forma de contar a história, saindo de um mero relato e adentrando no universo artístico/literário, buscando trabalhar a língua(gem), tornando-a plurissignificativa, levando o leitor a buscar o que está submerso, assim como eles fizeram na obra Nós de Salim Miguel (MIGUEL,2018). Isso mostra que os estudantes entenderam que as escolhas lexicais e gramaticais dependem do que queremos dizer, ou seja, somos nós que conduzimos a língua(gem) e não o inverso, por isso tem que ser analisada em situações autênticas de uso (BAKHTIN,[1942-1945]/2013; FRANCHI,[1987]/2006; BRITTO, 1997; GERALDI,[1981-1984/1997]/ 2006; MENDONÇA, 2009; TRAVAGLIA, 2010; COSTA-HÜBES, 2014; SOUSA FILHO, 2017), isso porque, a língua(gem) precisa ser estudada de maneira contextualizada.

Da terceira versão para a quarta os alunos fizeram algumas alterações de maneira mais significativa, no último parágrafo, por exemplo, suprimiram do enunciado “o que aconteceu lá? “Ninguém sabe, só de imaginar essa cena fico em choque e de no novo me perdi na ansiedade” para “Ninguém sabe, só de imaginar essa cena fico em choque e de no novo me perdi na ansiedade”. Mas a supressão do enunciado para alguns alunos provocou o esvaziamento de sentido do texto, porque, segundo eles, perdeu a ideia de indignação, surpresa diante do fato ocorrido, tanto é que esse enunciado foi mantido na quinta versão (última reescrita desse capítulo), retirando apenas o advérbio “lá”. De acordo eles, utilizando o advérbio lá causava um sentido de distanciamento do narrador/personagem em relação ao espaço no qual os fatos ocorreram, como por exemplo, a morte da diretora

Nessa quarta versão os estudantes optaram pelo uso dos tempos verbais no presente conforme e podemos ver: estou, sei, esvaio, tento acordo, deito, adormeço, tenho, deixa, acordo, arrumo, chego, está, sabe, fico, perco, preparam, começa. As escolhas dessas formas verbais pelos alunos se deram devido ao efeito de sentido de simultaneidade que eles queriam causar em seus interlocutores. Vemos então, que eles aos poucos vão se apropriando do estilo de Salim Miguel para criar o nosso estilo (coletivo). E os alunos parecem perceber que nossos dizeres/discursos são atravessados por outros discursos/dizeres e também que as formas linguísticas marcam nosso estilo de dizer/escrever. Isso fica evidenciado quando os alunos alteram os tempos verbais do passado para o presente de maneira consciente e não aleatória (BAKHTIN, [1942-1945] /2013).

Além disso, suprimiram nessa versão a linha que marcava a mudança espaço/temporal da narrativa. Para alguns alunos, a retirada da linha, empobrecia o texto,

porque ao colocar essa linha espaço/temporal, eles não precisariam dizer marcar com palavras essa passagem. E em literatura, segundo eles, muitas vezes não dizemos, mas mostramos por meio não só das palavras (linguagem verbal), mas pela formatação, cores, dentre outros aspectos da linguagem não verbal (multissemiótica), assim como eles fizeram nos anúncios publicitários, mostrando com essa fala que os dois gêneros pertencem a mesma esfera/campo de produção e circulação (artístico/literário), requerendo, portanto, uma elaboração diferenciada da língua(gem).

Ainda, alteraram o nome da personagem (diretora) Margô, para apenas a letra inicial conforme podemos ver "Estava na geladeira escrito para B. Ela tomou e começou a passar mal. A B, a querida B, a marxista B, a política B, a diretora B, a professora B, A filha B, a irmã B, a esposa B, a mãe B. Agora monumento B, presente sempre. B presente... Nunca descobriram quem a envenenou." Na visão deles não colocar o nome da personagem criava um "ar" de mistério, o que vinha ao encontro do gênero novela policial. E ainda, para eles haveria uma aparente perda de identidade da personagem, ou seja, tentavam aproximar ao estilo da novela Nós lida, trabalhada em sala. Somado a isso, para eles, colocando somente as iniciais do nome causava efeito de sentido no leitor de que a personagem fosse apenas mais um número na estatística da violência, pois "nunca descobriram quem a envenenou". Mas essa estratégia não foi mantida na quinta versão (final), pois optaram por colocar apenas uma vez a letra inicial do nome, conforme mostra o enunciado "Estava na geladeira escrito para a M. Ela tomou e começou a passar mal... Nunca descobriram quem a envenenou…", mantendo então, a mesma ideia de insignificância, de descaso frente a violência, apontada por eles anteriormente.

Além disso, usam, na quarta versão, bastante ponto de interrogação, exclamação e reticências, os quais são mantidos e ampliados na quinta versão. Para eles, o uso desses sinais de pontuação contribui para o efeito de sentido de indagação, de imprecisão, de mistério, conflito, insinuações sobre o assassinato inicial, mas que não será o objeto de investigação do detetive, é como se fosse um prenúncio do assassinato que ainda iria ocorrer na trama. O que sinaliza que os alunos compreenderam que na novela policial temos três elementos essenciais: crime, vítima e detetive (FILHO, 2015).

Nesta quinta versão (final) os alunos fizerem mais uma higienizada no texto melhorando a pontuação, retirando algumas palavras repetidas, como o conectivo "assim", o qual foi substituído por "logo", demonstrando perceber que no contexto utilizado ambos tinham o mesmo valor/sentido, porque funciona como um marcador temporal (advérbio de tempo), conforme podemos observar no enunciado "assim que chego lá, minha professora de

Arte está desesperada e a escola inteira cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina está o corpo da diretora de meu colégio.” para “logo que chego lá, minha professora de Arte está desesperada e a escola inteira cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina está o corpo da diretora de meu colégio”.

Para os estudantes e também para mim, essa versão estava bem melhor do que a primeira, pois tinham aperfeiçoado a maneira de dizer, narrar os fatos, isso porque o primeiro capítulo de nossa novela policial já possuía traços de autoria, estilo próprio, mesmo estando visível o diálogo com a obra Nós, lida em sala. Acredito que essa interlocução entre os dois textos é muito positiva, porque, nossos discursos são sempre atravessados pelos discursos de outros (BAKHTIN, 2015a). E os alunos demonstraram compreender esse dialogismo existente entre eles, conforme mostram os dados, pois o capítulo produzido por eles dialoga com a obra de Salim Miguel.

Esse diálogo entre a novela policial Nós do escritor Salim Miguel e A política produzida coletivamente por nós, ocorreu desde o título, o qual apresenta duplo sentido, porque, na concepção dos estudantes, esse título remete a dois sentidos, podendo referir-se a política no sentido de fazer menção a administração pública, ou no sentido da palavra político/política, aquele ou aquela que se ocupa da política. Ademais, a personagem principal leva o nome de Política, a qual parece contar a sua história, pois conforme mostram os dados, essa obra apresenta ponto de vista em primeira pessoa, embora haja partes narrada em terceira.

Essas escolhas parecem ser intencionais para causar efeito de sentido de ambiguidade nos fatos narrados. Esse primeiro capítulo passaria por uma revisão assim que toda a novela fosse escrita para melhorar outros pontos de acordo com os outros capítulos, porém, parece ter ficado claro o direcionamento que dariam na história e também o como fariam isso.

Assim que finalizamos o primeiro capítulo, orientei os alunos que fizessem ou começassem a fazer o segundo extraclasse, uma espécie de rascunho, pois todos os dias tínhamos uma aula de 50 minutos de LP e, como quase todos já trabalhavam fora, o tempo era curto para fazer um bom capítulo, dessa maneira, eles poderiam começar em casa e concluir em sala. Agindo assim, acredito que eles tinham a oportunidade de fazer um trabalho mais individual de AL (atividade epilinguística e metalinguística).

Após a produção de atividades mais individualizadas de escrita e reescrita, realizamos a leitura e, posteriormente organizamos o segundo capítulo coletivamente, porém utilizando uma estratégia diferente do primeiro capítulo, onde colocava o texto todo na lousa, e ia reescrevendo juntamente com eles. Essa tática foi interessante para que os estudantes

entendessem de fato a ideia de como poderíamos (re) escrever essa obra coletivamente e também consolidar alguns conhecimentos construídos no decorrer do projeto.

Assim, líamos e escolhíamos o texto base e melhorávamos partes dele. Na aula seguinte, os alunos em dupla continuavam esse trabalho sob minha orientação. No final da aula recolhíamos todos os textos com as sugestões de alterações. E assim, digitávamos a nova versão, a qual era lida novamente e se necessário (caso não houvesse consenso da maioria) fazíamos novas alterações. Mas quando estavam trabalhando a reescrita em dupla em sala, eles discutiam entre eles no coletivo sobre os rumos da história e também das escolhas linguísticas, o que contribuía bastante para que os textos ficassem parecidos, ou seja, embora não escrevesse mais na lousa, os alunos entenderam a proposta e faziam coletivamente. Dessa maneira, segue abaixo, no Excerto 87, referente as aulas dos dias 08 e 09 de novembro de 2019, o texto base (trechos de dois textos), segunda versão e versão final do capítulo 2:

Excerto 88

Trecho de texto – versão preliminar – capítulo II
**Texto 1: Aluno Cruz**
Um certo dia bem ensolarado, chegou um homem numa cidade não muito conhecida[...].
Com mais ou menos uma semana esse homem misterioso morando na cidade [...]
**Texto 2: Aluna Rafa**
Aquele dia ensolarado, visão turva, pouca umidade, me pegava pensando sobre a vida que sentido tem ela.[...]

Segunda versão – produção coletiva
Título????

Um certo dia bem ensolarado, o homem chegou misteriosamente na cidade de Goiânia. Caminhava lentamente pelas ruas do Centro da cidade [...].
Homem muito misterioso ninguém sabia o nome dele [...]

Versão Final - segundo capítulo – produção coletiva

**Capítulo II** O Homem

O sol estridente, calor imenso, ruas cheias. O homem caminha lentamente pelas ruas da cidade do pequi, para em frente ao museu das Três Raças. Fica ali por alguns minutos. Pensa sobre a vida e no sentido dela.

Homem misterioso, sem nome, sem passado, sem presente e sem futuro… não conversa com ninguém, fica sempre na dele, quando alguém ousa puxar uma prosa logo se esquiva, dando respostas objetivas, diretas, nada de ficar prolongando. Será que estão desconfiados? Nada! Povo curioso! Logo iria embora! Ficaria somente até resolver seus problemas. Voltaria para o seio da família, da mulher, dos filhos, de sua vida simples e pacata de cidade do interior. Parazão abençoado pelos deuses, comida boa, belas mulheres…! Lá sim é lugar para se viver.

_____

Fica um dia, dois, três e nada. Começa a frequentar os debates, reuniões, sempre bem trajado, perfumado, boa linguagem. Precisa estar bem, para andar entre os figurões da política até conseguir seus objetivos pegar o dinheiro e ir embora para o seu lar. Com a parte do adiantamento compra um carro e outros acessórios indispensáveis para a sua grande missão. A missão mais complicada de sua carreira até hoje. O problema era manter o disfarce, pois uma vizinha resolveu colar em seu pé. Teria que mudar do apartamento? Ficar mais próximo para executar seu trabalho. O senhor precisa de alguma coisa? Precisa de

alguma coisa seu… Não preciso! Bato a porta com força! Ora! Povo curioso! Ela ainda insiste: sou sua vizinha se precisar de alguma coisa seu… estou aqui. Não preciso de nada! Agora sua vizinha desiste de vez? Não. Não desiste e quer saber o que faz aqui nesse setor um homem tão distinto, bem arrumado… seria um fazendeiro lá das bandas de Minas? Ou um empresário bem-sucedido de São Paulo?

---

Toma um banho, se arruma, toma um lanche, pega o seu material de trabalho; confere os cartuchos… entra no carro, segue rumo à casa do outro homem.

Durante a (re)escrita coletiva de trechos a partir dos textos produzidos individualmente, e posteriormente discutidos em dupla, lidos e discutidos coletivamente, negociado o caminho, a direção que daríamos ao capítulo, independente do primeiro, mas interligando-os, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar momentos de reflexão sobre o uso da língua(gem) – atividades linguísticas e epilinguísticas -, bem como da produção de sentidos provocados pelas suas escolhas gramaticais/lexicais que na realidade são também escolhas estilísticas e ideológicas ( BAKHTIN,[1942-1945]/ 2013), decidimos que nossos personagens também não seriam nomeados, conforme Excerto 88, referente a aula do dia 08 de novembro de 2019, abaixo:

Excerto 89

**Professora:** agora que lemos vou colocar no quadro os dois inícios dos textos sugeridos para compor o segundo capítulo, mas na hora de escrever você pode utilizar partes dos textos de você ok"
**Lea:** eu gostei mais do texto 1 ((lendo)) um certo dia bem ensolarado, chegou um homem numa cidade não muito conhecida /.../
Veras: eu preferi não colocar o título para poder decidir aqui
**Duda:** então, vamos colocar um homem...
**Lea:** e como ficaria o início, você mudaria alguma coisa
**Neto:** ah, eu colocaria no lugar de (lendo) bem ensolarado, uma palavra que passasse a ideia de sol muito forte
**Professora:** como ficaria então o início"
**Vic:** eu mudaria para um certo dia com sol muito forte /.../
**Duda:** não tem que ser algo impactante' senão o estilo fica diferente do primeiro capítulo/.../
**Neto:** vamos colocar que o sol estava estridente
Professora: como ficaria o início" vão falando que escrevo /.../

Os dados mostram que os alunos vão testando, procurando a melhor forma para tornar o texto mais "impactante" e também para dar sequência no "estilo do primeiro capítulo", pois pretendiam com isso criar um clima mistério, de falta de sentido, porque para eles a ausência de falta de sentido, ou seja, sua aparente falta de sentido é que daria todo o sentido nessa novela policial que estava nascendo.

Decidido o título do segundo capítulo O Homem e também como ficaria o início "O sol estridente, calor imenso, ruas cheias". Outro ponto de discussão foi o espaço, porque nos textos lidos apareciam diferentes lugares, inclusive Goiânia. Conforme mostra o Excerto 90, também referente à aula do dia 8 de novembro de 2019:

Excerto 90

**Professora:** e agora" começamos ((escrevendo na lousa e lendo)) o sol estridente' calor imenso' ruas cheias' O QUE TEM"
**Melo:** vamos falar da personagem homem /.../
**Lipe:** onde ele está" o que faz" tem escrito nos textos que lemos e discutimos" /.../
**Duda:** o homem caminhava rápido pelas ruas de Goiânia/.../
**Lea:** rápido não, porque rápido, não fica legal /.../
**Professora:** o que fica legal então"
**Melo:** algo que dá suspense' desconfiança/.../

Nos textos lidos e discutidos em sala, e, também durante a reelaboração coletiva percebi que os alunos tinham avançado quanto à construção de um texto narrativo literário, pois todos apresentavam os principais elementos desse tipo de texto, pois a narração se sustenta sobre cinco elementos essenciais: o enredo (ação/trama), narrador (foco narrativo – primeira ou terceira pessoa) personagens (principais e secundários), espaço, tempo (cronológico e psicológico, metafísico ou mítico), percebendo também que o narrador é uma figura importantíssima na narração, na novela e no romance e outros desse grupo textual, porque é ele que organiza toda a trama que envolve as personagens ( MOISÉS, 2006).

Mas, conforme os estudantes apontaram nos diálogos no Excerto 88, embora eles tivessem avançado quanto a não se restringir apenas a um relato, eles precisavam reelaborar o texto para que ele ficasse mais "impactante" e para isso havia a necessidade que repensar as escolhas lexicais/gramaticais que melhor transmitissem essa ideia para o interlocutor/leitor, ou seja, melhorar o estilo, o como dizer. Dessa maneira, outras escolhas precisavam ser acionadas e foi isso que fizemos durante a reelaboração coletiva desse capítulo, porque, são as escolhas gramaticais e lexicais que definem o nosso estilo em determinado gênero (BAKHTIN, [1942-1945] / 2013; [1952-1953] /2015a).

Outro fator importante que eles demonstraram ter apropriado foi que no gênero novela, os capítulos podem ter direcionamentos diferentes entre eles, mas precisam estar interligados, pois, uma das características desse gênero caracteriza-se por apresentar pluralidade e sucessividade dramática (MOISÉS, 2006).

Por outro lado, aprofundaram seus conhecimentos quanto a não estabilidade dos gêneros (BAKHTIN, [1952-1953]/2015a; SILVA, 2013), conforme indicam os dados eles tentam criar um estilo diferente da novela policial tradicional, assim como fez Salim Miguel em sua obra Nós (MIGUEL, 2018), mas da mesma maneira que Salim Miguel, eles dão indícios desde o primeiro capítulo que manterão os três elementos essenciais desse tipo de narrativas: criminoso, vítima e detetive ( BORGES,1987; FILHO, 2015), ou seja, mantiveram

aquilo que é essencial nesse gênero. Isso mostra que o trabalho com a produção textual proporciona a consolidação de conhecimentos estudados durante a leitura, pesquisa extraclasse, bem como as discussões teóricas dessas pesquisas.

Os dados apontam que os alunos perceberam que a linguagem literária precisa ser trabalhada, ou seja, que os assuntos/tópicos abordados não são ditos explicitamente, estão submersos, o que requer do escritor escolhas lexicais e gramaticais que dê indícios, caminhos para que o leitor possa construir sentidos ou novos sentidos ao ler o texto. Isso fica evidente na escolha do título do segundo capítulo O Homem, não se tratando de um homem qualquer é um específico, talvez o assassino. E os dados mostram que os estudantes não o escolheram aleatoriamente, do mesmo modo que não escolheram o título do primeiro capítulo A política, que também é o título da obra. Isso fica mais claro no Excerto 91, ainda referente à aula do dia 9 de novembro de 2019:

Excerto 91

**Professora:** agora vamos ler todo o texto, ver pontuação, formatação, se o título é esse mesmo' VAMOS LÁ"
**Manoel:** acho que o título deve ser O homem mesmo, especifica, ele é único, se colocar Um Homem muda dar ideia de qualquer um /../
**Francisca:** pode ser" então o que devemos mudar na pontuação"
**Laura:** devemos usar ponto de interrogação, juntos para mostrar melhor seus sentimentos
**Policárpio:** seu estado emocional /.../
**Manoel**: vamos colocar aquela linha marcando que mudou para marcar o tempo, daí fica parecido com o que já fizemos
**Francisca:** fica coerente com o outro /.../

Com esses dados, fica evidente ainda, que os alunos notaram que a pontuação contribui para o efeito de sentido pretendido, conforme podemos observar no enunciado "Agora sua vizinha desiste de vez?". O ponto de interrogação usado por eles não é para fazer uma pergunta, mas é uma indagação da personagem. O que demonstra que a leitura da obra de Salim Miguel (MIGUEL, 2018) e as análises linguísticas realizadas no decorrer do projeto proporcionou aos estudantes o entendimento de que o uso das estruturas linguísticas, incluindo aqui a pontuação não são estanques, mas maleáveis, podendo ser usadas de acordo com o projeto de dizer do escritor/produtor (BAKHTIN, [1942-1945] / 2013).

Podemos ver aqui que as escolhas lexicais também foram feitas de forma consciente pelos alunos, que objetivaram causar um clima de mistério no leitor. Outra apropriação foi o uso do verbo no presente para produzir efeito de sentido no momento da leitura de simultaneidade. Mas, embora tenham apropriado, foi a parte mais difícil, pois sempre nos traíamos, colocando os verbos no passado, mas com leitura logo percebíamos esse equívoco e

consertávamos, optando pelo tempo presente seguindo o modelo da novela Nós, porque queríamos provocar no nosso(s) leitor(res) o mesmo efeito de sentido.

Acredito que isso ocorreu devido ao hábito que se tem de dizer que narrativas são sempre narradas/contadas com os tempos verbais no passado com predominância do pretérito (prefeito, imperfeito e mais que perfeito). Isso confirma o quanto podemos ser criativos aos usarmos a língua(gem), isso porque, ela é um sistema aberto a novas construções (FRANCHI, [1987]/ 2006). Mas, no momento da reescrita coletiva e discussão isso foi retomado e discutido, ou seja, refletimos mais um pouco sobre os sentidos produzidos quanto ao uso dos verbos no presente e pretérito nas narrativas.

Com a reelaboração desse capítulo fica bem evidentes as atividades da AL, a atividade linguística evidenciadas nos diálogos interações entre alunos/ alunos e professora/alunos, as atividades epilinguísticas evidenciadas pela reflexão sobre as escolhas linguística feitas pelos estudantes e os sentidos provocados por ela neste gênero específico (novela policial) e a metalinguagem que é a sistematização dos conhecimentos linguísticas (teoria linguística/teoria literária) evidenciados quando os alunos teorizam sobre o uso da pontuação ( ponto final, reticência, ponto de interrogação etc.), formas verbais ( pretérito, presente), elementos da narrativa ( narrador, foco narrativo, tempo, espaço etc.).

Ademais, ficou visível como o trabalho de LP organizado por meio da Pedagogia de Projetos amparado nos gêneros do discurso possibilita a ampliação dos conhecimentos linguísticos de maneira mais significativa/produtiva. Creio que isso ocorra devido os estudantes sentirem-se partícipe do processo educacional, sendo, portanto, também responsável pela construção dos seus conhecimentos (LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1998).

A produção do terceiro capítulo foi igualmente marcada por reflexões sobre a língua(gem), conforme podemos ver no Excerto 92, referente a aula do dia 18 de novembro 2019:

Excerto 92

Trecho do capítulo III – versão preliminar – **Texto aluna Laura**
O homem observa o pôr do sol, do lugar mais alto da grande Goiânia enquanto bola o seu plano perfeito, seria o mais bem pensado e o mais elaborado trabalho. O problema é que há muitas câmaras! Tenho que pensar.

Versão final- capítulo III

*O Outro Homem*

Final de tarde, o Outro Homem observa o pôr do sol, do lugar mais alto da grande Goiânia enquanto bola o seu plano perfeito, seria o mais bem pensado e o mais elaborado trabalho. O problema é que há muitas câmaras! Tenho que pensar um meio para não ser reconhecido. Pois, mexer com políticos,

jornalistas e estudantes é problema! Porém, queria que todos soubessem de seu crime. Gostava de ver o crime estampado nos jornais, do mistério, das investigações, do esquecimento, da impunidade...

O Outro Homem, misterioso. Sem vestígios de passado, inteligente e extremamente estrategista. Já tinha tudo em mente. Não tinha família, vivia sozinho em um casarão no meio da mata, próximo a capital. Não era de ficar de conversa fiada, trocava apenas palavras necessárias, resolvia o que precisava e voltava para casa. Sempre sem deixar rastros.

Havia em seu quintal, um galpão usado para realizar suas reuniões com o Homem, como faremos? Onde e quando? Como se aproximar dela? São assuntos tratados ali.

_____

Terminam a reunião, e já está tudo pronto para colocar ideia em prática. O Outro Homem coloca sua máscara de silicone e sai para encontrar a sua namorada…

Esse capítulo nem todos os alunos o fizeram, mas todos participaram lendo e contribuindo no momento da reescrita/revisão de trechos do texto base, feito pela aluna Laura. Escrevi boa parte dele na lousa, era um texto curto.

As reflexões também foram bastante proveitosas porque definíamos mais ainda o caminho que a narrativa iria trilhar. Os estudantes pareciam empolgados com a trama. Cada vez mais faziam suas escolhas conscientes para dizer o queriam dizer. Notei também que tinham uma preocupação com o(s) leitor(es), os cuidados com a pontuação, com léxico, com a forma de expressar aquilo que queriam transmitir para leitores e tinham ciência de que suas escolhas linguísticas não poderiam ser aleatórias e que o(s) leitor(es) também não deveria lê-las aleatoriamente (BAKHTIN, [1942-1945] /2013). E ainda, tentavam manter o fio condutor da história nos capítulos independentes. E tudo isso era feito por meio do diálogo (atividade linguística), o que nem sempre era harmonioso, pois nossos diálogos eram marcados também pelas tensões em decorrência das divergências ideológicas entre os envolvidos no processo de escrita, porém sempre procurávamos manter o respeito.

Construir textos coletivamente ou desenvolver um projeto coletivo nem sempre é uma tarefa fácil, devido a diversos fatores como, por exemplo, quando se trabalha com a proposta de Pedagogia Projetos a figura do inteligente da sala "desaparece" todos podem e devem contribuir, todos têm voz e vez na construção do saber ( LEITE, 1996; HERNÁNDEZ, 1996) do conhecimento, e isso de certa forma gera conflitos, porque, infelizmente, ainda existe em sala um costume de que o aluno que é "aplicado" deve ter mais voz que os outros.

Os dados mostram que os estudantes mantiveram o estilo definido nos dois capítulos anteriores, o que de certa maneira fazia à narrativa fluir, pois as escolhas linguísticas no momento da reelaboração eram mais "acertadas", mais de acordo com o efeito de sentido que queriam produzir, isso é visível desde o título "O Outro Homem" mantendo a coesão/coerência tanto com o título quanto com o final do capítulo anterior conforme mostra

o enunciado do último parágrafo “Toma um banho, se arruma, toma um lanche, pega o seu material de trabalho; confere os cartuchos… entra no carro, segue rumo à casa do outro homem”.

Durante reescrita do capítulo IV, avançamos um pouco mais na história e tivemos a oportunidade de retornar a discussão/reflexão (atividade linguística, epilinguística e metalinguística) do uso do verbo no presente no gênero novela policial, conforme podemos notar no Excerto 93, aula referente ao dia 02 de março de 2020:

Excerto 93

Primeira versão do capítulo IV- Texto base aluna Rayane

Acordei com a janela do meu quarto aberto, olhei no relógio estava marcando 05:00 horas da manhã, levantei da cama fui fazer o café com umas torradas[...]
Saindo do estacionamento e entreguei a chave na portaria, horas depois SMS[...]

Versão final – Capítulo IV

A Namorada

Acordo com a janela do meu quarto aberto, olhei no relógio, estava marcando cinco horas da manhã, levanto da cama, faço o café, faço umas toradas também. Como lentamente, e, lentamente estão meus pensamentos. Tomo banho, me visto, faço uma maquiagem ... Estou muito pálida. Pego a chave do caro e vejo um bilhete junto: Fiquei a noite toda te observado, enquanto dormia, enquanto você dormia. Saio do apartamento muito pensativa. Por que será que ele me observava? Por que foi embora sem despedir de mim? Andava tão estranho! E aquela vizinha!? Muito fofoqueira: quem era aquele cara que saiu pela janela de madrugada, parecia não querer ser visto por ninguém. Parecia estar fugindo!?? Me deu vontade que perguntar o que ela fazia acordada tão cedo. Mas deixo pra lá...
Saindo do estacionamento, entrego a chave para o porteiro... sigo rumo ao trabalho, fazer política é uma tarefa árdua... Olho o WhatsApp, número desconhecido: estou te vigiando, fechei o aplicativo rapidamente. Quem será meu Deus?!! Vivemos tempos difíceis. Chego no meu gabinete. Tenho muito trabalho, problemas a resolver, reuniões, palestras... um de cada vez... Mas saio mais cedo apesar do turbilhão de atividades. Fui direto para minha casa. Nossa! Cadê o porteiro??! Ele não estava na portaria. Também por que fui deixar a chave com ele? Achei que ele viesse...As coisas nesse condomínio estão muito estranhas. Novamente a vizinha...A fofoqueira: chegou cedo vizinha. Passo por ela e não falo nada. Deixo ela falando sozinha. Murmura alguma coisa. Dou as costas e saio...
Já era noite, estavam no sofá assistido como de costume. Ouço um barulho! Olho e vejo o porteiro do condomínio vestido de preto. Muito estranho o que fazia ele ali? E vestido de preto. Por que estava deitado no chão? Abro a janela: Está tudo bem?
Sem resposta vai embora... Seria mesmo o porteiro? Acho que ando tendo visões, dia complicado hoje. E esse condomínio acontece cada coisa...

Na primeira versão do texto (texto base), a aluna Rayane mantém o verbo no passado, mas na hora da escrita coletiva (partes do texto) retomamos a reflexão sobre os tempos verbais, pois os alunos sempre retornavam ao pretérito em suas narrativas. Creio que isso ocorre porque ao produzir o texto o aluno/autor acaba se submetendo ao gênero, sofrendo dele coerções, isso porque seu dizer/seu enunciado está submetida às leis da esfera, bem como aos modos de funcionamento do gênero (BAKHTIN, 2015a). Porém, de maneira alguma

devemos entender essa coerção como algo estático, tanto é verdade que Salim Miguel na novela policial Nós e também meus alunos ao escrever, seus anúncios publicitários e a sua novela A Política tentaram inovar esses gêneros. E mais, esse entendimento de gênero estático contraria todo o pensamento bakhtiniano, o qual é sempre atento ao inacabamento das coisas, para ele os gêneros estão sempre se transformando (SILVA, 2013).

Mas é comum ficarmos presos as fôrmas e formas do gênero, por hábito, por tradição, por isso temos que nos libertar de um ensino realizado por meio da decoração, este limita a criatividade dos alunos. A tradição é tão forte que mesmo realizando um estudo/ensino língua(gem) por meio da reflexão, indagação conforme mostram os dados, não conseguimos nos desapegarmos totalmente das narrativas feitas com verbo no passado, pois estamos sempre nos equivocando/oscilando entre uma forma e outra.

Isso mais uma vez confirma a necessidade de um trabalho com a língua(gem) feita por meio de reflexão, da indagação, porque quando refletimos conseguimos usá-la de forma mais criativa, mostrando singularidade ao produzir nossos textos, mantendo a essência do gênero por um lado, e inovando-o por outro, ou seja, dando a ele uma nova modelagem.

Durante a rescrita e reelaboração do capítulo V, os alunos participaram ativamente da construção do enredo, do direcionamento da história, foi um momento bastante proveitoso na construção de textos orais argumentativos, conforme podemos ver no Excerto 94, aula referente a 06 de março de 2020:

Excerto 94

**Sônia:** acho que já temos que colocar o ASSASSINO em ação /.../
**Márcia:** mas não podemos dar de graça para o LEITOR /.../
**Professora:** sim 'sim /.../
**/.../**

Trecho da primeira versão do capítulo V-**Texto base da aluna Duda**

O Namorado

Chegara à cidade com um único desejo de fazer seu trabalho, que foi encomendado a alguns dias antes. Cansado e faminto se senta em um pequeno quiosque do centro da cidade olha pensativo para museu das Três Raças. Uma água por favor! [...]

Versão final do capítulo V

O Namorado

Chega à cidade com um único desejo: de fazer seu trabalho, que foi encomendado a alguns dias antes. casado e faminto se senta em um pequeno quiosque do centro da cidade, olha pensativo para museu das Três Raças. Uma água por favor. Apesar da fome, toma apenas água.

Fica imaginado o que teria que fazer. Observava o vai e vem das pessoas: será mais fácil do que imaginei! Ela vai dá uma palestra, no caminho de volta é mais fácil. O condomínio é um verdadeiro Big Brothers.

A tarde está acabada, quando surge uma voz firme e feminina. Ela fala ao microfone em um carro

de Som. É um protesto na Praça Cívica. Lá está ela. Seria agora? Não está sozinho? Não! poderia colocar tudo a perder. Tudo foi pensado estrategicamente.

Ela continua a falar: tive que redobrar a segurança. Tenho sofrido ameaças, por lutar por minhas ideias e as injustiças...

O silêncio... Por alguns segundos olhares assustados... discursos fervorosos.

Acena para o namorado, surpresa. O que fazia ali parado?? Faz um sinal para ela e vai embora.

_____

Ao anoitecer o Namorado observa as estrelas, lembrado do rosto dela, do sorriso, da voz forte, decisiva... Sem perceber dá um leve sorriso, logo volta a expressão fechada: não posso me distrair, tenho que cumprir com o que me foi ordenado. Faz uma ligação: Será hoje depois da palestra...

Os dados mais uma vez nos mostram que os alunos foram amadurecendo as ideias no decorrer da (re)escrita dos capítulos, tanto do ponto de vista da literatura como do uso da língua (linguagem não literária) e também notei que eles começaram a perceber que a escrita é um processo, e que reescrever um texto não significa que ele está "errado", mas que pode ser melhorado, daí a importância da reescrita e da revisão (GERALDI, [1991] /2002).

Além disso, percebi que com a reescrita coletiva, os estudantes começaram a lidar melhor com seus desvios linguísticos, não naturalizando, é claro, mas que esses é uma possibilidade de reflexão para melhorar o texto. E que o ato de reescrever proporciona melhora na escrita e na leitura e, consequentemente no conhecimento da língua(gem), sem ter que ficar decorando, mas entendendo como ela se organiza, como ela é usada em determinados contextos e não em outros, e também seus diferentes sentidos provocados por este ou aquele contexto de uso.

Como foi dito anteriormente, devido a Pandemia não foi possível concluir a novela como gostaríamos, mas, ainda assim, foi possível concluir o projeto de forma satisfatória. Dessa forma, esboçamos como ficaria a novela por completo e finalizamos o projeto. Então, percorríamos esse caminho para finalizar a novela policial, conforme Excerto 95, referente a aula do dia 06 de março de 2020:

Excerto 95

Trecho do capítulo VI -**Texto base da aluna Andrea**

**A Vizinha**

A Vizinha é uma moça linda e encantadora, trabalhava para sustentar seus pais, vivia o interior de São Paulo. Logo se mudou para Goiânia. Estuda sonhando com um futuro brilhante. Além de estudiosa, é considerada muito inteligente e esforçada. Desde criança cria pequenas invenções que a auxiliava o trabalho doméstico.

(Esse capítulo não foi reelaborado)

I-A Política (texto completo)
II- O Homem (texto completo
III- O Outro Homem (texto completo)

IV- A Namorada (texto completo)
V- O Namorado (texto completo)
VI- A Vizinha (texto não reelaborado)
VII- O Homem e o Outro Homem (texto não reelaborado)
VIII- O Porteiro (não foi feito)
IX- O Político (não foi feito)
X- O Delegado (não foi feito)
XI- O Detetive (não foi feito)
XII- Todos eles (não foi feito)
Apêndice (não foi feito)

Esse foi o esboço pensado, mas, como a escrita é um processo, sabemos que, se continuássemos, muitas alterações seriam feitas, inclusive, a novela, quando concluída passaria por uma revisão final. Contudo, ao chegar a esse ponto da produção escrita e, por consequência, o projeto, fica claro que os alunos entenderam o gênero e que a língua(gem) é usada de acordo com o projeto de dizer do autor, ou seja, os sentidos que se produzir no interlocutor (BAKHTIN, [1942-1945] /2013).

Além disso, os estudantes pareceram entender que não precisamos decorar as características dos gêneros, mas como a língua(gem) é acionada para compor o gênero escolhido e produzir no interlocutor os sentidos pretendidos. E mais, os estudantes também demonstraram compreender que é por meio dos gêneros que falamos, interagimos, comunicamos, que expomos nossos discursos (valores), os quais se materializam nos textos por meio da língua(gem) e não por intermédio palavras isoladas, soltas, descontextualizadas (BAKHTIN, 2015a).

Neste tópico revisamos alguns conteúdos já discutidos anteriormente conforme consta no Excerto 96, referente também a aula do dia 06 de março de 2020, abaixo:

Excerto 95

- Revisão elementos da narrativa;
- Revisão das características da novela policial;
- Revisão dos tempos verbais: pretérito e presente do indicativo;
- Pontuação
- Outros

Assim, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de AL referentes a esse tópico:

Quadro 16: Eixo pedagógico AL (Excertos 84- 96)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria (foco) | Excertos |
| Atividade linguística | 84, 87, 88, 89, 90,91 e 94 |
| Atividade epilinguística | 87, 88, 89,90, 91 e 94 |
| Atividade metalinguística | 85, 86, 87,88,89,90, 91, 92, 93 ,94, 95 e 96 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

## 3.4 ATIVIDADES PARALELAS AO ESTUDO DA OBRA NÓS: AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA O ENEM POR MEIO DA PRÁTICA DE AL

No decorrer da análise da obra, novela policial Nós, realizamos também aulas de produção texto para o Enem, as quais ocorriam paralelamente ao estudo dos capítulos da referida novela, porém nem sempre estavam vinculadas. Desse modo, foi possível realizarmos produções textuais sobre diversos assuntos/tópicos no decurso do nosso projeto.

### 3.4.1 Uma tentativa de estudo/ensino do texto dissertativo-argumentativo a partir da reflexão: atividade linguística, epilinguística e metalinguística

As aulas de produção de texto para o Enem eram realizadas todas as sextas-feiras e vários assuntos/tópicos foram trabalhados. Nessas aulas, os alunos sempre faziam a leitura e uma síntese das principais ideias dos Excertos que compunham a coletânea da proposta de produção escrita, conforme podemos observar no Excerto 97, referente à aula do dia 30 de agosto de 2019:

Excerto 97

Orientações:
1. Leia os textos da proposta de redação e faça uma síntese das principais ideias contidas em cada uma delas.
2. Releia os textos da coletânea da proposta de redação e discuta com seu colega sobre a temática abordada.
3. Faça uma discussão coletiva juntamente com a professora.
4. Em casa produza o texto dissertativo-argumentativo com a temática indicada.
5. Entregar a partir de segunda-feira (até 5ª. feira).
6. A correção da redação será individual, mas sempre faremos juntos a correção de uma redação bem como a leitura de três textos.

Essa aula era ministrada pela professora da sala porque na sexta eu não acompanhava os alunos, mas o material era organizado por mim, bem como a correção e orientações. Os

alunos participavam bastante da aula destina à produção de texto para o Enem, pois queriam dominar o gênero dissertativo-argumentativo, o qual é solicitado nesse exame.

Durante a correção, realizava anotações e, de forma gradativa, orientava aos alunos individualmente e posteriormente uma correção coletiva de um texto para que pudéssemos refletir sobre o uso da língua(gem) nele, conforme podemos notar Excerto 98, referente à aula do dia 05 de novembro de 2019, abaixo:

Excerto 98

Trecho de uma redação com o tema: Educação familiar em questão no Brasil - Texto aluno Rique

Educação Familiar ou também conhecida como homeschooling é o processo que consiste em realizar a educação em casa, não na escola. Varias das vezes as famílias optam por esse método de ensino, por causa que eles acham o ensino público brasileiro ruim para a educação de seus filhos. Muitas delas se unem para ensiná-los ou até mesmo contratam professores particulares.
Hoje no Brasil acucula-se que cerca de 10 mil estudantes, estudam em sua própria residência de acordo com a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), vários casos são por religiosidade, economia, integração social, adaptação, entre outros. Muitos responsáveis abrem mão de empregos par ter total controle da educação de seus filhos.
O STF (Superior Tribunal Federal) aplicou severas leis sobre esse assunto que na atual legislação considera que, além do conteúdo curricular, a rotina escolar, valores e crenças diferentes são indispensáveis para o ensinamento de seus filhos na sociedade.

Produção coletiva da segunda versão- primeiro parágrafo

Tema: Educação familiar em questão no Brasil

A educação familiar ou homeschooling é uma prática pela qual os pais ou responsáveis assumem a responsabilidade da educação formal dos filhos. No Brasil ainda não há uma legislação que permita esse tipo de educação. Mas de acordo com a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned) estima-se haver no Brasil entre 5 a 6 mil famílias educando seus filhos em casa. Assim, discutir sobre a educação familiar é de suma importância atualmente, pois esse modelo de educação pode causar consequências irreparáveis na vida social das crianças e jovens, e também outros fatores como a precarização da escola.

Sempre destinava um tempo para ler os textos produzidos pelos alunos em sala, e, após a leitura, fazíamos a reescrita de um texto ou parte dele para que pudéssemos refletir juntos sobre como melhorá-lo e também discutíamos sobre a importância da correção não se restringir apenas aos erros periféricos, como ortografia, não que a escrita “correta” não seja importante. O problema é reter apenas nisso e desconsiderar outros problemas também relevantes para que o texto cumpra com seus intentos comunicativos/interativos, como a escolhas de formas gramaticais e lexicais, de acordo com o que se quer transmitir ao interlocutor e também a organização delas no gênero escolhido, ou seja, entender que quando escrevemos/falamos é porque queremos dizer algo a alguém e para fazer isso no texto escrito vai além da escrita “correta” das palavras (BAKHTIN, (1942-1945]/ 2013; GERALDI, [1991]/2002).

O texto do Excerto 98 quase não apresenta erros ortográficos, mas não há a presença de autoria, estilo próprio do aluno. Percebemos que o aluno foi copiando partes de outros textos para construir o seu. Esse aluno era novato na escola e não pretendia, segundo ele, fazer o Enem, assim fazia a redação para cumprir uma tabela, pois era o tipo de estudante que realizava todas as atividades propostas.

Escolhi esse texto com a permissão do aluno Rique para fazermos coletivamente uma análise dele e sua reescrita. Fazer coletivamente essa modalidade textual não era uma tarefa fácil, pois, por mais que tentava percorrer o caminho da reflexão da língua(gem), no final, ainda ficava a sensação de uma receita. Os alunos queriam "macetes" do tipo "o que vem no primeiro parágrafo, no segundo, no terceiro e no último?". Diante disso, refazia o texto com eles, uma segunda versão que ainda poderia ser melhorada. Após essa segunda versão, líamos o texto e eu os questionava sobre os sentidos provocados pelas novas escolhas. E ainda solicitava que eles mesmos construíssem em dupla o que vinha no primeiro parágrafo, no segundo, no terceiro e quarto parágrafo, conforme podemos no Excerto 99, referente também a aula do 05 de novembro de 2019, abaixo:

Excerto 99

**Professora:** então' o que vem no primeiro parágrafo" /.../
**Gomes:** temos que apresentar o tema' uma parte dele/.../
**Kayra:** delimitar o tema /.../

No Excerto 99, vemos que os alunos vão construindo a teoria sobre esse gênero (dissertativo-argumentativo), o "modelo", o "macete" a partir das reflexões no momento da reescrita coletiva, leitura, do texto. Após isso, realizamos a seguinte sistematização, apresentada no Excerto 100, ainda referente à aula de 05 de novembro de 2019:

Excerto 100

**1º parágrafo:** parágrafo introdutório (aqui apresentamos o tema, seu recorte. Ser direto sem rodeios. Coloque sua tese para dar direcionamento à leitura, mostrando sua linha de raciocínio. Não se esqueça que no texto dissertativo-argumentativo seus argumentos devem ser usados para convencer quem estiver lendo)
**2º parágrafo e 3º parágrafos** (Aqui nesses dos parágrafos desenvolvemos a nossa tese, apresentamos ideias, argumentos que a justifiquem, de forma clara, apresentando os argumentos. De forma clara para que seu leitor compreenda o ponto de vista defendido por você. Tente reservar um parágrafo para cada argumento, e analise todos os aspectos deles que você quer abordar.
**4º Parágrafo** (aqui é o parágrafo conclusivo (você deve retomar as ideias que colocou na introdução junto com os argumentos que justifica para confirmar a tese e encerrar o debate. No ENEM é nessa parte que você deve apresentar uma proposta de intervenção social. Essa proposta tem que estar coerente/eficiente no conjunto, essa proposta deve surgir a partir dos pontos já levantados durante a argumentação.

Na realidade, o que temos no Excerto 100 é uma receita de como fazer o texto para o Enem, o que parece contraditório com o que venho defendendo nesta tese, porém os estudantes sentem necessidade de algo "palpável", padrão, nessa modalidade textual, o qual, na concepção deles, serve apenas para um recorte de sua vida estudantil. Desse modo, fiz também o trabalho de "condicionamento" para o Enem durante essas aulas de texto para esse exame. Todavia, aproveitava para trabalhar com eles também nesses momentos, a AL, observando os sentidos provocados por essa ou aquela escolha linguística, partindo da reflexão para a sistematização (BAKHTIN, [1942-1945] / 2013; FRANCHI, [1987] / 2006; GERALDI [1991]/2002; SOUSA FILHO, 2017).

Acredito que quando desenvolvemos um trabalho com a língua(gem) onde priorizamos a prevalência de atividades metalinguísticas em detrimento das atividades linguísticas e epilinguísticas, corremos o risco de levar nossos alunos a decorar conceitos e nomenclaturas tanto referentes a língua/literatura, quanto aos gêneros discursivos. Por outro lado, creio que quando trabalhamos a AL, aliando essas três atividades, concomitantemente, ou realizando uma abordagem mais reflexiva num primeiro momento (epilinguismo), os alunos terão mais condições de se apropriarem desses conceitos e nomenclaturas de maneira mais efetivas, e consequentemente vão ler e escrever com mais proficiência nas diferentes situações comunicativas, que são nossos principais objetivos ao ensinarmos/estudarmos a LP e também nosso principal desafio.

Como sabemos para alcançarmos níveis mais elevados, amplos de compreensão leitora e produção textual, é necessário dominarmos as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, o que requer de nós professores de LP criar situações de fala, escuta (atividades linguísticas e epilinguísticas), leitura e escrita em interações (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) e a análise das relações que nelas se dão (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas).

Como estava trabalhando no decorrer do projeto Caminhos e descaminhos da escrita, tanto o texto literário como o não literário, a exemplo do dissertativo-argumentativo, acredito que fazia nas aulas de produção de (texto-dissertativo) um trabalho de padronização, estilo Enem. Ou seja, um estilo mais genérico, mesmo partindo da reflexão, e a "despadronização" mediante o trabalho com gêneros como a novela, a propaganda, poemas, etc., possibilitando um estilo mais individual. Acredito que isso ampliou e muito a visão dos alunos quanto ao uso da língua(gem) e também a ideia de que podemos, sim, ser criativos com ela, ainda que, em alguns textos isso seja mais complexo devido sua natureza e o seu campo de produção e

circulação, ou seja, que determinados gêneros são mais rígidos em sua construção (BAKHTIN,2015a).

Isso ocorre porque segundo Bakhtin (2002) existe duas forças que operam nos gêneros, sendo uma que os estabilizam e os tornam homogêneos que são as forças centrípetas, e outra que os desestabilizam e os tornam heterogêneos, as forças centrífugas. Dessa maneira, essas forças genéricas estão relacionadas com a padronização dos gêneros. Logo, existem gêneros que não nos possibilitam muitas inovações, como é o caso dos gêneros pertencentes a esfera acadêmica/exames, os quais apresentam elementos constitutivos mais rígidos, mais padronizados, mais estáveis, tendo, então, um estilo mais genérico, como é o caso do texto-dissertativo-argumentativo estudados pelos alunos. Porém, há outros gêneros que possibilitam a presença de um estilo mais individual do seu autor, sendo, portanto, mais maleáveis, como é o caso dos gêneros pertencentes à esfera artístico/literária: as novelas policiais, os poemas, canções e os anúncios e publicitários, os quais foram trabalhados no decorrer do projeto Caminhos e descaminhos da escrita.

Então, posso dizer amparada nos dados analisados no decorrer desta tese, que a atuação dessas duas forças não impediu os estudantes de criar ou alterar um gênero. Mas, nas produções direcionadas ao Enem (texto dissertativo-argumentativo), os estudantes preferiram "não arriscar", como diziam, porque consideram mais "fácil" seguir um estilo mais genérico, o que facilitava a criação de um modelo padrão, que segundo eles serviria para qualquer assunto/tópico.

Os dados indicam que os estudantes entenderam que, enquanto o texto dissertativo-argumentativo (do Enem), a produção era marcada por uma rigidez, pois comportava 30 linhas no máximo, de quatro a cinco parágrafos, a produção do texto literário, como a novela policial, poema, anúncios publicitários e outros, apresentavam uma estrutura, estilo mais flexíveis, o que possibilita ao aluno/escritor mais liberdade para criar, marcar sua subjetividade, seu estilo, portanto, tendia a escrever com mais gosto e com melhor desempenho.

Acredito que esse trabalho de "condicionamento" para o Enem em nada contribui para que o aluno escreva de maneira eficaz. Entretanto, para atender aos ditames da seleção de vestibular do Enem, apresentei, na medida do possível, durante as aulas destinadas às correções, macetes, receitas, como já disse, mesmo tendo consciência de que isso não os tornariam mais proficientes na escrita.

Dessa maneira, procurei aliar a reflexão e a sistematização próximas a uma receita, porque eles acreditavam que isso seria decisivo no momento da escrita da prova do Enem e

argumentavam sempre que esse trabalho era feito na rede particular e dava certo. Diante dos argumentos apresentados por eles, sempre que possível construía junto com eles os prováveis macetes com a finalidade de contribuir com esse recorte da vida acadêmica deles, mas sempre os alertando e tentando mostrar-lhes na prática que quem domina a escrita consegue escrever em qualquer gênero do discurso e ter bom desempenho em quaisquer provas de escrita. Por isso, não focávamos somente nesse gênero, mas em outros durante o projeto/aulas.

Acredito que realizar o trabalho dessa forma possibilita aos alunos terem um conhecimento mais amplo quanto ao uso da língua(gem) nos gêneros do discurso, dos mais rígidos, como o texto dissertativo-argumentativo do Enem ao texto literário e publicitário onde o uso da língua(gem) é mais livre, porém complexo, o que requer um domínio grandioso da língua(gem). E, dessa maneira, teremos alunos mais proficientes na leitura e produção textual, que é o nosso grande desafio enquanto professores de LP.

Neste tópico revisamos alguns conteúdos já discutidos anteriormente e trabalhamos o gênero dissertativo-argumentativo conforme consta no Excerto 101, ainda referente à aula do dia 05 de novembro de 2019, abaixo:

Excerto 101

- Texto dissertativo-argumentativo;
- Paragrafação;
- Outros.

Assim, segue abaixo um quadro-síntese da sistematização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas no decorrer das aulas durante os momentos de AL referentes a esse tópico:

Quadro 17: Eixo pedagógico AL (Excertos 97- 101)

| Eixo pedagógico AL | |
|---|---|
| Categoria | Excertos |
| Atividade linguística | 97 e 99 |
| Atividade epilinguística | 99 |
| Atividade metalinguística | 97, 98, 99, 100 e 101 |

Fonte: Própria (2023)

Neste capítulo, apresentei e analisei os dados gerados no decorrer do projeto, a seguir, traço algumas considerações que foram sendo construídas ao longo desse estudo.

# CONCLUSÃO

> O inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1996, p.50).

Por ter consciência de minha incompletude, de minha inconclusibilidade, do meu inacabamento, tanto humano como profissional, é que pretendo responder as perguntas desta tese de forma não acabada, pois acredito que minhas conclusões constituem-se tanto em um ponto de chegada como também em um ponto de arrancada para novas perguntas, novas pesquisas no que se refere ao ensino/estudo da LP com foco na prática de AL. Pretendo, ainda, mostrar se os objetivos desta tese foram alcançados. Desse modo, retorno aos meus objetivos e as minhas questões de pesquisa. Tive como objetivo geral mostrar como a prática de AL proporciona um ensino mais significativo/produtivo de LP para os alunos do EM. E os específicos foram: 1. como a prática de AL nas aulas de LP contribui para a melhoria da leitura e escrita dos alunos do EM; 2. verificar nos contextos de prática de AL (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) nos momentos de leitura e produção textual, quais conhecimentos linguísticos e literários os alunos conseguiram desenvolver; 3. mostrar como operacionalizar a prática de AL nas aulas de LP no EM, percorrendo as três atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

As minhas perguntas de pesquisa foram: 1. como operacionalizar a prática AL nas aulas de LP no EM, percorrendo suas três atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas? 2. Como a prática de AL nas aulas de LP contribui de forma produtiva/significativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos quanto aos conhecimentos linguísticos e literários? 3. De que modo prática de AL nas aulas de LP contribui para a melhoria da leitura e escrita dos alunos do EM?

Ao analisar os dados desta tese, percebi que a prática de AL proporcionou aos meus alunos do EM um ensino mais produtivo/significativo da LP, isso porque, essa prática nas aulas desse componente e organizada por meio da proposta de ensino da PP contribuiu de maneira significativa/produtiva para a melhoria da leitura e produção de texto dos alunos, sejam eles literários ou não.

Notei também que a prática de AL nas aulas de LP por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas nos momentos de leitura e produção textual

possibilitou tanto conhecimentos linguísticos/discursivos como literários para os estudantes. Além disso, pude notar que é possível integrar esses dois campos de estudo da linguagem (LP e Literatura), bem como realizar um trabalho articulado e concomitante das práticas de leitura, produção textual e AL a partir dos gêneros do discurso, tendo o texto literário como gênero nuclear. A novela "Nós", o texto literário, viabilizou o trabalho com outros gêneros a partir dele, como poemas, anúncios, notícias, dentre outros. Porém, o que pode ocorrer é a predominância da AL por meio da leitura ou da produção texto em uma determinada aula, o que depende do objetivo do professor. Logo, essa forma de se trabalhar a LP no EM pode proporcionar aos estudantes conhecimentos sobre a língua(gem) em sua totalidade, ampla em textos literários ou não.

Percebi que as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas ocorrem concomitantemente durante a realização da AL tanto nos momentos de leituras como nos momentos de produção textual, assim como acontece com as práticas de linguagem e os estudos linguísticos e literários.

Nesse modelo de aula que desenvolvi com meus alunos é quase impossível separar essas categorias, o que pode ocorrer é que em uma determinada aula uma seja mais enfatizada, seja o foco do processo de ensino-aprendizagem, o que vai depender das intenções, dos objetivos do professor. Outra questão, essas categorias também não seguem uma ordem linear nesse processo, ou seja, não começamos sempre pelas atividades linguísticas, depois epilinguísticas e finalizamos com a metalinguagem, porque isso depende de nossas intenções, como já disse anteriormente. Pois, conforme mostram dados analisados nesta tese, principalmente nos quadro-sínteses da sistematização dessas atividades, que podemos realizar a AL a partir metalinguagem por meio de um trabalho epilinguístico (reflexão dessa sobre essa metalinguagem) ou vice-versa e é claro que a atividade linguística está presente nelas duas, pois graça a essa atividade da linguagem é que interagimos, dialogamos, ou seja, é por meio dela que realizamos nossas reflexões (epilinguagem) e sistematização delas (metalinguagem).

O mesmo ocorre com as práticas de linguagem, isso porque, não necessariamente temos que iniciar nossas análises linguísticas pela leitura ou pela produção de textos orais, podemos iniciar pela produção escrita como foi o caso da produção da novela A Política, que partimos da produção escrita para a leitura, pois fomos os leitores de nossa própria escrita. E muitas vezes, principalmente na preparação para apresentações orais, os dados mostram que os alunos partiam do escrito para a oralização. Mas é óbvio que os textos orais mediam tanto o processo de leitura como a da produção de textos escritos. O mesmo ocorre com os estudos

linguísticos e literários, nesses, realizados concomitantemente ou dependendo das intenções do professor, o foco pode ser nos elementos linguísticos ou nos literários, mas é importante não esquecer que o material de estudo/ensino desses dois campos de estudo/ensino é a linguagem, a ênfase, então, seria no como essa linguagem é mobilizada/acionada no momento da produção escrita ou oral. Como podemos notar, essas categorias estão imbricadas, ou seja, devem ser trabalhadas concomitante e articuladas uma à outra nas aulas de LP e a proposta de PP favorece esse movimento cíclico no estudo da língua(gem).

Assim, no decorrer das aulas do projeto Caminhos e descaminhos da escrita fui percebendo com clareza mudanças importantes nos conhecimentos que os alunos foram elaborando e reelaborando sobre o uso (atividade linguística e epilinguística), bem com os conhecimentos teóricos sobre a língua(gem) (atividade linguística e atividade metalinguística). Percebi isso, na medida em que eles começaram a demonstrar o que aprendiam por meio dos discursos orais e/ou escritos, deixando evidente que tinham compreendido que, ao produzirmos nossos enunciados/textos orais e/ou escritos, nossas escolhas linguísticas, bem como a do gênero discursivo não podem ser aleatórias, não podendo também serem lidas, compreendidas aleatoriamente pelos ouvintes/leitores, ou seja, dependem do que se quer dizer ao interlocutor, isto é, os sentidos que se quer produzir nele.

Percebi que esse amadurecimento dos alunos quanto aos conhecimentos linguísticos/ discursivos foi fruto também das estratégias de reescrita de nossa própria escrita, ou seja, dos textos que produzimos e os reelaboramos por mais de uma versão no decorrer da realização do nosso projeto. Durante o processo de reelaboração de nossas produções textuais, as aulas funcionaram como uma espécie de laboratório da língua, onde tínhamos a oportunidade de vivenciar, de manipular, de testar, de experimentar o material linguístico em nossos textos. Essa manipulação e vivência com a língua viva, em uso, nos possibilitou escolher as estruturas/formas linguísticas/discursivas mais adequadas ao que queríamos dizer ao(s) nosso(s) interlocutor(res), isto é, de acordo com os sentidos que pretendíamos produzir neles.

Somado a isso, a escuta tanto nos momentos das leituras desses textos escritos por nós durante o processo de reescrita/reelaboração deles e também de outros textos lidos e interpretados no decorrer do projeto, bem como a escuta nos momentos das discussões/debates para procurar a melhor forma de dizer o que queríamos dizer ao(s) nosso(s) interlocutor(es), foram de suma importância para o amadurecimento linguístico/discursivo e literários de nossos alunos. Essas discussões/debates contribuíram muito para a reelaboração de nossos textos escritos.

Assim, posso dizer que a vivência, a manipulação e a experimentação do material linguístico/discursivo da língua portuguesa em nossos textos foram decisivas para a tomada (gradual) de consciência por parte dos alunos quanto às possibilidades de uso da língua e posterior sistematização dela.

Acredito que as situações vivenciadas por mim e pelos meus alunos participantes deste estudo revelaram que as aprendizagens sobre LP (uso e teoria) com foco na AL, centrado nas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, a partir dos gêneros do discurso e organizados por meio da PP contribuíram de maneira produtiva/significativa para que os estudantes pudessem expor seus pensamentos, sua concepção de mundo, realizando escolhas linguísticas que melhor expunham seus argumentos e contra-argumentos, isso porque, a maneira como dominamos a língua(gem) é de suma importância para defender nosso ponto de vista, seja por escrito ou oralmente.

Logo, parece ter ficado claro também para os alunos que os textos pertencentes ao campo artístico/literário, como a novela Nós de Miguel Salim, o poema "Se eu morresse amanhã", de Álvares de Azevedo e também os textos publicitários (anúncios e propagandas), imagéticos, requerem uma linguagem diferenciada, solicitando, assim, escolhas linguísticas diferenciadas daqueles presentes nos textos pertencentes a outros campos/esferas como o texto exigido pelo Enem, de natureza dissertativa-argumentativa.

Dessa forma, acredito que a escolha de iniciar as aulas do projeto Caminhos e descaminhos da escrita por um gênero literário foi muito importante, porque a partir dele outros gêneros foram trabalhados, contribuindo, assim, para que, eu juntamente com os meus alunos, fizéssemos um contraponto, uma comparação do uso da língua(gem) em textos literários/artísticos e aqueles não literários. E os estudantes perceberam que os textos literários possuem uma linguagem diferenciada dos textos não literários, requerendo, assim, escolhas linguísticas também diferenciadas ao elaborá-los e que ao lê-lo é importante que observemos o como as escolhas linguísticas são acionadas para produzir determinados sentidos e não outros em nossos interlocutores.

Essa estratégia de trabalho possibilitou também que os estudantes percebessem que embora a língua(gem) constitua um sistema, ele não é fechado, então, podemos ser criativos ao usá-la. Isso ficou evidente durante as leituras e, ainda no decorrer das produções textuais, porque, ao escrever os anúncios publicitários, os poemas e, por último, a produção da novela policial A política, eles mostraram isso na prática, ou seja, criaram estruturas linguísticas bastantes criativas. Somado a isso, eles demonstraram perceber que a língua(gem) é polissêmica por natureza e que ela, não é, portanto, estável, isto é, a língua(gem) está sempre

se transformando, se renovando por meio de criação de novas palavras, estruturas, ou assumindo outros sentidos, logo, ela é instável, inconclusa, inacabada, viva. É claro que implicitamente eles já sabiam disso, mas de maneira ainda não consciente.

A partir do estudo da novela policial “Nós” (MIGUEL, 2018) foi possível desenvolver com os alunos produção de textos orais mais formais, o que possibilitou a percepção por parte deles de que esses textos, ou seja, o uso deles em situações mais formais da língua oral, precisam ser planejados, elaborados e reelaborados, assim como ocorre com os textos escritos. Isto é, realizar escolhas linguísticas que darão conta da situação interativa, ou seja, observar quais palavras, formas da língua produzirão os sentidos pretendidos pelo produtor no interlocutor. Além disso, as produções orais dos estudantes como debates, apreciações, argumentos, entre outros, contribuíram de forma significava no momento da produção escrita, pois esses discursos orais, que foram ouvidos pelos seus colegas, transformaram-se em atividades decisivas para o momento da sistematização dos conhecimentos por meio de textos escritos.

A AL realizada no momento da leitura, observando as escolhas feitas pelos escritores e os possíveis sentidos produzidos por elas também foi fundamental para esse processo. Foi por meio das leituras realizadas, bem como a AL feita, que os alunos se informaram para ter o que dizer e fazer as escolhas linguísticas para transmitir o que queriam, ou seja, definir os sentidos pretendidos e construir um estilo de escrita.  E ainda, nos momentos das leituras, a AL foi um instrumento de aprendizagem no processo de produção de textos, o que auxiliou os alunos nas situações de produção coletiva, em dupla, individual, ajudando-os a compreender o contexto, o enredo e a dar continuidade às ideias e ações no momento da produção da novela policial, bem como durante produção de outros textos.

Assim, posso dizer que a leitura, as discussões e interpretações, a reescrita e revisão, sejam feitas individualmente, em grupo, em pares ou coletivamente, devem ser estimuladas e trabalhadas sempre nas aulas de LP por meio da prática de AL, a fim de instrumentalizar os alunos para futura escrita individual sem o suporte do professor ou de outras formas de apoio.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. F. de.; SARAIVA, E.; SOUSA FILHO, S. M. **Análise de um livro didático de língua portuguesa:** ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n.60. p. 268-281, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/kWLW48R7pSpKCbFshsTsFgF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 nov. 2022.

ARAÚJO, M. D. M. de.; SOUSA FILHO, S.M. LIMA, L. M. de. Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio. **Revista PERcursos Linguísticos**. Vitoria (ES), v. 8, n. 18, 2018. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19217. Acesso em: 27 nov. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução P. Bezerra. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2015a.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, SP: Editora 34, [1942-1945] /2013.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**: A estilística. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora 34: Editora 34, 2015b.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora 34: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance III**: O Romance como gênero literário. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora 34: Editora 34, 2019 a.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral 1**. Campinas: Pontes, 1995.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas- SP: Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em:10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em:10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf > Acesso em: 10 dez. 2020.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M, A. **AL**: Afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.
BORGES, J. L. **Cinco visões pessoais**. Trad. Maria Rosinda Ramos da Silva. Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. 1997. 262f. Tese de Doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270819. Acesso em: 10 jun. 2019>.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produções de textos escolares. *In*: GERALDI, W. G. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 2006. p. 116-125

CEREJA, W. Significação e tema. *In*: BRAIT. B. **Bakhtin Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 201-220

CERRUTI-RIZZATTI, M. E. Ensino da Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas. Os gêneros discursivos na aula de Português e a aula (de Português gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, v.56, n. 1, p. 249-269, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4968>. Acesso em: 10 jun. 2019

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.

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

CONY, C. H. **As Mil e Uma Noites.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CRESWELL, J. W. Procedimentos qualitativos. *In*: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa***:* métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007. 161-178

CORTEZ, C. M. Gêneros e PCNS: uma reflexão sobre os pressupostos teóricos e práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa. **Revista Escrita.** São Vicente, n. 11, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16372/16372.PDF>. Acesso em: 02 jan. 2020.

DALLA ZEN, M. I. **Projetos Pedagógicos**: tema de sala de aula. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

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

DODANE, C. Reflexões metodológicas sobre a análise de dados longitudinais: prosódia e primeira sintaxe. *In*: PARREIRA, M. C.; CAVALARI, S. M. S.; ABREU-TARDELLI, L.; NANDIN, O. L. **Pesquisas em linguística no século XXI**: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos, 2015. p.129-157

FERNANDES, E. M. da F.; SOUSA FILHO, S. M.; FURTADO BAÚ, M. de F. Análise Linguística no Ensino Médio: Ensino dialógico da língua portuguesa. **Língu@ Nostr@,** Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 349-373, jan-julho. 2020. Disponível em: < https://www.linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/137/150>. Acesso em: 21 mar. 2020.

FERREIRA, D. dos S. Educação robótica, escola e aluno ideal: As orientações norteadoras da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In*: NASCIMENTO, S. S do; RIBEIRO, K. da R. **Base nacional comum curricular (BNCC)**: Língua Portuguesa (e)m debate, 2018. Editora da furg. Rio Grande. p.11-20.

FILHO, D. da S. M. **O Drama da escrita**: os contos em romance negro, de Rubem Fonseca. 2015. Dissertação (Mestrado em estudos da Literatura) – Instituto das Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2913/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20Dejair%20da%20Silva%20Martins%20Filho.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

FILHO, J. C. de F. **O Ensino e o Estilo dos Gêneros Discursivos:** reflexões conceituais e proposições em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. 2020. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: PE, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39510/1/TESE%20Jos%c3%a9%20Carlos%20de%20Fran%c3%a7a%20Filho.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2000.

FIORIN, J. L. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2019.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2005.

FONSECA, L. L. da. **O universo da sala de aula**: uma experiência em pedagogia de projetos. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 100 p.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo "gramática". *In*: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola, 2006. Páginas: 34-99.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Co**nscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Campinas: Paz e Terra, 1979b.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia de Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FREIRE, P. MACEDO, D. **Alfabetização**: Leitura da palavra Leitura do mundo; trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 311-330.

FURTADO BAU, Maria de Fátima Furtado. **Uma Experiência com Pedagogia no Ensino Médio**: Projeto Oriente. 2002. Monografia (Especialização Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2000.

FURTADO BAÚ, M. de F. **Ensino da língua portuguesa no Ensino Médio por meio da pedagogia de projetos:** Projeto Minha Autoria. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4938>. Acesso em: 27 nov. 2019.

FURTADO BAÚ, M. de F.; SOUSA FILHO, S., M. **Ensino da língua portuguesa no Ensino Médio por meio da pedagogia de projetos:** Projeto Minha Autoria. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020a.

FURTADO BAÚ, M. de F.; SOUSA FILHO, S., M. Passos para a implementação da Pedagogia de projetos e o ensino de línguas na escola. *In*: DA SILVA (*et. al*) (orgs.). **Pesquisas 2020b: linguística em foco** [E-book]. Goiânia: Cegraf UFG, 2020b. p.93-111. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/EBOOK_LINGUISTICA_FINAL20.pdf. Acesso em: 27 abril de 2020.

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

GERALDI, J. W. **A linguagem em Paulo Freire**. Educação, Sociedade e Cultura, n. 23, p.7-20, 2005. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf. Acesso em: 21 mar. 2014.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

GERALDI, J.W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>. Acesso em: 21 mar. 2020.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**, São Paulo: Editora Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, 2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico**: Colégio Estadual Edmundo Rocha Vera Cruz II. Goiânia, 2019.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOLIBERT, J. A. **Formando crianças leitoras.** Tradução: Bruno Charles Magne. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J. A. A pedagogia por projetos como alavanca para as aprendizagens. *In*: MICOTTI, M.C. de O. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio de pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 22-40.

KLEIMAN, Ângela. Oficina da leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993.

LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. p.

LEITE, L. H. A. Pedagogia de projetos: Intervenção no presente. **Presença Pedagógica,** cidade, v.2 n.8. p., 1996. Disponível em: https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/AVA_634025141883180000pedagogia_de_projetos.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

LUCENA, N. L. de. Diálogos possíveis entre Linguística e Literatura: o papel da análise linguística para a construção dos efeitos de sentido em textos literários. Leitura, Maceió. 67, set./dez. 2020 –ISSN 2317-9945**. Dossiê Linguística Aplicada**, p. 340-353 Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11076. Acesso em: 24 jan. 2020.

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

MACHADO, N. J. **Educação:** projetos e valores. 1ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. 155 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Definição e funcionamento. *In:* DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-36

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.13-67.

MENDONÇA, M. AL no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto *In*: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. Parábola, 2009. p. 187-218

MICOTTI, M.C. de O. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio de pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

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

MOISES, M. **A criação literária**: prosa. Rio de janeiro: Melhoramentos, 1969.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. Rio de janeiro: Lamparina, 2008.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos**. São Paulo: Ática, 2001.

PENTEADO, H. D. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. *In*: PENTEADO, H. D. GARRIDO, E. (org.). **Pesquisa-ação**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 21-31.

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

POLATO, A. D. M.; 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.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. 428f. Tese (Doutorado em Letras -Teoria Literária). Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270144. Acesso em: 12 jul. 2020.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 253-274, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/6095>. Acesso em: 21 fev. 2020.

RIBEIRO, K. da R.; NASCIMENTO S. S. (org.). **Base nacional comum curricular (BNCC)**: língua portuguesa (e) m debate. Editora da Furg. Rio Grande do Sul, 2018.

RODRIGUES, N. **O beijo no asfalto**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1995.

ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala**: praticando os PCNS. SP: Educ, Campinas, SP, Mercado de Letras, 2000.

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

SANTOS, A. C. **A construção do referencial para o pronome você:** uma análise discursiva dos títulos de livros de auto-ajuda. 2000. Dissertação (Mestrado Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102164>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, A. C. **Conto e Reconto Histórias**: Projeto Minha autoria. Kelps, Goiânia, 2015.

SCORSOLINI COMIN, F. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire**:** contribuições para a educação a distância: **Educ. ver.** Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p.2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000300011&script=sci_arttext. Acesso em: 14 dez. 2014

SEGABINAZI, D. M.; LUCENA, J. M. Aulas de Língua Portuguesa e Literatura: Concepções e orientações para uma metodologia de ensino integradora. **Linguagens & Letramentos**, cidade, v.1, n.1, 2016. Disponível em: <https://www.ufpb.br/geef/contents/documentos/12-42-2-pb.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa**: retos e interrogantes I. Métodos. Madrid: Muralla, 1998.

SILVA, A. C. de O. **Viver e contar:** "Espaço Autoficcional" como lugar de encontro na obra de Salim Miguel. 2018 292 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14182/TES_PPGLETRAS_2018_SILVA_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 dez. 2019

SILVA, A. P. P. de F. e. Bakhtin. *In*: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do discurso:** Perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013. p.45-69

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9246>. Acesso em: 14 dez. 2019

SOUSA FILHO, S. M. **Aquisição do Português Oral pela Criança Xerente**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2000. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Asousa-filho-2007/xerente_sousafilho2007.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019

SOUSA FILHO, S. M. A prática de AL na aula de português. *In*: ELEONE, F. de A. (Org.). **Caminhos para a educação linguística**. Campinas - SP: Pontes Editora, 2017, v. 1, p. 41-56.

SOUSA FILHO, S. M.; FURTADO BAÚ, M. de F. O ensino/estudo do léxico nas aulas de língua portuguesa no ensino médio. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, 2017. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1255/999>. Acesso em: 26 de abril. 2021

SOUSA FILHO, S., M.; FURTADO BAÚ, M. de F. Ensino da língua portuguesa no Ensino Médio a partir da pedagogia de projetos. **Scripta,** Belo Horizonte: PUC - MG/ Programa de Pós-Graduação em Letras, v.19, n.37, p. 151-172, jan./jun. 2015.

SOUSA FILHO, S., M.; FURTADO BAÚ, M. de F. Uma proposta de ensino de gramática para o ensino médio. **FORPROLL.** V. III, n. 02, p.187, set. 2019.

SOUZA, A. P. **Ensino e estágio**: práticas urgentes**.** 2013. Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt01/comunicacao/Agostinho%20Potenciano%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F. de; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e AL. *In*: **Português no ensino médio e formação do professor**. Parábola, 2009. p. 227-244

TELLES, J. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, v.5. n.2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15560>. Acesso em: 24 jan. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Que AL operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – O ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: desafios e possibilidades, 2010, Rio Grande do Sul. **Anais** [...]. Rio Grande do Sul: FURG, 2010. P. 1-11.Disponível em:<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_que_analise_linguistica_operacionalizar.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila

Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.**Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# ANEXOS

# ANEXO A - CURRÍCULO REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

## 3º E 4º BIMESTRES



| 2ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO | | | |
|---|---|---|---|
| | **EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM** | **EIXOS TEMÁTICOS** | **CONTEÚDOS** |
| **4º BIMESTRE** | • Dialogar sobre as diferenças entre charges e cartuns.<br>• Debater sobre temas representados nas charges e cartuns.<br>• Dialogar sobre os efeitos de humor e ironia nas charges e cartuns.<br>• Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo. | **Prática de Oralidade** | • Romances.<br>• Poemas.<br>• Charges.<br>• Cartuns. |
| | • Ler romances, poemas, charges e cartuns, utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos:<br>✓ Formular hipóteses (antecipação e inferência).<br>✓ Verificar hipótese (seleção e checagem).<br>• Ler associativa e comparativamente os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. | **Prática de Leitura** | |
| | • Produzir poemas, charges, cartuns e reconto de capítulo de romance, observando os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção. | **Prática de Escrita** | |
| | • Refletir sobre orações coordenadas nos gêneros em estudo.<br>• Refletir sobre avaliação linguística nos gêneros em estudo.<br>• Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo.<br>• Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo.<br>• Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo.<br>• Refletir sobre o Pré-Modernismo em suas dimensões histórica, linguística e social.<br>• Reescrever poemas, charges, cartuns e reconto de capítulo de romance produzidos (coletiva e individualmente). | **Prática de Análise da Língua** | |

Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DE GOIÁS

| 2ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO | | | |
|---|---|---|---|
| | **EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM** | **EIXOS TEMÁTICOS** | **CONTEÚDOS** |
| **4º BIMESTRE** | • Dialogar sobre as diferenças entre charges e cartuns.<br>• Debater sobre temas representados nas charges e cartuns.<br>• Dialogar sobre os efeitos de humor e ironia nas charges e cartuns.<br>• Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo. | **Prática de Oralidade** | • Romances.<br>• Poemas.<br>• Charges.<br>• Cartuns. |
| | • Ler romances, poemas, charges e cartuns, utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos:<br>✓ Formular hipóteses (antecipação e inferência).<br>✓ Verificar hipótese (seleção e checagem).<br>• Ler associativa e comparativamente os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. | **Prática de Leitura** | |
| | • Produzir poemas, charges, cartuns e reconto de capítulo de romance, observando os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção. | **Prática de Escrita** | |
| | • Refletir sobre orações coordenadas nos gêneros em estudo.<br>• Refletir sobre avaliação linguística nos gêneros em estudo.<br>• Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo.<br>• Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo.<br>• Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo.<br>• Refletir sobre o Pré-Modernismo em suas dimensões histórica, linguística e social.<br>• Reescrever poemas, charges, cartuns e reconto de capítulo de romance produzidos (coletiva e individualmente). | **Prática de Análise da Língua** | |

# APÊNDICES

# APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP

UFG

## TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n. º 466/12* e/ou da *Resolução CNS nº 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisadora responsável do projeto intitulado " Análise linguística no Ensino Médio: Ensino Dialógico da Língua Portuguesa". Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 14 / 10 / 2019

| *Nome da Pesquisadora* | *Assinatura Manuscrita ou Digital* |
|---|---|
| | |
| [redacted] | [redacted] |
| | |
| | |

# APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

LOGOMARCA E/OU IDENTIFICAÇÃO DO LOCAL DE COLETA DE DADOS

**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇ**

O *Colégio Edmundo Rocha Vera Cruz II* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado Análise linguística no Ensino Médio: Ensino Dialógico da Língua Portuguesa coordenado pela pesquisadora Maria de Fátima Furtado Baú na **Universidade Federal de Goiás**.

O *Colégio Edmundo Rocha Vera Cruz II* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de setembro 2019 até *junho de 2020.*

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 30 de setembro de 2019.

**Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada**

ENDEREÇO E CONTATOS TELEFÔNICOS E DE EMAIL DO LOCAL DE COLETA DE DADOS

# APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

UFG

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Pais/Responsáveis

Você, pai/mãe ou responsável legal, está sendo convidado (a) a consentir que seu (sua) filho(a) participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada a "Análise linguística no Ensino Médio: Ensino Dialógico da Língua Portuguesa a partir da pedagogia de projetos". Meu nome é Maria de Fátima Furtado Baú, pesquisadora responsável e, minha área de atuação é Estudos Linguísticos. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a pesquisa ação (Questionário, análise documental (textos) entrevista ( apenas em aúdio) e observação). A pesquisa terá duração de seis meses com o término previsto para setembro de 2020. O objetivo da pesquisa é estudar e aprofundar o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais/discursivos por meio da proposta de Pedagogia de Projetos.

As respostas de seu(sua) filho (a) serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome dele (a) em qualquer fase do estudo. Assim, quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade dele (a) será assegurada, uma vez que, o nome será substituído por psudônimo. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Desse modo, é importante lembrar que, os resultados desta pesquisa serão tornados públicos, sendo favoráveis ou não. A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária,isto é, a qualquer momento ele(a) poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Em caso de recusa, o seu filho não será penalizado na relação dele(a) com a pesquisadora ou com a instituição que colaborou com a coleta dos dados.

A participação de seu (sua) filho (a), nesta pesquisa, consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário, entrevista, bem como de análise de textos e observação.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Quanto aos riscos, a pesquisa apresenta riscos potenciais mínimos, podendo ocorrer apenas algum constrangimento durante as entrevistas ou as observações. Para minimizar os riscos potenciais, os pesquisados terão a liberdade de se recusar durante toda a realização da pesquisa.

O benefício relacionado à participação de seu (sua) filho(a) será a contribuição para aumentar o conhecimento científico na área de Estudos Linguísticos, no que consiste o ensino da língua materna por meio de práticas sociais de uso da linguagem, seja ela escrita ou oral.

Assim, solicito que rubrique no parêntese abaixo, a opção de sua preferência.

**Quanto a identificação:**

( ) Permito a identificação do meu(minha) filho(a) nos resultados publicados na pesquisa.( ) Não permito a identificação do meu(minha) filho(a) nos resultados publicados na pesquisa.

**Quanto a gravação de entrevista em áudio:**

( ) Permito a gravação.
( ) Não permito a gravação.

**Quanto ao uso do material gravado (voz):**

( ) Permito o uso do material gravado ( voz).

( ) Não permito o uso do material gravado ( voz).

**Quanto ao uso das respostas do material gravado ( opinião):**

( ) Permito o uso das respostas.
( ) Não permito o uso das respostas.

**Quanto ao preenchimento do questionário:**

( ) Permito o preenchimento do questionário.
( ) Não permito o preenchimento do questionário.

**Quando ao uso das respostas do questionário:**

( ) Permito o uso das respostas do questionário.
( ) Não permito o uso das respostas do questionário.

**Quanto ao uso dos textos produzidos:**

( ) Permito o uso dos textos produzidos.
( ) Não permito o uso dos textos produzidos.

**Quanto ao uso do material colhido durante as observações:**

( ) Permito o uso dessas informações.
( ) Não permito o uso dessas informações.

Você receberá uma cópia deste termo, constando o celular/e-mail da pesquisadora responsável para que tire as suas possíveis dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu (a) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato, à cobrar, com a pesquisadora responsável, Maria de Fátima Furtado Baú nos telefones: ( 62) 3573-2232 ou 99554-5516 ou email:fatimabau@ayhoo.com.br.

É importante lembrar que, o participante da pesquisa terá o direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, se houver. Assim, em caso de dúvida **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

**Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu ....., abaixo assinado, autorizo meu(minha), filho(a) ....., a participar do projeto intitulado Análise linguística no Ensino Médio: Ensino Dialógico da Língua Portuguesa a partir da Pedagogia de Projetos".. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Maria de Fátima Furtado Baú** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
**FACULDADE DE LETRAS**

UFG

meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação de meu(minha) filho (a) participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

_____
Assinatura por extenso do(a) participante

_____
Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

| |
|---|
| |

Testemunha 1

Tesemunha 2

Caso necessário: impressão digital

# APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

UFG

## INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada a "Análise linguística no Ensino Médio: Ensino Dialógico da Língua Portuguesa a partir da pedagogia de projetos. Meu nome é Maria de Fátima Furtado Baú, pesquisadora responsável e minha área de atuação é Estudos Linguísticos. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a pesquisa ação (Questionário, análise documental (textos) entrevista ( apenas em aúdio) e observação). A pesquisa terá duração de seis meses com o término previsto para setembro de 2020. O objetivo da pesquisa é estudar e aprofundar o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais/discursivos por meio da proposta de pedagogia de projetos.

As respostas, que você fornecerá, serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Assim, quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que, seu nome será substituído por um pesedônimo. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Desse modo, é importante lembrar que, os resultados desta pesquisa serão tornados públicos, sendo favoráveis ou não. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com a pesquisadora ou com a instituição que colaborou com a coleta de dados

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário, entrevista, bem como de análise de textos e observação.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Quanto aos riscos, a pesquisa apresenta riscos potenciais mínimos, podendo ocorrer apenas algum constrangimento durante as entrevistas ou as observações. Para minimizar os riscos potenciais, os pesquisados terão a liberdade de recusa durante toda a realização do trabalho.

O benefício relacionado à participação será sua contribuição para aumentar o conhecimento científico na área de Estudos Linguísticos, no que consiste o ensino da língua materna por meio de práticas sociais de uso da linguagem, seja ela escrita ou oral.

Assim, solicito que rubrique no parêntese abaixo, a opção de sua preferência.

**Quanto a identificação:**

( ) Permito minha identificação nos resultados publicados na pesquisa.(

) Não permito minha identificação nos resultados na pesquisa.

**Quanto ao uso do material gravado voz:**

( ) Permito o uso do material gravado ( voz).

( ) Não permito o uso do material gravado ( voz).

**Quanto ao uso das respostas do material gravado ( opinião):**

( ) Permito o uso das minhas respostas.

( ) Não permito o uso das minhas respostas.

**Quando ao uso das respostas do questionário:**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
**FACULDADE DE LETRAS**

UFG

( ) Permito o uso das minhas respostas no questionário.
( ) Não permito o uso das minhas respostas no questionário.

**Quanto ao uso dos textos produzidos:**

( ) Permito o uso dos meus textos.
( ) Não permito o uso dos meus textos.

**Quanto ao uso do material colhidos durante as observações:**

( ) Permito o uso dessas informações.
( ) Não permito o uso dessas informações.

Você receberá uma cópia deste termo, constando o celular/e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar em fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a)de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Maria de Fátima Furtado Baú, à cobrar, nos telefones: ( 62) 3573-2232 ou 99554-5516 ou email: fatimabau@yahoo.com.br.

É importante lembrar que, o participante da pesquisa terá o direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, se houver. E, caso sofra algum dano, por parte da pesquisadora, o participante terá direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação na pesquisa.

Assim, em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

**Assentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu,..... , abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "Análise linguística no Ensino Médio: Ensino Dialógico da Língua Portuguesa a partir da Pedagogia de Projetos". Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Maria de Fátima Furtado Baú sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

_____
Assinatura por extenso do (a) participante

_____
Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

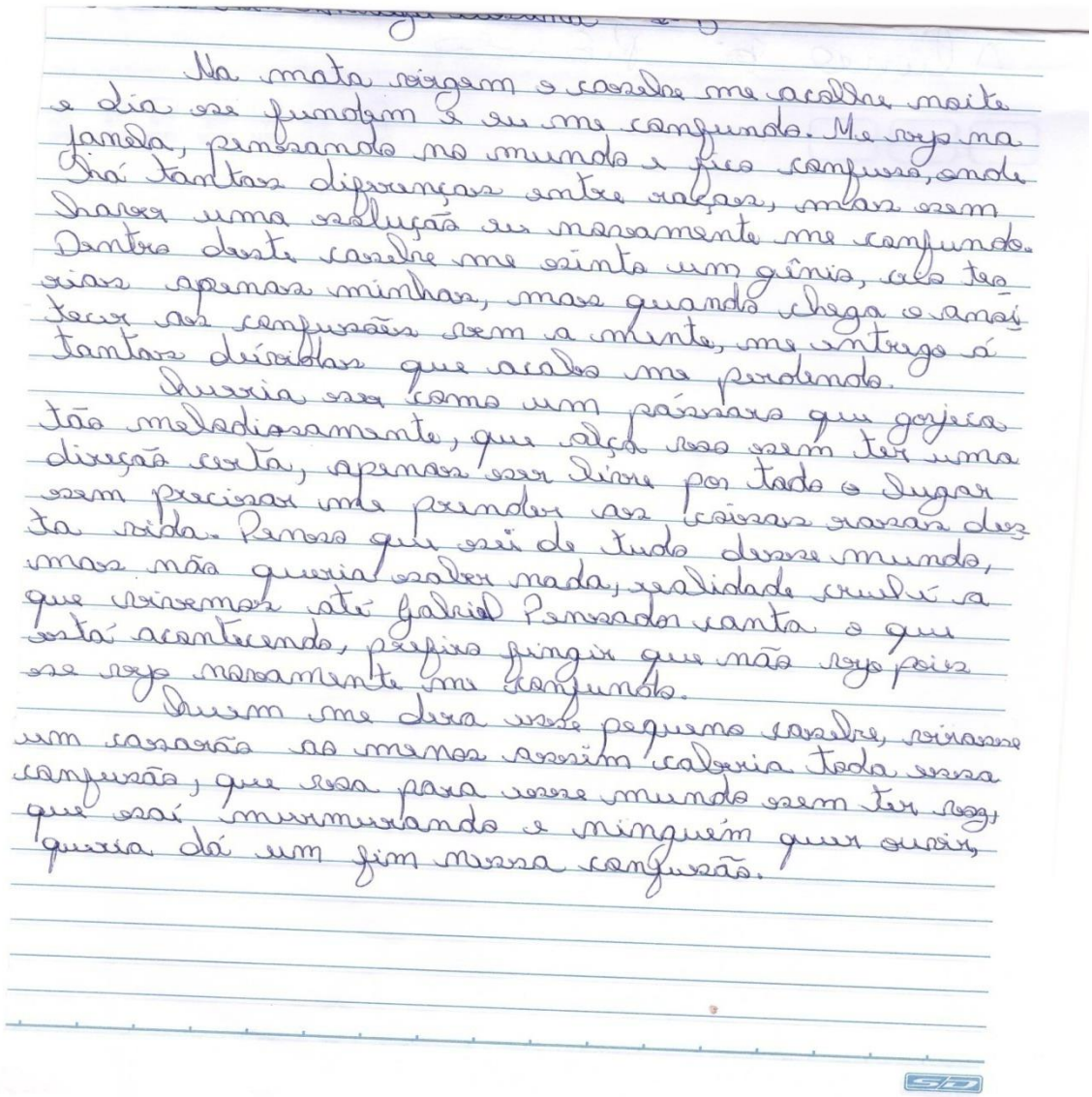
# APÊNDICE E – EXEMPLOS DE TEXTOS TRABALHADOS EM SALA

| **Autor** | **Obra/texto** | **Link** |
|---|---|---|
| Nós | Salim Miguel | https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187543/N%C3%B3s%20e-book.pdf?sequence=1&isAllowed=y |
| Português não é para amador | Autor desconhecido | - |
| Álvares de Azevedo | Se eu morresse manhã | https://www.escritas.org/pt/t/12193/se-eu-morresse-amanha |
| Antônio Maria | Se eu morresse amanhã de manhã | https://www.letras.mus.br/antonio-maria/282880/ |
| João Martins de Athayde | Proeza de João Grilo’ | https://donafulo.com.br/blog/proezas-de-joao-grilo-de-joao-martins-de-athayde |
| Mario Quintana | Verbete | - |
| Anúncios e propagandas | | https://www.google.com/search?rlz=1C1HLDY_pt-BRBR760BR760&sxsrf=ACYBGNTDqhYfDvJVjxm5O-CYPwAavtGFCg:1570618486325&q=exemplos+de+anuncios+publicit%C3%A1rios&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwieztHngY_lAhWrGbkGHTH5Bo4Q7Al6BAgEECQ&biw=1366&bih=625 |
| Anúncios e propagandas | - | https://www.google.com/search?rlz=1C1HLDY_pt-BRBR760BR760&sxsrf=ACYBGNRz32GkIrH2gmiXBVl4K34CDyPJIA:1570617158170&q=exemplos+de+textos+publicit%C3%A1rios&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiOwanu_I7lAhXLILkGHYqyAUYQsAR6BAgGEAE&biw=1366&bih=625 |
| Salim Miguel | Entrevista | https://www.youtube.com/watch?v=cAocNUH3N6k. |

## APÊNDICE F - CONTEXTO DE ESCRITA E REESCRITA (COLETIVAS) DOSTEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

**Continue a história do capítulo I (Eu)**

**RICARDO**

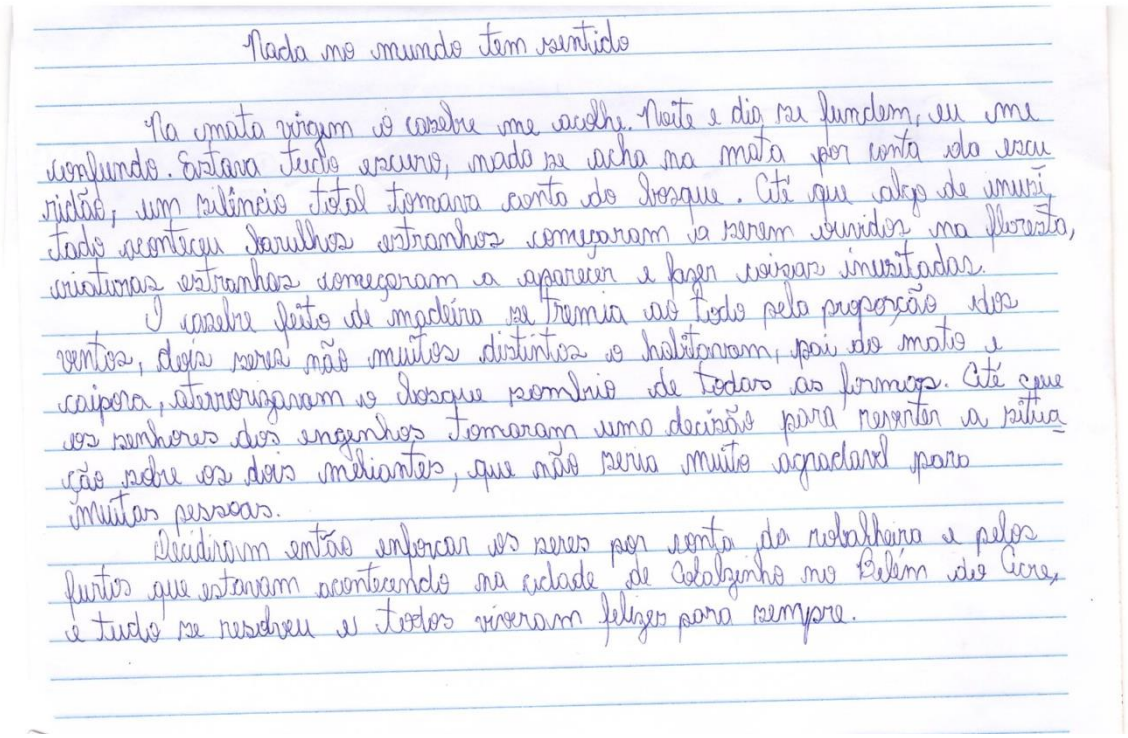


Na mata virgem o cenário me acolhe noite e dia eu fundam e eu me confundo. Me vejo na janela, pensando no mundo e fico confuso, onde há tantas diferenças entre raças, mas eram haver uma solução ou menos me confundo. Dentro deste cenário me sinto um grilo, ele tem asas apenas minhas, mas quando chega o anoi tecer as confusões sem a mente, me entrego á tantas dúvidas que acabo me perdendo.

Queria ser como um pássaro que gorjeia tão melodiosamente, que ele não sem ter uma direção certa, apenas ser livre por todo o lugar sem precisar me prender as coisas ruins dessa vida. Penso que sei de tudo desse mundo, mas não queria saber nada, realidade crueis a que vivemos até Gabriel Pensador canta o que está acontecendo, prefiro fingir que não vejo pois eu vejo menos me confundo.

Quem me dera esse pequeno cenário, virasse um cenário ao menos assim caberia toda essa confusão, que isso para esse mundo sem ter vez que sai murmurando e ninguém quer ouvir, queria dá um fim nessa confusão.

**DUDA**



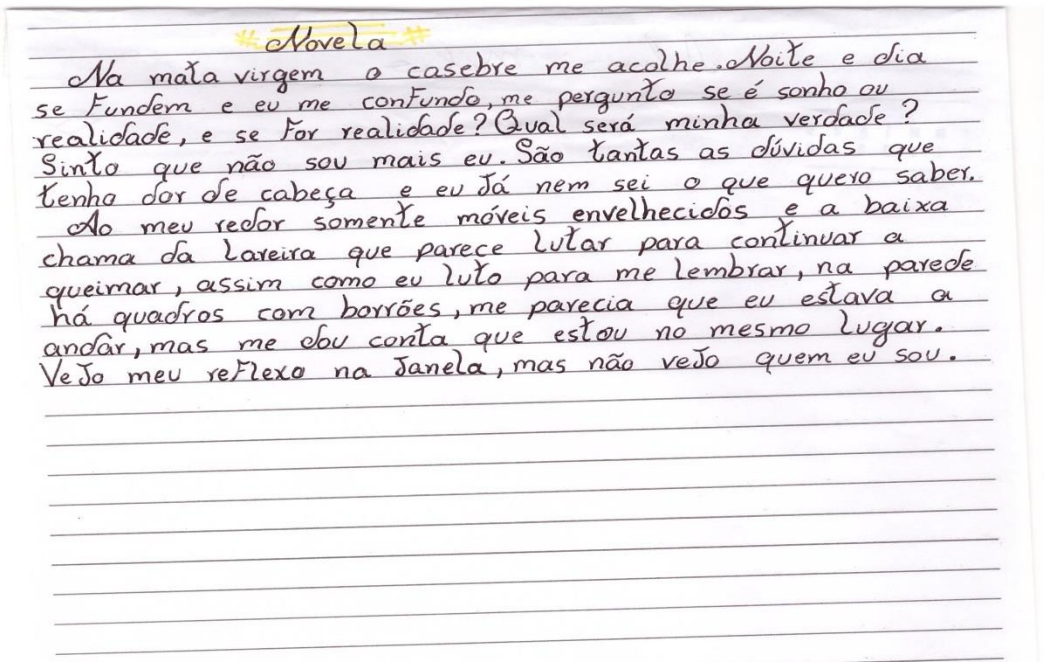
Nada no mundo tem sentido

Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem, eu me confundo. Estava tudo escuro, medo se acha na mata por conta do seu ritual, um silêncio total tomava conta do bosque. Até que algo de inusitado aconteceu barulhos estranhos começaram a serem ouvidos na floresta, criaturas estranhas começaram a aparecer e fazer coisas inusitadas.

O casebre feito de madeira se tremia ao todo pelo proporção dos ventos, dois seres não muito distintos o habitavam, pois do mato e caipora, aterrorizaram o bosque sombrio de todas as formas. Até que os senhores dos engenhos tomaram uma decisão para resolver a situação sobre os dois meliantes, que não seria muito agradável para muitas pessoas.

Decidiram então enforcar os seres por conta da rebalheira e pelos furtos que estavam acontecendo na cidade de Catolezinho no Belém do Acre, e tudo se resolveu e todos viveram felizes para sempre.

**MELO**



Novela

Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem e eu me confundo, me pergunto se é sonho ou realidade, e se for realidade? Qual será minha verdade? Sinto que não sou mais eu. São tantas as dúvidas que tenho dor de cabeça e eu já nem sei o que quero saber.

Ao meu redor somente móveis envelhecidos e a baixa chama da lareira que parece lutar para continuar a queimar, assim como eu luto para me lembrar, na parede há quadros com borrões, me parecia que eu estava a andar, mas me dou conta que estou no mesmo lugar. Vejo meu reflexo na janela, mas não vejo quem eu sou.

VI

Continue a história

Na mata virgem um casebre me acolhe. Noite e dia se fundem, eu me confundi, tomara mesmo a decisão certa? Seria um delírio? Estava com muita saudade de casa, do aconchego que me esperava, mas no fundo... Sabia que não poderia voltar para aquele lugar.

Minha maior companhia durante alguns dias, foi a solidão, não é querendo desmerecer meu querido diário, mas só falar me cansou. Os noticiários falavam apenas de uma coisa: violência! "Como a violência tomou conta", "Última luta por justiça", o mais engraçado é que não pude ver nenhuma medida sendo tomada.

Naquela manhã, continuei a andar, sem rumo, só queria apreciar, os passáros, as árvores, os animais e o lago que me cercavam, durante o dia era uma beleza fascinante, as cores pareciam ter mais vida, os barulhos tinha belas melodias, parecia tudo ter harmonia.

Com a chegada da noite, acompanhado vinha a solidão, o sol com sua imensidão, levava aquele mundo encantado, uma escuridão horripilante, de volta para o casebre, com um desejo do coração, com a escuridão só não podia vim aquele pavor, são de pesadelos. Eu temia...

credeal

SOL

# Continuação da Novela

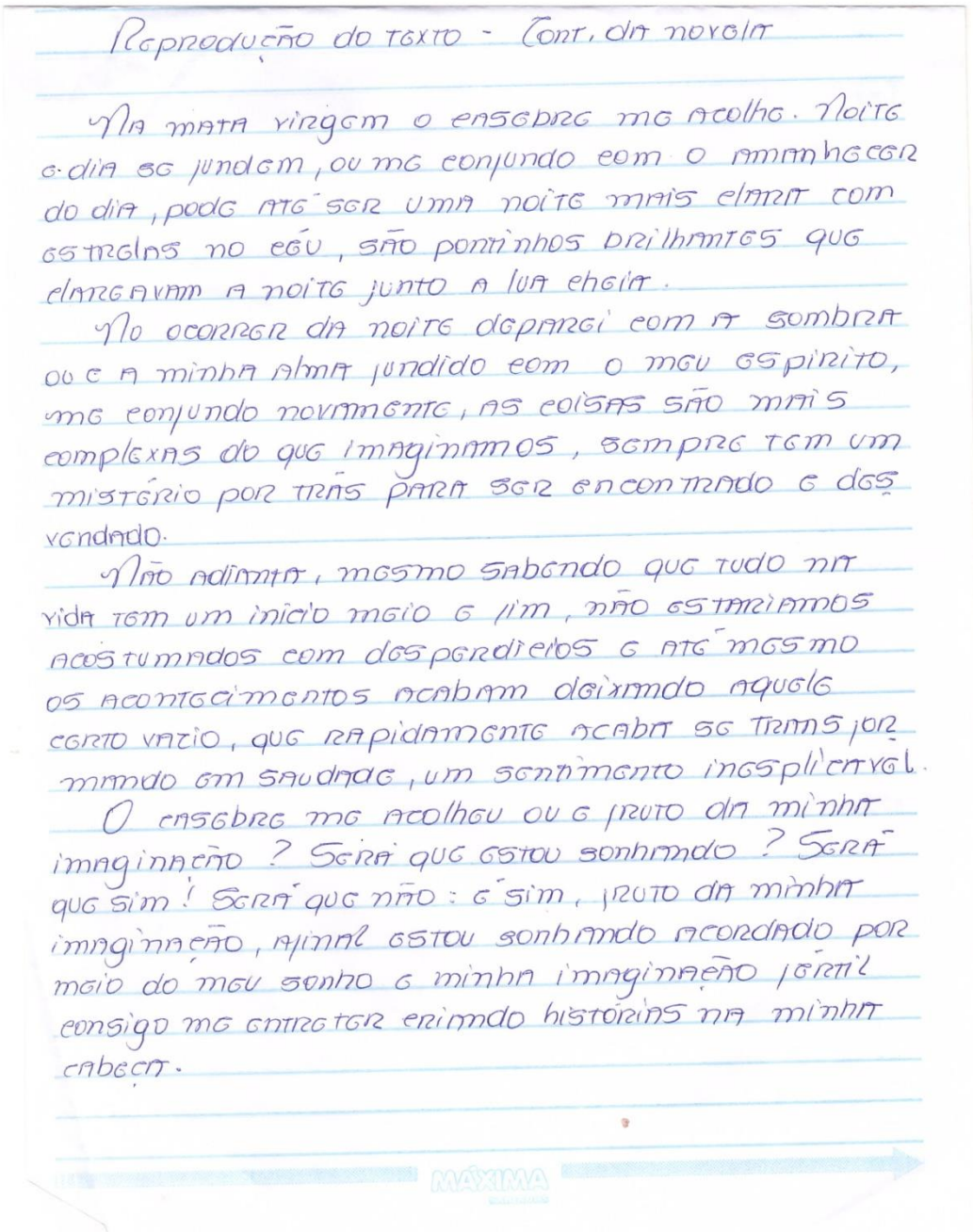
O passado conflituoso me aflige. O futuro insondável me inquieta. E o presente, me pergunto, ora ora, o presente já passou.

Por mais que eu tente em minha memória tudo se mistura. O que eu estou fazendo aqui? Não consigo me lembrar como cheguei nesse cenário, talvez o medo tenha me guiado ou eu estava sem memória? Acredito que estava fora de mim, é insignificante tentar me recordar.

Estar aqui não é ruim, o que me incomoda é estar sozinho, Sim! Eu sei que tenho os animais mas, a "língua" deles não consigo compreender, eles poderiam me ajudar é entender como vim parar aqui.

Enfim, mais um dia se passou, e aqui estou eu procurando ainda explicações sobre mim mesmo, buscando entender o motivo pelo qual estou aqui. Enquanto não acho alguém para me responder essa pergunta, os animais são o meu maior refúgio.

**CRUZ**



Reprodução do texto - Cont. da novela

Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem, ou me confundo com o amanhecer do dia, pode até ser uma noite mais clara com estrelas no céu, são pontinhos brilhantes que clareavam a noite junto a lua cheia.

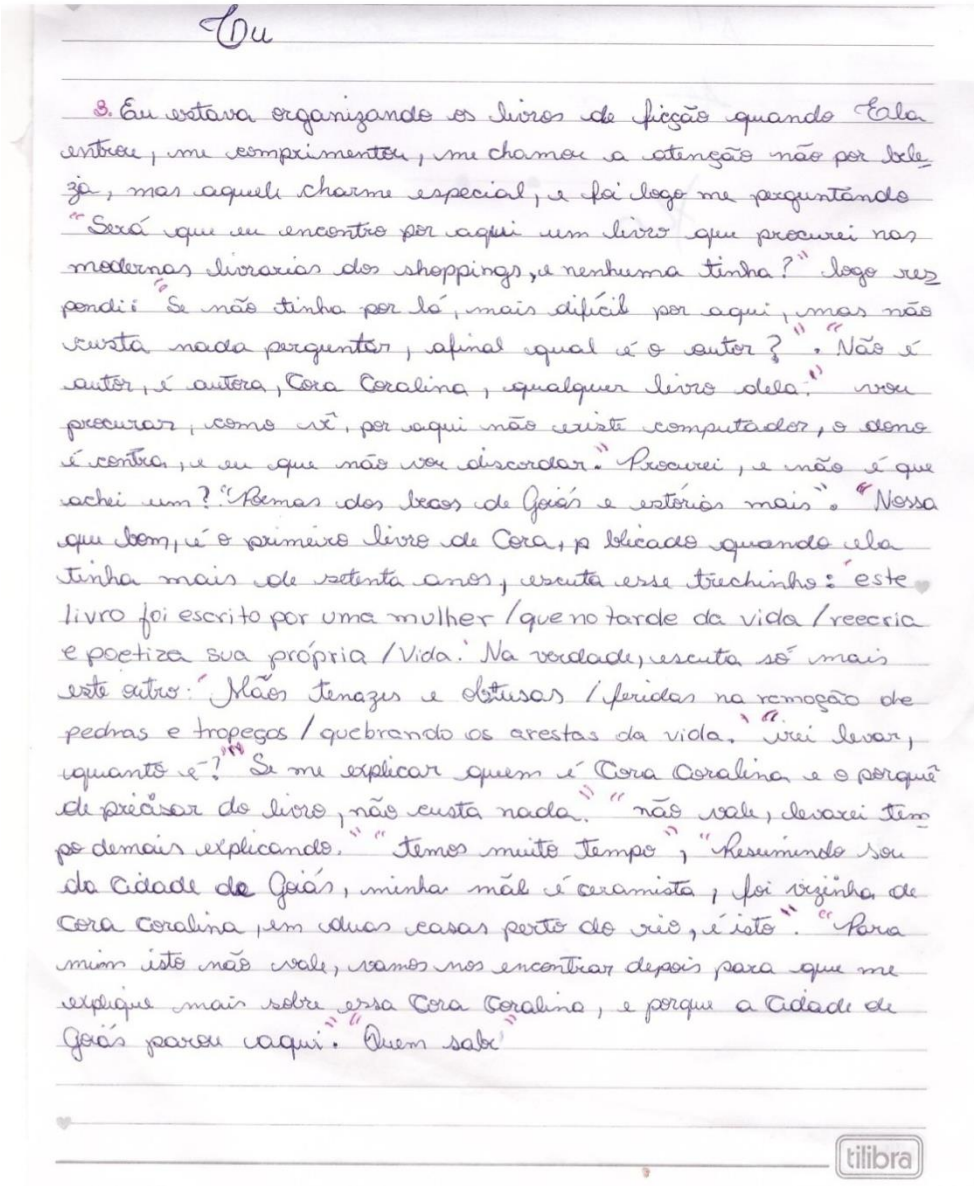
No ocorrer da noite deparei com a sombra ou e a minha alma fundido com o meu espírito, me confundo novamente, as coisas são mais complexas do que imaginamos, sempre tem um mistério por trás para ser encontrado e desvendado.

Não admito, mesmo sabendo que tudo na vida tem um início meio e fim, não estamos acostumados com desperdícios e até mesmo os acontecimentos acabam deixando aquele certo vazio, que rapidamente acaba se transformando em saudade, um sentimento inexplicável.

O casebre me acolheu ou e fruto da minha imaginação? Será que estou sonhando? Será que sim! Será que não: é sim, fruto da minha imaginação, assim estou sonhando acordado por meio do meu sonho e minha imaginação acabo consigo me entreter criando histórias na minha cabeça.

**ESCRITA/REESCRITA SOB OUTRA PERSPECTIVA DO NARRADOR (MUDANÇA DE 2ª PARA 3ª)**

**KAYRA**

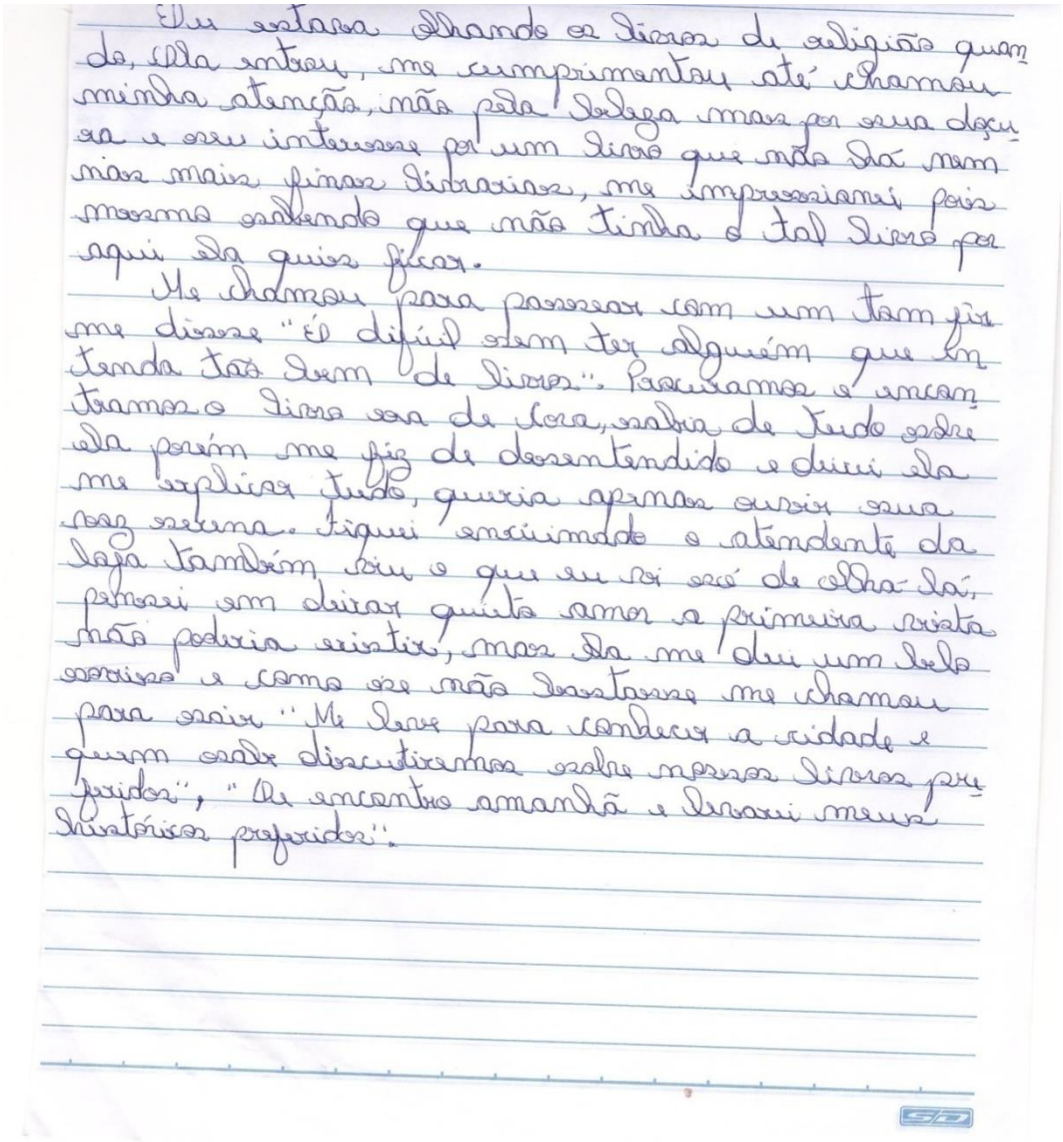


Ou

8. Eu estava organizando os livros de ficção quando Ela entrou, me cumprimentou, me chamou a atenção não por ser bela já, mas aquele charme especial, e foi logo me perguntando "Será que eu encontro por aqui um livro que procurei nas modernas livrarias dos shoppings, e nenhuma tinha?" logo respondi: "Se não tinha por lá, mais difícil por aqui, mas não custa nada perguntar, afinal qual é o autor?". "Não é autor, é autora, Cora Coralina, qualquer livro dela." vou procurar, como vê, por aqui não existe computador, o dono é contra, e eu que não vou discordar." Procurei, e não é que achei um? "Poemas dos becos de Goiás e estórias mais". "Nossa que bom, é o primeiro livro de Cora, publicado quando ela tinha mais de setenta anos, escuta esse trechinho: 'este livro foi escrito por uma mulher / que no tarde da vida / recria e poetiza sua própria / Vida.' Na verdade, escuta só mais este outro: 'Mãos tenazes e obstinadas / feridas na remoção de pedras e tropeços / quebrando as arestas da vida.'" "Vai levar, quanto é?" "Se me explicar quem é Cora Coralina e o porquê de precisar do livro, não custa nada." "não vale, levarei tempo demais explicando." "Temos muito tempo", "Resumindo sou da Cidade de Goiás, minha mãe é ceramista, fui vizinha de Cora Coralina, em duas casas perto do rio, é isto". "Para mim isto não vale, vamos nos encontrar depois para que me explique mais sobre essa Cora Coralina, e porque a Cidade de Goiás parou aqui." "Quem sabe"

tilibra

**MÁRCIA**

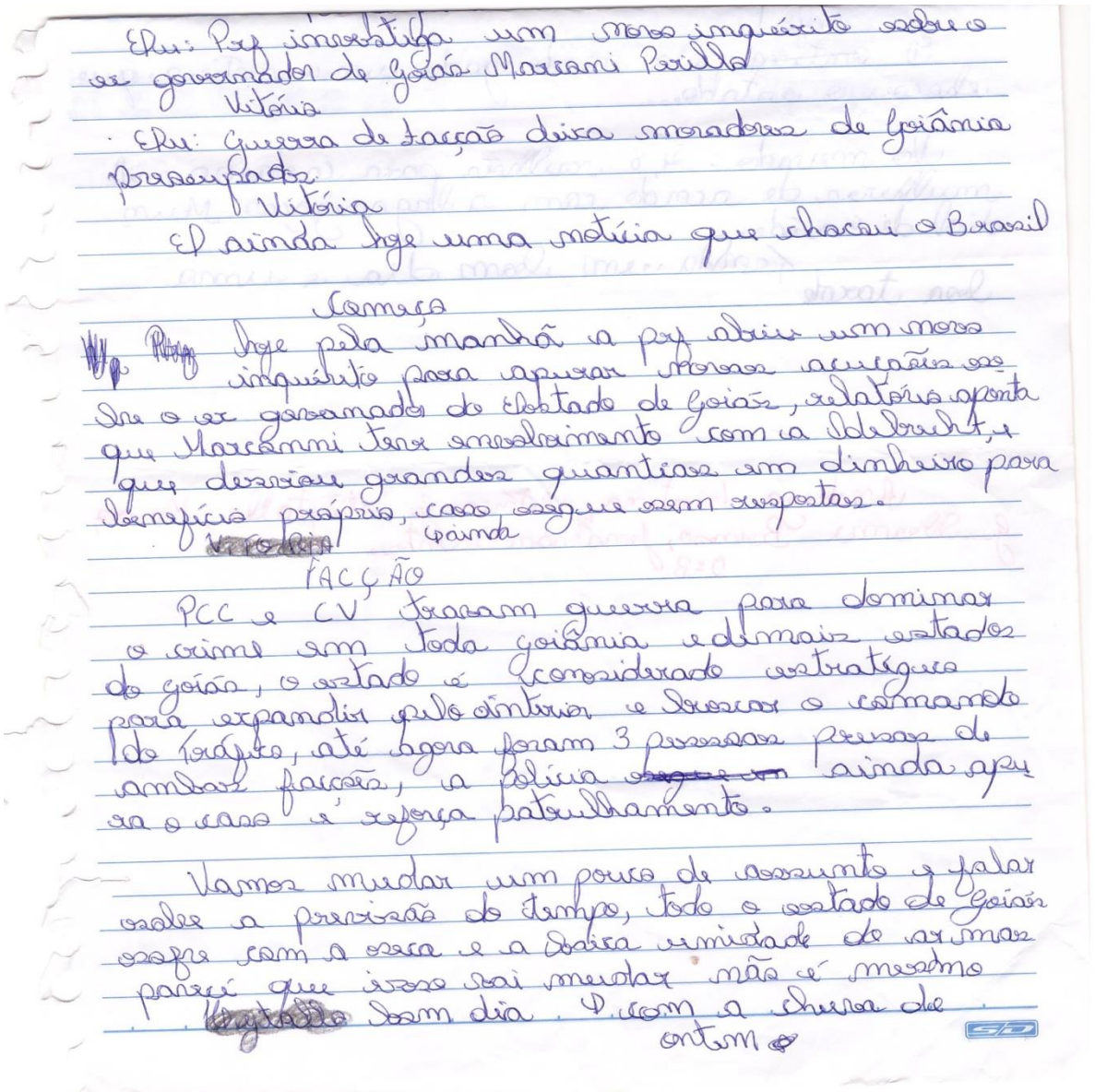


Ela estava olhando os livros de religião quando, ela entrou, me cumprimentou até chamou minha atenção, não pela beleza mas por essa dúvida e esse interesse por um livro que não faz nem mais mais finas livrarias, me impressionei pois mesmo sabendo que não tinha o tal livro por aqui ela quis ficar.

Me chamou para conversar com um tom fio me disse "É difícil ver alguém que entenda tão bem de livros". Procuramos e encontramos o livro era de capa, sobre de tudo sobre ela porém me fiz de desentendido e disse ela me explicar tudo, queria apenas ouvir sua voz serena. Fiquei encantado o atendente da loja também viu o que eu vi até de olha-lá, pensei em dizer quão amor a primeira vista não poderia existir, mas ela me deu um belo sorriso e como ele não bastasse me chamou para sair "Me leve para conhecer a cidade e quem sabe discutiremos sobre nossos livros preferidos", "Te encontro amanhã e levarei meus livros preferidos".

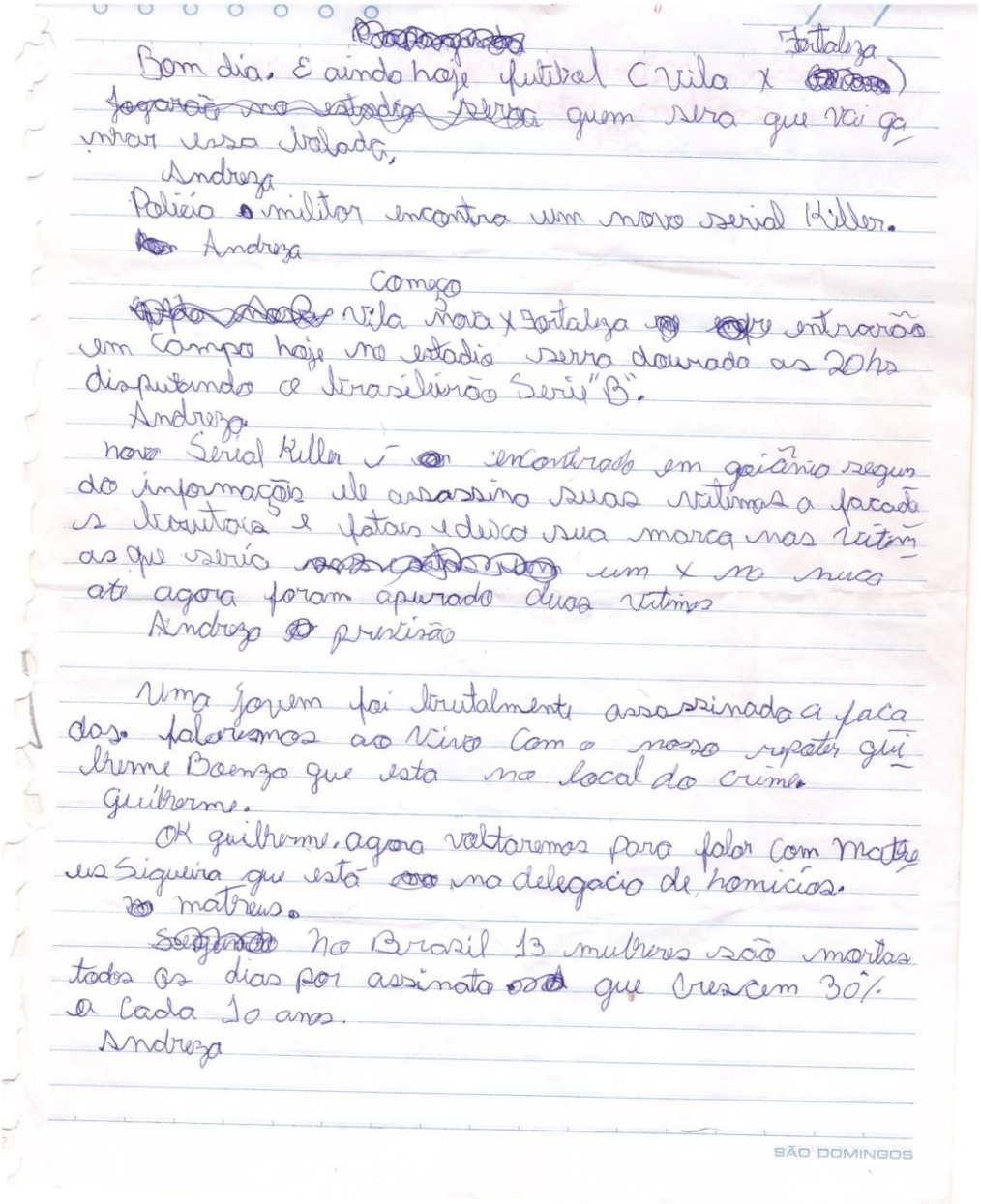
**PREPARAÇÃO (RASCUNHO) DE UMA NOTÍCIA SOBRE O ASSASSINATO DE UMA JOVEM PARA SER VEICULADA NA IMPRENSA**

**GRUPO DE ALUNOS: DUDA, KAYRA, MORAIS, LEA**



Ela: Pra investigar um novo inquérito sobre o ex governador de Goiás Marconi Perillo
Vitória
Ela: Guerra de facção deixa moradores de Goiânia preocupados
Vitória
E ainda hoje uma notícia que chocou o Brasil
Começo
Hoje pela manhã a pf abriu um novo inquérito para apurar novas acusações sobre o ex governador do Estado de Goiás, relatórios aponta que Marconi teve envolvimento com a Odebrecht, e que desviou grandes quantias em dinheiro para benefícios próprios, caso seja com esportes.
Ainda
FACÇÃO
PCC e CV travam guerra para dominar o crime em toda goiânia e demais estados de goiás, o estado é considerado estratégico para expandir pelo interior e roubar o comando do tráfico, até agora foram 3 pessoas presas de ambas facções, a polícia ainda apura o caso e reforça patrulhamento.
Vamos mudar um pouco de assunto e falar sobre a previsão do tempo, todo o estado de goiás segue com a seca e a baixa umidade do ar mas parece que isso vai mudar não é mesmo
Bom dia. E com a chuva de ontem

**GRUPO DE ALUNOS: CRISTINA, FRANCISCA, ARAÚJO, BIA E CRUZ**



Fortaleza

Bom dia. E ainda hoje futebol (Vila x ) ~~jogarão no estadio~~ quem sera que vai ganhar essa rodada.

Andreza

Polícia militar encontra um novo serial killer.

Andreza

Começo

Vila Nova x Fortaleza entrarão em campo hoje no estadio serra dourada as 20hs disputando o brasileirão Serie "B".

Andreza.

novo Serial Killer é encontrado em goiânia segundo informações ele assassina suas vitimas a facada e tortura e fotais e deixa sua marca nas vitimas as que seria um x no nuca até agora foram apurado duas vitimas

Andreza da previsão

Uma jovem foi brutalmente assassinada a faca dos. falaremos ao vivo com o nosso repater Guilherme Boenzo que esta no local do crime.

Guilherme.

OK guilherme, agora voltaremos para falar com Mateus Siqueira que está na delegacia de homicios.

mateus.

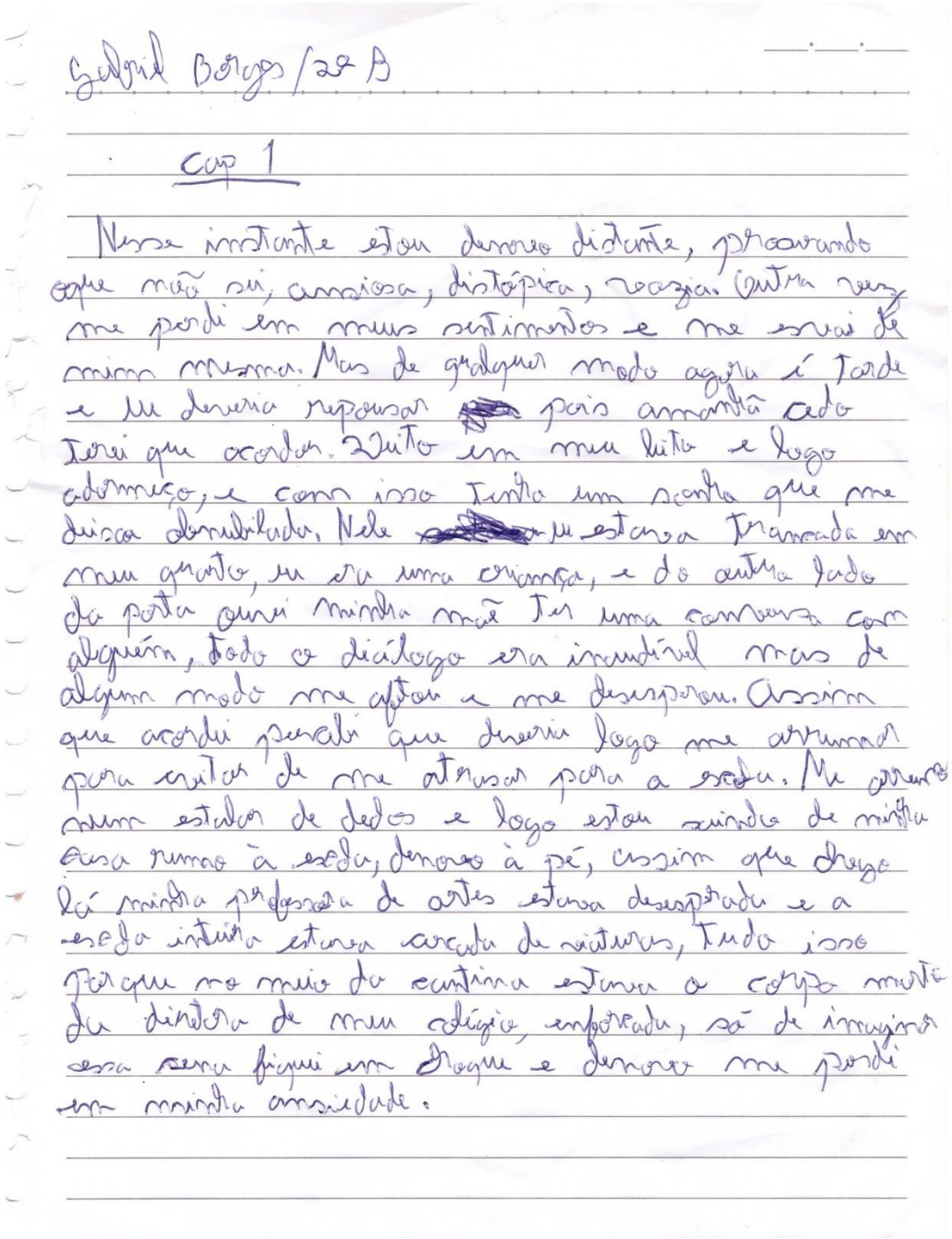
No Brasil 13 mulheres são mortas todos os dias por assinato que cresem 30% a cada 10 anos.

Andreza

SÃO DOMINGOS

# PRODUÇÃO DA NOVELA POLICIAL "A POLÍTICA": ESCRITA (RASCUNHOS) DOS CAPÍTULOS

## MELO

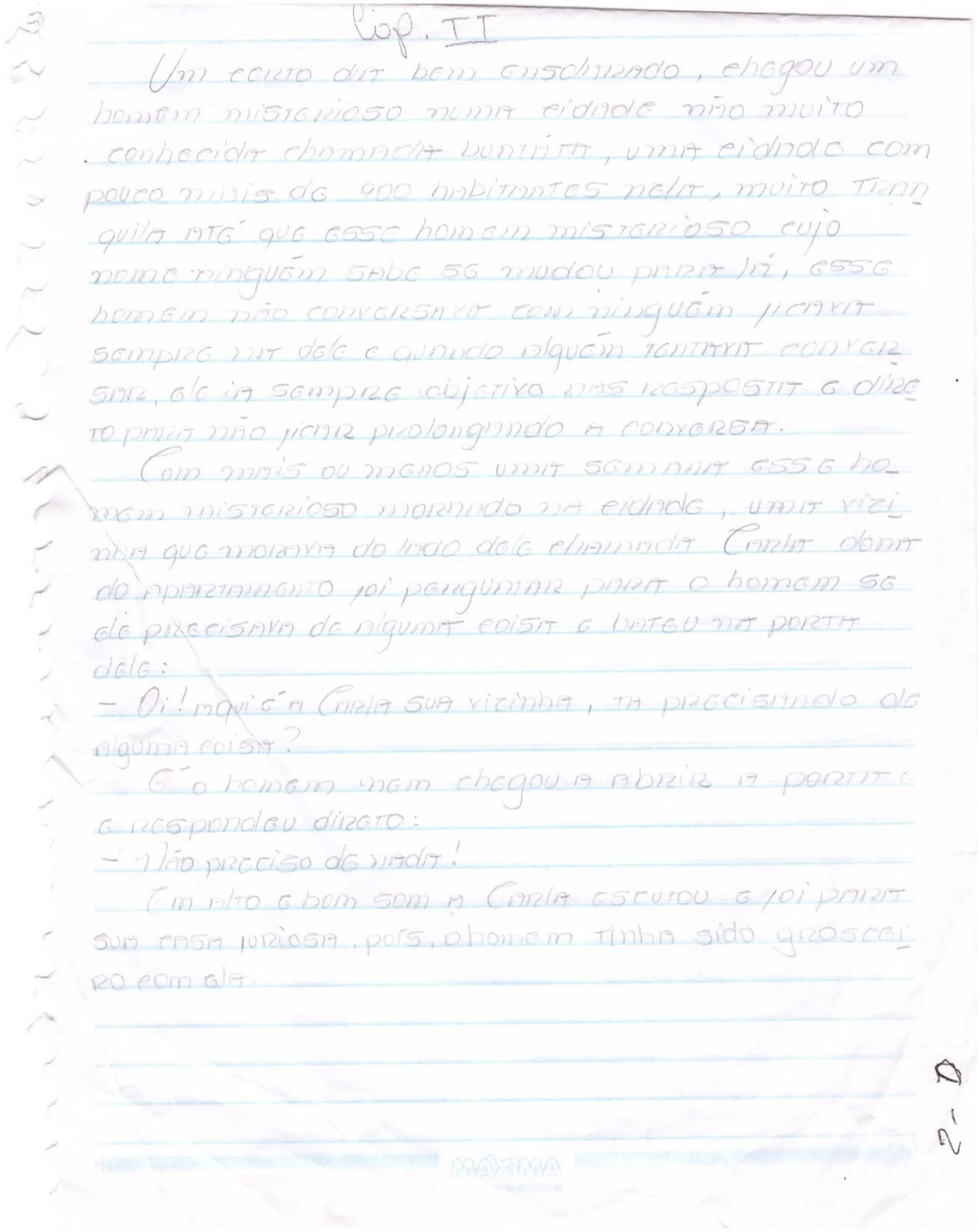


Gabriel Borges / 2ª B

Cap 1

Nesse instante estou demorar distante, procurando
oque não sei, amorosa, distópica, vazia. Outra vez
me perdi em meus sentimentos e me esvai de
mim mesma. Mas de qualquer modo agora é Tarde
e eu deveria responsar ~~[illegible]~~ pois amanhã cedo
Terei que acordar. Luto em meu leito e logo
adormeço, e com isso Tenho um sonho que me
deixa desnorteado. Nele ~~[illegible]~~ eu estava Trancada em
meu quarto, eu era uma criança, e do outro lado
da porta ouvi minha mãe Ter uma conversa com
alguém, todo o diálogo era inaudível mas de
alguma modo me afetou e me desesperou. Assim
que acordei percebi que deveria logo me arrumar
para evitar de me atrasar para a escola. Me arrumo
num estalar de dedos e logo estou saindo de minha
casa rumo à escola, demoro à pé, assim que chego
lá minha professora de artes estava desesperada e a
escola inteira estava cercada de viaturas, Tudo isso
Porque no meio do cantina estava o corpo morto
da diretora de meu colégio, enforcada, só de imaginar
essa cena fiquei em choque e demorei me perdi
em minha ansiedade.

**CRUZ**



Cap. II

Um certo dia bem cedinho, chegou um homem misterioso numa cidade não muito conhecida chamada Bunitta, uma cidade com pouco mais de 900 habitantes nela, muito tranquila até que esse homem misterioso cujo nome ninguém sabe se mudou para lá, esse homem não conversava com ninguém jamais sempre ia dele e quando alguém tentava conversar, ele ia sempre objetivo mas respostas e direto para não ficar prolongando a conversa.

Com mais ou menos uma semana esse homem misterioso morando na cidade, uma vizinha que morava do lado dele chamada Carla dona de apartamento foi perguntar para o homem se ele precisava de alguma coisa e bateu na porta dele:

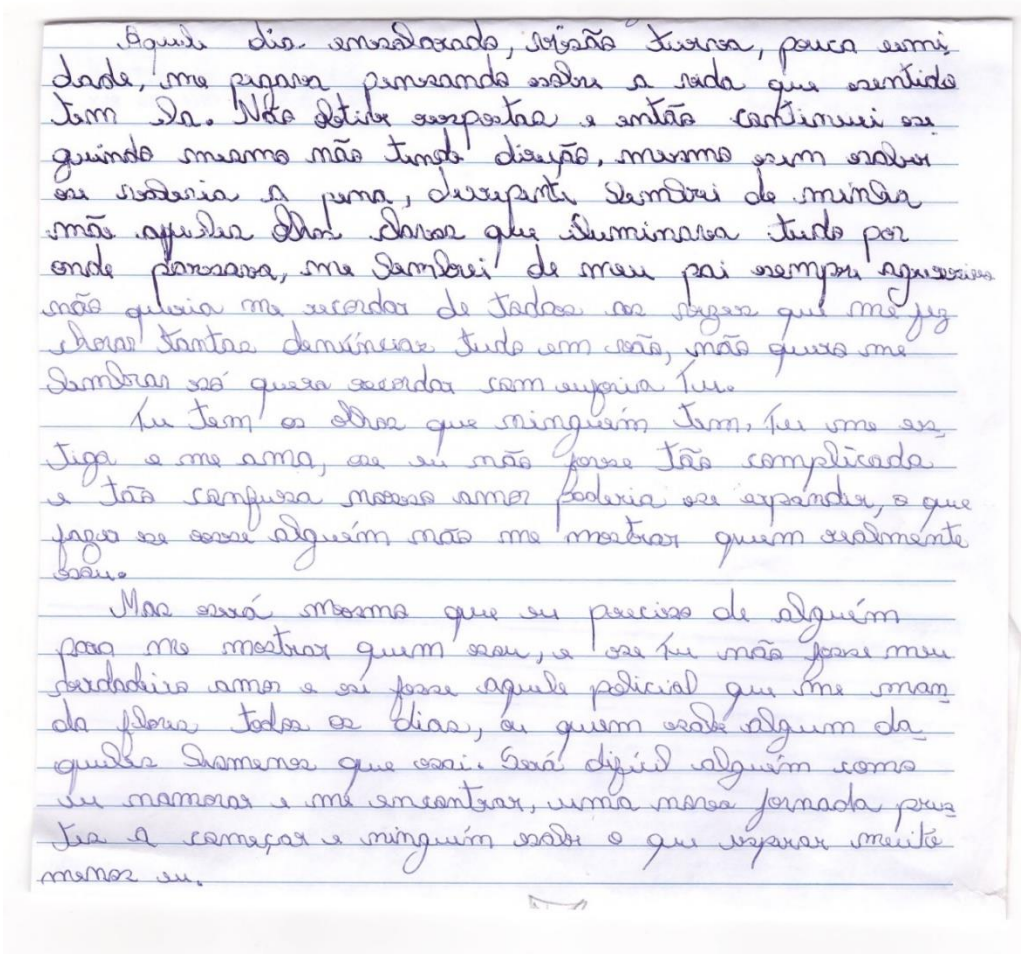
- Oi! aqui é a Carla sua vizinha, tá precisando de alguma coisa?

E o homem nem chegou a abrir a porta e respondeu direto:

- Não preciso de nada!

Em alto e bom som a Carla escutou e foi para sua casa furiosa, pois, o homem tinha sido grosseiro com ela.

**RAFA**



Aquele dia amanheceu, minha turma, pouca vontade, me peguei pensando sobre a vida que sentido tem ela. Não estive esperando e então continuei escrevendo mesmo não tendo direção, mesmo sem saber eu estaria a pena, de repente lembrei de minha mãe aquela flor Dorce que iluminava tudo por onde passava, me lembrei de meu pai sempre agressivo não queria me recordar de todos os lugares que me fez chorar tentar diminuir tudo em vão, não quero me lembrar só quero recordar com alegria Tu.

Tu tem os olhos que ninguém tem, Tu me ouve liga e me ama, ou se não fosse tão complicada e tão confusa nossa amar poderia se expandir, o que faço eu esse alguém não me mostrar quem realmente sou.

Mas será mesmo que eu preciso de alguém para me mostrar quem sou, e se Tu não fosse meu verdadeiro amor e só fosse aquele policial que me manda flores todos os dias, ou quem sabe algum daqueles homens que sai. Será difícil alguém como eu namorar e me encontrar, uma nova jornada para Tu e começar e ninguém sabe o que esperar muito menos eu.

**LAURA**

O homem observou o pôr do sol, do lugar mais alto de grande Paicônia enquanto bolava o seu plano perfeito, seria o mais bem pensado e o mais elaborado trabalho. O problema é que há muitos cômeros! Tenho que pensar.

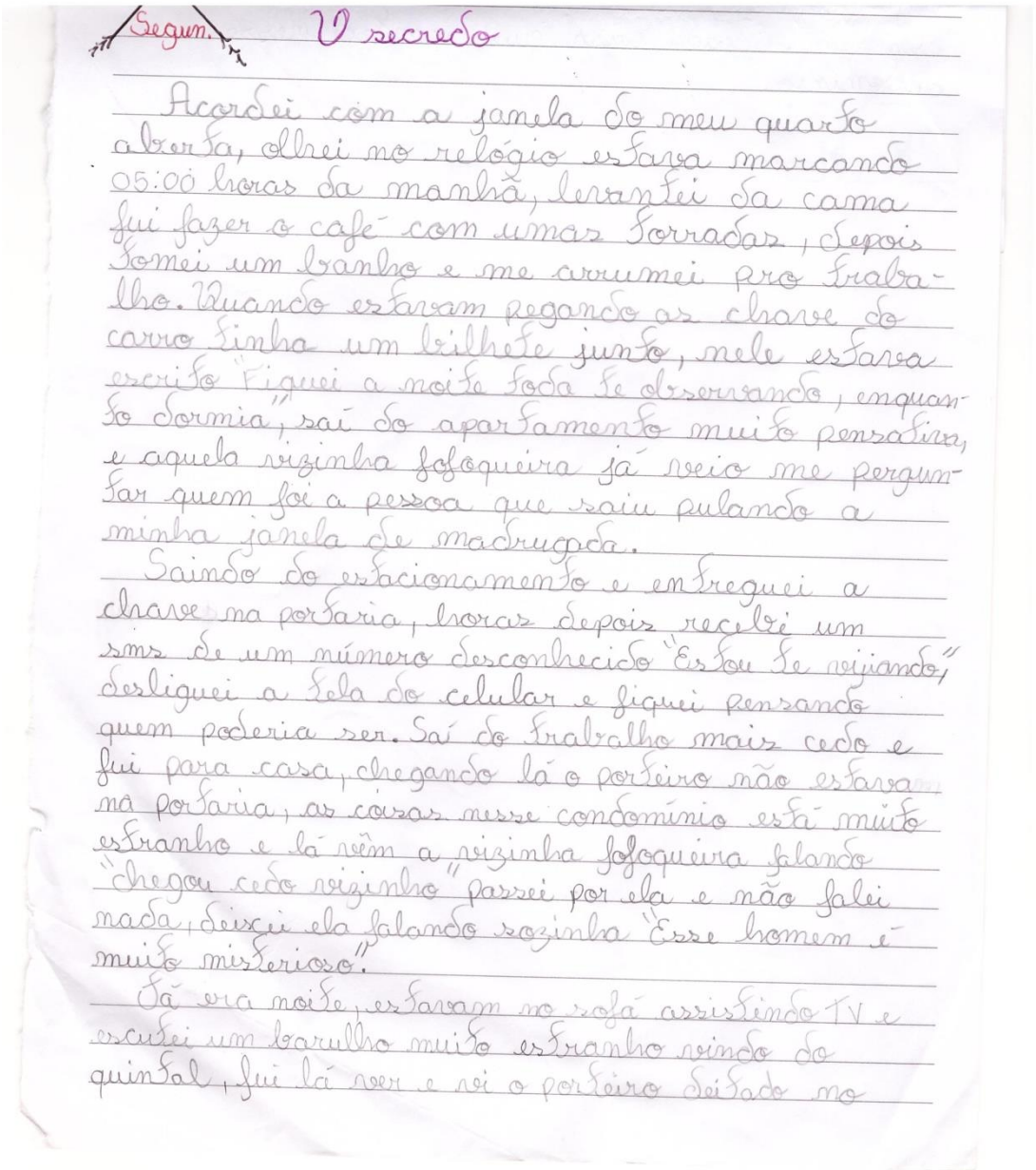
Depois, um tempo pensando, continuou na diária mucur com gente demais dá muito problema. O que sei é que quero ter tudo estampado na capa de um jornal. Só quero ser descoberto.

O homem é muito esperto, inteligente mesmo. Vivia sozinho em ringueiro. Era muito calado, corria de conversas. Tinha medo que descobrissem sua face oculta.

Não queria que descobrissem o seu segredo

Chegaram para a reunião. Desce para o galpão, para tratar do serviço com o homem. Tudo decidido. Então colocam suas máscaras de silicone e saem.

**RAYANE**



Segun. O secredo

Acordei com a janela do meu quarto aberta, olhei no relógio estava marcando 05:00 horas da manhã, levantei da cama fui fazer o café com umas torradas, depois tomei um banho e me arrumei pro trabalho. Quando estavam pegando as chave do carro tinha um bilhete junto, nele estava escrito "Fiquei a noite toda te observando, enquanto tu dormia", saí do apartamento muito pensativa, e aquela vizinha fofoqueira já veio me perguntar quem foi a pessoa que saiu pulando a minha janela de madrugada.

Saindo do estacionamento e entreguei a chave na portaria, horas depois recebi um sms de um número desconhecido "Estou te vigiando," desliguei a tela do celular e fiquei pensando quem poderia ser. Saí do trabalho mais cedo e fui para casa, chegando lá o porteiro não estava na portaria, as coisas nesse condomínio está muito estranho e lá vem a vizinha fofoqueira falando "Chegou cedo vizinho" passei por ela e não falei nada, deixei ela falando sozinha "Esse homem é muito misterioso".

Já era noite, estavam na sala assistindo TV e escutei um barulho muito estranho vindo do quintal, fui lá ver e vi o porteiro deitado no

**DUDA**

# O namorado V

Chegará a cidade com o único desejo de fazer o seu trabalho, que foi encomendado à alguns dias antes. Cansado e faminto se senta em um pequena venda do centro da cidadezinha, então pede: Uma água por favor!

Todos ali que estavam sentados o observam com curiosidade, o homem em pensamento diz: Será mais fácil do que imaginei.

A tarde já estava acabando, quando surge uma voz firme e feminina dizendo:

- Peço que todos me escutem!

Aos poucos os moradores da pequena região de Serra Azul vão se aglomerando em volta da praça central da cidade.

- Recebi um comunicado trazido de Santa Catarina, onde me era informado que, deveria redobrar a segurança com a nossa cidade, pois fora nos feito uma ameaça, mas, eu como prefeita nos garanto total proteção.

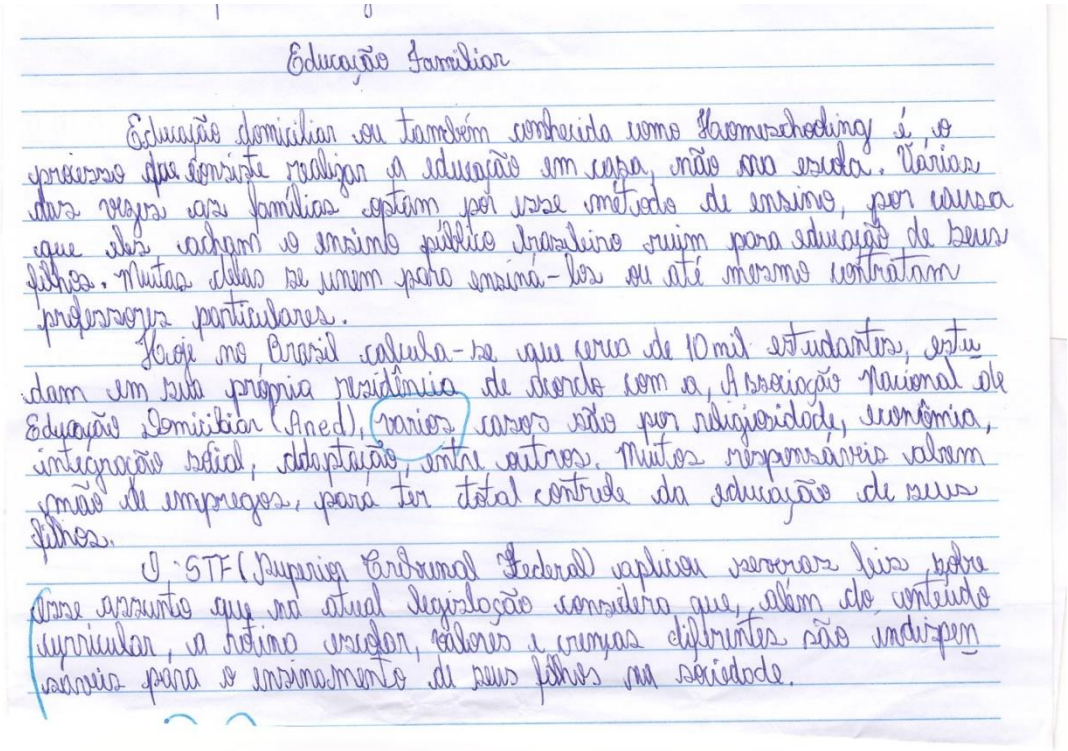
Após alguns segundos de silêncio e olhares assustados a prefeita dispensa todos, se negando à responder qualquer pergunta feita. Enquanto caminha ate o carro oficial da prefeitura, a jovem prefeita observa o novo homem que chegou a cidade, ele acena e como resposta recebe um leve sorriso de canto.

Ao anoitecer o homem misterioso observa as estrelas, lembrando do rosto e do comprimento que recebeu da bela prefeita, sem que perceba ele dá um leve sorriso mas, logo volta com o rosto de expressão fechada, dizendo baixinho:

- Não posso me distrair, tenho que cumprir com o que foi me ordenado.

**PRODUÇÃO DE TEXTO PARA ENEM-TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO**

**RIQUE**



Educação Familiar

Educação domiciliar ou também conhecida como Homeschooling é o processo que consiste realizar a educação em casa, não na escola. Várias das vezes as famílias optam por esse método de ensino, por causa que elas acham o ensino público brasileiro ruim para educação de seus filhos. Muitas delas se unem para ensiná-los ou até mesmo contratam professores particulares.

Hoje no Brasil calcula-se que cerca de 10 mil estudantes, estudam em sua própria residência de acordo com a, Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), varios casos são por religiosidade, economia, integração social, adaptação, entre outros. Muitos responsáveis abrem mão de empregos, para ter total controle da educação de seus filhos.

O STF (Supremo Tribunal Federal) aprovou recorrer leis sobre esse assunto que na atual legislação considera que, além do conteúdo curricular, a rotina escolar, valores e crenças diferentes são indispensáveis para o ensinamento de seus filhos na sociedade.

## PRODUÇÃO COLETIVA: NOVELA POLICIAL - A POLÍTICA

### A política

Nesse instante estou de novo distante, procurando o que não sei, ansiosa distópica, vazia. Outra vez me perdi em meus sentimentos e me esvai de mim mesma, mas de qualquer modo agora é tarde, tento acordar. Deito em meu leito e logo adormeço, e com isso tenho um sonho que me deixa encabulada. Nele eu estava trancada em um quarto, eu era uma criança, e do outro lado da porta ouvi minha mãe, tendo uma conversa com alguém, todo o diálogo era inaudível, mas de algum modo me afetou e me desesperou, assim, que acordo percebo que deveria me arrumar logo para evitar de me atrasar para a escola. Me arrumo num estalo de dedos e logo saio de minha casa rumo à escola, de novo a pé, assim que chego lá, minha professora de arte está despreparada e a escola inteira cercada de viaturas, tudo isso porque no meio da cantina está o corpo da diretora de meu colégio.

O que aconteceu lá? Ninguém sabe, só de imaginar essa cena fico em choque e de novo me peco na ansiedade. Foi uma parada fulminante? Não, foi logo após tomar este refrigerante. Estava na geladeira escrito para a M. Ela tomou e começou a passar mal…. Nunca descobriram quem a envenenou…

---

É manhã de março, ela e seu motorista preparam para fazer um longo trajeto na Avenida Goiás centro da cidade, trânsito devagar, praticamente parado. Durante o percurso Helena começa a se lembrar de seu passado. Queria deixar o passado para trás, o colégio, a diretora, a morte, a turma, os professores, os jogos, as feiras culturais… As lembranças amargas transformam-se em fel as doces lembranças…

Porque será que estou me lembrando de tudo isso?! Será que é um pressentimento?? Estar no meio político é sempre arriscado!! A Política caminhava rumo a um encontro de mulheres. Ansiosa, pensativa, olhar apreensivo. Sabia o que dizer, falar nunca foi problema, aliás foi por causa desse dom que se meteu na política.

Chega, sobe lentamente os degraus, muitos aplausos…

---

## O Homem

O sol estridente, calor imenso, ruas cheias. O homem caminha lentamente pelas ruas da cidade do pequi, para em frente ao museu das Três Raças. Fica ali por alguns minutos. Pensa sobre a vida e no sentido dela.

Homem misterioso, sem nome, sem passado, sem presente e sem futuro… não conversa com ninguém, fica sempre na dele, quando alguém ousa puxar uma prosa logo se esquiva, dando respostas objetivas, diretas, nada de ficar prolongando. Será que estão desconfiados? Nada! Povo curioso! Logo iria embora! Ficaria somente até resolver seus problemas. Voltaria para o seio da família, da mulher, dos filhos, de sua vida simples e pacata de cidade do interior. Parazão abençoado pelos deuses, comida boa, belas mulheres…! Lá sim é lugar para se viver.

---

Fica um dia, dois, três e nada. Começa a frequentar os debates, reuniões, sempre bem trajado, perfumado, boa linguagem. Precisa estar bem, para andar entre os figurões da política até conseguir seus objetivos pegar o dinheiro e ir embora para o seu lar. Com a parte do adiantamento compra um carro e outros acessórios indispensáveis para a sua grande missão. A missão mais complicada de sua carreira até hoje. O problema era manter o disfarce, pois uma vizinha resolveu colar em seu pé. Teria que mudar do apartamento? Fica mais próximo para executar seu trabalho. O senhor precisa de alguma coisa? Precisa de alguma coisa seu… Não preciso! Bato a porta com força! Ora povo curioso! Ela ainda insiste: Sou sua vizinha se precisar de alguma coisa seu… estou aqui. Não preciso de nada! Agora sua vizinha desiste de vez? Não. Não desiste e quer saber o que faz aqui nesse setor um homem tão distinto, bem arrumado… seria um fazendeiro lá das bandas de minas? Ou um empresário bem-sucedido?

Toma um banho, se arruma, toma um lanche, pega o seu material de trabalho; confere os cartuchos… entra no carro, segue rumo à casa do outro homem.

---

## O Outro Homem

Final de tarde, o Outro Homem observa o pôr do sol, do lugar mais alto da grande Goiânia enquanto bola o seu plano perfeito, seria o mais bem pensado e o mais elaborado trabalho. O problema é que há muitas câmaras! Tenho que pensar um meio para não ser reconhecido. Pois mexer com políticos, jornalistas e estudantes é problema! Porém, queria que todos soubessem de seu crime. Gostava de ver o crime estampado os jornais, do mistério, das investigações, do esquecimento, da impunidade...

O Outro Homem, misterioso. Sem vestígios de passado, inteligente e extremamente estrategista. Já tinha tudo em mente. Não tinha família, vivia sozinho em um casarão no meio da mata, próximo a capital. Não era de ficar de conversa fiada, trocava apenas palavras necessárias, resolvia o que precisava e voltava para casa. Sempre sem deixar rastros.

Havia em seu quintal, um galpão usado para realizar suas reuniões com o Homem, como faremos? Onde e quando? Como se aproximar dela? São assuntos tratados ali.

Terminam a reunião, e já está tudo pronto para colocar ideia em prática. O Outro Homem coloca sua máscara de silicone e sai para encontrar a sua namorada…

## A Namorada

Acordo com a janela do me quarto aberta, olhei no relógio, estava marcando cinco horas da manhã, levantei da cama, faço o café, faço umas torradas também. Como lentamente, e, lentamente estão meus pensamentos. Tomo banho, me visto, faço uma maquiagem ... Estou muito pálida. Pego a chave do caro e vejo um bilhete juto: Fiquei a noite toda te observado, enquanto dormia, enquanto você dormia. Saí do apartamento muito pensativa. Por que será que ele me observava? Por que foi embora sem despedir de mim? Andava tão estranho! E aquela vizinha!? Muito fofoqueira: quem era aquele cara que saiu pela as janela de madrugada, parecia não querer ser visto por ninguém. Parecia estar fugido!?? Me deu vontade que perguntar o que ela fazia acordada tão cedo. Mas deixo pra lá...

Saindo do estacionamento, entrego a chave para o porteiro... sigo rumo ao trabalho, fazer política é uma tarefa árdua... Olho o *whatsapp*, úmero desconhecido: estou te vigiando, fechei o aplicativo rapidamente. Quem será meu Deus?!! Vivemos tempos difíceis. Chego no meu gabinete. Tenho muito trabalho, problemas a resolve, reuniões, palestras... um de cada vez..., mas saio mais cedo apesar do turbilhão de atividades. Fui direto para minha casa. Nossa! Cadê o porteiro??! Ele não estava na portaria. Também por que fui deixar a chave com ele? Achei que ele viesse...As coisas nesse condomínio estão mito estranhas. Novamente a vizinha...A fofoqueira: chegou cedo vizinha. Passo por ela e não falo nada. Deixo-a falando sozinha. Murmura alguma coisa. Dou as costas e saio...

Já era noite, estavam o sofá assistido como de costume. Ouço um barulho! Olho e vejo o porteiro do condomínio vestido de preto. Muito estranho o que fazia ele ali? E vestido de preto. Por que estava deitado o chão? Abro a janela: Está tudo bem?

Sem resposta vai embora... Seria mesmo o porteiro? Acho que ando tendo visões, dia complicado hoje. E esse condomínio acontece cada coisa.

## O Namorado

Chegara à cidade com um único desejo: de fazer seu trabalho, que foi encomendado a alguns dias antes. Cansado e faminto se senta em um pequeno quiosque do centro da cidade olha pensativo para museu das Três Raças. Uma água por favor. Apesar da fome, toma apenas água.

Ficou imaginado o que teria que fazer. Observava o vai e vem das pessoas: será mais fácil do que imaginei! Ela vai dá uma palestra o caminho de volta é mais fácil. O condomínio é um verdadeiro Big Brothers.

A tarde estava acabada, quando surge uma voz firme e feminina. Ela falava o microfone em carro de Som. É um protesto na Praça Cívica. Lá estava ela. Seria agora? Não estava sozinho? Não poderia colocar tudo a perder. Tudo foi pensado estrategicamente.

Ela continuava a falar: tive que redobra a segurança. Tenho sofrido ameaças, por luta por minhas ideias e as injustiças...

O silêncio por alguns segundo olhares assustados... discursos fervorosos.
Acena para o namorado, surpresa. O que fazia ali parado?? Faz um sinal para ela e vai embora.

---

Ao anoitecer Namorado observa as estrelas, lembrado do rosto dela, do sorriso, da voz forte, decisiva... Sem perceber dá m leve sorriso, logo volta a expressão fechada: não posso me distrair, tenho que cumprir com o que me foi ordenado. Faz uma ligação: Será hoje depois da palestra...

## A Vizinha

A Vizinha é uma moça linda e encantadora, trabalhava para sustentar seus pais, vivia o interior de São Paulo. Logo se mudou para Goiânia. Estuda sonhando com um futuro brilhante. Além de estudiosa, é considerada muito inteligente e esforçada. Desde criança cria pequenas invenções que a auxiliava o trabalho doméstico.