

# GÊNEROS DO DISCURSO, MULTILETRAMENTOS E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS: A FORMAÇÃO CRÍTICA DO QUERER-DIZER

Pedro SIMÕES

*Universidade Federal de Pernambuco*

**Resumo:** O objetivo desse artigo é situar o trabalho pedagógico com análise linguística no ensino de português como uma prática de reflexão sobre os recursos estilísticos mobilizados pelos sujeitos na concretização de projetos de dizer em gêneros do discurso e em práticas de letramentos. Assumimos o posicionamento de que a análise linguística deve contribuir com a sofisticação do olhar dos sujeitos sobre os enunciados, no movimento de interação com os saberes escolares (gramaticais, textuais e discursivos), para fins de construção de réplicas apreciativas/querer-dizer em face das questões éticas, estéticas e políticas inscritas nas diferentes práticas de (multi)letramentos. Defendemos, ainda, uma perspectiva enunciativo-discursiva de trabalho com gêneros, à luz do pensamento bakhtiniano (Bakhtin, 2003).

**Palavras-Chave:** Análise linguística; Gêneros do discurso; Multiletramentos; Ensino de língua portuguesa Formação crítica do querer-dizer.

## *DISCOURSE GENRES, MULTILITERACIES AND LINGUISTIC ANALYSIS IN PORTUGUESE TEACHING: THE CRITICAL FORMATION OF WANTING-TO-SAY*

**Abstract:** *The objective of this article is to situate the pedagogical work with linguistic analysis in the teaching of Portuguese as a practice of reflection on the stylistic resources mobilized by the subjects in the realization of projects of speaking in speech genres and in literacy practices. We assume the position that linguistic analysis should contribute to the sophistication of the subjects' look at the statements, in the movement of interaction with school knowledge (grammatical, textual and discursive), for the purpose of constructing appreciative/wanting-to-say responses in the face ethical, aesthetic and political issues inscribed in the different (multi)literacy practices. We also defend an enunciative-discursive perspective of working with genres, in the light of Bakhtinian thought (Bakhtin, 2003).*

**Keywords:** *Linguistic analysis; Genres of speech; Multiliteracies; Portuguese language teaching; Critical formation of wanting-to-say.*

## GÊNEROS DEL DISCURSO, MULTIALFABETIZACIONES Y ANÁLISIS LINGÜÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA: LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL QUERER-DECIR

**Resumen:** *El objetivo de este artículo es situar el trabajo pedagógico con análisis lingüístico en la enseñanza del portugués como una práctica de reflexión sobre los recursos estilísticos movilizados por los sujetos en la realización de proyectos de hablar en los géneros discursivos y en las prácticas de alfabetización. Asumimos la posición de que el análisis lingüístico debe contribuir a la sofisticación de la mirada de los sujetos a los enunciados, en el movimiento de interacción con el conocimiento escolar (gramatical, textual y discursivo), con el propósito de construir respuestas apreciativas/de querer-decir frente a las cuestiones éticas, estéticas y políticas inscritas en las distintas prácticas (multi)alfabetizadoras. Defendemos también una perspectiva enunciativo-discursiva del trabajo con géneros, a la luz del pensamiento bajtiniano (Bakhtin, 2003).*

**Palabras-clave:** *Análisis lingüístico. Géneros del discurso. Multialfabetizaciones. Enseñanza de la lengua portuguesa. Formación crítica del querer-decir.*

### 1. INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o ensino da língua portuguesa na escola básica brasileira é centrado no movimento de apropriação de conteúdos gramaticais, de ordem prescritiva. Nessa perspectiva, o conhecimento já está pronto, situado em categorias metalingüísticas, e sua apreensão é necessária para se compreender a realidade e nela atuar. Tal processo pode se revelar, também, na perspectiva de ensino através de textos, quando a ênfase recai sobre os modelos e categorias textuais e/ou de gêneros do discurso (sobretudo na perspectiva textual), quando a preocupação está voltada ao reconhecimento e apropriação dos traços estabilizados das formas composicionais dos gêneros.

Esse movimento de apropriação de conteúdos na interação com a herança cultural, isto é, com os saberes escolares acerca da linguagem, da descrição gramatical à descrição dos gêneros, é o que chamaremos, aqui, de espírito normativo do ensino da língua (cf. Geraldi, 2010), em que um objeto de estudo (gramática, texto ou gênero)

e as abstrações produzidas acerca desse objeto são abordados de forma visível. O papel reservado ao professor é o do sujeito que, munido dessas abstrações, realiza sua transmissão, tornando-as visíveis aos alunos; enquanto, ao aluno, fica reservada a posição daquele que apreende os conhecimentos transmitidos e, supostamente, os mobiliza na leitura e na escrita.

Geraldi (1997a, 1997b, 2010), em sua proposta enunciativo-discursiva para o ensino de português, discute a necessidade de reorientarmos os movimentos de interação com os saberes escolares, a fim de deslocarmos o foco no reconhecimento e na mobilização de abstrações para a produção de reflexões e conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, em diálogo crítico com a herança cultural: dicionários, gramática tradicional, gramáticas pedagógicas contemporâneas, teorias linguísticas, teorias e críticas literárias, enfim, diferentes materiais de referência cujo objeto de investigação é a linguagem, do mundo da vida e do mundo da arte (cf. Bakhtin, 1997; Volóchinov, 1976).

Nesse trabalho, partimos da perspectiva enunciativo-discursiva, tal como delineada por Geraldi (1997a), entendendo, de nosso ponto de vista, que a finalidade do ensino-aprendizagem de língua é formar para os letramentos, considerando-se a perspectiva dos multiletramentos, segundo a qual o trabalho pedagógico deve ser orientado por enunciados de variedades linguísticas e culturais diversas, e de diferentes semioses (não apenas as linguísticas). O diálogo com os saberes situados na herança cultural parece necessário para a construção do querer-dizer dos alunos em face das questões éticas, estéticas e políticas inscritas em suas práticas de letramentos, tanto nas atividades de produção quanto nas atividades de leitura/escuta de enunciados, dentro e fora da escola.

## **2. O TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO E A CONSTRUÇÃO DO QUERER-DIZER**

A partir do caminho inverso ao da tradição de ensino de língua portuguesa, em que o compromisso é com o já dado, defendemos que tal prática pedagógica deve se voltar à produção do querer-dizer dos alunos (cf. Geraldi, 2010) em face das questões éticas, estéticas e políticas de suas práticas de letramentos. É com esse objetivo que devem contribuir os saberes escolares que se mostrarem relevantes, no

desenvolvimento das capacidades sociocognitivas de uso da linguagem, considerando-se que as formas de dizer de um texto resultam das apreciações que os sujeitos realizam acerca de quais recursos são mais produtivos para a elaboração de seus projetos de dizer (tema-discurso), sendo esses recursos do âmbito do estilo (léxico-gramática-texto) e da composição (forma de elaboração composicional) dos enunciados concretos (Bakhtin, 2003).

Para isso, o trabalho com gêneros do discurso pode fazer sentido, numa perspectiva enunciativo-discursiva, se compreendermos que sua função não é tornar o gênero um artefato de abstrações passível de ser ensinado de forma visível; um universal abstrato, conforme denominam Rojo e Barbosa (2015) com base em Hegel (apud Rojo; Barbosa, 2015). Trata-se, sim, de compreender o gênero à luz do que Bakhtin (2003) teorizou como tipos relativamente estáveis de enunciados concretos, ou seja, enunciados reais, produzidos por sujeitos, cujos dizeres (temas) e formas de dizer (estilos e composições) são constituídos de forma dinâmica, de acordo com as axiologias dos sujeitos e das esferas de que fazem parte. Podemos afirmar que essa dinâmica de uso da linguagem se realiza em dois planos: no acontecimento e na historicidade da linguagem.

Ao produzirem enunciados, os sujeitos produzem projetos de dizer apreciativos/valorativos que revelam suas concepções de mundo a partir dos lugares axiológicos de onde falam, construídos em diferentes situações de interação com as palavras (e, portanto, concepções/valores/apreciações) dos outros. A enunciação, nesse sentido, comporta dois aspectos centrais: a irrepetibilidade do enunciado (acontecimento), na medida em que as interações são orientadas por ações volitivas dos sujeitos situadas em tempos e espaços específicos; e a réplica dos enunciados (historicidade), na medida em que, para produzir o seu projeto de dizer, os sujeitos tomam os projetos de dizer dos outros com os quais interagiu em suas vivências, não para “repetir” sua gênese, mas realizar um deslocamento apreciativo de seus tempos e espaços para uma nova situação irrepetível de produção.

O tempo e o espaço de toda situação discursiva, elaborados nesse movimento dialógico entre o acontecimento e a historicidade de usos da linguagem, estão sempre situados no interior de alguma esfera discursiva, isto é, de algum campo ideológico marcado por axiologias que lhe são constitutivas. Isso significa dizer que os sujeitos orientam muito de seus enunciados de acordo com as axiologias características dos

campos em que se encontram, produzidas por outros sujeitos, tanto nos dizeres (temas) quanto nas formas de dizer (estilos e composições). Passíveis de retomadas, os dizeres e formas de dizer são estabilizados relativamente no plano da historicidade de usos de um campo; configuram gêneros do discurso (Bakhtin, 2003).

Gêneros, assim, não são repositórios de abstrações linguísticas que os sujeitos reconhecem e mobilizam, mas são o que os sujeitos, de fato, fazem com a língua (e outras linguagens) – são universais concretos (Rojo; Barbosa, 2015) –, orquestrando, a um só tempo, seus níveis gramaticais, textuais e discursivos, retomando dizeres e formas de dizer, no interior de uma determinada esfera, para produzir réplicas apreciativas em seus projetos de dizer – atualizando as significações dos dizeres e das formas de dizer em um novo tempo-espaço discursivo. É nesse entendimento que Bakhtin (2003, p. 301) vai afirmar: “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo”. Não se trata de mobilizar abstrações sobre os gêneros, mas de escolher dizeres e formas de dizer, estabilizados na historicidade, que venham a se mostrar produtivos ao querer-dizer; à produção da réplica.

Vejamos o caso, por exemplo, da produção de uma notícia em um jornal. Ao ser solicitado a escrever uma matéria sobre determinado fato, um jornalista produzirá um dizer em face de sua apreciação valorativa desse fato. Essa apreciação se estende ao que ele, funcionário de uma instituição cuja estrutura é marcada por relações de poder bastante enraizadas, considera relevante ser dito para atender aos interesses de sua empresa; a seus valores éticos, estéticos e políticos. A seleção dos recursos expressivos mais produtivos para a elaboração do texto, configurando um estilo, bem como da forma composicional historicamente confeccionada no interior da esfera, não serão atividades realizadas de forma aleatória, mas orientadas pelo conjunto de axiologias constitutivo do jornal, que controla o que pode ser dito e de qual forma acerca de determinado fato – não à toa, antes de ser publicada, a notícia é apreciada pelos editores.

Nesse sentido, o jornalista não se adequa ao que o gênero notícia pede, porque o gênero não é um ente autônomo normativo, mas às formas de dizer estabilizadas (estilística e composicionalmente) que as forças de controle da esfera, operadas por seus participantes, impõem, como é o caso do uso de poucos adjetivos para conferir ar de neutralidade ao texto e, com isso, alimentar o ethos de mídia isenta, por exemplo.

Mais do que operar sobre a listagem e transmissão de características, o trabalho pedagógico com gêneros na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem parece reivindicar a construção de condições que possibilitem compreender quais orientações axiológicas atuam sobre a estabilização de usos, no plano da historicidade, e a partir de quais projetos de dizer esses usos são retomados apreciativamente no acontecimento dos enunciados, “atualizando” as significações dos dizeres e formas de dizer. Isso vai implicar na entrada das esferas discursivas no ensino (Rojo; Barbosa, 2015; Rodrigues, 2014), não com fins normativos, transferindo o foco tradicional para a abordagem das esferas, mas proporcionando o lugar da reflexão crítica sobre suas dinâmicas discursivas.

### **3. FORMAÇÃO PARA OS (MULTI)LETRAMENTOS: O ÉTICO, O ESTÉTICO E O POLÍTICO**

O ensino de língua deve ter como finalidade a formação para os letramentos (Kleiman, 1995). Esse posicionamento implica em reconhecer na escola seu papel na formação de leitores e produtores de diferentes enunciados, uma vez que ela é a principal agência de letramento de nossa sociedade (Kleiman, 1995). Isso não significa operar sobre o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita, apenas, no viés autônomo de letramento (Street, 1984), mas formar sujeitos que reconheçam nas múltiplas práticas de letramentos (múltiplos letramentos) atividades cotidianas de sua vida, tanto aquelas da arquitetura de valores da vida como da arte: práticas de letramentos jornalísticos, literários, digitais etc.

Neste sentido, é preciso reconhecer que os diferentes enunciados dessas práticas podem vir a ser constituídos de semioses variadas, não apenas pelo verbal, bem como são produzidos não apenas em práticas de letramentos vernaculares, dominantes, mas também nas periferias, nas culturas locais. Conforme Rojo (2013), a perspectiva dos multiletramentos (múltiplas línguas, linguagens e culturas) e a perspectiva discursiva do Círculo de Bakhtin apresentam, juntas, direcionamentos pertinentes para se pensar um ensino de português que se preocupe com as multissemoses que caracterizam os enunciados e suas variedades culturais. A autora vai além, nesse sentido, ao deslocar-se de uma perspectiva linguística para teorizar o trabalho com as demais linguagens, que dá base à proposta do GNL, na linha da

Semiótica Social (Kress; van Leeuwen, 2006, 2001), e encontrar na concepção bakhtiniana de discurso e nos estudos das diferentes semióticas (Santaella, 2001; Wisnik, 1989) lugares epistemológicos mais produtivos para a compreensão das multiplicidades semióticas dos enunciados concretos. Além disso, Rojo (2013) defende, ainda, uma perspectiva intercultural (Canclini, 2008) para se pensar as variedades culturais, reconhecendo suas inter-relações e não apenas suas variações, numa linha multicultural (Kalantzis; Cope, 1999).

Será na construção do querer-dizer dos alunos que o trabalho com língua e outras linguagens encontrará o espaço mais propício ao desenvolvimento das práticas de letramentos. É nesse horizonte, em que se privilegia a produção de réplicas apreciativas críticas e socialmente empoderadas e não de réplicas acríticas orientadas sempre ao consenso, que os alunos poderão ter espaço para polemizar, tensionar, da forma mais consciente possível, com os discursos estruturadores das práticas de letramentos, colocando-se em relevo as relações de poder, os mecanismos de controle, os interesses constitutivos dos projetos discursivos dessas práticas – no viés do modelo ideológico de letramento (Street, 1984). Trata-se de conceber os alunos como seres autores de seu dizer e não entes reprodutores do já dado.

Refrações de valores, socialmente construídas no plano do diálogo (Voloshinov, 2006), é o que os sujeitos fazem ao produzirem dizeres/réplicas em suas práticas de letramentos, através de gêneros do discurso, encerrando movimentos de alteridade, na medida em que tais refrações são responsáveis pela construção dos próprios sujeitos. O processo dialógico de refração é o que constitui o princípio ético do diálogo, na ótica filosófica de Bakhtin (1997), para quem todo agir humano de linguagem é um ato ético, já que em suas ações discursivas os sujeitos manifestam sua existência singular através do modo como vê e valora o mundo – inclusive na estética, em que o ato do sujeito-criador, responsável pelo deslocamento dos valores da vida para a criação artística, é também ato ético.

É nesse sentido que o trabalho pedagógico com linguagem deve estar orientado à construção do querer-dizer dos alunos em face das questões éticas, estéticas e políticas das práticas de letramentos, uma vez que o traço mais característico dos enunciados é sua refração de valores; sua dimensão ética, o que vai implicar em seu horizonte político, já que, na refração, os sujeitos assumem posicionamentos. Bakhtin (1997) lembra, ainda, que todo ato ético é um pensamento participativo, na medida em

que toda enunciação participa apreciativamente da esteira do diálogo e é da responsabilidade dos sujeitos que dessa esteira participam. Toda ação de linguagem é um ato ético responsável e participativo – todo discurso é assinado; não temos álibi para a existência (Bakhtin, 1997).

Tendo em vista a função da instituição escolar no que se refere à formação de leitores e produtores de enunciados, que operam e virão a operar sobre a construção e reprodução das estruturas sociais, em suas práticas de letramentos, o ensino de língua não pode se furtar de problematizar os discursos que circulam nas diferentes esferas de atividades humanas como pensamentos participativos orientados por axiologias, interesses, volições, sejam eles linguísticos ou multissemióticos. Isso é ainda mais relevante se levarmos em conta que os discursos produzidos em nossas relações sociais são dizeres de uma sociedade marcada por lutas e interesses sociopolíticos e econômicos; dizeres que, recorrentemente, mascaram-se de “neutro” e “imparcial”, como forças monologizantes e centrípetas, que se mostram donas da verdade. É o caso, por exemplo, dos discursos das esferas jornalística, religiosa, política, publicitária, entre outras, como a própria esfera escolar.

#### **4. ANÁLISE LINGUÍSTICA: OUTROS MOVIMENTOS DE INTERAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES**

O processo de reflexão sobre os dizeres e as formas de dizer dos enunciados demarca a especificidade do trabalho pedagógico com linguagem na escola. No ensino da leitura/escuta e da produção de texto, vai-se ensinar a construir contrapalavras, efeitos de sentido, de forma consciente e crítica, a partir dos recursos linguísticos/estilísticos mobilizados nos textos. Conforme Bakhtin (2003), é através dos trabalhos estilísticos que as axiologias constitutivas dos projetos de dizer dos sujeitos ganham vida. É partindo desse lugar que iremos conceber a prática de análise linguística (AL) como uma prática escolar de reflexão consciente sobre os recursos estilísticos mais produtivos mobilizados em enunciados, na concretização de projetos de dizer.

O conceito de AL foi, a princípio, proposto por Geraldi (1997a, 1997b) com base nos trabalhos de Carlos Franchi (1987). A proposta de Geraldi, sobre a qual nos debruçaremos nesse momento, está centrada no trabalho de reflexão linguística sobre

os textos dos próprios alunos, em oposição ao ensino dos modelos de redação escolar. O autor defende que a AL deve ser uma prática pedagógica através da qual os alunos reflitam, de forma consciente, sobre sua escrita a fim de enunciar da melhor maneira possível aquilo que querem dizer, considerando a situação de produção e seus interlocutores.

Conforme o autor, essa atividade precisa estar centrada nas capacidades epilinguísticas dos alunos, com espaço para a abordagem de metalinguagens apenas quando necessário. Ao produzirem enunciados, os sujeitos exercem reflexões epilinguísticas sobre a linguagem, relacionadas a suas intuições sobre os usos, enquanto falantes, ainda que não saibam categorizar esses usos com metalinguagens. Geraldi (1997a, 1997b), com isso, entende que na AL devem ser criadas condições que possibilitem aos alunos traçarem hipóteses sobre os usos; questionarem-se sobre os recursos mobilizados em seus próprios textos para a concretização de seus dizeres – podendo encontrar (ou não) nas metalinguagens respostas para os questionamentos que venham a formular.

É possível afirmar que o espaço para as reflexões dos alunos e professores na prática pedagógica é, tradicionalmente, sobreposto pelos discursos de “autoridade”, como é o caso da gramática, sobretudo através da valoração dos saberes escolares e/ou científicos como verdades preditivas e universais, como discutimos anteriormente. Para Geraldi (1997a), a AL fará sentido, apenas, se a instituição escolar der espaço para que os falantes, alunos e professores, ainda que não fundamentados em discursos de autoridade, tracem suas próprias reflexões: “não é pelo fato de nossas noções intuitivas, nossas reflexões intuitivas, não encontrarem respaldo em argumentos de autoridade que elas devem deixar de ser feitas” (Geraldi, 1997a, p. 192).

É preciso que o professor se desloque da posição que tradicionalmente ocupa na instituição escolar, a do sujeito portador das verdades, para a de interlocutor do aluno, auxiliando-o, com seus conhecimentos, nos processos de reflexão. Isso implica em reconhecer na escola sua função social de produção de conhecimentos, não apenas de reconhecimento do já sabido, o que não vai implicar, por outro lado, na saída dos saberes escolares (gramaticais, textuais e discursivos) da sala de aula; saberes aos quais os alunos têm direito a conhecer, enquanto herança cultural, mas reconhecer nesses saberes materiais de referência para consulta, que venham a auxiliar o processo de reflexão epilinguística dos alunos. São outros movimentos de interação com a

herança cultural, na qual chega-se com perguntas para o possível encontro de respostas.

Os saberes escolares são teorizações sobre o que os sujeitos fazem com a língua. Produzir enunciados implica mobilizar, a um só tempo, os níveis gramaticais, textuais e discursivos da língua. As teorizações virão a auxiliar as práticas de AL a partir de quaisquer que sejam os níveis linguísticos, considerando sua pertinência para a produção de sentidos; ou seja, para a construção da réplica. As noções, conceptualizações, teorizações, sobre a gramática, o texto ou o discurso, estarão, portanto, a serviço do dizer. Como lembra Bakhtin (2013): “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico” (p. 23), ou seja, os significados produzidos no dizer. Antunes (2002, p. 132), ao tratar do ensino da gramática, dialoga com o filósofo russo: “na falta do ‘que dizer’, quase nada pode a gramática”. Acrescentamos: quase nada podem, também, as teorizações sobre o texto e sobre os gêneros do discurso.

Enquanto prática de análise da língua, como o próprio nome já sugere, a AL deve ser realizada em enunciados concretos, já que a língua se realiza em enunciados, tanto nas atividades de leitura/escuta como de produção de textos. Para se chegar às práticas de AL é preciso criar as condições necessárias às práticas de leitura e produção textual (Geraldi, 1997a), ora para que essas reflexões aconteçam sobre os textos dos próprios alunos, como aposta Geraldi (1997a), ora para que sejam realizadas atividades de reflexão sobre os recursos estilísticos nos textos tomados como objetos de aprendizagem da leitura. Estamos, com isso, indo além da proposta do autor e partindo da incorporação realizada pelos PCN da concepção de AL, para os quais o movimento metodológico de análise deve partir dos usos, passar pela reflexão e voltar aos usos não apenas na escrita, mas também na leitura/escuta (cf. Brasil, 1998; 2000).

Orientada para a produção de sentidos, a prática de AL parece ser um espaço bastante propício às construções de réplicas apreciativas críticas, na medida em que pode vir a possibilitar a sofisticação do olhar dos sujeitos sobre os enunciados com os quais interage, bem como os enunciados que produz.

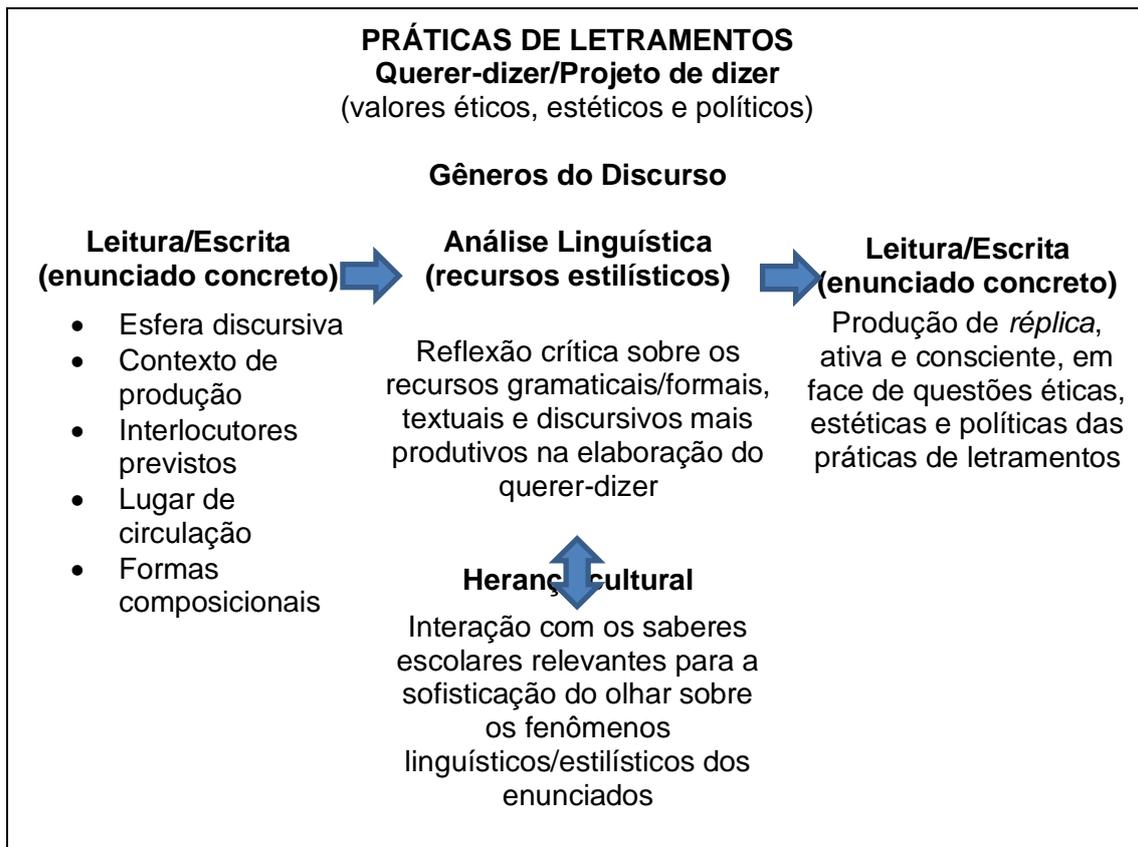
Dos diferentes aspectos estilísticos que poderiam ser analisados nos enunciados em sala de aula, no trabalho de AL, deve-se atentar para aqueles que são mais produtivos no processo de produção de sentidos, com a finalidade não apenas de

discutir a significação desses aspectos, mas os projetos de dizer (as formas arquitetônicas) que aí se manifestam.

Ainda que o professor, no exercício de sua responsabilidade docente, identifique determinados fenômenos como produtivos, não caberá entregar aos alunos essas respostas sem que antes lhes sejam possibilitados momentos de reflexão e construção de perguntas. E isso ocorrerá, apenas, por intervenção do professor, questionando aos alunos sobre esses usos e fazendo-lhes tentar compreender, a partir de suas capacidades epilinguísticas, o porquê de tais usos. Por que veicular um determinado fato, na imprensa, por exemplo, como confronto ou repressão; quais propósitos discursivos orientam esses usos; do ponto de vista semântico, o que significam confrontos e repressões; do ponto de vista pragmático e discursivo, por que esses usos, nesse tempo-espaço, são produtivos aos projetos discursivos dos jornais; esses projetos visam quais interlocutores; quais valores se quer fazer construir; dentre outras tantas perguntas que podem ser feitas.

Muitas das perguntas e hipóteses que os alunos virão a fazer poderão encontrar respostas na herança cultural, ou seja, em dicionários, gramáticas, teorizações pedagógicas sobre o texto e o discurso. É nesse sentido que se fará pertinente chegar à metalinguagem, para que os alunos possam sofisticar seu olhar sobre a singularidade dos enunciados que lê, com categorias, noções, conceptualizações; isto é, com as lentes dos saberes escolares, do já sabido, agora sobre um novo dizer. Esse processo não poderá, por outro lado, dar abertura a reflexões que não encontrem o respaldo necessário nos textos para que aconteçam. Como lembra Geraldi (1997a), na interação entre os atos responsivos dos alunos e os dos textos, se a apreciação dos alunos deve ter o seu lugar, não se pode perder de vista o lugar que a palavra do texto merece.

Em face do que discutimos aqui, os caminhos metodológicos da AL, na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, podem ser vislumbrados no quadro abaixo, entendendo-se que é nas práticas de letramentos que os sujeitos constroem dizeres, manifestando em suas réplicas valores éticos, estéticos e políticos, no movimento de retomada de outros dizeres e formas de dizer; ou seja, na escolha de gêneros do discurso. As atividades de leitura e escrita, salvaguardadas suas especificidades pedagógicas, deverão ser o início e o fim do trabalho didático, sendo a AL o entremeio desse trabalho.



**Quadro 1** – Movimento enunciativo-discursivo de interação com a herança cultural

Mendonça (2006) defende que a AL deverá se ocupar, ainda, das questões de ordem normativa e sistêmica da modalidade escrita da língua, como é o caso do ensino da ortografia oficial da língua, que independe do trabalho com as significações estilísticas dos enunciados concretos – a não ser quando a ortografia é mobilizada como recurso de estilo em enunciados.

Ademais, a AL estará ocupada do ensino da norma culta da língua, uma vez sendo a escola a instituição responsável pelo ensino da variação linguística de prestígio; do “padrão contemporâneo” (Geraldí, 1997a, 1997b; Possenti, 1996, [1984]1997; Faraco, 2002; Mendonça, 2006; Bagno, 2012; Bezerra; Reinaldo, 2013). No entanto, diferentemente do ensino da norma-padrão arcaica, sustentada em gramáticas tradicionais/normativas, o ensino da norma culta não deve ser um mecanismo de silenciamento das demais normas da língua, faladas pelos alunos, mas a realização do

direito à aprendizagem da variante predominante nas situações interlocutivas formais da cultura letrada; nas práticas de letramentos vernaculares. Trata-se de ensinar uma variante ainda não conhecida dos alunos, a fim de que possam participar de práticas de letramentos mais institucionalizadas e ter acesso aos conhecimentos produzidos nessas práticas.

Os recursos expressivos da norma culta, tal como os recursos de toda variante da língua, não são estáticos. A norma culta sofre mudanças, processos de gramaticalização, e seu ensino, inclusive, na medida em que faz-lhe entrar em confronto com as variantes dos alunos, contribui com essas mudanças: “o confronto entre as diferentes formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea” (Geraldi, 1997a, p. 193). Ensinar a norma culta não é ensinar uma língua completamente estabilizada, mas saber reconhecer a relativa estabilidade de sua gramática e as mudanças que sofre através dos usos.

## **5. E AS OUTRAS SEMIOSES?**

Ainda que não esteja no escopo desse artigo discutir de forma sistemática os movimentos de interação com a herança cultural no que se refere ao trabalho com outras semioses, que não a linguística, parece necessário trazer considerações quanto a esse trabalho, na linha da proposta da pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996).

O ensino de língua portuguesa, ocupado, historicamente, do trabalho pedagógico com a linguagem verbal, para situar-se em uma pedagogia preocupada com as demais semioses constitutivas dos enunciados concretos que circulam socialmente, sobretudo em vista das novas interações discursivas que têm se concretizado em decorrência das tecnologias digitais, precisa voltar-se à formação para outros letramentos, para além do letramento da letra. Isto é, para a formação de sujeitos capazes de produzir, de forma emancipada, réplicas apreciativas não apenas dos enunciados verbais, mas também dos enunciados multissemióticos.

Os saberes escolares de ordem linguística, assim, não se apresentam suficientes para dar conta da formação de leitores e produtores desses novos enunciados. É preciso recorrer às teorizações sobre outras semioses, como a música, as artes plásticas, o cinema, possibilitando um trabalho interdisciplinar entre as

diferentes áreas do conhecimento que se debruçam sobre a linguagem. Isso decorre do fato de a língua ser uma linguagem tipológica, como aponta Lemke (1998), diferentemente de outras linguagens, topológicas, como a imagem, que não são esteticamente elaboradas num sistema paradigmático e sintagmático de signos, como a língua, mas em sistemas de espaço, em que as relações entre as semioses acontecem em ordens de gradação: cor, linha, traço, no caso da imagem, por exemplo.

A interação com a herança cultural de teorizações sobre as outras semioses, assim, servirá, tal como no estudo da língua, ao dizer dos sujeitos, seja quando assumem a posição de locutor, produzindo réplicas em enunciados multissemióticos, seja na posição de interlocutor, produzindo réplicas em práticas de leitura. As teorizações sobre as multissemioses poderão contribuir com a sofisticação do olhar dos sujeitos sobre os enunciados, no processo de construção de sentidos/réplicas, não apenas de reconhecimento de abstrações – como tradicionalmente é feito no trabalho com a gramática e o texto e, mais recentemente, com os gêneros do discurso, no ensino de língua.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A AL, ainda que há muito venha sendo tematizada em reflexões acadêmicas, ainda é uma pedra no caminho para muitos professores, que ora não sabem que práticas linguísticas trabalhar com seus alunos, ora não entendem o que querem dizer os pesquisadores quando falam em reflexão sobre a língua (Khun; Flores, 2008). Diferentemente das práticas de leitura e produção, a AL tem avançado pouco, na escola, restringindo-se a um trabalho isolado de conhecimentos gramaticais (Mendonça, 2006; Bezerra; Reinaldo, 2013).

Dentre os diferentes aspectos constitutivos desse lento avanço, a questão do como fazer, dos caminhos metodológicos, tem peso significativo na problemática em torno da AL, sobretudo em decorrência das forças de controle operadas pela tradição escolar no que se refere à formação de sujeitos que mais saibam reconhecer os saberes sobre as coisas do que, de fato, saber fazer as coisas, de forma crítica, reflexiva, empoderada, emancipada. Ou seja, prevalece, ainda, um imaginário bastante forte de que a escola deve ser o espaço do ensino dos conhecimentos já dados, atendendo às “exigências” de avaliações de larga escala (tão palatáveis ao mercado), o que finda

rechaçando sua importância na formação de sujeitos que produzam reflexões e novos conhecimentos, em diálogo crítico com a herança cultural.

Acreditamos que a instituição escolar, reconhecendo a si mesma como lugar de produção de estruturas sociais (Petitat, 1999, 1987), não apenas de reprodução, já que forma sujeitos que agem e virão a agir sobre a construção da sociedade, precisa operar sobre a elaboração de condições que possibilitem lugar de fala, reflexão e produção de conhecimentos aos alunos, para que assim não formemos sujeitos cujas réplicas sejam orientadas, sempre, ao estar em consenso com os diferentes discursos de autoridade da sociedade, mas sujeitos que produzam réplicas críticas, orientadas à tensão, cientes, sempre da responsabilidade de seus dizeres, de sua participação ética nos acontecimentos discursivos de suas práticas de letramentos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. *In*: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, M. **Hacia una filosofia del acto etico**. Barcelona: Anthropos, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilo no ensino de língua**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. *In*: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-53/1979]. pp. 277-326.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2000.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a**

**mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin.** São Carlos: GEGE, 2004.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008[1989]. 4ª ed. brasileira.

DIONISIO, A. P. *et. al.* **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 9, p. 5-45.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. *In:* \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, [1984]1997b.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João Ed., 2010.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multicultural education: Transforming the mainstream. *In:* MAY, St. (Ed.) **Critical multiculturalism.** London: Falmer Press, 1999. pp.245-276.

KARWOSKI, A. *et. al.* **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. União da Vitória: Kaygange, 2005.

KHUN, T. Z.; FLORES, V. N. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. *In:* \_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** The grammar of visual design. New York: Routledge, 1996/2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse:** The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. *In:* REINKING, D. *et al.* (Org.). **Literacy for the 21st Century:** technological transformation in a post-typographic world. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998.

MARTINS, M. S. C. Avanços e retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa: a didatização dos gêneros do discurso. **ANAIS V SIGET**, agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 519-539, set./dez. 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66(1), 1996.

PETITAT, A. **Production de l'école, production de la société** – Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident. Genève/ Paris: DROZ, 1999.

\_\_\_\_\_. School and the Production of Society. **British Journal of Sociology of Education**, Vol. 8, No. 4, 1987.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re)discutindo o tema. *In*: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (Org.) **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014.

ROJO, R. *et. al.* **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re] Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola: 2013.

\_\_\_\_\_. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. *In*: \_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: Sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 3ª ed. 2001.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; ROJO, R. (Org.) **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; ROJO, R. (Org.) **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: \_\_\_\_\_. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981[1929], 2ª ed. brasileira.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**: Uma outra história das músicas. São Paulo, Companhia das Letras, 1989[1999].

## *Pedro SIMÕES*

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp.

### *REVISOR DE LINGUAGEM*

Nome: Pedro Henrique de Oliveira Simões

e-mail: [pedro.simoed@ufpe.br](mailto:pedro.simoed@ufpe.br)

**Recebido em: 05/março/2024**

**Aceito em: 11/julho/2024**