

Ângela Francine Fuza
Bruno Ciavolella
Márcia Cristina Greco Ohuschi
(Organizadores)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Homenagem a Renilson José Menegassi



**PRÁTICAS DE
LINGUAGEM E INTERAÇÃO
NO ENSINO DE LÍNGUAS:
Homenagem a
Renilson José Menegassi**

Ângela Francine Fuza
Bruno Ciavolella
Márcia Cristina Greco Ohuschi
Organizadores

**PRÁTICAS DE
LINGUAGEM E INTERAÇÃO
NO ENSINO DE LÍNGUAS:
Homenagem a
Renilson José Menegassi**



Palmas/TO
2026

FICHA TÉCNICA

Revisão

Os organizadores

Capa

Helena Nascimento Menegassi

Projeto gráfico

Wellington Silva

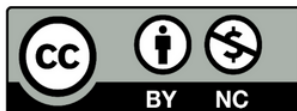
Diagramação

Wellington Silva

Copyright © 2026 – Universidade Federal do Tocantins – Todos direitos reservados

www.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Bloco IV, Reitoria
Palmas/TO | 77001-090



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas de linguagem e interação no ensino de línguas [livro eletrônico]
: homenagem a Renilson José Menegassi / Ângela Francine Fuza,
Bruno Ciavolella, Márcia Cristina Greco Ohuschi (organizadores). --
1. ed. -- Palmas, TO : Editora Universitária - EdUFT, 2026.

PDF

Bibliografia

ISBN: 978-65-5390-215-2

DOI: 10.20873//_eduft_2026_02

1. Educação 2. Ensino - Metodologia 3. Linguagem - Estudo e ensino
4. Línguas - Estudo e ensino 5. Línguas e linguagem 6. Menegassi,
Renilson José I. Fuza, Ângela Francine. II. Ciavolella, Bruno. III. Ohuschi,
Márcia Cristina Greco.

26-332404.0

CDD-407

Índices para catálogo sistemático:

1. Línguas e linguagem : Estudo e ensino 407
Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitora

Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem

Vice-reitora

Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP)

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PRO- EST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assun- tos Comunitários (PROEX)

Bruno Barreto Amorim Campos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguem
Lima Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Valdirene Gomes dos Santos de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Flávia Lucila Tonani

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Olívia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes

Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas

Roseli Bodnar

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar

Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Homenagem ao professor

Renilson José Menegassi



NOTA INTRODUTÓRIA

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]¹ (Bakhtin, 2017, p. 38).

O próprio ser do homem [...] é convívio mais profundo. Ser significa conviver [...]. Ser significa ser para o outro e, através dele, para si.² (Bakhtin, 2018, p. 341).

Este livro se configura como uma homenagem a Renilson José Menegassi, professor, pesquisador e formador de muitos outros professores. Foi uma forma que encontramos de registrar o reconhecimento de uma vida dedicada ao ensino, à pesquisa e ao cuidado com o próximo, ao “ser para o outro”, de modo a destacar seu mérito, principalmente, na linha de pesquisa de ensino e aprendizagem de línguas, segundo o viés da Linguística Aplicada.

O sentimento que nos move, assim como a todos os autores que contribuíram para a concretização desta obra, é o de gratidão ao professor Renilson que nos conduz nos caminhos do conhecimento, há longos anos. Nesse percurso, destacamos um de seus legados, o Grupo

-
- 1 BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 21-56.
 - 2 BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2018. p. 337-358.

de Pesquisa *Interação e Escrita* (UEM/CNPq), que criou, na Universidade Estadual de Maringá, em 2004, o qual se constituiu como um importante espaço de produção coletiva do conhecimento e de formação teórico-metodológica, a refletir e a refratar seus ensinamentos e a fortalecer as pesquisas da área.

De modo especial, nós, organizadores da obra, integramos dois momentos distintos do Grupo. Márcia e Ângela estavam na fundação do Grupo e, desde então, partilharam de muitas discussões, vivências e aprendizados, ao lado do professor e dos demais colegas que foram, ao longo dos anos, passando por suas vidas. Bruno, ao adentrar mais recentemente ao Grupo, também desfrutou do aprendizado coletivo e, atualmente, assume o papel de novo líder dessa importante instância de interlocução científica, de modo a possibilitar a continuidade do trabalho e dos ensinamentos do professor Renilson.

As orientações de iniciação científica, mestrado, doutorado e supervisões de pós-doutorado aliadas aos estudos e às discussões propiciadas no Grupo de Pesquisa foram decisivas para a formação de novas gerações de pesquisadores. Esse ato social, político e ideológico tem se replicado nos grupos de pesquisa que cada pesquisador(a), ex-orientando(a) do professor Renilson coordena em suas Instituições, fortalecendo a área de estudos, as cooperações científicas e interinstitucionais, a contribuir para uma educação linguística mais crítica, dialógica e socialmente situada.

Nesse sentido, os leitores perceberão que esta obra foi organizada de modo a registrar as contribuições do professor para as pesquisas do Brasil que envolvem as práticas de linguagem – leitura, escrita e análise linguística. São textos que apresentam as vozes de seus autores, com ecos da voz do professor Renilson, em um “mundo de palavras do outro”, e que refratam a realidade do ensino e da aprendizagem no Brasil. São capítulos representativos de sua produção acadêmica que é amplamente vasta e que não seria passível de registro em apenas uma obra. Há, aqui,

diálogos e resultados de mediações do professor com seus parceiros de pesquisa, na cadeia infindável de comunicação, como apregoa Bakhtin, estudioso apreciado por nosso homenageado.

Agradecemos o financiamento recebido do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPG-Letras, da Universidade Federal do Tocantins, do Campus de Porto Nacional, cuja verba Proap-Capes viabilizou esta publicação.

Desejamos que esta possa se caracterizar como uma merecida homenagem ao nosso estimado professor Renilson e que possa contribuir para as discussões a respeito das práticas de linguagem.

Palmas/Cianorte/Belém, janeiro de 2026.

Ângela Francine Fuza
Bruno Ciavolella
Márcia Cristina Greco Ohuschi

SUMÁRIO

PREFÁCIO 15

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E FORMATIVAS
DE RENILSON JOSÉ MENEGASSI AO ENSINO E À APRENDIZAGEM
DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM..... 19

Ângela Francine Fuza

Bruno Ciavolella

Márcia Cristina Greco Ohuschi

SEMEAR LEITORES, CULTIVAR FUTUROS 103

Marilúcia dos Santos Domingos

Márcia Cristina Greco Ohuschi

PERGUNTAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O POEMA O POETA
APRENDIZ DE VINICIUS DE MORAES 127

Adélia Aparecida Pereira da Silva Rodrigues

A ENTONAÇÃO VALORATIVA NA LEITURA DA CRÔNICA:
UMA PROPOSTA DIALÓGICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL..... 155

Jane Cleide dos Santos Bezerra

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

A CONSTITUIÇÃO DE RESPOSTAS DISCURSIVAS NA INTERAÇÃO
EM OFICINAS DE ESCRITA 183

Fernando Henrique Ribeiro Lima

A VALORAÇÃO ESTILÍSTICA NO ENSINO DA ESCRITA..... 215

Janaína Lacerda da Silva

**REVISÃO E REESCRITA: DA CONCEPÇÃO DE TRABALHO À
PRÁTICA PEDAGÓGICA 257**

Denise Moreira Gasparotto

**A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE
PERSPECTIVA DIALÓGICA NO GRUPO *INTERAÇÃO E ESCRITA/UEM/*
CNPq: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA E DIALÓGICA 287**

Adriana Delmira Mendes Polato

**A FORMA COMPOSICIONAL AXIOLÓGICO-VALORATIVA DAS
MEMÓRIAS LITERÁRIAS DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA 359**

Sílvio Nazareno de Sousa Gomes

**DO CURRÍCULO BÁSICO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES
DO ESTADO DO PARANÁ: PRESENÇA BAKHTINIANA..... 393**

Ivanize Ribeiro de Souza

**ENTREVISTA-AULA COM O PROFESSOR E PESQUISADOR
RENILSON JOSÉ MENEGASSI 417**

Neil Franco

Flávia Zanutto

Renilson José Menegassi

SOBRE OS AUTORES 441

PREFÁCIO

UM PERCURSO DEDICADO AO ENSINO E À PESQUISA

Raquel Salek Fiad

Recebi, com alegria, o convite para escrever esta apresentação. Por vários motivos: pela possibilidade de me unir, nesta homenagem, ao colega e amigo Renilson, a seus ex-orientandos que organizaram o livro; pela oportunidade de lembrar o percurso acadêmico de Renilson, presente também nas pesquisas de seus alunos; por poder reconhecer e destacar o papel que Renilson teve e tem no mundo acadêmico e escolar, no contexto brasileiro.

A trajetória acadêmica de Renilson revela o interesse e o compromisso no trabalho com a linguagem e seu ensino, interesse que nos aproximou e possibilitou trocas e aprendizados. O desenvolvimento de sua pesquisa de pós-doutorado sob minha supervisão foi a oportunidade de compartilharmos nossos conhecimentos e de estreitarmos nossa amizade.

Suas contribuições para o ensino de língua estão presentes nas suas pesquisas, amparadas teoricamente na concepção dialógica de linguagem, no seu papel de formador e professor e em seu compromisso com a escola, através de orientações teórico-metodológicas para



o ensino de português. Seu grupo de pesquisa *Interação e Escrita* (CNPq/UEM) congregou muitos pesquisadores também envolvidos com o ensino-aprendizagem da língua, dando prosseguimento aos ensinamentos recebidos.

Este livro é um exemplo desse trabalho conjunto, reunindo pesquisas de ex-orientandos e dando visibilidade ao alcance que o trabalho de Renilson produziu, especialmente ao retomar as práticas de leitura, de escrita e de análise linguística e desenvolvê-las com base na concepção dialógica de linguagem. Isso está presente na maior parte do livro: os capítulos dois, três e quatro dedicam-se a pesquisas sobre leitura, os capítulos cinco, seis e sete enfatizam pesquisas sobre as práticas de escrita e os capítulos oito e nove são estudos sobre as práticas de reescrita e análise linguística.

O capítulo introdutório — *Contribuições teórico-metodológicas e formativas de Renilson José Menegassi ao ensino e aprendizagem das práticas de linguagem* — apresenta as contribuições de Renilson para os estudos das práticas de leitura, escrita e análise linguística, desnudando seu papel como pesquisador, assim como formador de pesquisadores e professores. No segundo capítulo — *Semear leitores, cultivar futuros* — as autoras apresentam as contribuições dos estudos de Renilson para o ensino da leitura, retomando os estudos dele e de orientandos, que aprofundaram e didatizaram alguns conceitos teóricos do círculo de Bakhtin, dando ênfase a propostas pedagógicas para o ensino da leitura. O capítulo 3 — *Perguntas de leitura e produção de sentido: uma proposta de trabalho para o poema “O poeta aprendiz”, de Vinicius de Moraes* — apresenta uma análise de respostas de alunos a uma atividade didática com o poema *O Poeta Aprendiz* de Vinicius de Moraes, em que a ordenação e sequenciação das perguntas de leitura são ressaltadas. O capítulo seguinte — *A entonação valorativa na leitura da crônica: uma proposta dialógico-pedagógica para o Ensino Fundamental* — tem como objetivo apresentar uma proposta dialógico-pedagógica de leitura de crônica,



fundamentada nos aportes do Círculo de Bakhtin em relação ao conceito de entonação valorativa. O capítulo 5 – *A constituição de respostas discursivas na interação em oficinas de escrita* – relata a experiência em oficinas escolares de escrita com o gênero discursivo Resposta Discursiva Escrita, visando ao ensino da argumentação na escrita dos alunos. O capítulo 6 - *A valoração estilística no ensino da escrita* - tem, como tema, o emprego dos operadores argumentativos na produção do projeto discursivo do texto dissertativo-argumentativo, a Redação do ENEM, com base em estudos da Linguística Textual, do Dialogismo e da perspectiva do Interacionismo sobre a escrita como trabalho. O capítulo 7 – *Revisão e reescrita: da concepção de trabalho à prática pedagógica* – apresenta um panorama dos estudos sobre revisão e reescrita de textos no Brasil, com enfoque na concepção de escrita como trabalho, em pesquisas aplicadas pautadas no princípio da interação e naquelas desenvolvidas sob o escopo da análise dialógica do discurso. O capítulo 8 – *A epistemologia da Prática de Análise Linguística de perspectiva dialógica no grupo Interação e Escrita/CNPq/UEM: análise bibliométrica e dialógica* – é uma análise da produção científica do grupo de pesquisa Interação e Escrita (GIE/UEM/CNPq) sobre a Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S). O capítulo 9 – *A forma composicional axiológico-valorativa das memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa - escrevendo o Futuro (OLPEF)*. No capítulo 10 - *Do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares do estado do Paraná: presença bakhtiniana* – a autora recupera as condições de produção dos dois principais documentos curriculares publicados nas décadas de 1990 e 2000 em nível estadual: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), mostrando a presença das ideias formuladas pelo Círculo de Bakhtin nessas construções curriculares. O último capítulo é uma entrevista-aula, intitulada *Entrevista-aula com o*



professor e pesquisador Renilson José Menegassi, concedida por Renilson a *O Consoante*. Nessa entrevista, ele fez reflexões sobre seu percurso de docente e pesquisador, retomando conceitos e publicações, destacando o processo de elaboração do livro “Leitura e Ensino de Língua” (2022), organizado por ele e pelas professoras Ângela Francine Fuza (UFT) e Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (Unicentro).

Esta homenagem a Renilson é mais do que merecida e oportuna. Como se poderá ver, Renilson está presente nos capítulos, inspirando seus autores e inspirando também os leitores deste volume.



CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E FORMATIVAS DE RENILSON JOSÉ MENEGASSI AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Ângela Francine Fuza

Bruno Ciavoletta

Márcia Cristina Greco Ohuschi

Considerações iniciais

“[...] o termo ‘escrita’ não é sinônimo de produção de texto escrito. É muito mais do que essa acepção. [...] a ‘escrita’ é um conceito que envolve as práticas de linguagem, as habilidades e competências envolvidas no ensino, aquisição, aprendizagem, apropriação e desenvolvimento da leitura, da produção textual escrita, da análise linguística, do ensino da gramática da língua, em suas características normativas, semióticas e axiológicas, isto é, num conjunto efetivo de aplicações da e sobre a língua e a linguagem em situações de ensino e aprendizagem” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 7 – grifo nosso)

A epígrafe deste capítulo, ao apresentar um conceito amplo de escrita, caracteriza essencialmente o pensamento do professor Renilson José Menegassi acerca do ensino de Língua Portuguesa (LP): constituir-se como um espaço integrativo entre as práticas de linguagem com a finalidade de contribuir significativamente



para a aprendizagem dos estudantes acerca dos diversos aspectos que constituem a linguagem e a língua.

Mais do que um conceito, essa proposição se reverbera em sua atuação como professor e como pesquisador da área da linguagem e, mais especificamente, da Linguística Aplicada, com o compromisso ético em contribuir, de forma efetiva, para o ensino e a aprendizagem de LP no Brasil. Conceber a “escrita” a envolver necessariamente todas as práticas de linguagem revela, em primeiro momento, a compreensão de Menegassi sobre o funcionamento da linguagem na sociedade: leitura, produção de texto, oralidade e análise sobre a língua se fazem necessariamente de forma integrada. Em segundo momento, demonstra também o contato direto do professor Menegassi com a sala de aula, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior, e, principalmente, acerca do processo de ensino e de aprendizagem, o qual se faz em e pelas práticas de linguagem.

Pelas práticas de linguagem, em sua natureza dialógica e interativa, Menegassi contribuiu, e ainda contribui significativamente, para a formação de professores da Educação Básica e para a formação de professores-pesquisadores no âmbito do Ensino Superior, os quais não só reverberam seus ensinamentos, mas também, de alguma forma, buscam ampliar suas proposições.

Por esse motivo, o recorte escolhido para homenagear o legado de Menegassi, neste texto, são as práticas de linguagem. Temos por objetivo apresentar, a partir de nossa compreensão axiológica, as contribuições teórico-metodológicas e formativas para o trabalho com as práticas de linguagem desenvolvidas ao longo da carreira do professor Renilson José Menegassi. Para tanto, recorreremos à sua publicação acadêmica, às produções de seus orientandos, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq), bem como àquelas realizadas por estudantes sob a supervisão de ex-orientandos, a demonstrar os ecos formativos de sua carreira profissional. Cabe esclarecer que não



se trata de uma revisão sistemática e, por isso, não é nosso objetivo resgatar todas as publicações. Assim, os textos aqui retomados devem ser entendidos como representativos da atuação de Menegassi como professor e pesquisador.

Além desta seção inicial, este capítulo apresenta uma discussão sobre os aspectos da concepção dialógica de linguagem, corrente teórica que pautou, em grande parte, a carreira do professor Menegassi. Logo após, expõe as contribuições teórico-metodológicas para o ensino das práticas de linguagem mais estudadas pelo professor homenageado: a leitura, a produção textual escrita e a análise linguística.

Aspectos da concepção dialógica de linguagem e reverberações ao ensino de Língua Portuguesa

O Círculo de Bakhtin, em resposta à corrente positivista do fazer científico, dominante no final do século XX e no início do século XXI, propõe uma base epistemológica para as Ciências Humanas, que se contrapõe à tendência dicotômica de separar os fenômenos estudados – a arte, a música, a literatura, a linguagem, de forma geral – de sua existência concreta na sociedade. Sem negar o valor e a importância da teoria e da abstração, o Círculo de Bakhtin advoga em defesa da análise do objeto investigado de forma integral, a contemplar, principalmente, sua concretude na sociedade. Essas orientações epistemológicas perpassam toda a obra do Círculo: em “Para filosofia de um ato responsável” (Bakhtin, 2010[1920-1924]), Bakhtin aborda fundamentos essenciais para compreender os atos humanos integralmente, ou seja, não como algo abstrato e destituído da realidade, mas a partir de sua concretude, de sua singularidade, de sua natureza valorativa e de sua responsabilidade. Já em “A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica”, Volóchinov (2019a[1926]) questiona a análise de uma obra literária, apartando-a do seio social, a focalizar apenas seus



aspectos formais e critica as tendências de análise que se apoiam no psiquismo individual do autor ou do leitor ou no estudo eminentemente sociológico, sem se debruçar sobre o acabamento composicional e estilístico da obra. Para o autor, a arte é essencialmente social, aspecto que se reflete tanto no conteúdo quanto na estrutura, a demandar que se analise a inter-relação dos fatores extraverbais e verbais da obra.

A compreensão do fenômeno, não pelo prisma dicotômico, mas a considerara arquitetônica que o engendra, está no cerne do entendimento sobre a linguagem e a língua desenvolvido nos escritos do Círculo de Bakhtin. Na obra “Marxismo e filosofia de Linguagem”, Volóchinov (2017[1929]) critica as tendências linguísticas mais importantes da época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, que também assumiam posturas dicotômicas ao opor forma e conteúdo. Para o autor, ao contrário do que defendia o subjetivismo idealista, a linguagem não é produto pautado no processo de criação individual de atos discursivos. Essa teoria, ao valorizar a criação individual – o conteúdo – desconsidera a importância do social, do outro, do diálogo e da interação, aspectos fundamentais que balizam o entendimento da linguagem pelo prisma dialógico. Por sua vez, Volóchinov (2017[1929]) também se opõe à ideia de que a língua pode ser concebida independentemente da linguagem, como um sistema abstrato de formas linguísticas, desvinculado do meio social e destituído de conteúdo vivencial, valorativo e ideológico.

Em contraponto a essas correntes filosófico-linguísticas, o Círculo de Bakhtin propõe o entendimento de que a linguagem e a língua devem ser concebidas indissociavelmente do meio social. Nesse sentido, a linguagem é social não porque serve a uma coletividade, mas porque todos os seus aspectos, seja de forma ou de conteúdo, são forjados socialmente pelos sujeitos em práticas reais de interação discursiva. Sobre essa questão, Volóchinov (2019b [1926], p.248) afirma que a linguagem é “[...] produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica



da sociedade que a gerou”. Por isso, a linguagem não é neutra, nem produção de um só indivíduo, mas uma atividade essencialmente interativa, social, ideológica e valorativa que reflete e refrata os mais diversos tipos de relações sociais estabelecidas pelos sujeitos.

Portanto, é no meio social que ocorre a condição necessária para a existência da língua e da linguagem, a interação discursiva, por isso, o Círculo de Bakhtin considera como a realidade fundamental da língua: “A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem enunciado monológico isolado, tampouco o ato fisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (Volóchinov, 2017[1929], p.218-219). A interação discursiva instaura-se como uma prática social de linguagem diretamente ligada aos demais âmbitos da vida social: “A comunicação verbal sempre está ligada [...] às condições da vida real, às ações (atos) reais dos homens: de trabalho, de culto (rituais), lúdicos e de outros tipos” (Volóchinov, 2019b[1926], p. 252, destaque do autor). Inseparável do contexto social, a interação discursiva se organiza inevitavelmente a partir das condições reais de sua realização e se concretiza materialmente em um enunciado.

O enunciado, fruto de uma situação concreta de interação discursiva, é o elo material que concretiza a relação da língua com a sociedade e assegura a atualização do fluxo contínuo da cadeia discursiva da linguagem. Para Bakhtin (2016 [1979]), somente pelo estudo do enunciado, é possível compreender a dimensão verbal da língua: “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações” (Bakhtin, 2016[1979], p.22). Portanto, a língua se faz e se constitui por meio da linguagem em sua forma concreta de realização: o enunciado.

Como uma atividade social e coletiva, a linguagem tem uma função muito importante para a organização da vida em sociedade, posto que quase todas as práticas sociais em que os sujeitos se envolvem utilizam a linguagem. Não se trata de um mero instrumento de comunicação, mas, devido a sua propriedade de criar referências para o que existe no mundo, a linguagem contribui para moldar a forma como essas práticas se desenvolvem: “Por fim, é óbvio que sem a ajuda da palavra não teriam surgido a ciência, a literatura etc., em suma, nenhuma cultura poderia ter existido se a humanidade tivesse sido privada da possibilidade da comunicação social, cuja forma materializada é a nossa língua” (Volóchinov, 2019b [1926], p. 251).

Por atuar diretamente na organização da sociedade, a linguagem também contribui para a constituição da consciência socioideológica de cada sujeito, já que toda expressão interior é fruto das práticas sociais de que o sujeito participa: “Sem a linguagem/língua, sem um enunciado verbal ou mesmo gestual, não há expressão, assim como não há expressão sem as suas condições sociais reais e sem os seus participantes reais” (Volóchinov, 2019b [1926], p. 257). A compreensão da linguagem como uma atividade essencialmente social e material, integrante e organizadora da vida em sociedade e da constituição dos sujeitos, é possível graças a sua natureza dialógica, interacionista e ideológico-valorativa.

A noção de diálogo é muito cara ao Círculo de Bakhtin, porque, ao se reconhecer a linguagem como uma atividade essencialmente social, consideram-se todos os atos enunciativos como linguagem, inclusive, as simples réplicas de diálogos cotidianos.

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



A natureza dialógica da linguagem diz respeito, em primeiro momento, ao reconhecimento de que não se faz linguagem sozinho, ou seja, todo enunciado inevitavelmente se endereça a alguém, a um interlocutor, que age ativamente no processo de interação. No processo de interação discursiva, o interlocutor não ocupa um papel passivo, isto é, não somente escuta, lê, mas age responsivamente, a concordar, a discordar, a duvidar etc., a constituir-se como um aspecto essencial do processo de interação discursiva. Os sujeitos, nas práticas interativas, compartilham conteúdos vivenciais, revestidos de valor, ou seja, de uma avaliação social que abarca todos os elementos envolvidos nessa situação: o tema, os discursos e os próprios participantes: “Essas opiniões e avaliações se referem a um certo todo, no qual a palavra entra em contato com o acontecimento cotidiano e se funde com ele em uma unidade indivisível” (Volochínov, 2019a [1926], p. 118).

Por sua vez, a natureza dialógica da linguagem evidencia o princípio elementar de seu funcionamento: o dialogismo. Nenhum enunciado é um ato isolado de linguagem, mas sempre é resposta a um enunciado anterior e se constitui como ponte para futuros enunciados, por isso: “Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (Bakhtin, 2016[1979], p. 57). O dialogismo põe em cena as relações dialógicas como aspecto a constituir todo e qualquer enunciado. Mesmo que não haja uma menção específica, todo enunciado carrega vozes de outros enunciados: “Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados, com os quais está ligado pela identidade de esfera de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016[1979], p. 57). É nesse fluxo contínuo de relações dialógicas que se formam as representações para o que existe no mundo, que os sujeitos constantemente se constituem e que os valores e as ideologias são criados. Logo, é mister considerar que o enunciado se materializa em diálogo:

o enunciado é pleno de *tonalidade dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (Bakhtin, 2016[1979], p. 59, grifos do autor).

Os aspectos da concepção dialógica de linguagem estão reverberados na Linguística Aplicada, mais especificamente, na área do ensino e da aprendizagem de LP em dois momentos, convencionalmente, chamados de Interacionismo e de Dialogismo, os quais também se encontram refratados e refletidos na produção acadêmica de Menegassi.

Inicialmente, os pressupostos da concepção dialógica de linguagem foram essenciais para os estudos no campo conhecido como Interacionismo no Brasil, a partir da década de 1980, com trabalhos de linguistas aplicados que advogavam em favor do ensino e da aprendizagem de LP pautados nas práticas sociais de linguagem, como é possível observar em “O texto na sala de aula” (Geraldj, 1984a), “Questões de linguagem” (Martins, 2009[1989]) e “Linguagem e escola” (Soares, 1989).

Conceber o ensino de LP pelo viés da interação significa adotar a linguagem e a língua como objetos de ensino e, assim, tornar a sala de aula um espaço concreto de interação discursiva, ou seja, de práticas de linguagem: de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística. Não mais a gramática, mas o enunciado concreto, o texto, passa a ser o elemento central das aulas de LP. Não se visa mais a mera aprendizagem de regras, conceitos e nomenclaturas gramaticais, mas a inserção dos estudantes em práticas de uso efetivo da linguagem: a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística (Geraldj, 1984b). Reconhece-se, então, as dimensões social e ética das aulas de LP, com o compromisso de contribuir para a formação linguístico-discursiva e, sobretudo, social e ideológica dos estudantes.



Sem negar a importância do Interacionismo, mas reconhecendo a necessidade de ampliar a dimensão valorativa e ideológica da linguagem, também a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, o campo do ensino e da aprendizagem de LP, a partir dos anos de 2010, tem se caracterizado por uma guinada marcadamente mais dialógica, e tem sido denominado como “Dialogismo”. Conceber o ensino e a aprendizagem pelo prisma dialógico, além de recuperar as premissas do interacionismo, aponta para o compromisso ético em fazer das aulas de LP um espaço para a ampliação da consciência socioideológica dos sujeitos. A leitura passa a ser um espaço de reconhecimento e apreciação valorativa crítica dos discursos, dos valores e das ideologias presentes no enunciado. A produção textual torna-se um espaço dialógico em que o estudante se posiciona axiologicamente por meio de um enunciado concreto. A análise linguística assume o compromisso de refletir acerca dos recursos expressivos da língua como escolhas estilístico-valorativas, que refletem e refratam as relações de poder, ideológica e valorativamente, a respeito de tudo o que existe na sociedade.

É nesta seara – o Interacionismo e o Dialogismo – em que se situa a produção acadêmica do professor-pesquisador Renilson José Menegassi, que se destaca por oferecer orientações teórico-metodológicas para o trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula. A produção científica de Menegassi não só acompanha as reverberações da concepção dialógica de linguagem no ensino de LP em suas fases, o Interacionismo e o Dialogismo, mas, sobretudo, ajuda a consolidar essas abordagens por meio de orientações teórico-metodológicas para o trabalho com as práticas de linguagem, as quais passam a ser discutidas.

Práticas de linguagem: aspectos teórico-metodológicos e formativos

Nesta seção, apresentamos um apanhado geral das contribuições do professor Menegassi quanto às práticas de leitura, escrita e análise linguística, desnudando seu papel como pesquisador, assim como formador de pesquisadores e professores. Isso porque, a partir de seus debates teóricos e formativos, orientações aconteceram e continuam a ser desenvolvidas, revelando ecos em trabalhos de Mestrado e de Doutorado pelo Brasil. As contribuições do professor à educação ultrapassam o âmbito acadêmico, alcançando as salas de aula e possibilitando o repensar das atividades que envolvem as práticas de linguagem.

Na sequência, passamos a tratar de cada prática, separadas por questões didáticas, de modo a pensar como, teórica e metodologicamente, elas foram contempladas em seus estudos, em suas orientações e em orientações de seus ex-orientandos, a fim de possibilitar a formação inicial e continuada de professores, em um efeito cascata.

O desenvolvimento de propostas de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura

Muitos estudos voltados à leitura foram desenvolvidos por Renilson José Menegassi¹. Dentre eles, devido a sua importância fundamental para as práticas em sala de aula, destaca-se a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura. Conforme Fuza e Menegassi (2022, p. 154):

1 Neste livro, em “Semear leitores, cultivar futuros”, Domingos e Ohuschi discorrem, especificamente, sobre os trabalhos voltados à leitura. Nesta seção, fizemos um recorte voltado à ordenação e à sequenciação de perguntas de leitura.



a ordenação e a sequenciação de perguntas se referem às categorias de perguntas elaboradas pelo docente e à sequência em que são organizadas e apresentadas ao leitor, de modo a conduzir à atividade de produção de um texto ao término do trabalho, pela exposição do que trata o texto de forma global. As informações e as ideias levantadas pelas perguntas, manifestadas nas respostas, sistematizam-se num todo textual coerente, isto é, num pensamento completo sobre o gênero discursivo trabalhado.

Nesse sentido, Fuza e Menegassi (2022) consideram que as atividades com perguntas de leitura são propostas à luz de algumas vertentes de estudos sobre a língua: o Interacionismo, ao considerar a concepção de leitura como interação entre autor-leitor-texto; a Psicolinguística, a partir dos processos cognitivos que envolvem o processamento da leitura; o Dialogismo, no trato das situações dos acontecimentos, suas condições de produção e relações dialógicas que constituem o enunciado.

A atividade de perguntar e de construir perguntas pelo docente é possibilidade de ampliação socioideológica. Por meio disso, o professor envolve-se no diálogo com o enunciado-texto e com o outro, que se encontra, imediatamente próximo, o aluno-leitor, e o convida à interação. Nesse ato, as perguntas, uma vez ordenadas e sequenciadas, sob mediação docente, assumem um papel preponderante na organização discursiva e na produção de sentidos ao enunciado.

Ao tratar das perguntas de leitura, não se pode deixar de mencionar o pioneirismo da proposta da tipologia das perguntas, proposta por Marcuschi (2008; 2001; 1996), assim como os estudos de outros pesquisadores sobre as perguntas, como Pearson e Johnson (1978) e Heaton (1991)². Para a realização das discussões aqui expostas, os resultados dessas pesquisas não são o norte teórico-metodológico escolhido, pois o foco não se restringe à definição tipológica ou categórica

2 Para ampliação das discussões sobre as tipologias de perguntas, sugerimos a leitura de Fuza e Menegassi (2022) que as detalham.

de perguntas e suas exemplificações. Dessa forma, pretendemos ir além, de modo a apresentar ao leitor a proposta de ordenar e sequenciar as perguntas, a fim de propor reflexão sobre o papel da construção de perguntas de leitura à formação e ao desenvolvimento do aluno-leitor, como atividade de linguagem em interação, a amparar o papel social do professor nesse processo.

Solé (1998), a partir dos fundamentos da avaliação formativa – abordagem que foca na construção da leitura, não em seu produto – afirma que o ensino proporciona ao aluno o aumento da competência e da autonomia como leitores, por isso, haveria atenção na escolha das questões que os professores formulam. Nesse aspecto, propõe, no âmbito da leitura com foco na interação, três classificações possíveis: (1) perguntas de resposta literal; (2) perguntas para pensar e buscar; (3) perguntas de elaboração pessoal (Solé, 1998). O foco dessas questões não está na identificação ou na cópia de respostas presentes prontamente no texto, mas na reflexão e na produção de sentidos a acontecer no momento da leitura, a considerar o processo de interação autor-texto-leitor.

No Brasil, pesquisas são realizadas sobre o trabalho com perguntas de leitura, centradas em teorias utilizadas pela Psicolinguística e pela Linguística Aplicada, como as de Menegassi (2010a; 2011a; 2016a), Menegassi e Angelo (2010), Rodrigues (2013), Fuza (2017), Fuza e Menegassi (2017; 2019; 2020; 2022), dentre outras, fundamentadas, principalmente, nos estudos de Solé, pautadas na concepção interacionista de linguagem e de leitura (Geraldi, 1984a; 1991; 2010; Kleiman, 1996; Dell’isola, 1996; Fuza, Ohuschi, Menegassi, 2020 etc.).

Para Menegassi (2010a), no trabalho com as perguntas de leitura, pela perspectiva da ordenação e sequenciação, alguns fatores teórico-metodológicos são considerados: “a) o conceito de leitura escolhido; b) a metodologia de trabalho com a leitura em função do conceito definido; c) o objetivo da leitura; d) o gênero textual escolhido; e) a ordenação e



a sequenciação das perguntas oferecidas sobre o texto [...]” (Menegassi, 2010a, p. 167).

Em diálogo com os tipos de perguntas de Solé (1998) e recuperando as etapas do processo de leitura (Menegassi, 2010b, 1995), Menegassi (2010a, 2011a, 2016a) dividiu as perguntas em: pergunta de resposta textual; pergunta de resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa.

As perguntas de resposta textual centram-se no texto. Contudo, não são questões de cópia, de extração de ideias do texto, pois cabe ao leitor buscar respostas no texto, exigindo dele compreensão, organização frasal completa e não apenas o ato de parear as informações do comando com a localização da resposta no texto. Sendo assim, “exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida” (Menegassi, 2010a, p. 179).

As perguntas de resposta inferencial podem ser deduzidas a partir do texto. Embora ligadas ao texto, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, estabelecendo algum tipo de inferência. Não há, então, resposta no texto, mas sim na relação do texto com as inferências realizadas pelo leitor, que constrói uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (Menegassi, 2010a, p. 180).

As perguntas interpretativas tomam o texto como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal. Conforme Menegassi (2010a), não vale qualquer resposta, pois os sentidos são produzidos a partir do diálogo entre as questões, levando o aluno a raciocinar sobre o que lê e a articular o tema textual com sua experiência pessoal.

A fim de formar e desenvolver o leitor, segundo Menegassi (2010a), essas três classificações precisam ser trabalhadas no contexto escolar, pois englobam todas as etapas do processo da leitura. Ademais, deve-se considerar o modo como as perguntas são ordenadas, começando



com perguntas de resposta textual, com o objetivo de o aluno aprender a trabalhar com o texto; depois, apresentar as questões de resposta inferencial, a possibilitar ao aluno estabelecer relações entre o texto e os seus conhecimentos prévios; por fim, as perguntas de resposta interpretativa, a permitir ao aluno produzir sentidos próprios para o tema, considerando as condições de produção do texto. À luz de Menegassi (2010a, 2011a), assim como de Rodrigues (2013), é possível verificar que as perguntas são organizadas em ordem crescente de dificuldade, conduzindo o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto.

Diante do exposto, destacamos, com base em Rodrigues (2013), que

o processo de leitura não deve ser tomado como permanente ou estático na sala de aula, mas por um curto espaço de tempo, visto que sua maior contribuição é a de desenvolver um aluno leitor e produtor de textos, portanto, um trabalho prolongado com esse processo produz um estruturalismo desnecessário, que não atende às propostas criativas que precisam ser realizadas diariamente na sala de aula (Rodrigues, 2013, p. 68).

Dessa forma, a proposta de trabalho com o processo de leitura apresentado deve ser estabelecida em um prazo suficiente para desenvolver no aluno uma visão mais crítica da leitura, “como uma base formadora inicial, que permite desenvolvimentos maiores” (Rodrigues, 2013, p. 68).

De acordo com Angelo (2015, p. 258), os processos de leitura e de escrita “são indissociáveis quando se trata da produção da resposta à pergunta de leitura”. Sendo assim, ao abordar a sequenciação de perguntas, verifica-se que a escrita também passa a ser significativa, pois cabe ao aluno articular ideias, buscar compreendê-las, realizar a justaposição delas, a fim de constituir uma resposta.

Conforme Menegassi (2010a), após a realização das perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno deve ser levado a produzir



outra resposta, unindo as informações das respostas anteriores, em uma única pergunta: “Do que trata o texto?” (Menegassi, 2010a, p. 186). Isso possibilita ao aluno organizar o pensamento por meio da reunião das ideias.

O fato de sequenciar as perguntas possibilita ao aluno reunir as respostas e as ideias anteriores, observando-se a noção de construção de parágrafo exposta por Garcia (1992): afirmação inicial, explicação sobre essa afirmação e exemplificação dessa explicação. A partir dessas noções e do processo de leitura, Angelo (2015) propõe: “afirmação inicial retirada do texto – que coincide com a resposta textual; explicação sobre essa afirmação – que surge da resposta inferencial; e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor – a partir da resposta interpretativa” (Angelo, 2015, p. 58).

Para Menegassi (2010a; 2011a) e Rodrigues (2013), essa forma de organização da resposta contempla, então, a ideia global do texto, o resumo do tema e o julgamento realizado pelo aluno. Além disso, Menegassi postula que esse processo de escrita, bastante pertinente para a fase entre formação e desenvolvimento do leitor, não deve ser usado por longo período, porque é possível que se produza “um estruturalismo definido para a produção textual, que não atende ao trabalho criativo que deve ser usado cotidianamente na sala de aula, na produção de gêneros textuais” (Menegassi, 2010a, p. 187).

Quanto ao estilo do gênero resposta, Angelo (2015) afirma que pode se alterar de acordo com o tipo de resposta. No caso das respostas textuais, em função de apresentarem repetição de informações do texto, têm linguagem referencial, com exposição objetiva dos dados, sem avaliação, com uso de terceira pessoa. Já as respostas inferenciais são geralmente explicações, esclarecimentos sobre algo do texto, exigindo o uso de elementos, como conectivos, expressões explicativas. Nas respostas interpretativas, segundo Silva (2009), há uso de conjunções comparativas, de verbos no gerúndio e no presente do indicativo,

marcando interpretação de ideias, de aspas para transcrever, de parênteses para indicar supressão, de 1ª ou 3ª pessoa, dependendo do objetivo de quem responde.

Embora se verifique que o trabalho com perguntas e respostas possam possibilitar uma abordagem mais reflexiva de trabalho com a leitura, ainda são necessárias intervenções didáticas no processo de leitura e de escrita, principalmente da resposta (Angelo, 2015; Silva, 2009), fatos que justificam o desenvolvimento de estudos sobre o tema.

Ao abordar a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura, é possível pensarmos um *continuum* de produções acadêmicas, tanto do professor Renilson quanto de seus orientandos, havendo ampliação para pesquisas orientadas por seus ex-orientandos, de modo a revelar os ecos discursivos que foram e são estabelecidos ao longo dos anos. Para melhor visualização, indicamos, no Quadro 1, produções³ sobre o tema, com suas respectivas autorias, tipo de pesquisa, título e temática.

Quadro 1 - Pesquisas voltadas às perguntas de leitura e sua ordenação e sequenciação

Autor(es)	Tipo de pesquisa	Título do trabalho	Tema tratado
Menegassi (2010a)	Capítulo de livro	<i>Perguntas de leitura.</i>	Tipos e formas de trabalho com perguntas de leitura.
Menegassi (2011a)	Capítulo de livro	<i>Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura.</i>	Ordenação e sequenciação de perguntas produzidas para o gênero poema.

3 Pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa: “Interação e Escrita” (UEM/CNPq). A pesquisa de Rodrigues (2013), assim como os trabalhos de Fuza foram orientados pelo professor Renilson. Ao dar sequência as suas contribuições, Fuza, junto de suas orientandas de mestrado e doutorado, Barroso, Alves e Peres, vem desenvolvendo e ampliando as discussões voltadas à leitura e às perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas.

Rodrigues (2013)	Dissertação (Mestrado em Letras)	<i>Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental.</i>	Compreensão do trabalho com a ordenação de perguntas de leitura, em situação de sala de aula.
Menegassi (2016a)	Capítulo de livro	<i>Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura.</i>	Análise da experiência do trabalho em sala de aula com as perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas.
Fuza (2017)	Relatório de Pós-doc	<i>Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático.</i>	Desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para os gêneros crônica e poema.
Menegassi; Fuza (2017)	Artigo	<i>Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional.</i>	Proposta de atividade de perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas para panfleto no 6º ano.
Menegassi; Fuza (2018)	Artigo	<i>Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação.</i>	Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura direcionada ao gênero crônica, para o Ensino Fundamental.
Barroso (2018)	Dissertação	<i>Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero crônica no Ensino Médio.</i>	Compreensão do trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema na produção de sentidos nos estudantes da 3ª série do Ensino Médio.
Fuza; Menegassi (2018a)	Capítulo de livro	<i>Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema.</i>	Apresentação de uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltada ao gênero poema.
Fuza; Menegassi (2018b)	Artigo	<i>Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação.</i>	Elaboração de uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura direcionada ao gênero crônica, para o Ensino Fundamental.

Fuza; Menegassi (2019)	Artigo	<i>Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático.</i>	Análise dos tipos de perguntas e sua sequenciação em uma das seções de uma coleção de livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e proposição de uma atividade de perguntas de leitura de maneira ordenada e sequenciada destinada aos gêneros crônica e pintura.
Santos (2019)	Dissertação	<i>Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental.</i>	Compreensão de como o trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica possibilita a produção de sentidos dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.
Fuza; Striquer; Ohuschi (2020)	Artigo	<i>Exauribilidade temática, ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário.</i>	Proposição de atividades com perguntas de leitura, ordenadas e sequenciadas para o gênero discursivo anúncio.
Fuza; Menegassi (2022)	Capítulo de livro	<i>Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação de leitura no Ensino Fundamental.</i>	Proposição de atividades com perguntas de leitura, ordenadas e sequenciadas para o gênero discursivo poema narrativo, associando-as com a ilustração que o acompanha.
Barroso (2024)	Tese	<i>A constituição dialógica do dizer inferencial em poemas: o desenvolvimento do leitor protagonista no ensino médio.</i>	Compreender de que modo a leitura inferencial se constitui, no processo de ensino e aprendizagem da leitura de poemas e da escrita de resposta argumentativa, por meio de abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, a partir da intervenção docente.
Peres (2024)	Dissertação	<i>Princípios da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura na formação continuada de professores.</i>	Analisar como os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura são compreendidos por professoras dos anos iniciais da educação básica em situação de formação continuada.

Fonte: Os autores.

Conforme já exposto, os trabalhos com as perguntas são desenvolvidos, à luz de algumas vertentes de estudos sobre a língua: o Interacionismo, a Psicolinguística e o Dialogismo. Logo, isso está refletido ao longo das produções de Menegassi e dos pesquisadores que integram o Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq). Na sequência, passamos a tratar de cada produção do Quadro 1, a fim de ilustrar o desenvolvimento e a progressão das pesquisas.

Dentre outros textos que abordam a leitura, em 2010, Menegassi produz o capítulo “Perguntas de leitura”, no qual trata dos tipos e das formas de trabalho com perguntas de leitura. O autor indica as perspectivas de leitura com foco no autor, no texto, no leitor, na interação autor-texto-leitor, explorando os seus tipos de perguntas, respectivamente.

Menegassi (2011a), em *Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura*, discute como essa metodologia pode contribuir para que o aluno-leitor produza sentidos ao texto lido e elabore um novo texto como resposta. Ele ressalta que, para uma construção eficaz de perguntas, é essencial considerar aspectos fundamentados em estudos de leitura, com pressupostos da Linguística Aplicada e da teoria do Círculo de Bakhtin, como: o conceito de leitura adotado, a metodologia de trabalho alinhada a esse conceito, o objetivo da leitura, o gênero discursivo escolhido, a organização das perguntas e a produção escrita resultante das respostas a essas perguntas. Dessa maneira, torna-se possível um trabalho que promova o desenvolvimento cognitivo do aluno-leitor ainda mais eficaz e, nesse sentido, o autor evidencia a importância da conscientização do professor relacionada às determinações teórico-metodológicas envolvidas no processo de ensino da leitura.

O referido estudo, fundamentado na concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, classifica as perguntas em três tipos: textual, inferencial e interpretativa, que auxiliam na formação do

leitor e na produção de respostas argumentativas, além de promover um posicionamento crítico e reflexivo por parte do leitor.

A Dissertação de Mestrado de Rodrigues (2013), intitulada *Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do ensino fundamental*, teve como objetivo geral compreender como o trabalho com a ordenação de perguntas de leitura, com estudantes de 6º ano, possibilita a produção de sentidos nos alunos. Para alcançá-lo, a pesquisadora verificou em que aspectos a ordenação de perguntas de leitura contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, realizou um levantamento das facilidades e dificuldades dos alunos frente ao trabalho desenvolvido e caracterizou a intervenção docente durante o processo da pesquisa.

A pesquisa, de cunho qualitativo e caracterizada como pesquisa-ação, evidenciou que a interação entre professor e alunos, por intermédio de práticas de leitura planejadas e teoricamente fundamentadas, resulta em um processo de construção de sentidos mais eficaz e transformador. Desse modo, demonstrou que a ordenação e sequenciação de perguntas, quando bem mediadas pelo professor, contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia e criticidade leitora dos estudantes.

Menegassi (2016a), em *Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura*, analisou a experiência do trabalho com as perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas em sala de aula. Com vistas a exemplificar e demonstrar como ocorre a construção de perguntas de leitura sob o viés interacionista, o autor selecionou parte da pesquisa de Rodrigues (2013), realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Após a análise, Menegassi (2016a) conclui que a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura, mediadas pela atuação pedagógica do professor, contribuem efetivamente para o desenvolvimento do aluno-leitor, uma vez que estes são levados à interação com o texto, e, assim, à produção de sentidos.



Fuza (2017), em seu relatório de estágio de pós-doutoramento, intitulado *Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático*, desenvolveu uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para os gêneros crônica e poema, destinada ao Ensino Fundamental. O referido estudo buscou analisar a aplicação desses princípios em diferentes gêneros discursivos com uma temática comum, identificada após análise de materiais didáticos. A metodologia incluiu a elaboração de perguntas que permitiram ao aluno-leitor estabelecer diálogos entre textos, formular respostas textuais, inferenciais e interpretativas e construir um texto como contrapalavra. Os resultados indicaram que a abordagem proposta facilita a interação entre o leitor e os textos, contribuindo, significativamente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura no contexto escolar.

Fuza e Menegassi (2017), em *Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional*, desenvolveram uma proposta de leitura para o 6.º ano do Ensino Fundamental com o gênero panfleto. Os resultados demonstraram que a ordenação e a sequenciação de perguntas para o gênero eleito possibilitam ao aluno a extração de significados e atribuição de sentidos ao texto lido; o estabelecimento de elo entre linguagem verbal e não verbal; seu posicionamento frente à temática do texto; a produção de um texto como réplica/contrapalavra e a realização de inferências.

Fuza e Menegassi (2018b), em *Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação*, elaboraram uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura direcionada ao gênero crônica. Os autores partiram do levantamento das ideias principais do texto, passando pela produção das perguntas de leitura com base nas ideias relacionadas, de maneira ordenada e sequenciada, e, ao final, o aluno-leitor é direcionado à produção de um texto como réplica/contrapalavra a partir das respostas

às perguntas. Os resultados revelaram que a proposta de ordenação e de sequenciação de perguntas de leitura possibilita a identificação de ideias principais relacionadas ao texto, que o aluno-leitor se posicione diante da temática contemplada e produza um texto como réplica/contrapalavra como produto de todo o processo.

A partir das propostas teórico-metodológicas já existentes, Barroso (2018), em sua pesquisa de mestrado, intitulada *Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero crônica no Ensino Médio*, objetivou compreender como o trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema possibilita a produção de sentidos nos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, contribuindo para o ensino e a aprendizagem de Língua Materna.

A Dissertação de Barroso (2018), orientada por Ângela Fuza, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), apresenta um estudo de caso com alunos da 3ª série do Ensino Médio, em que elaborou materiais de leitura, de acordo com a metodologia proposta. Os resultados obtidos apontaram que o trabalho com as perguntas de leitura de forma ordenada e sequenciada possibilita ao aluno manifestar atitude responsiva frente ao texto ao construir sua contrapalavra por meio da Resposta Argumentativa.

O estudo intitulado *Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema*, realizado por Fuza e Menegassi (2018a), com base na prerrogativa de Menegassi (2011a) de que as perguntas de leitura são práticas frequentes nas salas de aula de LP, dialoga com a teoria sobre o tema do enunciado (Bakhtin, 2016[1979]) por entender a exauribilidade temática como elemento inicial e determinante da constituição do enunciado. O trabalho de Fuza e Menegassi (2018a) objetivou apresentar uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltada ao gênero poema.

A proposta volta-se ao trabalho com o Ensino Fundamental, por entender que a leitura é um processo e perpassa fases que vão além



da decodificação. Dessa maneira, os resultados advindos desse estudo revelam que essa proposta de ordenação e sequenciação apresenta contribuições para o ensino da leitura na Educação Básica, uma vez que possibilita a identificação das ideias principais do texto, a construção de um texto a partir dessas ideias, bem como a elaboração de perguntas de leitura pelo professor a partir das ideias levantadas. Por meio dessa proposta teórico-metodológica, é possível, ainda, que o aluno faça um levantamento das ideias principais do texto relacionadas ao tema, posicione-se ativamente frente à temática e produza um texto como réplica/contrapalavra.

Em diálogo com Fuza e Menegassi (2018a), há a produção *Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação* (Fuza e Menegassi, 2018b). Nela, os autores propõem o trabalho com a crônica, de modo a destacar o trabalho especificamente com esse gênero.

Fuza e Menegassi (2019), em *Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático*, dialogam com o conceito de exauribilidade temática como o primeiro elemento determinante da constituição do enunciado (Bakhtin, 2016[1979]) e com a concepção de leitura interacionista.

O referido estudo tem como objetivo analisar os tipos de perguntas e sua sequenciação em uma das seções de uma coleção de livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise, os autores constataram que, dentre as perguntas encontradas na seção, somente uma delas viabiliza o diálogo temático entre textos. Diante disso, propuseram a ordenação e a sequenciação de perguntas para uma das atividades destinada aos gêneros crônica e pintura. Fuza e Menegassi (2019) evidenciam que a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltada ao diálogo entre textos torna possível que o leitor estabeleça o diálogo temático entre dois textos, formule respostas textuais, inferenciais



e interpretativas, abordando as ideias principais dos dois gêneros e produza sentidos relacionados às temáticas apresentadas. Com isso, o leitor é capaz de tratar da exauribilidade temática relativa, ou seja, de explorar a temática textual de maneira mais abrangente.

Santos (2019), em sua pesquisa de Mestrado intitulada *Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental*, também sob orientação de Ângela Fuza, no PPGLetras da UFT, buscou compreender como o trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica possibilita a produção de sentidos dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Para atingir tal objetivo, Santos (2019) elaborou uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura e implementou em uma turma de 9º ano, verificou em que aspectos a ordenação de perguntas de leitura auxilia no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, e, ainda, constatou a importância da mediação do professor no processo de formação e desenvolvimento do aluno-leitor, ao verificar a contrapalavra, por meio das respostas sequenciadas com a produção do texto réplica.

Os resultados advindos do estudo de Santos (2019) revelaram que a ordenação e a sequenciação das perguntas de leitura possibilitaram ao aluno pensar, buscar, refletir, inferir e se posicionar em relação aos textos lidos, construindo sentidos por meio de uma resposta argumentativa.

Fuza, Striquer e Ohuschi (2020), em *Exauribilidade temática, ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário*, apresentam uma proposição de atividades com perguntas de leitura, ordenadas e sequenciadas com o gênero discursivo anúncio para o Ensino Médio. As autoras indicaram a importância do trabalho com perguntas que levem o aluno a conhecer e a considerar as multisssemioses que formam o anúncio publicitário, na ligação inseparável para a construção dos sentidos das multilinguagens.



No estudo *Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação de leitura no ensino fundamental*, Fuza e Menegassi (2022) objetivam focalizar no trabalho com as perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas para o gênero discursivo poema narrativo, associando-as com a ilustração que o acompanha em um livro didático do Ensino Fundamental. Os pesquisadores propõem atividades com perguntas de leitura, ordenadas e sequenciadas, à luz da perspectiva de leitura como interação entre autor-leitor-texto, de leitura como processo e das relações dialógicas que constituem o enunciado.

Diante das propostas desenvolvidas, ao longo dos anos, e das pesquisas que buscaram a sua implementação, a Dissertação de Peres (2024), orientada por Fuza, no PPGLetras da UFT, teve como foco analisar como os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura são compreendidos por professoras dos anos iniciais da educação básica em situação de formação continuada. Para alcançá-lo, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: identificar os conceitos de leitura adotados na prática docente pelas professoras participantes da pesquisa; verificar em que aspectos a compreensão dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura contribuem na formação continuada das professoras; caracterizar os efeitos do trabalho com os princípios de ordenação e sequenciação na construção de conhecimentos na prática docente.

Os resultados, advindos da análise da atividade diagnóstica, demonstram que as professoras elaboraram as perguntas de leitura fundamentadas nos conceitos de leitura cognitivista, interacionista e, principalmente, no conceito de leitura estruturalista, centrando-se na decodificação e extração de informações do texto. A análise da atividade interventiva, elaborada após os estudos realizados, revela que as professoras apreenderam os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, passaram a conceber o processo de leitura como interação texto-leitor e, por meio da contrapalavra, manifestaram

atitude ativa responsiva, expressando, assim, seus discursos próprios frente a outros discursos. Em suma, os estudos realizados fomentaram uma ação reflexiva das professoras sobre suas práticas docentes, especialmente, no que diz respeito ao ensino da leitura voltado à construção de sentidos. Isto posto, espera-se que esta pesquisa contribua com as discussões sobre o ensino de leitura em sala de aula e com a prática docente.

A tese *A constituição dialógica do dizer inferencial em poemas: o desenvolvimento do leitor protagonista no ensino médio* (Barroso, 2024), orientada por Ângela Fuza, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), amplia as discussões sobre as perguntas ordenadas e sequenciadas, iniciadas em 2018, buscando compreender de que modo a leitura inferencial se constitui, no processo de ensino e aprendizagem da leitura de poemas e da escrita de resposta argumentativa, a partir da intervenção docente. Já há, aqui, o trabalho conjunto com as perspectivas de leitura interacionista e dialógica, levando o estudante à leitura do texto e à ampliação socioideológica de construção de inferências dialógicas, sobre a palavra do outro, ao se constituir autor de sua própria palavra réplica e, conseqüente produção de sentidos ao enunciado, em toda a sua arquitetura de enunciação.

Barroso (2024) afirma que a perspectiva dialógica de linguagem, desenvolvida a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, acentua seu foco na relação texto-leitor-contexto extraverbal (Angelo; Menegassi, 2022). O texto é espaço de concretização de vozes e relações sociais, ou seja, um acontecimento que se dá num contexto abrangente, além da materialidade textual; e, neste sentido, pressupõe uma orientação axiológica (Menegassi *et al.*, 2020), uma vez que possibilita ao leitor, diante do enunciado, mobilizar apreciações valorativas; ao empreender esse movimento, ele concorda, refuta, amplia, analisa e constrói os sentidos correspondentes à leitura, pelo movimento dialético e dialógico



com o texto, o autor, com ele mesmo e com as enunciações advindas do mundo extratextual. Nesse entrelaçamento de discursos, a leitura se efetiva como atividade de produção de sentidos, ao proporcionar um encontro dialógico, permeado por axiologias, na vivência real dos sujeitos interagentes com o horizonte da informação verbal e dos acontecimentos oriundos do horizonte extraverbal; ela “é resposta a um ato de linguagem social definido” (Menegassi *et al.*, 2020, p. 193).

Diante do exposto, é possível percebermos o modo como os estudos e as orientações de Menegassi possibilitaram o desenvolvimento de estudos subsequentes e de outros que ainda virão. De modo geral, as pesquisas apresentadas enfatizam que a metodologia de construção de perguntas ordenadas e sequenciadas é uma das inúmeras possibilidades para o ensino da leitura em sala de aula e se concretiza como uma prática docente eficaz, a possibilitar a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor.

A produção textual escrita

Em sua trajetória acadêmica, o professor Renilson José Menegassi dedicou-se a muitos estudos sobre a prática de produção textual escrita, marcados, inicialmente, a partir de sua parceria com a professora Marilurdes Zanini, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), que resultou em uma quantidade expressiva de cursos, oficinas, apresentações em eventos e publicações que envolviam, sobretudo, a redação do vestibular da UEM (Menegassi e Zanini, 1998; 1999; 2002; 2003, dentre outros).

Em sua tese de doutorado, intitulada *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto* (Menegassi, 1998), representa um marco inicial de grandes contribuições metodológicas ao ensino dessa prática de linguagem. À luz da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, Menegassi (1998) investigou as etapas de revisão

e de reescrita no processo de produção textual de alunos e a influência dos comentários de revisão produzidos pelo professor nos textos dos estudantes, a evidenciar as operações linguísticas sugeridas pelo professor e atendidas ou não pelos alunos, assim como as estratégias próprias apresentadas pelos alunos quando não atendem às sugestões do professor. Nesse viés, ao defender uma concepção processual e recursiva da escrita em sala de aula – concepção de escrita como trabalho, a partir de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Geraldi (1996) – o pesquisador alerta para a compreensão da reescrita como uma prática que precisa ser desenvolvida continuamente no processo de ensino.

Desse modo, observamos, em sua tese, o início de sua conexão com o Interacionismo e com o Dialogismo, no que tange à produção textual escrita, vista como uma prática social constituída em situações de interação entre sujeitos, uma vez que a escrita, ou seja, “*um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa [...]” (Volóchinov, 2017 [1929]), p. 219, grifos do autor).

A abordagem da escrita defendida em sua tese, em que valoriza as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita, revela o caráter interativo do processo de produção de textos, no qual o professor atua como mediador, como coprodutor do texto, e o aluno-autor é considerado como sujeito ativo, responsável e responsável. Vemos, portanto, a “alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2016[1979], p. 57), a qual determina os limites do enunciado.

Menegassi (1998) traz de Geraldi (1996) a ideia do “outro de si próprio”, em que, no processo de reescrita, o autor se torna o leitor de seu próprio texto, buscando a virtualidade do interlocutor, “transformando as palavras alheias em palavras próprias [...]” (Ohuschi, 2006, p. 32). Logo, Menegassi (1998) demonstra que é no diálogo com o próprio



texto, a partir da mediação do professor, que o aluno-autor reformula e aprimora seu texto e, conseqüentemente, sua escrita.

Após seu doutoramento, em contato mais intenso com o Interacionismo e com o Dialogismo, Menegassi desenvolveu inúmeras pesquisas sobre a prática de produção textual escrita, as quais mobilizam diversos conceitos que contribuíram, de forma contundente, para os estudos dessa prática de linguagem no âmbito da Linguística Aplicada brasileira. Dentre eles, elucidamos as condições de produção de texto (Geraldi, 1991) e, de forma mais específica, o interlocutor, além dos conceitos de responsividade, e valoração⁴.

Para este capítulo, como amostra representativa, selecionamos alguns dos escritos de Menegassi sobre tais aspectos, bem como trabalhos por ele orientados e orientados por seus ex-orientandos, a fim de evidenciar a abrangência, a importância e o impacto de sua contribuição para a prática de produção textual escrita no Brasil, reverberando o *continuum* da produção acadêmica e os processos formativos. O Quadro 2 sistematiza os estudos selecionados, apresentando o(s) autor(es), o tipo de pesquisa, o título do trabalho e o conceito mobilizado, sobre os quais discorreremos na sequência. As pesquisas apresentadas no Quadro 2 buscam seguir a ordem: textos produzidos por Menegassi, ou em coautoria; textos por ele orientados (quando há trabalhos específicos sobre o conceito em pauta); textos orientados por seus ex-orientandos(as), ou frutos de trabalhos orientados por eles, não necessariamente em ordem cronológica.

4 Salientamos que os processos de revisão e reescrita, assim como o conceito de revisão dialógica – conceitos de extrema relevância e com grande contribuição de Menegassi para a prática da escrita – são contemplados, nesta obra, no Capítulo *Revisão e Reescrita: da concepção de trabalho à prática pedagógica*, de Denise Moreira Gasparotto.

Quadro 2 - Pesquisas voltadas à prática de produção textual escrita e conceitos mobilizados

Autor(es)	Tipo de pesquisa	Título do trabalho	Conceito mobilizado
Menegassi (2003)	Artigo	<i>Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos</i>	Condições de produção textual
Menegassi (2010d)	Capítulo de livro	<i>O processo de produção textual</i>	
Silva (2018)	Dissertação (Mestrado em Letras)	<i>Caracterização dos comandos de produção textual da prova de redação do vestibular da UEM</i>	
Lima; Fuza (2019)	Artigo	<i>Condições de produção escrita em comandos do livro didático do ensino fundamental</i>	
Menegassi (1997)	Artigo	<i>A influência do interlocutor na produção de textos</i>	Interlocutor
Menegassi; Fuza (2006)	Artigo	<i>A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor</i>	
Menegassi (2011b)	Artigo	<i>O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático</i>	
Franzoi (2009)	Dissertação (Mestrado em Letras)	<i>Manifestações do interlocutor nas produções textuais escritas no ensino fundamental</i>	
Angelo; Fracasse (2009)	Capítulo de livro	<i>O interlocutor nos comandos de produção escrita</i>	
Menegassi (2008)	Artigo	<i>Responsividade e dialogismo no discurso escrito</i>	Responsividade
Gaffuri; Menegassi (2010)	Artigo	<i>Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos</i>	
Czerevaty; (2020)	Dissertação	<i>Formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita por alunos do curso de Letras</i>	

Menegassi; Lima (2016)	Artigo	<i>Marcas de interlocução valorativa em cartas pessoais de alunos o ensino fundamental</i>	Valoração
Silva; Menegassi (2022)	Artigo	<i>A valoração da citação na produção do texto dissertativo-argumentativo no Enem</i>	
Castro (2023)	Dissertação (Mestrado em Letras)	<i>Valoração e consciência socioideológica: um estudo teórico-prático com o gênero poema-protesto em perspectiva dialógica</i>	

Fonte: Os autores.

No artigo *Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos*, por exemplo, Menegassi (2003) desenvolveu uma pesquisa com docentes de LP, atuantes nos Ensinos Fundamental e Médio, sobre o trabalho com a produção textual escrita em sala de aula, em que analisou comandos de produção de textos produzidos pelos professores, a partir da reflexão sobre as condições de produção, com aporte, principalmente, em Britto (1984), Geraldi (1991), Fiad; Mayrink-Sabinson (1991); Brasil (1998) e Rojo (2000). O trabalho considerou quatro elementos das condições de produção da forma como foram propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998, p. 58): “finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito”.

A pesquisa realizada com os professores objetivou levá-los à reflexão sobre seu próprio texto, para que pudessem se conscientizar sobre seu processo de escrita e, por consequência, refletir sobre o trabalho com a produção textual em sala de aula. De forma específica nesse artigo, o autor apresenta e discute sobre a fase em que os docentes produziram os comandos de produção textual. Destacamos, de imediato, a constante contribuição de Menegassi para a formação continuada de docentes da Educação Básica, público sobre o qual dedicou diversas pesquisas, além de cursos e acompanhamento pedagógico. Desta feita, observamos sua colaboração para a aproximação entre universidade e

escola, a reflexão crítica sobre a prática, a ressignificação de estratégias e saberes docentes (Tardif, 2002) e a construção colaborativa para a solução de problemas relacionados ao ensino da língua, gerando impactos sociais amplos ao subsidiar políticas educacionais e práticas pedagógicas transformadoras.

O próprio processo de produção, reflexão e reformulação dos comandos, desenvolvido junto aos docentes, tendo o pesquisador como mediador, caracteriza a concepção de escrita como trabalho (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; Geraldi, 1996), em seu aspecto recursivo e nas etapas de revisão e reescrita. Ademais, as análises e os resultados obtidos ampliam a compreensão da escrita como prática social, interativa e responsiva e apresentam caminhos metodológicos para o trabalho com a produção textual. Nesse sentido, Menegassi evidencia que o texto é resultado de um processo situado em que os elementos como quem escreve, para quem escreve, com que finalidade, em que gênero discursivo e em que contexto social são essenciais para a produção de sentido, a contribuir, significativamente, para a compreensão e para a orientação da escrita em situação de ensino na sala de aula. Tais elementos vão ao encontro da teoria do Círculo, ao caracterizar a interação discursiva, uma vez que, conforme Volóchinov (2017[1929], p. 204, grifos do autor), “[...] não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela *situação social mais próxima*”.

Desse modo, a partir de Volóchinov (2017[1929]), podemos depreender que a situação social determina: a expressão sócio-histórico-ideológica; o locutor e o interlocutor; o objetivo da enunciação; a escolha da variação linguística e do gênero, definidos a partir do interlocutor; o conhecimento de mundo – elementos que denominamos mecanismos sociais e interativos (Ohuschi, 2006), os quais foram difundidos, no Brasil, por Geraldi (1991), no contexto de ensino, como as condições necessárias para se produzir um texto.



As condições de produção do texto são retomadas em outros trabalhos, como no capítulo de livro *O processo de produção textual* (Menegassi, 2010d), muito utilizado, sobretudo na formação inicial de professores (em cursos de Letras e Pedagogia). De forma muito didática, com exemplos práticos e reais, como propostas de ensino e textos produzidos por alunos da Educação Básica, o autor retoma as concepções de escrita delineadas em Menegassi (2010c) - outro livro da mesma coleção - discute teórico-metodologicamente sobre as condições de produção, a diferença entre redação e produção textual e as etapas do processo de escrita. Além disso, apresenta uma prática de produção textual, com exemplo de uma proposta de produção de resumo da redação do vestibular da UEM, em que sistematiza, metodologicamente, tudo o que foi discutido no capítulo, evidenciando como se configura o ensino da produção textual a partir da concepção de escrita como trabalho.

Menegassi (2010d) ancora-se em Geraldí (1991) e em estudos do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017[1929]; Bakhtin (2016[1979]))⁵, especialmente ao considerar o texto como o próprio lugar de interação entre professor e aluno, ao discutir sobre a finalidade, o interlocutor, o gênero discursivo, o suporte do texto, o meio de circulação social, a posição do autor do texto e sobre o “outro”, o interlocutor e suas três perspectivas (real, virtual e superior)⁶.

Para retomarmos a discussão sobre a necessidade de se contemplar, em comandos de escrita, os elementos das condições de produção textual, conforme evidenciamos em Menegassi (2003), demarcamos as contribuições de Menegassi (2010d), ao demonstrar, na prática, de que forma a delimitação ou não desses elementos caracteriza

5 Optamos por referenciar as obras do Círculo a partir das edições mais atuais.

6 Abordamos de forma específica sobre o interlocutor e os tipos de interlocutor mais adiante a partir de Menegassi (1997; 2011b) e Menegassi; Fuza (2006).



o trabalho com a escrita, considerando a diferença entre redação e produção textual (Geraldi, 1991).

Menegassi (2010d) apresenta e analisa dois textos produzidos por alunos da 7ª série (atualmente 6º ano). No primeiro, que denominamos Texto 1, o pesquisador evidencia que o processo de produção não foi constituído a partir da definição de condições de produção específicas, resultando na produção de uma redação escolar, com intuito apenas avaliativo, não se concebendo a escrita como uma prática social. No segundo, denominado Texto 2, demonstra que o processo de produção considerou as condições de produção e permitiu ao estudante um posicionamento definido sobre o texto, caracterizando-se uma produção textual. Para elucidar a exemplificação, sistematizamos, no Quadro 3, os resultados das análises apresentadas:

Quadro 3 - Síntese de análise dos processos que originaram a escrita de dois textos

Texto 01	Texto 02
“Sem finalidade definida, para um interlocutor único que é o professor” (p. 88).	“Finalidade: expor o que pensa a respeito do bullying” (p. 89). “Interlocutor: real = o professor; virtual = a comunidade escolar” (p. 89).
“[...] sem um gênero textual certo” (p. 88).	“Gênero textual: resposta argumentativa” (p. 89).
“[...] sem o suporte textual e o meio de circulação social marcados” (p. 88).	“Suporte textual: papel sulfite” (p. 89). “Circulação social: Jornal Mural da escola” (p. 89).
“[...] a posição do autor não se constitui no texto de maneira visível” (p. 88).	“Posição do autor: definir e posicionar-se sobre o que pensa a respeito do bullying” (p. 89).
O texto foi produzido a partir “da delimitação falha das condições de produção” (p. 88).	“o texto produzido teve maior determinação em suas condições de produção iniciais, orientando o aluno ao que deveria fazer” (p. 89).
“[...] esse texto é considerado uma redação escolar” (p. 88).	O texto é considerado uma produção textual.

Fonte: Os autores, a partir de Menegassi (2010d, p. 88-89).

Esse exemplo evidencia uma importante contribuição de Menegassi para a prática da escrita, a partir dos mecanismos sociais e interativos – elementos do Interacionismo – sistematizados, no contexto de ensino, nas condições de produção textual por Geraldi (1991). As contribuições se deram, principalmente, na condução de muitos trabalhos sobre a produção textual na escola, que passaram a considerar a escrita como um trabalho pensado, planejado, definido, que oferece suporte para o aluno escrever.

Um dos trabalhos orientados por Menegassi que põe em evidência as condições de produção é a dissertação de Mestrado *Caracterização dos comandos de produção textual da prova de redação do vestibular da UEM*, de Silva (2018). A pesquisa analisa as condições de produção em 91 comandos de produção da Prova de Redação do Vestibular da UEM, no período de 2008 a 2016. As análises contemplam seis elementos das condições de produção, a saber: finalidade, interlocutor, gênero discursivo, circulação social, suporte textual e posição do autor. A autora salienta que esses elementos são separados didaticamente para a análise, mas que se interrelacionam, ligando-se ao todo das condições de produção.

Dentre os resultados, a pesquisadora constatou que nem todos os elementos do contexto de produção são marcados explicitamente nos comandos, pois há indicação de elementos a partir de inferências. A esse respeito, Silva (2018, p. 148) traz uma importante contribuição, ao verificar que, mesmo considerando a arquitetônica particular de cada encaminhamento, “nem sempre a presença de todos os elementos explícitos significa uma melhor estruturação, pois [...] cada um deles é diferente, sua composição e estilo é o que demonstrará, também, pertinência ou não”. Ademais, também evidenciou que, apesar de os seis aspectos das condições de produção possuírem duas faces, virtual e real, somente o suporte esteve presente sob os dois aspectos no mesmo

comando e os demais elementos foram contemplados apenas em sua face virtual.

Silva (2018) concluiu que: a) para que o comando seja mais bem estruturado, é importante que o gênero textual e o suporte real estejam marcados explicitamente, enquanto que os demais elementos podem ser marcados explicitamente ou a partir de inferência; b) o elemento circulação social depende da indicação de outros aspectos: campo de atividade, definição do suporte virtual e do local específico em que alcançará o interlocutor; c) a finalidade e o gênero textual são eixos centrais das condições de produção do texto, uma vez que orientam a definição do interlocutor, da posição do autor, do suporte e da circulação social; d) ainda que não seja apresentado nos documentos oficiais das provas, as propostas de redação do Vestibular da UEM pautam-se no Dialogismo, pois a maioria dos elementos das condições de produção é contemplada nos comandos.

A pesquisa ecoa os estudos de Menegassi, ao evidenciar, por exemplo, que os elementos das condições de produção constituem o cerne da atividade de produção textual escrita e que a delimitação ou a ausência do interlocutor tem impacto direto no projeto discursivo dos candidatos, já que o “outro” é constitutivo do dizer (Menegassi, 2011b).

Os estudos sobre as condições de produção textual são refratados em trabalhos orientados por ex-orientandos de Menegassi. A exemplo, trouxemos o artigo *Condições de produção escrita em comandos do livro didático do ensino fundamental* (Lima; Fuza, 2019), proveniente de um trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Letras, orientado por Ângela Fuza, na UFT.

Lima e Fuza (2019) analisam, em comandos de produção textual de um livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, as condições de produção de texto contempladas ou não nesses comandos e caracterizam como elas podem interferir na elaboração do texto produzido pelo aluno. Desenvolvem uma pesquisa à luz da Linguística Aplicada, na perspectiva



sócio-histórica de ensino e aprendizagem, caracterizada como um trabalho documental, que se fundamenta teórico-metodologicamente na concepção de escrita como trabalho (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; Geraldi, 1996; Sercundes, 1997; Menegassi, 2016b⁷).

Ao analisarem 14 comandos de produção textual apresentados no livro didático, os pesquisadores constataram 14 ocorrências das condições que tratam sobre a temática e o gênero “(a) Se tenha o que dizer” e “(e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”, 12 ocorrências sobre a finalidade “(b) Se tenha uma razão para dizer”, 11 ocorrências sobre o interlocutor “(c) Se tenha para quem dizer” e apenas uma ocorrência sobre o papel do sujeito “(d) Locutor se constitua como tal” (Lima; Fuza, 2019).

Conforme os autores, a ausência desse elemento não contribui para que o aluno compreenda seu papel de produtor, para que se constitua como enunciador de seu discurso e isso pode afetar sua produção textual, ao não se constituir como sujeito-autor de seu texto, que se posiciona e se responsabiliza por seu dizer. Os autores citam Menegassi (2016b, p. 202), ao afirmar ser necessário “Desenvolver no aluno a capacidade de se assumir como autor, como sujeito do seu dizer”.

Esse aspecto vai ao encontro do que Bakhtin (2010[1920-1924]) discute em *Para uma filosofia do ato responsável*, ao afirmar que o sujeito – que é único, ímpar, mas concreto, situado – deve ser responsável por seu dizer, por sua participação no ser-evento, reconhecendo e afirmando seu dever, sem nenhum alibi, como também explica Sobral (2019). É nesse sentido que o aluno precisa se constituir como autor de seu discurso e, por isso, é essencial que se trabalhe, no contexto de ensino, sobre o

7 Trata-se de um texto importante na Linguística Aplicada brasileira, em que, a partir de um levantamento teórico sobre as bases da concepção de escrita como trabalho e da análise de textos produzidos em contexto de ensino, Menegassi (2016b) apresenta a caracterização da escrita como trabalho em sala de aula. O texto é retomado no Capítulo *Revisão e Reescrita: da concepção de trabalho à prática pedagógica*, de Denise Moreira Gasparotto.

papel que o sujeito assume em seu texto e que isso seja delimitado no comando de escrita, juntamente com as demais condições de produção textual.

De forma específica sobre o conceito de interlocutor na produção textual, destacamos o artigo *A influência do interlocutor na produção de textos* (Menegassi, 1997). O autor apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida com 26 professores da Educação Básica, de diversas áreas do conhecimento, em um trabalho multidisciplinar sobre a leitura e a escrita em contexto de ensino. Nesse artigo, o autor discute, especificamente, sobre o experimento que realizou acerca do papel do interlocutor e de sua importância na produção textual, investigando sua influência em textos produzidos pelos próprios professores, durante o experimento.

Os resultados da investigação evidenciaram que há influências nos textos quando se define o interlocutor, possibilitando identificar características específicas quanto à determinação ou não do interlocutor, conforme sistematizamos no Quadro 4:

Quadro 4 - Características quando se define ou não o interlocutor

Interlocutor definido no comando	Interlocutor não definido no comando
a) “determinação de uma estrutura textual adequada ao interlocutor delimitado”;	a) “apresenta muitas informações sobre o tema”.
b) “emprego de linguagem adequada ao interlocutor e ao órgão de divulgação do texto”;	b) “generaliza o interlocutor”.
c) “definição das informações a serem apresentadas”.	c) O texto se torna “menos atrativo”.

Fonte: Os autores, a partir de Menegassi (1997, p. 124).

A pesquisa contribuiu, de forma efetiva, para os professores que realizaram o experimento, que se deslocaram do papel de avaliadores, produzindo e analisando seus textos, o que lhes possibilitou refletir



sobre suas próprias produções e, conseqüentemente, sobre sua prática pedagógica. Essa contribuição se ampliou, refletindo e refratando em outros trabalhos, tanto no âmbito acadêmico, quanto no âmbito escolar, uma vez que mostrou, na prática, a importância do interlocutor na produção textual escrita, já que, conforme postula Volóchinov (2017[1929], p. 204-205), “A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor”.

Ademais, a pesquisa, publicada em 1997, já apontava para os estudos futuros sobre os tipos de interlocutor, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, sistematizados para o contexto do ensino da produção textual escrita por Garcez (1998), como apresentamos no Quadro 5:

Quadro 5 - Tipos de interlocutor

Volóchinov (2017[1929])	Bakhtin (2016 [1979])	Garcez (1998)
Interlocutor real	-	Real
Representante médio do grupo social; auditório social	-	Virtual
Noção de terceiro – horizonte social	Supradestinatário	Destinatário superior

Fonte: Os autores, a partir de Ohuschi (2013).

A pesquisa de Menegassi (1997) põe em evidência o interlocutor virtual, aquele que é passível de existência, demonstrando a sua importância no processo de produção textual na escola que, normalmente, considera o professor como o único interlocutor do texto do aluno:

O experimento facilitou a conscientização por parte dos professores da necessidade de se ter uma determinada imagem do interlocutor. Os resultados da análise demonstram que 92,3% dos professores (61,5% de imagem real e 30,8% de imagem virtual) tiveram uma imagem do interlocutor, considerando-o ao produzir os textos (Menegassi, 1997, p. 123).

A consciência de que sempre “se escreve para alguém ler”, mesmo que seja um leitor virtual, permite ao professor ensinar seus alunos a importância de se ter um interlocutor (Menegassi, 1997, p. 124).

A partir da relação entre o interlocutor e a finalidade, dois elementos essenciais das condições de produção do texto, observamos, no artigo *A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor*, de Menegassi e Fuza (2006), a análise, em comandos de produção textual em duas coleções de livros didáticos de LP, que têm a finalidade de escrita marcada no interlocutor. A investigação busca verificar como a imagem do outro – do interlocutor – pode influenciar na produção textual escrita do estudante. Menegassi e Fuza (2006) apresentam importantes resultados que contribuem para o trabalho com a prática da escrita. Conforme os autores, pela finalidade da escrita:

- definem-se os recursos lingüísticos segundo as perspectivas dos interlocutores que são leitores reais da sala de aula;
- imita-se algo que já existe em outro texto para a apresentação e agrado ao professor e aos colegas;
- não há trabalho orientador que auxilie o professor a realizar reflexões produtivas com o aluno;
- há imposição de interlocutores como professor e colegas de sala, levando o aluno a seguir um padrão de escrita determinado pelo sistema escolar, representado pelo próprio livro didático;
- há mascaramento da finalidade da escrita a partir da avaliação do interlocutor;
- produzem-se textos para que professor e colegas corrijam;
- não se possibilitam marcas de autoria;
- produzem-se textos para a escola;
- leva-se o produtor a perceber que ele pode ser o ‘outro de si próprio’, desenvolvendo-lhe a ‘auto-reflexão’;
- o professor é visto como interlocutor-avaliador;
- a finalidade real leva ao crescimento e amadurecimento do aluno no processo de escrita;
- a finalidade real permite que o aluno traga para a escrita suas experiências e posicionamentos sobre o tema discutido (Menegassi; Fuza, 2006, p. 164-165, grifos nossos).



A pesquisa evidenciou que a maioria dos comandos promove uma finalidade artificial da escrita, possibilitando ao aluno apenas demonstrar que sabe escrever. Um número menor de comandos contemplou uma finalidade real de escrita, delimitando interlocutores que não sejam apenas os avaliadores do texto, o que permite o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito de seu dizer.

O artigo, portanto, enfatiza a centralidade das relações dialógicas na constituição do enunciado, demonstrando que a ausência de uma finalidade real e de um interlocutor definido nos comandos de produção textual escrita em livros didáticos compromete a orientação valorativa do texto. Nesse sentido, essa ausência não contribui para que o aluno projete a resposta do outro em seu texto e para que assuma um posicionamento responsivo e responsável (Bakhtin, 2010 [1920-1924]). Como observamos, a pesquisa trouxe importantes contribuições para o aprimoramento de propostas de escrita em materiais didáticos e em sala de aula, a considerar as condições reais de produção textual, concebendo a escrita como uma prática social dialógica.

A questão de o professor se constituir como único interlocutor do aluno é retomada em Menegassi (2011b), no artigo intitulado *O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático*, em que, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, o autor analisou duas coleções de livros didáticos de LP, observando, nas propostas de produção textual, tanto a imagem quanto a influência do outro, do interlocutor, no processo de escrita. Menegassi (2011b, p. 173) defende que “A presença do interlocutor [...] modifica o discurso do aluno, pois ele, como expõe Menegassi (1997), vai buscar a adequação do seu discurso em relação à imagem do interlocutor”.

O autor pontua, a partir dos resultados obtidos, que ambas as coleções apresentam problemas em suas orientações no que se refere à delimitação do tipo de interlocutor. Além disso, uma delas contém propostas sem a demarcação de interlocutor; há forte presença do professor e de colegas como interlocutores, constituindo-se apenas como a imagem do avaliador do texto; há propostas em que o próprio

locutor seria o outro de si mesmo. Alguns comandos apresentam o interlocutor de forma artificial, porém, há propostas, em uma das coleções, que valorizam a presença do interlocutor, demarcando-o como o colega de outra sala, o que evita a artificialidade da escrita (Menegassi, 2011b).

Assim, a partir da análise de vários exemplos práticos que constituíram o *corpus* da pesquisa, o autor ressalta a escrita como um ato responsivo e não apenas como um exercício escolar e retoma o princípio dialógico de que todo enunciado é direcionado a alguém e produzido em resposta a outros enunciados. Além disso, o artigo orienta docentes e autores de materiais didáticos a repensarem suas propostas de produção textual escrita, tornando-as mais significativas, autênticas e dialógicas.

A dissertação de Mestrado intitulada *Manifestações do interlocutor nas produções textuais escritas no ensino fundamental*, de Franzoi (2009), é um exemplo de trabalho orientado pelo professor Renilson Menegassi que trata, de forma específica, sobre o interlocutor na produção textual escrita. A pesquisa, pautada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e em Vygotsky (1988), tem como *corpus* produções textuais de alunos da 7ª série do Ensino Fundamental (atualmente seriam alunos do 6º ano). A investigação analisa e discute

as manifestações do interlocutor na produção textual escrita escolar, ressaltando-se: a) quais os elementos que demarcam a influência do outro nos enunciados escritos, construídos pelos alunos; b) como a ausência do interlocutor no comando de produção textual se declara nos textos dos educandos; c) se as noções de interlocutor/real e virtual interferem no discurso escrito dos estudantes (Franzoi, 2009, p. 78).

As produções dos estudantes resultaram das aulas da pesquisadora, que realizou seu planejamento bimestral, considerando os objetivos da pesquisa. Para tanto, selecionou os textos que seriam trabalhados como atividades prévias à escrita e elaborou



cinco comandos de produção textual, com diferentes delimitações de interlocutores.

Os resultados evidenciam que a não delimitação do interlocutor no comando de produção acarreta a demarcação de vários interlocutores no mesmo enunciado, ou da própria professora como avaliadora do texto, comprometendo a compreensão responsiva ativa. Demonstram, também, que as produções em que houve mediação sobre a importância das condições de produção e explicitação da finalidade e do interlocutor no comando atentam para a delimitação do interlocutor virtual, adequando o estilo de linguagem e construindo sentidos de forma dialógica. Logo, constatou-se que os alunos manifestaram consciência sobre a importância de se estabelecer interação com o outro por meio da escrita (Franzoi, 2009).

Observamos, portanto, que a dissertação de Franzoi (2009) representa um desdobramento dos estudos de Menegassi, ao mostrar, em contexto de sala de aula, a premissa, defendida pelo autor, de que a delimitação do interlocutor é decisiva para se instaurar um processo dialógico na produção textual.

Como exemplo da refração dos estudos do professor Renilson Menegassi, sobre o conceito de interlocutor, apresentamos o capítulo de livro *O interlocutor nos comandos de produção escrita*, de Angelo e Fracasse (2009), o qual estabelece relações dialógicas com trabalho monográfico⁸ orientado pela Professora Dr.^a Cristiane Angelo, em curso de Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Literaturas, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). A pesquisa analisa propostas de produção textual escrita do caderno “Orientações Pedagógicas para as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa”, da 5ª série (atualmente 6º ano) do Ensino Fundamental – material fornecido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do

8 Monografia de Especialização intitulada *O interlocutor nos comandos de produção escrita de um livro didático de Ensino Fundamental*, de João Carlos dos Santos, defendida em 2009, não disponível.



Paraná, após a instituição das Salas de Apoio, a partir da Resolução nº 208/2004.

Conforme as pesquisadoras, “A orientação da palavra em função do interlocutor requer que o professor proponha alternativas de leitores para o texto escolar e assim delineie, junto com os alunos, as características desses futuros leitores, antes da atividade de produção” (Angelo; Fracasse, 2009, p. 87), o que contribui para que o estudante compreenda a “funcionalidade do ato de escrever” e possa desenvolver um trabalho produtivo de produção textual. Contudo, a pesquisa mostra que a maioria dos comandos apresentados no caderno sequer menciona o interlocutor.

Desse modo, o estudo demonstra que a ausência do interlocutor nos comandos de produção textual escrita do caderno “Orientações Pedagógicas para as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa” anula “a natureza interativa da escrita, descaracterizando-a como um espaço dialógico para a produção de sentidos” (Angelo; Fracasse, 2009, p. 93).

No tocante ao conceito dialógico de responsividade, destacamos o capítulo de livro *Responsividade e dialogismo no discurso escrito* (Menegassi, 2008), em que o autor discute sobre a compreensão responsiva como uma característica do dialogismo em enunciados escritos, a partir de registros de pesquisa realizada com alunas de graduação do curso de Letras da UEM.

Menegassi (2008) parte de Bakhtin (2016 [1979]), ao postular que a compreensão responsiva pode se manifestar de três formas: ativa, passiva ou silenciosa (de efeito retardado). Na compreensão responsiva ativa, ao compreender o enunciado, o interlocutor o responde de imediato, expressando seu julgamento de valor sobre ele, concordando, discordando, completando etc. (Bakhtin, 2016 [1979]). A compreensão passiva é um elemento abstrato do fato real (compreensão responsiva ativa), que se materializa no ato real da resposta, considerando-se o cumprimento de prazos a que somos submetidos na situação de interação. Já na compreensão responsiva silenciosa (ou de ação



retardada), o interlocutor apresenta uma resposta, porém, em outro momento, podendo ser em outro contexto, com outros interlocutores.

Nesse viés, a partir das análises de *e-mails* e de entrevistas escritas – enunciados produzidos pelas alunas no contexto da pesquisa – Menegassi (2008) apresenta uma caracterização da responsividade no discurso escrito: a) responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa; b) responsividade passiva sem expansão; c) responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa.

Ohuschi (2013)⁹ sistematizou as características levantadas pelo autor, expostas no Quadro 6:

Quadro 6 - Sistematização das características de responsividade

Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Responsividade passiva sem expansão	Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa
Passa, primeiramente, pela compreensão silenciosa, em seguida, pela compreensão de efeito retardado, por fim, manifesta-se ativa e reflexivamente.	Ocorre responsividade ativa direta, sem deslocamento temporal.	Ocorre uma atitude responsiva objetiva.
A manifestação ocorre em discurso posterior, havendo deslocamento temporal.	Não permite a continuação do diálogo.	As reflexões do produtor não são pessoais, mas próprias ao que lhe fora solicitado.
Ocorrem reflexões pessoais.		Permite a continuação do diálogo, porém, de forma conduzida.
Permite a continuação do diálogo.		

Fonte: Ohuschi (2013, p. 48).

9 Ressaltamos que, em sua Tese de Doutorado, Ohuschi (2013) buscou identificar a responsividade ativa, passiva, silenciosa (Bakhtin, 2017 [1979]) de professoras em contexto de formação continuada, com respaldo na categorização expandida por Menegassi (2008) – (Quadro 6), as quais ampliou em diferentes níveis (crítica, opinião, comentário, discordância etc.), em decorrência do contexto e dos dados suscitados na pesquisa. Não discutimos sobre a Tese, pois, além de contemplar a prática de Análise Linguística e não especificamente a prática de Escrita, a responsividade foi identificada por meio de discursos orais e não escritos.

A categorização apresentada por Menegassi (2008) foi retomada e ampliada em diversos outros trabalhos, como Menegassi (2009), Ohuschi (2013), Menegassi e Gasparotto (2016; 2019), Beloti e Menegassi (2017), dentre outros. Assim, o capítulo se configura em um importante texto de Menegassi, com contribuições essenciais para os estudos dialógicos, para o processo de ensino de línguas e, de forma especial, para a compreensão da escrita como prática social e dialógica.

Em síntese, Menegassi (2008) evidencia que todo texto-enunciado se constitui como resposta a discursos anteriores e que o diálogo é elemento constitutivo do ato de escrever, já que o autor se apoia em vozes alheias, em discursos já-ditos e nas expectativas do interlocutor para construir seu projeto de dizer. Nesse sentido, explica, de maneira prática, como a responsividade se materializa a partir de marcas linguístico-enunciativas, demarcando que a escrita é orientada de forma valorativa. Ademais, apresenta implicações pedagógicas, como a apresentação clara das condições de produção textual, para que o estudante possa mobilizar sua relação responsiva com o outro e desenvolver de forma produtiva sua escrita.

O artigo *Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos*, de Gaffuri; Menegassi (2010), fruto de trabalho orientado por Menegassi, objetiva elucidar como a prática de revisão e reescrita auxilia na construção textual e como o autor se torna fundamental nesse processo, já que “age como um sujeito que responde dialógica e ativamente na reescrita de seu texto” (Gaffuri; Menegassi, 2010, p. 108).

A pesquisa analisa textos produzidos em língua inglesa por oito alunos do 2º ano do curso de Letras-Inglês da UEM, no âmbito da disciplina “Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa”. O *corpus* se constitui por 43 produções com primeiras e segundas versões e 29 com apenas a primeira versão, totalizando 115 textos.

As análises evidenciam a responsividade ativa dos alunos no processo de revisão e reescrita, pois eles “efetuam suas próprias



revisões, tanto no plano do conteúdo quanto no plano da forma. E o mais importante, percebeu-se a vitalidade da revisão e da reescrita por meio dos processos reflexivos, dialógicos e responsivos” (Gaffuri; Menegassi, 2010, p. 115). Portanto, o estudo destaca o papel do professor como mediador no processo de revisão e reescrita, no qual o aluno age, de forma a mobilizar reflexão crítica sobre o próprio texto e a responder às orientações de seu interlocutor, o professor mediador, evidenciando responsividade ativa (Bakhtin, 2016 [1979]) na reconstrução de seu texto.

Dentre os trabalhos acerca da produção textual escrita orientados por ex-orientandos do professor Menegassi que evidenciam refração de seus estudos sobre a responsividade, citamos a Dissertação de Mestrado *Formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita por alunos do curso de Letras*, de Czerevaty (2020), orientada pela professora Cristiane Angelo, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Unicentro.

A pesquisa, desenvolvida em contexto de formação inicial de professores de LP, investiga como acadêmicos do curso de Letras compreendem e mobilizam os conceitos de revisão e reescrita ancorados na perspectiva dialógica da linguagem. Para tanto, Czerevaty (2020) analisa as dimensões teórica, metodológica e prática, para verificar a compreensão responsiva dos acadêmicos no âmbito conceitual e em sua manifestação em atividades de escrita e em intervenções de revisão textual.

A pesquisa envolveu aplicação de questionários, estudo teórico-metodológico-prático e gravação das aulas ministradas pelo pesquisador. Durante as primeiras ações para a formação nos conceitos de revisão e reescrita, por exemplo, o pesquisador analisa atividades que incluíram a primeira versão de textos, a revisão do estagiário e a reescrita. Conforme Czerevaty (2020), essas etapas, pautadas no dialogismo, geraram “resultados muito positivos, como, a melhor

estruturação dos textos na segunda versão, a priorização da palavra do aluno, a perceptível responsividade e coautoria entre docente-estagiário e discente” (Czerevaty, 2020, p. 118).

De forma geral, dentre os resultados obtidos, a investigação evidencia, no momento inicial, um distanciamento entre teoria, metodologia e prática, o que se aproximou durante as atividades de estágio supervisionado. Contudo, o pesquisador destaca que a questão prática não adquiriu uma integração teórico-metodológica satisfatória, mesmo após as reflexões propiciadas. Isso porque os estagiários tendem a realizar intervenções classificatórias e corretivas (Serafini, 2004) voltadas mais a desvios linguísticos, enquanto a correção textual-interativa (Ruiz, 2010) – a qual pressupõe resposta, diálogo, contrapalavra – aparece de forma pontual, sobretudo após momentos de mediação docente. Desse modo, os resultados demonstram dificuldades dos acadêmicos em assumir uma postura responsiva ativa necessária para uma revisão orientada ao interlocutor. Assim, indicam que a responsividade não é um aspecto naturalizado na formação inicial, mas uma competência discursiva a ser desenvolvida nos acadêmicos, por meio de práticas, reflexões e mediação docente.

Quanto ao conceito de valoração, citamos o artigo *Marcas de interlocução valorativa em cartas pessoais de alunos do ensino fundamental* (Menegassi; Lima, 2016). O trabalho discute sobre “o papel do interlocutor e sua influência valorativa na produção do gênero discursivo Carta Pessoal” (Menegassi; Lima, 2016, p. 289), a partir da análise de cartas produzidas, em contexto de sala de aula, por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A produção textual se deu após estudo da biografia de Maurício de Sousa no qual, dentre outros aspectos, foi enfatizada a criação das personagens da Turma da Mônica. Desse modo, os alunos escolheram um dos personagens como interlocutor de suas cartas.

As cartas analisadas evidenciam o uso de elementos textuais para haver uma aproximação entre locutor e interlocutor, demonstrando



juízo valorativo do interlocutor, proximidade, aconselhamento, preocupação, visão social. O estudo demonstra que a referência ao interlocutor no gênero epistolar ocorre nas dimensões linguística e valorativa, porém, a primeira é decorrente da segunda, uma vez que a valoração revela o lugar social do locutor e do interlocutor.

Dessa forma, a pesquisa oferece subsídios teóricos e metodológicos para o ensino da produção textual escrita, ao destacar o trabalho com a interlocução e evidenciar a importância de práticas que possibilitem o desenvolvimento da consciência valorativa.

Destacamos, também, o artigo *A valoração da citação na produção do texto dissertativo-argumentativo no Enem*, de Silva e Menegassi (2022), que investiga “a organização composicional valorativa expressa pelo locutor do enunciado produzido durante a prova de redação do Enem, em 2018” (Silva; Menegassi, 2022, p. 838). Os pesquisadores analisaram sete redações com pontuação máxima, produzidas na Prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2018, disponíveis na cartilha do participante (Brasil, 2019), sobre o tema “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”.

Silva e Menegassi (2022) destacam termos valorativos e articuladores discursivos mobilizados em citações usadas nos textos. Os resultados ratificam que o discurso citado é valorado e que os alunos o valorizam na produção do texto dissertativo-argumentativo, no âmbito da prova do Enem, uma vez que, para construir seu discurso, apoiam-se no entrecruzamento de pontos de vista dos autores citados. Além disso, os pesquisadores evidenciaram marcas de “adesão parcial” e de “adesão total” ao discurso citado, demonstrando a apreciação valorativa dos participantes.

Os autores concluem que as citações analisadas no *corpus* selecionado contribuem para o desenvolvimento do projeto de dizer dos produtores participantes, mascarando sua voz, mas marcando valorações do próprio discurso citado, ao aderirem total ou parcialmente

a ele. Ademais, os produtores assumem uma atitude de réplica e de diálogo com o discurso alheio, o que também contribui para o alcance da nota 1000 (Silva; Menegassi, 2022).

Assim, o artigo apresenta grande contribuição para o ensino da produção textual escrita, especialmente “na construção consciente das citações no texto dissertativo-argumentativo do aluno que disputa a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio” (Silva; Menegassi, 2022, p. 854), uma vez que: a) demonstra que a citação é um ato discursivo valorativo, por meio do qual o estudante mobiliza, de forma responsiva e ética, vozes sociais para sustentar sua argumentação; b) evidencia que o repertório sociocultural do aluno não se manifesta na quantidade de citações inseridas, mas, sobretudo, na forma como elas são articuladas em seu texto.

Diversos trabalhos orientados por ex-orientandos de Menegassi refratam seus estudos e ensinamentos a partir do conceito de valoração no âmbito da produção textual escrita, dentre os quais citamos a dissertação de Mestrado intitulada *Valoração e consciência socioideológica: um estudo teórico-prático com o gênero poema-protesto em perspectiva dialógica*, de Castro (2023), orientada pela professora Márcia Ohuschi, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A pesquisadora realizou um “estudo teórico-prático sobre a produção valorada do discurso e a consciência socioideológica em produções textuais de alunos do 9º ano a partir de um trabalho com o gênero discursivo poema-protesto” (Castro, 2023, p. 16-17). O trabalho ocorreu em uma escola periférica de Ananindeua-PA, região metropolitana de Belém, a partir da realização de um diagnóstico que subsidiou a elaboração e a implementação de uma proposta de intervenção, em perspectiva dialógica, com foco nas práticas de leitura e produção textual escrita.

O trabalho contemplou a temática sobre o agravamento da fome



no Brasil nos últimos anos, considerando o período pós-pandêmico em que a pesquisa foi realizada. Buscou articular conhecimentos vivenciados pelos alunos em sua comunidade - que se situa em região periférica do município - a novos conhecimentos e reflexões que possibilitassem uma produção valorada, a partir da construção de uma contrapalavra e do desenvolvimento de consciência socioideológica acerca desse grande problema social.

O *corpus* de análise foi composto por 27 poemas-protesto produzidos pelos alunos. As análises evidenciam, dentre outros aspectos, o papel social assumido pelos alunos na escrita de seus poemas, sobretudo porque foram escritos para serem apresentados em um sarau literário em espaço aberto e público da comunidade no entorno da escola e para serem expostos em um mural da escola, corroborando os estudos de Menegassi (2003; 2010d, dentre outros) sobre as condições de produção.

De forma geral, os resultados da dissertação demonstram que os alunos produziram discursos valorados, materializados a partir do uso de marcas linguístico-enunciativo-discursivas que acionaram diferentes tons avaliativos: a) “de conformidade com valores de consenso social (já ditos)”; b) “de crítica aos causadores/causas do problema”; c) “de crítica ou ironia diante da passividade da sociedade frente ao problema”; d) “de denúncia às consequências que a fome traz”; e) “de apelo à mobilização social contra o problema” (Castro, 2023, p. 110), revelando o desenvolvimento da consciência socioideológica discente acerca da temática.

Conforme observamos, pela amostra aqui apresentada, Menegassi contribuiu e continua contribuindo, significativamente, para os estudos da prática de produção textual escrita, na Linguística Aplicada brasileira, e para a sua refração no contexto efetivo de sala de aula. As pesquisas têm a interação como princípio dialógico, constituindo-se pela escrita. Ao retomarmos a epígrafe deste capítulo, é válido ressaltar que, para

Menegassi, a escrita é mais do que a produção do texto escrito, já que envolve as demais práticas de linguagem, as competências, habilidades e demais aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de linguagem e língua. Nesse sentido, conforme ensinamentos de Menegassi, “‘escrita’ é um termo completo a envolver mais do que o exercício de escrever” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 8).

Análise linguística

Ao longo de sua trajetória acadêmica, o professor Renilson José Menegassi também se dedicou a pesquisar e a estudar a Prática de Análise Linguística (PAL), isso porque sempre defendeu a integração das práticas de linguagens no ensino de LP. De forma específica, os estudos acerca da PAL, pelo professor Menegassi, foram desenvolvidos juntamente às orientações de pesquisas de doutorado e de pós-doutorado, as quais foram responsáveis por dezenas de publicações sobre esse tema no Brasil, nos últimos anos, cujos detalhes podem ser conferidos no capítulo *A epistemologia da Prática de Análise Linguística de perspectiva dialógica no grupo Interação e Escrita/CNPq/UEM: análise bibliométrica e dialógica*, de Adriana Delmira Mendes Polato, que compõe esta obra.

Nesta seção, reportamo-nos, em primeiro momento, às pesquisas sobre PAL, no âmbito de Doutorado e de supervisão de Pós-doutorado, orientadas por Menegassi. É importante destacar que sua atuação ultrapassou a função de orientador, a se constituir como coautor das pesquisas, de modo que os trabalhos por ele acompanhados trazem marcas evidentes de sua voz e de seus ensinamentos. Em seguida, analisamos também as pesquisas orientadas por seus ex-orientandos, o que evidencia o cuidado de Menegassi com a formação acadêmica e profissional de cada um deles.



No Quadro 7, listamos as pesquisas sobre PAL orientadas por Menegassi, bem como aquelas conduzidas sob a orientação de ex-orientandos. Logo após, discutimos as principais contribuições de cada um desses estudos para a compreensão sobre a PAL. De antemão, cabe salientar que não faremos uma resenha específica de cada pesquisa, mas, discutiremos as principais contribuições dessas pesquisas a partir de nossa interpretação.

Quadro 7 – Pesquisas sobre análise linguística orientadas por Menegassi e por seus ex-orientandos

Autor	Título	Nível	Orientação
Polato (2017)	<i>Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico</i>	Doutorado	Renilson José Menegassi
Ohuschi (2019)	<i>Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos “Poetas da escola” e “Se bem que me lembro” da Olimpíada de Língua Portuguesa.</i>	Pós-doutorado	Renilson José Menegassi
Gomes (2021)	<i>A constituição do estilo de linguagem no gênero memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa</i>	Doutorado	Renilson José Menegassi
Ciavoella (2022)	<i>Práticas de análise linguística com docentes. do 5º ano do ensino fundamental</i>	Doutorado	Renilson José Menegassi
Santos (2023)	<i>Práticas de análise linguística de perspectiva dialógica com o verbo no 6º ano do ensino fundamental</i>	Doutorado	Renilson José Menegassi
Gomes (2016)	<i>A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental</i>	Mestrado	Márcia Cristina Greco Ohuschi
Santos (2025)	<i>Vozes Docentes em Diálogo: a prática de análise linguística a partir do ladrão de marabaixo na formação continuada de professores do ensino fundamental na Amazônia amapaense</i>	Doutorado	Márcia Cristina Greco Ohuschi

Fonte: Os autores.



A tese de Polato (2017) – *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico* – é um texto potente e necessário que resgata o debate acerca da Análise Linguística (AL) no Brasil, que parecia estagnado, principalmente quanto aos desdobramentos teóricos e metodológicos, bem como a sua efetivação em sala de aula. É válido salientar que a proposta de PAL nem sempre foi muito bem compreendida, principalmente, no campo educacional. Ainda hoje, para muitos docentes da Educação Básica, a AL é um trabalho “diferenciado” com a gramática a partir do texto. Além disso, é importante considerar que o conceito de AL foi reverberado de forma muito heterogênea nas últimas décadas no campo acadêmico, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, por exemplo, com enfoque no Funcionalismo (Silva; Gomes, 2019), na Linguística Sistêmico-Funcional (Silva; Silva, 2016), na Educação Científica (Silva, 2025), na Análise Crítica de Gêneros (Pinton, Steinhorst; Barreto, 2023). Com o intuito de contribuir de forma propositiva sobre o tema, a autora revisita a história da AL no Brasil nos últimos 40 anos e traça caminhos para pensar este eixo de ensino pela perspectiva dialógica da linguagem, com subsídio nos pressupostos defendidos pelo Círculo de Bakhtin. Trata-se de um compromisso ético em prol da valorização desse eixo de ensino, tão caro ao ensino de LP, que ainda se constitui em enorme desafio para sua efetivação significativa no contexto da Educação Básica.

Em diálogo com outros pesquisadores brasileiros também comprometidos com um ensino de LP, sob a perspectiva dialógica, Polato (2017) defende a necessidade de se conceber a AL sob o estatuto dialógico. Isso porque, principalmente, a partir da década de 2010, observam-se pesquisas inclinadas a pensar a PAL a partir de conceitos afeitos ao dialogismo, como gênero discursivo, ideologia, valorização, relações dialógicas etc., expandindo as proposições iniciais de Geraldi (1984a). Então, a tese de Polato (2017) busca reunir as vozes



de diferentes pesquisadores sobre a temática para, a partir delas, reivindicar a expansão conceitual da PAL.

Nesse sentido, a PAL de estatuto dialógico é fortemente embasada na concepção dialógica de linguagem a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin e tem por premissa a ideia do vínculo estreito entre linguagem, língua, vida e sujeito. Ou seja, reconhece-se que nenhuma forma linguística é apenas um elemento estrutural da língua; ela é, sobretudo, uma escolha estilística carregada de valores e ideologias. Assim, amplia-se o propósito inicial da PAL, conforme depreendido das obras de Geraldi (1984a, 1991): além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos estudantes, assume-se, como compromisso central, promover a ampliação de sua consciência socioideológica. Isso porque o real objeto de análise das atividades de AL, a língua em uso, não é um sistema alheio à sociedade, mas plenamente preenchido de axiologias e ideologias. Fazer AL é compreender como a dimensão estrutural e cognitiva da língua é revestida de valores, de ideologias que refletem e refratam as relações sociais. Logo, desenvolver práticas de AL torna-se um compromisso ético do professor de LP, a fim de contribuir para a formação do estudante como sujeito emancipado, para que compreenda os discursos que circulam nos textos, posicionando-se de forma consciente. A autora faz uma ressalva muito importante ao defender a AL de base dialógica: não se trata de uma oposição ao conceito proposto por Geraldi (1984b), pelo contrário. Propõe-se uma ampliação, a qual destaca outros conceitos centrais discutidos pelo Círculo de Bakhtin: a axiologia, a ideologia e o estilo.

De forma geral, a tese de Polato (2017) apresenta, como grande contribuição, a defesa da AL como compromisso ético do professor de LP. O trabalho inspira a fazer da AL um espaço para se ampliar a dimensão cognitiva da língua para a dimensão valorativa, condição fundamental para a formação de cidadãos emancipados.

Ohuschi (2019), em pesquisa de estágio de pós-doutorado - *Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos “Poetas da escola” e “Se bem que me lembro” da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro (OLP)*¹⁰ - teve por objetivo elaborar e caracterizar atividades de análise linguística, de base dialógica, para o trabalho com o gênero memórias literárias, a integrar cadernos didáticos elaborados no contexto da OLP. A autora tematiza dois aspectos importantes que se constituem como entraves para a efetivação desse eixo de ensino nas salas de aulas: a) a articulação da AL com as demais práticas de linguagem; b) a elaboração de atividades a mediar o trabalho de reflexão sobre a língua. Embora as discussões empreendidas por Ohuschi (2019) tenham por escopo materiais didáticos específicos, isto é, da OLP, suas reflexões são fundamentais para qualquer contexto de ensino, porque tematizam dificuldades reais no trato da AL: integrá-la às demais práticas de linguagem.

A PAL não se constitui como um eixo de ensino isolado no processo de ensino e aprendizagem de LP, mas, sim, necessariamente atrelada às demais práticas de linguagem: a leitura e a produção textual. Essa integração foi proposta por Geraldini (1984), a fim de configurar o ensino de LP a partir das práticas de linguagem que os sujeitos se envolvem na sociedade. Além disso, a integração das práticas de linguagem está relacionada com o objetivo da PAL, isto é, contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e de escrita. Dessa forma, Ohuschi (2019), em primeiro momento, ao analisar os cadernos didáticos da OLP, constata a pouca articulação das atividades de leitura e de produção textual com as de análise

10 A OLP foi um Programa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, sob a coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras, a partir de ações formativas aos docentes e de um concurso de produção textual escrita, para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.



linguística. No caso em que essa articulação ocorre, são atividades em que os recursos expressivos são utilizados para exemplificar características prototípicas do gênero, mas pouco avança para a reflexão sobre os sentidos, sobre os valores e sobre a função estilística que os recursos podem desempenhar nos enunciados concretos. Além disso, constatou-se a ausência de atividades metalinguísticas, com o intuito de contribuir para que os estudantes pudessem construir conhecimentos especializados acerca da língua e da linguagem. Ohuschi (2019) aborda um ponto muito importante que é discutir o papel da AL nas práticas de leitura e de produção textual e como elaborar atividades de AL na articulação entre as práticas de linguagem. A autora defende que, durante as práticas de leitura, as atividades de análise linguística precisam refletir sobre os sentidos e os valores da escolha dos recursos expressivos, a fim de que os estudantes entendam a dinâmica da língua e possam desenvolver, com consciência, a capacidade de uso e de análise dos recursos expressivos. Ademais, propõe um trabalho com a produção escrita de menor extensão, que percorre toda a proposta, para se chegar, ao final, à produção do texto de memórias literárias, de forma a constituir discurso e estilo próprios.

Por esse motivo, a fim de contribuir com a efetivação da PAL, a autora apresenta possibilidades de atividades de análise linguística epilinguísticas e metalinguísticas para integrar duas seções do caderno didático da OLP. Trata-se de um trabalho modelar no qual a autora exemplifica o processo de produção de atividades, com o intuito de subsidiar o trabalho do professor da Educação Básica diante dessa demanda. De forma específica, as atividades exemplificadas selecionam, como recurso expressivo para ser objeto de análise, os pronomes, isso porque se trata de um aspecto linguístico fundamental na composição estilística do gênero discursivo memórias literárias. Ohuschi (2019) mobiliza também a articulação das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, a demonstrar que o trabalho com a análise linguística,

ao priorizar a reflexão sobre os sentidos, também corrobora com a construção de conhecimentos acerca dos aspectos que constituem a língua. De forma geral, o trabalho de Ohuschi (2019) apresenta uma grande contribuição para os estudos sobre a PAL ao demonstrar a possibilidade de integrar as práticas de linguagem ao ensino de LP.

A terceira pesquisa orientada por Menegassi acerca da PAL foi a de Gomes (2021), com o título *A constituição do estilo de linguagem no gênero memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa*. A investigação apresenta o estudo de um aspecto caro à Prática de Análise Linguística: o estilo de linguagem. O pesquisador empreende uma análise dos textos vencedores de seis edições da referida competição estudantil, a fim de compreender como os recursos linguístico-enunciativos mobilizados pelos alunos-autores marcam posicionamentos axiológicos.

A pesquisa de Gomes (2021) apresenta, entre outras, duas grandes contribuições para a PAL: a) a importância da compreensão do conceito de estilo de linguagem, sob a perspectiva dialógica; b) a relevância do estilo de linguagem como aspecto que possibilita a integração entre as práticas de linguagem. Gomes (2021) elucida que o estilo de linguagem não se restringe apenas aos recursos gramaticais, mas abrange, sobretudo, os recursos linguístico-enunciativos mobilizados pelos sujeitos em face de um propósito enunciativo, a revelar nuances dialógicas e axiológicas. Essa compreensão mostra-se fundamental, porque a PAL é, em essência, o trabalho acerca do estilo de linguagem a partir da mobilização dos recursos expressivos em um enunciado concreto. Ademais, o trabalho de Gomes (2021) abre a possibilidade de conceber o estilo de linguagem como o aspecto que permite integrar as práticas de leitura, escrita e análise linguística. Na OLP, os estudantes refletiram e refrataram, em seus textos, os recursos expressivos estudados nas atividades de leitura e de reflexão sobre a língua.

Desse modo, a Tese de Gomes (2021) demonstra que o estilo de linguagem é um aspecto primordial na construção autoral, por isso,



torna-se fundamental que as aulas de LP, por meio das práticas de linguagem, abordem-no de forma específica, a fim de que os estudantes se tornem sujeitos-autores de seus textos.

A quarta pesquisa orientada por Menegassi sobre a PAL é a de Ciavolella (2022) - *Práticas de análise linguística com docentes do 5º ano do ensino fundamental*. Em sua tese de doutorado, o autor se dedica a uma problemática que dificulta a efetivação da PAL em sala de aula: a formação do professor para o trato com esse eixo de ensino. De forma específica, a pesquisa de Ciavolella (2022) se faz junto a professores do 5º ano do Ensino Fundamental e, em um processo de formação continuada, busca contribuir para a compreensão dos aspectos teórico-metodológicos da PAL. O autor tematiza dois pontos cruciais para a formação do professor para o desenvolvimento de PAL em sala de aula: a) a necessidade de vivências efetivas em PAL; b) a formação do professor para a elaboração de atividades de análise linguística.

O desenvolvimento de PAL em sala de aula requer que o professor tenha habilidades de análise e de reflexão sobre a linguagem e a língua em um enunciado concreto, a fim de compreender como os recursos expressivos funcionam, como constroem sentidos e valores sociais. A PAL não se restringe à análise fonológica, morfológica ou sintática puramente formal, mas, busca compreender como os recursos expressivos, sejam eles fonológicos, morfológicos, sintáticos etc., constituem escolhas estilístico-valorativas e, por isso, refletem e refratam sentidos e valores sociais. Entretanto, isso se constitui como uma grande dificuldade, posto que historicamente e, ainda hoje, a formação inicial do professor de LP pauta-se em uma perspectiva mais formal de língua. Nesse sentido, Ciavolella (2022) defende que a formação do professor para ser agente mediador de PAL precisa necessariamente incluí-lo em vivências efetivas de análise e reflexão sobre a língua, a partir da perspectiva interacionista-dialógica. Na pesquisa, o autor inseriu os professores participantes em práticas de leitura e de análise linguística, sem o

compromisso inicial de discutir aspectos teórico-metodológicos, mas, sim, de propiciar a reflexão sobre os sentidos e os valores mobilizados pelos recursos expressivos. A experiência, segundo Ciavolella (2022), contribuiu para que os participantes compreendessem o que é uma prática de análise linguística, bem como visualizassem como os recursos expressivos constroem sentidos em um enunciado.

O segundo ponto da pesquisa de Ciavolella (2022) a ser destacado é a necessidade de formar o professor para o trabalho de elaboração de atividades de análise linguística. Em sala de aula, as atividades didáticas têm um papel fundamental para mediar o desenvolvimento das aulas. Contudo, muitos docentes, além de enfrentarem dificuldades na produção dessas atividades, relatam a falta de materiais de referência que os auxiliem nessa demanda. Diante disso, o trabalho de Ciavolella (2022) inseriu os professores em práticas de elaboração de atividades de análise linguística de forma processual e colaborativa. A esse respeito, destaca-se o fato de que elaborar atividades de análise contribui para a compreensão das características da PAL e como material de referência são essenciais para o professor da Educação Básica. De forma geral, a pesquisa de Ciavolella (2022) evidencia que a PAL pode adentrar o espaço escolar, contudo ações de formação para os professores são essenciais.

A tese de Santos (2023) – *Práticas de análise linguística de perspectiva dialógica com o verbo no 6º ano do ensino fundamental* – foi a quinta pesquisa com enfoque em Análise Linguística, sob orientação de Menegassi. A autora desenvolveu uma pesquisa-ação com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental voltada ao ensino e à aprendizagem da categoria gramatical verbo em enunciados do gênero notícia, a partir da PAL de base dialógica. A pesquisa de Santos (2023), de caráter aplicado, apresenta contribuições ímpares para o desenvolvimento da PAL em sala de aula, dentre outras, ressaltam-se: a) a explicitação de possibilidades para a abordagem de conteúdos gramaticais pela PAL



de base dialógica; b) a reflexão sobre o processo de aprendizagem dos estudantes inseridos em PAL.

A PAL de base dialógica não nega a importância da aprendizagem dos conceitos gramaticais em sala de aula, uma vez que reconhece a valoração social atribuída a essa perspectiva e o quanto ela está presente nas práticas de letramentos dos campos educacional e acadêmico. Por sua vez, advoga que esses conhecimentos sejam abordados por um prisma estilístico-valorativo, posto que são sempre analisados a partir do uso em um enunciado concreto. Nesse sentido, destacam-se as reflexões desenvolvidas por Santos (2023) ao advogar pelo ensino da categoria verbo no 6º ano em uma abordagem que parte da reflexão axiológica como ponto de partida para as compreensões lógicas. Dentre outras reflexões, a autora discute a necessidade de que o trabalho com as classes de palavras não precise necessariamente seguir a ordem comumente estabelecida pelos materiais didáticos. Assim, justifica a escolha da categoria verbo pela centralidade que este aspecto linguístico desempenha no acabamento estilístico-composicional do gênero notícia. Para a autora, o verbo, por meio dos aspectos constituintes (argumentos, valências etc.), reflete e refrata axiologicamente as relações sociais e ideológicas.

A pesquisa de Santos (2023) também refletiu sobre a aprendizagem dos estudantes ao serem inseridos em uma PAL. A autora destaca que os estudantes, por meio da mediação direta da pesquisadora, conseguiram compreender os sentidos e as axiologias refratadas na escolha dos verbos nas notícias analisadas, assim como avançaram na compreensão de ordem abstrata acerca dessa categoria. A tese de Santos (2023) é de suma importância para a Educação Básica, porque evidencia que é possível desenvolver um trabalho efetivo e significativo com a PAL em sala de aula. Além disso, evidencia que os estudantes, como sujeitos de linguagem, podem construir reflexões

sobre os recursos expressivos, a partir de uma mediação sistematizada e especializada do professor.

A pesquisa de Gomes (2016) – *A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental* –, realizada no contexto do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na UFPA, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Márcia Cristina Greco Ohuschi, consiste em um estudo aplicado com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental com o desenvolvimento de PAL com o gênero discursivo crônica. O trabalho de Gomes (2016), dentre outros, provoca a discussão de alguns pontos para a PAL, dentre eles, destaca-se: a compreensão acerca dos níveis de responsividade discente mobilizados durante as atividades de análise linguística.

O trabalho com a PAL em sala de aula tem por objetivo fazer com que os estudantes manifestem responsividade ativa aos enunciados que leem, ou seja, que se posicionem ao analisarem os recursos expressivos que constituem os enunciados. Entretanto, como a análise dos recursos expressivos demanda necessariamente a recuperação do contexto extraverbal, o nível de responsividade discente nem sempre é o mesmo. Nesse sentido, a pesquisa de Gomes (2016), ao examinar diferentes níveis de responsividade às atividades de análise linguística, evidencia o potencial formativo dessas atividades, ainda que esse potencial se manifeste em níveis diferentes de responsividade.

Também sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Márcia Cristina Greco Ohuschi, Santos (2025), em sua tese de Doutorado, desenvolvida no PPGL/UFPA – *Vozes Docentes em Diálogo: a prática de análise linguística a partir do ladrão de marabaixo na formação continuada de professores do ensino fundamental na Amazônia amapaense* – alia-se ao compromisso com a formação docente para o desenvolvimento da PAL, por isso desenvolve sua pesquisa com professores do Ensino Fundamental – anos finais atuantes na rede pública do estado do Amapá. Dentre outras, apontamos duas contribuições desta pesquisa para a PAL: a) a



importância do trabalho com enunciados representativos de culturas locais; b) a compreensão dos aspectos teórico-metodológicos sobre a PAL se faz em um processo de constante mediação.

A PAL de base dialógica tem por objetivo ampliar a consciência socioideológica dos sujeitos, o que se faz por meio da discussão dos valores sociais tensionados no enunciado. Nesse sentido, a tese de Santos (2025) apresenta uma contribuição ímpar ao propor como gênero discursivo base para o trabalho com a PAL, o ladrão de marabaixo, texto representativo da cultura amazônica. Esta escolha fez com que as professoras participantes da pesquisa também ampliassem sua compreensão socioideológica acerca desse gênero e, mais que isso, engajassem-se a elaborar as sequências de atividades de análise linguística, a tomar por base esse gênero discursivo. Logo, a proposta de Santos (2025) reforça a importância da PAL para a promoção da Educação Linguística e delineia um interessante caminho para o desenvolvimento desse eixo de ensino em sala de aula: a escolha por enunciados representativos de culturas locais.

Com o intuito de contribuir para a formação dos professores para a efetivação das PAL, Santos (2025) mediu a elaboração de uma sequência de atividades de análise linguística. No percurso empreendido, destacamos a constatação de que a compreensão sobre os aspectos teórico-metodológicos sobre a PAL não se faz de forma instantânea, mas, sim, com a mediação constante do pesquisador. De forma geral, a tese de Santos (2025) não apenas encoraja como também exemplifica uma possibilidade exequível de formação continuada com professores da Educação Básica com enfoque na PAL, sobretudo, ao sistematizar os princípios orientadores suscitados na pesquisa para a elaboração das atividades e os movimentos de mediação realizados para a produção de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

As sete pesquisas aqui brevemente retomadas mostram a contribuição ímpar do trabalho de orientação e de formação do professor



Renilson José Menegassi para área da Prática de Análise Linguística. As pesquisas apresentam não só contribuições em termos de expansão teórica e metodológica, mas, sobretudo, práticas a auxiliar diretamente o professor da Educação Básica para que desenvolva junto aos seus estudantes atividade de análise e reflexão sobre a linguagem e a língua.

Considerações finais

Buscamos, neste texto, apresentar as principais contribuições do professor Renilson José Menegassi ao ensino de LP, especificamente ao trabalho com as práticas de linguagem. Com esse objetivo, revisitamos muitos textos publicados e orientados por Menegassi sobre leitura, escrita e análise linguística, assim como buscamos mostrar a influência de sua produção em pesquisas e estudos conduzidos sob a orientação de seus ex-orientandos. Ou seja, buscamos evidenciar as contribuições teóricas, metodológicas e formativas de Menegassi à área de ensino e aprendizagem de LP.

Especificamente sobre a prática de leitura, escolhemos, como contribuição a ressaltar, a proposição do trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura. Optamos por discutir esse aspecto, porque demonstra o compromisso de Menegassi com a Educação Básica, uma vez que a proposta de ordenação e sequenciação é plenamente exequível em sala de aula e tem demonstrado resultados significativos, contribuindo para que os estudantes ampliem suas habilidades de leitura, conforme pode ser atestado pelos trabalhos aqui expostos, como Menegassi (2010a; 2011a; Rodrigues, 2016; Menegassi, 2016a); Fuza (2017; Menegassi; Fuza (2017; 2018).

Ao abordar a prática de escrita, nosso foco foi mostrar o cuidado de Menegassi em expandir teórico-metodologicamente a abordagem sobre as condições de produção, aspecto essencial para se pensar o processo de produção escrita, a partir de uma abordagem interacionista



e dialógica da linguagem, e sobre os conceitos de responsividade e valoração no trabalho com a produção textual escrita. Assim, foram retomadas produções que, de modo geral, abordaram o processo de produção escrita e produções que se debruçaram sobre as condições de produção (como Menegassi, 2003; 2010d; Lima; Fuza, 2019) e, de forma mais específica, sobre o interlocutor, um dos eixos centrais das condições de produção do texto (como Menegassi, 1997; 2011b; Menegassi; Fuza, 2006). Também foram retomadas produções que contemplam a compreensão responsiva, como característica do dialogismo em enunciados escritos (como Menegassi, 2008; Gaffuri. Menegassi, 2010), e a valoração, buscando o desenvolvimento da produção valorada nos discursos dos estudantes (Menegassi; Lima, 2016; Silva; Menegassi, 2022; Castro, 2023).

Os trabalhos acerca da escrita desenvolvidos, orientados e influenciados por Menegassi evidenciam a interação como princípio dialógico a se constituir pela escrita e mostram, dentre outros aspectos, que o conhecimento sobre as condições de produção, bem como a forma como abordá-los metodológica e didaticamente nas situações de ensino constituem-se como fator que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da escrita por parte dos estudantes.

Ao discorrer sobre a Prática de Análise Linguística, revistamos as orientações de pesquisa de doutorado (Polato, 2017; Gomes, 2021; Ciavolella, 2022; Santos, 2023) e de supervisão de pós-doutorado (Ohuschi, 2019) sob a orientação do professor Renilson, bem como estudos realizados a partir da orientação de seus ex-orientandos (Gomes, 2016; Santos, 2025). Ao reconhecer a necessidade da integração das práticas de linguagem, as pesquisas retomadas buscam resgatar o papel da PAL nas aulas de LP como instrumento tanto para ampliar a competência de leitura e de escrita quanto também para contribuir com o desenvolvimento da consciência socioideológica dos sujeitos.

Ao revistar a carreira do professor Menegassi, pudemos nos deparar com muitas e significativas contribuições ao ensino e à aprendizagem, as quais não seriam possíveis de serem expostas neste capítulo ou até mesmo neste livro. Buscamos, assim, nos aspectos pontuados, mostrar a excelência do professor e do pesquisador Renilson José Menegassi, a se traduzir em publicações que, além de rigoroso fazer científico, dialogam e ajudam diariamente os professores e as professoras de LP no seu fazer pedagógico com as práticas de leitura, de escrita e de análise linguística.

Referências

ANGELO, C. M. P. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ANGELO, C. M. P.; FRACASSE, L. O interlocutor nos comandos de produção escrita. *In*: CARAZZAI, M. R. P; TEIXEIRA, N. C. R. B.; GONÇALVES, R. (orgs.). **Língua, leitura e literatura**: perspectivas de ensino. 1ed. Guarapuava: UNICENTRO, 2009, v. 1, p. 81-96.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 13-84.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Miotello; Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010 [1920-1924].

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: BEZERRA, p. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015[1929].



BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BARROSO, F. C. S. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero crônica no Ensino Médio**. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, TO, 2018. Dissertação/Mestrado Acadêmico.

BARROSO, F. C. S. **A constituição dialógica do dizer inferencial em poemas**: o desenvolvimento do leitor protagonista no ensino médio. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFNT, 2024. Tese de doutorado.

BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. A compreensão da escrita como processo na formação docente do PIBID. **Raído**, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 247-266, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/5665>. Acesso em: 7 ago.2025.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: Cartilha do participante. Brasília, 2019.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p.109-119.

CASTRO, L. B. de. **Valoração e consciência socioideológica**: um estudo teórico-prático com o gênero poema-protesto em perspectiva

dialógica, 2023, 245f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

CIAVOLELLA, B. **Práticas de análise linguística com docentes do 5º ano do Ensino Fundamental**. 2022. 365 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

CZEREVATY, P. C. **Formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita por alunos do Curso de Letras**, 2020, 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996. p. 69-75.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

FRANZOI, R. de C. **Manifestações do interlocutor nas produções textuais escritas no ensino fundamental**, 2009. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2009.

FUZA, A. F. **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. Maringá, PR. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral. 85 f. Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2017.



FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jan./jun. 2017.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema. *In*: BARROS, E. M.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (orgs.). **Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2018a, p. 17-42.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. **Calidoscópico**, vol. 16, n. 1, p. 33-47, jan/abr 2018b.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **Alfa**, São Paulo, v.63, n.3, p.661-689, 2019.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no Ensino Fundamental. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.153-194.

FUZA, A.; OHUSCHI, M. C.; MENEGASSI, R. J. Apresentação. *In*: FUZA, A.; OHUSCHI, M. C.; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 7-10.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. G.; STRIQUER, M. S. D. Exauribilidade temática, ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário. **Revista educação e linguagens**, v. 9, p. 99-117, 2020.

MENEGASSI, R. J. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2010. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/2410>. Acesso em: 14 jan. 2026.

GARCEZ, L. H. C. do. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 15.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984a.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984b [1981], p.49-69.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes: 1991.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, S. N. S. **A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.



GOMES, S. N. S. **A constituição do estilo de linguagem no gênero memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2021. 510 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

HEATON, J. B. **Classroom testin**. Londres: Longman, 1991. (Longman Keys to Language Teaching).

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1996.

LIMA, L. B.; FUZA, A. F. Condições de produção escrita em comandos do livro didático do ensino fundamental. **EntreLetras**, v. 10, n. 1, p. 90–109, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreltras/article/view/6295>. Acesso em: 05 set. 2025.

MARCUSCHI, L. Exercícios de Compreensão ou Copiação nos manuais de ensino da língua. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, L. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português**. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, p. 46-59, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004[1989].

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, v.17, n.1, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. A influência do interlocutor na produção de textos. **Revista UNIMAR**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 111-125, 1997.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 264 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 42, p. 55-79, 2003.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. *In*: NAVARRO, P. (org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a, p.167-189.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. *In*: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010b. p. 35-59.



MENEGASSI, R. R. Concepções de escrita. *In*: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. B.; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Escrita e ensino**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010c, p. 11-24.

MENEGASSI, R. R. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A. GUIMARÃES, T. B. (orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: EDUEM, 2010d, p. 75-102.

MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. *In*: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (orgs.). **Linguagem e(m) interação - línguas, literaturas e educação**. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2011a. p. 17-35.

MENEGASSI, R. J. O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, p. 169-187, 2011b.

MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. *In*: YAEGASHI, S. F. R. *et al.* (orgs.). **Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares**. Curitiba: CRV, 2016a, p. 41-60.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula, *In*: JORDÃO, C. M. (org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016b.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A. A leitura dialógica em fábulas. *In*: FRANCO, N.;



ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor. **Acta Scientiarum**, v. 28, p. 155-165, 2006.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-iterativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

MENEGASSI, R. J.; LIMA, F. H. R. Marcas de interlocução valorativa em cartas pessoais de alunos o ensino fundamental. **Revlet- Revista Virtual de Letras**, v. 8, p. 289-306, 2016.

MENEGASSI, R. J.; ZANINI, M. Avaliação de textos com coerência. **UniLetras**, Ponta Grossa-PR, n.20, p. 111-122, 1998.

MENEGASSI, R. J.; ZANINI, M. O aluno, o texto e o professor: as relações conflitantes na avaliação de redação de concursos vestibulares. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.21, n.1, p. 71-77, 1999.

MENEGASSI, R. J.; ZANINI, M. Pérolas de redação do vestibular. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 1, n.14, p. 1-3, 2002.

MENEGASSI, R. J.; ZANINI, M. Abordagens de avaliação de textos em língua materna. **Perspectiva**, Erechim-RS, v. 27, n.100, p. 29-42, 2003.



OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**, 2006, 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 294 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OHUSCHI, M. C. G. **Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos “Poetas da escola” e “Se bem que me lembro” da Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2019. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

PEARSON, P. D.; JOHNSON. D. D. **Teaching reading comprehension** . New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

PERES, A. D. S. **Princípios da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura na formação continuada de professores**. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, TO, 2024. Dissertação/Mestrado Acadêmico.

PINTON, F. M.; STEINHORST, C. ; BARRETO, T. Prática de Análise Linguística/Semiótica de Base Crítica: uma proposta didático-pedagógica com foco no gênero tiras em quadrinhos. **Revista Educação e Linguagens**, v. 12, p. 183, 2023.

POLATO, A. D. M. **Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. 2017. 213f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade

Estadual de Maringá, Maringá 2017. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/admpolato_do.pdf. Acesso: 31 mar. 2021

RODRIGUES, A. **Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In*: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 27-40.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, G. V. **Vozes docentes em diálogo: a prática de análise linguística a partir do ladrão de marabaixo na formação continuada de professores do Ensino Fundamental na amazônia amapaense**. 2025. 627 f. Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal do Pará, 2025, Belém, PA.

SANTOS, M. G. A. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do ensino fundamental**. 2019. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2019. Dissertação/Mestrado Acadêmico.

SANTOS, S. C. P. **Práticas de análise linguística de perspectiva dialógica com o verbo no 6º ano do ensino fundamental**. 2023. 270 f. Tese (doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, 2023, Maringá, PR.



SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SILVA, A. M. da. **O gênero resposta interpretativa em situação de vestibular**. 2009. Disponível em: <http://www.escreita.uem.br/adm/arquivos/artigos/projetos_concluidos/_MONOGRAFIA2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SILVA, C. C **Caracterização dos comandos de produção textual da prova de redação do vestibular da UEM**. 2018, 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SILVA, J. L.; MENEGASSI, R. J. A valoração da citação na produção do texto dissertativo-argumentativo no Enem. **Estudos Linguísticos**, v. 51, p. 838-855, 2022.

SILVA, J.; GOMES, D. M. (orgs.). **Análise linguística em perspectiva funcional**. Natal: Edufrn, 2019. 482 p.

SILVA, C.; SILVA, W. R. Análise linguística no ensino de língua materna: uma abordagem sistêmico-funcional. **Calidoscópico**, v. 14, n. 3, p. 377-389, set./dez. 2016. DOI: 10.4013/cld.2016.143.02.

SILVA, W. R. Análise linguística pela educação científica. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 41, n. 4, p. 202541473998, 2025. DOI: 10.1590/1678-460x202541473998.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura** . Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VOLÓCHINOV, V. N. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. N. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In*: VOLÓCHINOV, V. N. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a [1926], p.109-146.

VOLÓCHINOV, V. N. N. Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua?. *In*: VOLÓCHINOV, V. N. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b [1926], p.234-265.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



Em homenagem

Ângela Francine Fuza

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

“Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]” (Bakhtin, 2017, p. 38) e isso está refletido e refratado na história de vida acadêmica e pessoal do professor Renilson. Dentre muitas histórias que se cruzaram com a do professor, está a minha que se inicia, em 2003, na UEM. No primeiro dia de aula do curso de Letras, o professor falou do privilégio que tínhamos em estar em uma universidade de excelência, pública, e que deveríamos nos dedicar ao máximo. Disse que éramos “a nata da sociedade” que, no Mestrado, seríamos o “chantilly” e, no Doutorado, a “cereja” do bolo. Naquele dia, pensei: “um dia, serei a “cereja””. Para que isso acontecesse, dediquei-me, ao máximo, aos estudos, fui me encantando pelos estudos da linguagem, especialmente, pela Linguística Aplicada, e tive a oportunidade de ter uma orientação de excelência, por parte do professor.

Em 2004, muitas ações foram acontecendo: ele me convidou para o início do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita”; para o desenvolvimento da minha primeira pesquisa de PIBIC/CNPq, depois, vieram outras; para a atuação como monitora da disciplina de Linguística I etc. Tudo isso foi me constituindo como estudante, pesquisadora, professora e pessoa. Da graduação em Letras, fui para o Mestrado, defendido, em 2010, sob orientação do professor. Em 2012, iniciei meu processo de doutoramento, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob a orientação da professora Dr.^a Raquel Salek Fiad, e o professor me deu todo o seu apoio, no Exame de Qualificação da Tese e na banca de defesa. Anos depois, voltei para a realização do meu Pós-doutorado sob sua supervisão.

Professor Renilson, é com o sentimento de gratidão que escrevo estas breves linhas para expressar todo meu agradecimento por todos esses anos de aprendizados, ensinamentos, diálogos e amizade. A gratidão vai além do mero reconhecimento, tornando-se um ato de amor e vínculo, materializado na ação de retribuir o bem, conforme dizeres de São Tomás de Aquino. Obrigada por estar em meu processo de chegar a ser “cereja”, de me ensinar que o mais complexo não é ter um título, mas mantê-lo e que a humildade está acima de qualquer titulação. Sua dedicação, seu apoio, sua amizade, seus ensinamentos são levados comigo e estão refletidos e refratados em meus(minhas) orientandos(as) e estudantes.

BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In*: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 21-56.

Em homenagem

Bruno Ciavolella

Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Paranavaí)

Conheci o professor Renilson ainda no 1º ano do curso de Letras da UEM, em 2009. De lá para cá, são mais de 15 anos de muita aprendizagem (na graduação, no mestrado, no doutorado e, principalmente, nas orientações, nos telefonemas, nas conversas, enfim, nas interações).

Ser aluno do professor Renilson foi ter a oportunidade de conviver com um professor extremamente comprometido que, além de excelente domínio teórico, também possui competência prática.

As aulas do professor Renilson são fascinantes. Não tem como ser um estudante passivo com o professor Renilson, pois seu domínio teórico, prático e didático faz de suas aulas momentos repletos de interação, discussão, reflexão e construção de conhecimento. Ter o Renilson como professor me inspira cotidianamente também em meu próprio fazer didático.

Ser orientando do professor Renilson é estar em um caminho de formação profissional e, também, pessoal. O professor Renilson não só orientava, mas, sobretudo, ensinava e, por isso, não hesitava em corrigir, em apontar as fragilidades e, sobretudo, indicar caminhos, visando sempre contribuir para o desenvolvimento de seu orientando. Ter o Renilson como orientador me fez aprender na prática o que significa ser um pesquisador em todas as dimensões que esta profissão exige.

Ser amigo do professor Renilson é poder contar com um homem sincero e também muito sensível que compreende aquilo que, muitas vezes, não é dito. Ter o Renilson como amigo é um presente de Deus, que torna minha vida muito mais significativa.

Professor, muito obrigado por tanto!

Em homenagem

Márcia Cristina Greco Ohuschi

Universidade Federal do Pará (UFPA)

“Viver significa participar do diálogo” (Bakhtin 2006 [1979], p. 348) e o professor Renilson Menegassi evidenciou isso em sua trajetória acadêmica e profissional, que se constituiu nas interações, nos diálogos, no compromisso ético e na responsabilidade formativa. Sinto-me

honrada e agradecida por ter integrado esse percurso que fez todo o diferencial em minha formação acadêmica e profissional.

Minha trajetória com o professor Renilson iniciou ainda na graduação, em 2002, quando tive o privilégio de tê-lo como orientador da minha monografia de final de Curso, a partir da indicação da minha querida professora de Prática de Ensino, Prof^ª Dr^ª Lilian Cristina Buzato Ritter, a quem agradeço muito por essa intermediação.

Em meus primeiros escritos do trabalho monográfico, o professor me orientou a apresentar comunicações orais em eventos científicos, sendo a primeira na Semana de Letras da Faculdade de Jandaia do Sul (FAFIJAN). Talvez ele não saiba, mas aquele momento, em que me introduziu no meio acadêmico-científico, foi decisivo para uma verdadeira “virada de chave”, na medida em que reconfigurou minha relação com a pesquisa, com a escrita e com minha própria formação acadêmica.

A partir de então, não parei mais, segui a seu lado, com suas orientações e seus ensinamentos, que transcendem a vida acadêmica, implicando em um reposicionamento axiológico que perpassa por outras esferas da vida social, profissional e pessoal. Fui sua orientanda de Mestrado (2004-2006) e estive desde o início do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita”. Tive todo o seu apoio durante o processo de doutoramento, que realizei na Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da professora Dr^ª Alba Maria Perfeito, além de suas contribuições no Exame de Qualificação da Tese e na banca de defesa.

Também tive seu apoio, quando, em 2009, liguei de Belém do Pará, dizendo que tinha sido aprovada na prova escrita do concurso da UFPA e seu aconselhamento para a realização da prova didática incluiu seu famoso enunciado “Cite, explique e dê exemplos”. E segui, consolidei minha carreira acadêmica e profissional, permeada por seus ensinamentos e conselhos, e tive o privilégio de voltar, em 2018, para o Pós-doutorado, sob sua supervisão.

Nesses 23 anos, muitas foram as parcerias de trabalho, de publicações em coautoria, de organização de coletâneas, não faltando o carinho, o afeto, o cuidado, a preocupação, e, em suas palavras, o “excesso de zelo”. Por tudo isso, sou eternamente grata! Muito obrigada por tudo, professor, sua voz, seus ensinamentos, seus textos, sua amizade reverberam em mim, em meu fazer docente, em minha forma de orientar e refletem e refratam em meus(minhas) alunos(as) e orientandos(as). Portanto, todas as homenagens são mais do que merecidas! Saiba que seu legado permanece nas vozes de quem ajudou a formar e nos diálogos que seguem em curso, pois, como nos ensinou, a partir de Bakhtin, “O outro é indispensável para a constituição do eu” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 373-374).

Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SEMEAR LEITORES, CULTIVAR FUTUROS

Marilúcia dos Santos Domingos

Márcia Cristina Greco Ohuschi

Introdução

Ao homenagear o professor Dr. Renilson José Menegassi, destacamos sua relevante presença na formação de dezenas de professores e pesquisadores, marcada tanto no plano intelectual quanto no humano. Os relatos de agradecimentos, constantes em dissertações e teses produzidas por seus orientandos, evidenciam uma prática docente sustentada pelo cuidado com os alunos, pela abertura ao diálogo e pela generosidade acadêmica. Reconhecê-lo, neste espaço, significa reconhecer uma vida dedicada ao ensino, à pesquisa e ao compromisso com a educação. Trechos extraídos de dissertações e teses de alguns dos mais de 40 orientandos:

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, meu orientador, pelo constante estímulo e dedicação durante a realização desta pesquisa (Beraldo, 2002)¹;

[...] pelo profissionalismo exemplar, dedicação e amizade que demonstrou ao longo da escrita desta dissertação (Angelo, 2005)²;

1 BERALDO, Suely. **Vestígios de leitura em redações de vestibular**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

2 ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **O leitor e o mundo**: leituras de alunos de

[...] não apenas pela orientação firme e segura demonstrada na elaboração deste trabalho, mas também pelo incentivo, confiança, estímulo ao crescimento e profissionalismo incomparável (Ohuschi, 2006)³;

[...] pela seriedade, paciência e dedicação no ensino de como caminhar pela pesquisa; pela demonstração constante de confiança e pela orientação valiosa (Striquer, 2007)⁴;

[...] presente em minha jornada acadêmica desde o primeiro ano do curso de Letras, como meu leitor e avaliador, ensinando-me e encaminhando-me à realização da pesquisa com orientações e apontamentos críticos e precisos. Não tenho palavras para agradecer por tudo que aprendi e pela profissional que sou hoje (Fuza, 2010)⁵;

Não tenho palavras suficientes para agradecer o imenso privilégio que foi tê-lo como orientador. Um exemplo de profissional comprometido, dedicado e humano. Um exímio leitor-avaliador-corretor deste trabalho, com suas ponderações criteriosas, orientações seguras e bem-humoradas, que me fizeram amadurecer intelectual e profissionalmente, proporcionando-me incomparável mudança de olhar para a sala de aula. Obrigada pelo incentivo e confiança depositados em mim (Rodrigues, 2013)⁶;

Ao professor doutor Renilson José Menegassi, por toda a dedicação, profissionalismo e, sobretudo, pela preocupação em me ensinar, por conduzir o processo de doutorado como uma verdadeira formação profissional e pessoal. Agradeço, ainda, por ser presente em todos os momentos. Quando as dificuldades da vida, além da “academia”, sobressaíram-se, ouviu-me, esteve presente junto a mim e a minha família, ajudou-nos e, com muita sabedoria e sensibilidade, soube

séries finais de ciclo. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

- 3 OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- 4 STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **Os objetivos de leitura no livro didático**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- 5 FUZA, Ângela Francine. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- 6 RODRIGUES, Adélia Aparecida Pereira da Silva. **Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com 6º ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

discernir os momentos de pausa e os de produção. Obrigado por todo carinho, afeto e amizade construídos ao longo destes anos! Gratidão por tê-lo como referência de homem, professor, pesquisador, orientador e amigo! (Ciavolella, 2022)⁷.

Esses fragmentos, escolhidos de forma aleatória entre tantos outros, revelam simultaneamente o rigor e a exigência profissional de alto nível, aliados a um exercício docente pautado pela dedicação, paciência, generosidade e estímulo constante ao crescimento intelectual e humano de seus orientandos.

Em termos quantitativos, sua trajetória se expressa em números significativos: são mais de trinta mestres, mais de dez doutores, cinco pós-doutores, além de mais de sessenta especialistas, mais de vinte graduandos e de bolsistas de iniciação científica orientados ao longo da carreira. Contudo, tal quantificação não traduz igualmente a dimensão de sua contribuição, pois é preciso considerar também o impacto de sua atuação em salas de aula da graduação, dos Programas *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, nas ações em projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como nas palestras, cursos, oficinas ministrados em mais de três décadas de atividade. Vale destacar, ainda, o impacto nos milhares de estudantes da Educação Básica que, de forma indireta, foram beneficiados pelas práticas pedagógicas de seus ex-orientandos, transformadas pelas aulas, orientações, escritos e falas do aqui homenageado.

Embora sua produção acadêmica/científica dialogue amplamente nos processos de ensino de leitura, escrita e revisão textual e análise linguística, neste capítulo, nosso olhar recai especialmente sobre suas contribuições para o ensino da leitura. O objetivo é revisitar os estudos de Menegassi, e dele e de seus orientados, que aprofundaram e didatizaram alguns conceitos teóricos, sobretudo, do Círculo de Bakhtin,

7 CIAVOLELLA, Bruno. **Práticas de análise linguística com docentes do 5º ano do Ensino Fundamental**. 2022. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

resultando em importantes propostas pedagógicas que se consolidam como sementes fecundas na formação de leituras críticas e socialmente ativos.

Retomando conceitos

A concepção de linguagem que orienta os estudos de Menegassi, e dele e seus colaboradores, ancora-se nos preceitos de Volóchinov (2017[1929]) que compreende a linguagem como “constitutivamente dialógica porque é historicamente instituídas nas relações dialógicas entre os homens, sempre densas e valoradas, porém, necessárias a sua constituição social” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 374). Sob essa perspectiva, todo discurso tem origem em alguém, isto é, os discursos sempre procedem de alguém, pois não existe o sujeito adâmico, expressão que faz referência a Adão no mito bíblico, que seria aquele que primeiro usou a palavra de forma isolada, do nada e originária de si mesmo. A palavra é sempre endereçada a um outro, na expectativa de uma resposta. Portanto, todo indivíduo é um respondente de outros, em um processo constantemente interativo, que é o fundamento do caráter dialógico da linguagem.

O diálogo, para o Círculo de Bakhtin, não se restringe à conversa oral, pois se manifesta em diferentes situações de linguagem. Em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*, Volóchinov (2017 [1929], p. 127) aponta que “o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo (...) como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo”. Ao retomar tal concepção, Menegassi (2016) distingue três formas de manifestação dialógica: a) o diálogo face a face, caracterizado pela interação imediata entre locutor e interlocutor; b) o diálogo mediado, quando a resposta



ocorre em momento posterior; e c) o diálogo interior, presente quando a palavra do outro já foi internalizada.

No âmbito do ensino da leitura, Menegassi (2000; 2017; 2019; 2009) defende que o estudante deve saber dialogar com o autor e com os demais discursos que circulam na interação, reconhecendo os valores que constituem os textos e compreendendo que o sentido não está previamente dado no material escrito, mas se constrói na relação entre texto, leitor e autor. Nessa direção, o processo pedagógico precisa promover a aprendizagem de uma leitura crítica e responsiva, entendida como forma de resposta ativa ao texto.

Ao comungar com Bakhtin (2016 [1979]), Menegassi (2000; 2008), assim como em Angelo e Menegassi (2011) e em Menegassi, Fuza e Angelo (2022), ressalta que o leitor é sempre um sujeito responsivo ativo. Nas palavras de Menegassi (2009, p. 149), “Desde o início da sua existência, o ser humano vai se dando conta de que, na vida em sociedade, a sempre um outro a reagir e responder à sua atitude”. Dessa forma, o traço comum da palavra é que ela se dirige a outro, do qual se espera uma resposta, não no sentido literal do oferecimento de uma resposta ao que foi dito, mas do entendimento de que a elaboração de qualquer enunciado configura-se como resposta a enunciados anteriores, mesmo quando essa resposta não se apresenta de maneira literal.

Segundo Bakhtin (2016 [1979], p. 25), compreender é “uma fase inicial preparatória da resposta”. Nesse sentido, o teórico categoriza três formas de compreensão responsiva: a compreensão ativamente responsiva; a responsiva silenciosa e a de efeito retardado. Esses conceitos foram apropriados por Menegassi e refletidos e refratados em seus estudos sobre leitura. Em Menegassi (1999), por exemplo, observamos que a compreensão responsiva dos alunos está relacionada ao modo como o professor elabora suas perguntas de leitura e, quando o docente as limita a um nível de decodificação, prejudica o desenvolvimento de uma compreensão responsiva mais crítica e autônoma nos alunos. Já

Angelo e Menegassi (2011), ao analisarem respostas escritas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, identificaram quatro formas de manifestação da compreensão responsiva: (a) reprodutiva, presa ao texto; (b) em processo de construção autônoma, mesclando cópia e criação; (c) não expansiva, que requer maior tempo de elaboração; (d) ativa criativa, em que o leitor confronta o texto com suas experiências pessoais. Como afirmam Angelo e Menegassi (2011, p. 219), “Reconhecer e trabalhar as diferentes manifestações responsivas do aluno-leitor é o primeiro passo para que o professor possa redimensionar o trabalho com a compreensão leitora em sala de aula”.

Ao retomarmos o supracitado logo no início desta seção, a respeito das relações dialógicas, as quais são “sempre densas e valoradas” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022), esses autores defendem, então, que todo enunciado é valorado, carrega marcas axiológicas, avaliações, posições e orientações valorativas daquele que fala/escreve/ouve/lê. A valoração constitui-se como elemento intrínseco da linguagem, pois não há palavra neutra; cada escolha lexical, entonação e formas de organização textual revelam sempre um posicionamento diante do tema, de si mesmo, do outro e do mundo. Nesse horizonte, Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 372) ressaltam que:

Nesse diálogo, as palavras, isto é, os discursos produzidos e recebidos em sociedade emergem como ‘palavras sempre novas’, não no sentido de serem formas linguísticas usadas pela primeira vez, mas de entrecruzarem-se em seus discursos, de responderem axiologicamente umas às outras, de renascerem já ditos, seja a reafirmar, repetir, ampliar ou romper esses ditos, a ampliar e expandir valores sociais.

A temática da entonação valorativa, um dos elementos centrais da axiologia no Círculo de Bakhtin, tem grande relevância na trajetória acadêmica/científica de Menegassi. O autor, em coautoria ou individualmente, abordou o tema em diferentes contextos, tanto no plano teórico quanto em propostas pedagógicas, como em Menegassi;



Cavalcanti (2013); Bezerra; Menegassi; Paixão (2019); Costa-Hübes; Menegassi (2021); Menegassi (2022a) Menegassi (2022b); Menegassi (2024); Ohuschi; Gomes; Menegassi (2025). Com destaque para o texto de Menegassi (2024), em que a explicação é a de que,

Os valores humanos são os princípios que orientam os comportamentos e as ações dos homens, ou seja, são as fontes morais e éticas que conduzem a vida das pessoas em sociedade. Tais valores são construídos e adquiridos por interações sociais e culturais nos vários grupos sociais de que o indivíduo participa, carregados sempre por avaliações sociais (Menegassi, 2024, p. 95).

Em decorrência, conforme Menegassi (2024), o valor humano constitui o discurso materializando-se de forma linguístico-textual nos gêneros discursivos. Nesse sentido, Ohuschi, Gomes e Menegassi (2025) retomam, primeiro, a concepção de gênero do discurso (Bakhtin, 2016 [1979]), ressaltando que todo gênero é um ato enunciativo concreto, formado por uma intenção comunicativa, e reflete os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem a situação de interação, da qual participam de maneira dinâmica “dois ou mais interlocutores organizados socialmente” (Ohuschi; Gomes; Menegassi, 2025, p. 276). Nesse processo, incidem tanto o viés ideológico-valorativo do autor, marcado no material linguístico-discursivo, quanto do leitor, que constrói suas respostas ativas (Bakhtin, 2010 [1924]), não só a partir da identificação das marcas mas também por seu próprio juízo de valor. Assim, ao responder a um discurso, o que acontece sempre, como já abordado, de forma a confirmar, rejeitar, reforçar, ampliar etc. o discurso do outro, o autor o faz por meio de escolhas discursivas, a partir de valores particulares e pessoais, bem como dos instituídos no contexto/situação imediata de comunicação. Por exemplo, em um artigo de opinião jornalístico, isto é, na palavra escrita, os adjetivos, os modos verbais, entre outros recursos, evidenciam a opinião do autor sobre a temática em tratamento e do veículo de comunicação em que o texto é

publicado. Logo, para construir os sentidos do artigo, necessariamente identificando a opinião de seu autor, o leitor precisa interagir com essas marcas de entonação valorativa, o que faz também a partir de seus próprios juízos de valores.

Em escritos anteriores, Menegassi e Cavalcante (2013) e Menegassi (2022a), há uma explanação sobre o fato da entonação inicialmente ser compreendida como “modulação de voz”, porém, para o dialogismo, ela não é apenas física mas também imagem acústica, isto é, “a própria modulação de voz ocorre no discurso interior do produtor do texto e do leitor, numa relação de ligação do verbal com o extraverbal” (Menegassi, 2022a, p. 2). Menegassi (2022a) explica ainda que é possível distinguir, apenas por uma questão prática de conceituação, dois aspectos essenciais da entonação: a expressiva e a valorativa. A entonação expressiva é a que aparece efetivada de forma linguística na fala/escrita, contudo toda palavra carrega valores sociais, o que dá origem à entonação valorativa, a qual é um elo entre o texto e o mundo real, pois articula a palavra com os contextos sociais e históricos.

Esses conceitos, ao longo da produção de Menegassi e de seus coautores, fundamentaram diversas propostas pedagógicas voltados ao ensino da leitura, nosso foco neste trabalho, mas igualmente para a produção textual e para a análise linguística. São diferentes atividades para trabalho docente em sala de aula, destinados a diversos níveis de escolarização, com foco na interpretação dos juízos de valores presentes nos enunciados, incluindo aspectos visuais, semânticos e verbais, ajudando os alunos a perceberem que os textos não são neutros, mas se constroem a partir de valores sociais e históricos. Esse legado, consolidado em artigos, capítulos, dissertações e teses orientadas pelo professor, reafirma a importância do dialogismo, da responsividade e da entonação valorativa como princípios norteadores da prática pedagógica em leitura e linguagem.



Apresentando práticas

Nesta seção, apresentamos algumas das muitas propostas pedagógicas destinadas ao ensino da leitura elaboradas pelo professor Renilson José Menegassi, individualmente ou em coautoria. Importante esclarecer que nosso olhar não se voltou em nenhum momento para um recorte de produções “melhores” ou “mais originais”, mas buscou evidenciar, de forma exemplificativa, a amplitude e a relevância de sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino da leitura. Apenas elegemos algumas, de forma aleatória, considerando diferentes anos escolares e contextos de implementação, de modo a demonstrar a importância de seu legado.

Iniciamos pelo artigo *Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor* (Menegassi, 1995), no qual a leitura é enfatizada como uma atividade dialógica e ativa. Esse texto consolida, com a apresentação de conceitos fundamentais, a distinção entre compreensão e interpretação na leitura, sobretudo mostrando implicações pedagógicas. Publicado em um momento em que predominava uma visão fortemente ligada à decodificação e à leitura literal nas escolas, esse texto ajudou a ressignificar o ensino da leitura, aproximando-o das teorias interacionais da linguagem. Vale ressaltar que essa obra fez parte da ementa da disciplina “Aspectos Sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita”, ofertada, na Matriz Curricular de 2013 a 2019, no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) que é um Programa em rede, da qual participam mais de quarenta universidades estaduais e federais distribuídas em quase todo o território nacional. Tal aspecto, entre muitos outros fatores, mostra sua relevância e contribuição.

Fundamentado em pressupostos do dialogismo e em noções de compreensão responsiva, o capítulo *Avaliação de Leitura*, de Menegassi (2005) aborda a avaliação como parte constitutiva da formação do



leitor. O autor discute diferentes formas de avaliação, ressaltando a elaboração de perguntas de leitura como instrumento central. Amparado nos estudos de Solé (1998), organiza um conjunto de perguntas em três níveis de complexidade: perguntas literais, cujas respostas podem ser localizadas no próprio texto; perguntas inferenciais, que exigem relações e deduções; e perguntas valorativas/interpretativas, que vinculam o texto à experiência pessoal do leitor. Como afirma Menegassi (2005, p. 112), essas categorias de perguntas “orientam o aluno na produção de sentidos do texto trabalhado, através do diálogo entre o professor, o aluno-leitor e o texto, permitindo a construção de conhecimentos que amparam essa interação”.

Esse capítulo, para além de fornecer fundamentos para que o professor elabore propostas de avaliação coerentes com o ensino da leitura, evitando práticas mecânicas ou meramente classificatórias, contribui para práticas docentes reflexivas, nas quais a avaliação e o ensino se interpenetram.

Ainda no livro de 2005, merece destaque o capítulo *Conceitos de leitura*, de Menegassi e Angelo. De acordo com dados do “Google Acadêmico”, esse texto já foi citado 87 vezes em outros trabalhos, dentre as mais de duas mil citações das produções de Menegassi⁸, o que coloca luz sobre a magnitude de sua colaboração acadêmica/científica. Nesse texto, os autores reafirmam a concepção interacionista de leitura e apresentam atividades didáticas orientadas por esse viés. Explicam que:

[...] o caráter interacional da leitura pressupõe a figura do autor presente no texto através das marcas formais - por exemplo: operadores e conectivos lógicos, expressões modalizadoras (talvez, evidentemente....) adjetivações, nominalizações - que atuam como pistas, necessárias para que o leitor refaça o trajeto delineado pelo autor durante a produção do texto. Deve haver, então, ‘um acordo de responsabilidade mútua’ (Kleiman, 2000, p. 67) entre autor e leitor,

8 Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=eFLtRkqAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 28 ago. 2025.



pois ambos precisam cuidar para que o contato seja mantido, embora possam existir divergências de opiniões e interesses (Menegassi; Angelo, 2005, p. 31).

Esse acordo de responsabilidade mútua reflete o caráter dialógico da leitura, em consonância com Volóchinov (2017 [1929]), pois toda palavra se dirige a alguém e espera uma resposta valorada.

Importante aqui mencionar que o livro de 2005 foi reeditado, com reformulações, em 2010. Entre os capítulos, destacamos *Perguntas de leitura*, de Menegassi (2010), que amplia consideravelmente a discussão de 2005. O autor sistematiza e discute o papel das perguntas construídas pelo professor na formação do leitor, na assertiva de que elas orientam o modo como o aluno lê, como interpreta e constrói sentidos ao texto, sobretudo, defende uma ordenação das questões. Ademais, propõe uma classificação das perguntas em três níveis: literais, inferenciais e avaliativas/valorativas (2005), que, em 2010, passam a dar lugar ao conceito de: a) perguntas de resposta textual: que requerem respostas que se encontram no texto, mas não são de cópia; exigem compreensão do enunciado todo e interação com o texto; b) perguntas de resposta inferencial: para a construção da resposta o leitor deve relacionar elementos do texto e fazer inferência; c) perguntas de resposta interpretativa: remetem o leitor à elaboração de resposta pessoal articulada ao tema do texto; requer a idiosincrasia. Esse texto deu suporte para propostas de estratégias de organização e sequenciação de perguntas de leitura.

Um exemplo é o artigo de Fuza e Menegassi (2017), que propõe uma implementação de atividades para o 6º ano do EF, construídas a partir da ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. Os autores destacam a importância dessa prática para auxiliar o aluno na produção de sentidos, estabelecendo conexões entre linguagem verbal e não verbal, e promovendo a interpretação crítica do texto. Diante dos estudos

de Solé (1998), propõem ao professor que organize o ensino com a oferta de: (a) atividade antes da leitura (pré-leitura), momento em que o professor deve definir os objetivos de leitura do texto; contextualizar o gênero; (b) atividade durante a leitura (leitura), momento em que o aluno vai respondendo ordenada e sequencialmente perguntas com resposta textual; inferencial e interpretativas; e (c) atividade para depois da leitura (pós-leitura), em que sugere-se que o aluno agrupe, também de forma ordenada e sequenciada, as respostas às perguntas durante a leitura e, então, trabalhe nisso para a produção de um texto em que apresente as ideias principais do texto lido e suas interpretações individuais sobre a temática.

Outros exemplos de propostas para o ensino da leitura a partir da estratégia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura são expostos no Quadro 1:

Quadro 1 - Exemplos das propostas

Autores/ano da obra	Público	Gênero discursivo
Fuza, Cruz e Menegassi (2018)	7º ano	Poema
Fuza e Menegassi (2018)	8º ano	crônica
Fuza e Menegassi (2019)	6º ano	crônica e pintura
Fuza, Striquer e Ohuschi (2020)	Ensino Médio	anúncio publicitário
Fuza e Menegassi (2020)	8º ano	crônica
Fuza e Menegassi (2022)	3º ano	poema
Fuza e Menegassi (2024)	8º ano	poema

Fonte: As autoras.

Esses estudos evidenciam a implementação da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em diferentes contextos e gêneros textuais/discursivos, ressaltando sua importância

no processo de desenvolvimento da compreensão leitora de alunos. Sobretudo, esses trabalhos comprovam o que afirmamos logo no início deste nosso capítulo, sobre a presença do professor Renilson na formação de dezenas de professores e pesquisadores, para além daqueles que puderam por ele ser orientados e supervisionados. Já são muitos os formados por Fuza, entre outros orientandos de Menegassi, que vão ao longo do tempo também contribuindo para o aprimoramento da compreensão leitora. Alguns exemplos: dissertações de mestrado orientadas por Fuza, relacionadas ao ensino de leitura: Barroso (2018); Gomes (2019); Santos (2019); Menezes (2020); Souza (2020); Alves (2022); Teles (2022); Araujo (2023); Peres (2024); Teses de doutorado orientadas por Fuza, relacionadas ao ensino de leitura: Barroso (2024); Souza (2024).

Na sequência, referenciamos o artigo intitulado *Leitura e construção de sentidos no livro didático*, de Menegassi (2017), motivadas pelo fato desse trabalho ter o envolvimento direto de professores da Educação Básica como coprodutores de proposta didática. Nesse trabalho, o objetivo foi o de analisar atividades de leitura baseadas em uma letra de música, presentes em um livro didático de Língua Portuguesa, destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais (EF); e a partir dos resultados são propostas reformulações, construídas por um grupo de trinta e seis professores, sob orientação e supervisão de Menegassi. A intenção foi que as reformulações estimulassem a construção de sentidos e a chegada à etapa da interpretação.

Destacamos o fato de que, conforme Menegassi (2017, p. 135), as discussões realizadas tiveram “o intuito de despertar nos professores a consciência sobre a importância de o professor ser um mediador entre texto e o aluno leitor”. Palavras que se entrelaçam e demonstram como a dedicação, o comprometimento, o profissionalismo, o estímulo ao crescimento do outro, apontados nos textos de agradecimentos de seus

orientados, citados no início deste capítulo, estenderam-se em toda trajetória docente e para muitas pessoas.

Após listadas as perguntas de leitura elaboradas, as constatações de Menegassi (2017) foram a de que as perguntas transformadas podem promover significativamente a interação do leitor com o texto; e também que os professores aprenderam a analisar as atividades do livro didático, a reformulá-las, deixando de ser avaliadores de leitura para serem mediadores do processo. Nesse, e em muitos outros trabalhos, Menegassi enfatiza que perguntas e atividades que envolvem o ensino da leitura devem estimular a construção, pelos alunos, de respostas significativas, valorativas e interpretativas, a partir de avaliações e construção de sentidos, com base em valores culturais e axiológicos. A premissa é a de que atividades bem planejadas permitem que o aluno perceba nuances de sentido e desenvolva uma postura crítica. Para tanto, o professor precisa considerar o perfil da turma, os gêneros textuais/discursivos trabalhados e os objetivos de aprendizagem, construindo atividades que dialoguem com a realidade e os interesses dos estudantes.

Ainda citamos o capítulo de livro intitulado *A entonação valorativa em atividades de leitura*, de Bezerra e Menegassi (2022), em que a entonação valorativa é analisada em atividades de livro didático. Os autores propõem sequências de atividades de leitura, com base nesse conceito fundador, para o 7º ano do EF. A intenção é que os discentes saibam identificar palavras, expressões e marcas linguísticas que indicam a posição valorativa do narrador ou personagem, abordando a leitura, assim, como ato responsivo.

Sob a mesma perspectiva, em *Entonação valorativa em fábula: atividades de leitura e análise linguística*, Ohuschi; Gomes; Menegassi (2025) apresentam uma proposta de percurso para construção de atividades destinadas ao ensino da leitura e da análise linguística, em perspectiva dialógica, para o 9º ano do EF. Ao colocarem em evidência



como os aspectos da entonação expressiva e valorativa estão presentes nos recursos linguístico-textual-enunciativos com o sufixo -inho/a na construção de diminutivos em uma fábula, a posição crítica do enunciador sobre a temática abordada é desvelada.

O percurso metodológico adotado e sugerido pelos autores, para a elaboração da proposição, é organizado por Ritter e Ohuschi (2022): “a) atividades prévias, b) leitura do enunciado, c) dimensão social do gênero, d) dimensão verbo-visual: atividades epilinguísticas de leitura e análise linguística, e) dimensão verbo-visual: atividades metalinguísticas no trabalho com aspecto da língua escolhido” (Ohuschi; Gomes; Menegassi, 2025, p. 283).

Tem-se, nesse artigo, uma oportunidade de conhecer e compreender como os conceitos teóricos, sobretudo, aqui, da entonação valorativa, como elemento da axiologia, podem ser didatizados, ou melhor, podem constituir propostas interventivas, que articulem as práticas de leitura e análise linguística em viés dialógico. A proposição evidencia como os recursos linguístico-textual-enunciativos podem indicar julgamentos, opiniões ou perspectivas do narrador do texto em estudo, podendo ser trabalhados em sala de aula para que os alunos percebam como o texto constrói sentidos e orienta interpretações, desenvolvendo competências de leitura mais críticas e reflexivas. Trabalha a ideia de que todo enunciado é impregnado de valor e que o leitor deve perceber a entonação valorativa para compreender o sentido, a defender a didatização desse conceito no ensino da leitura.

Considerações finais

O presente capítulo buscou revisitar e sistematizar as contribuições do professor Dr. Renilson José Menegassi para o ensino da leitura, com ênfase na construção de propostas pedagógicas fundamentadas nos princípios do dialogismo, da compreensão responsiva e da entonação

valorativa. Ao longo das páginas, evidenciou-se que sua produção acadêmica não se limita à teoria, mas se materializa em práticas didáticas que estimulam o desenvolvimento de leitores críticos, ativos e socialmente engajados, capazes de dialogar com os textos, autores e contextos culturais de maneira consciente e reflexiva.

Os estudos e as propostas didáticas aqui apresentados demonstram a relevância de o professor atuar como mediador, capaz de organizar atividades que promovam o diálogo entre o aluno e o texto, estruturando sequências de perguntas e exercícios que favoreçam a compreensão e a interpretação crítica.

Ademais, ao longo de sua trajetória, Menegassi não apenas contribuiu de maneira significativa para a formação de dezenas de professores e pesquisadores, mas também deixou marcas duradouras na vida acadêmica e humana de seus orientandos. As experiências relatadas por eles, que permeiam este capítulo, revelam uma atuação pautada pelo rigor intelectual, pela generosidade, pela paciência e pelo incentivo constante ao crescimento profissional e pessoal. Tal legado, que se manifesta tanto na produção científica quanto no cuidado com a formação de leitores e educadores, constitui-se em verdadeiro patrimônio pedagógico, capaz de influenciar gerações futuras.

Ao concluir este capítulo, torna-se inevitável reconhecer, com gratidão e respeito, a dimensão humana e acadêmica de um percurso que semeou leitores e cultivou futuros. A obra e a prática do professor Dr. Renilson José Menegassi permanecem, assim, como referência inspiradora para todos aqueles que se dedicam ao ensino da leitura e à construção de conhecimento crítico e responsivo, reafirmando o valor de uma trajetória marcada pelo compromisso com a educação e pelo cuidado com os que aprendem e ensinam.



Referências

ALVES, F. A. B. **Leitura em perspectiva dialógica de poema visual no ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional- TO, 2022.

ANGELO, C. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 225-246, jan./jun. 2011.

ARAUJO, V. M. T. **Propostas de atividades de leitura em perspectiva dialógica no caderno “Olhar em movimento: cenas de tantos lugares” da Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2023. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Tocantins- TO, 2023.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Miotello; Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020 [1920-1924].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BARROSO, F. C. S. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema no Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional-TO, 2018.

BARROSO, F. C. S. **A constituição dialógica do dizer inferencial em poemas: o desenvolvimento do leitor protagonista no Ensino Médio**. 2024. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional-TO, 2024.

BEZERRA, J. C. S.; MENEGASSI, R. J.; PAIXÃO, S. V.. A entonação valorativa em atividades de livro didático de português do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 22-41, 2019.

BEZERRA, J. C. S.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa em atividades de leitura. *In*: ANGELO, Cristiane M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. (orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 195-235.

COSTA-HÜBES, T. C.; MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. *In*: MAGALHÃES, T.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. (orgs.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. Campinas: Pontes, 2021, p. 173-197.

FUZA, Â. F.; CRUZ, R. S.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero poema no Ensino Fundamental. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 17, n. 2, p. 133-163, 2018.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jan./jun. 2017.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema. *In*: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (orgs.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas-SP: Pontes, 2018, p. 17-42.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. **Calidoscópio**, vol. 16, n. 1, p. 33-47, 2018a.



FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para a crônica e pintura no livro didático. **Alfa**, v. 63, n. 3, p. 661-689, 2019.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em crônica a partir do princípio temático. I: FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 65-97.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no Ensino Fundamental. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. (orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 153-193.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Poetry reading: activities of ordering and sequencing questions in elementary school. **Interfaces da Educação**, v. 15, p. 201-222, 2024.

FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

FUZA, Â. F. STRIQUER, M. S. D.; OHUSCHI, Márcia Cristina Grego. Exauribilidade temática, ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020.

GOMES, A. F. P. **Desenvolvimento de habilidades de leitura e competências em alunos do Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional-TO, 2019.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. v.17, n.1. **Revista Unimar**, p.85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. **Mimesis**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 83-101, 1999.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 99-120.

MENEGASSI, R. J.; Angelo, C. M. P Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-44.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 167-189.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 57, n. 2, p. 433-450, 2013.

MENEGASSI, R. J. Dialogismo: conceito e implicações para os estudos da linguagem. *In*: BARROS, E. M. D. de; FUZER, C.; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Dialogismo**: interação em práticas de linguagem no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

MENEGASSI, R. J. Leitura e construção de sentidos no livro didático. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 41-63, maio/ago. 2017.

MENEGASSI, R. J. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 62, p. 25-44, jan./abr. 2019.



MENEGASSI, R. J. Leitura crítica: aspectos da formação e do desenvolvimento do leitor. **UniLetras**, Ponta Grossa, v. 22, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2000.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 9-25, jan./jun. 2009.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. *In*: NAVARRO, P. (org.). **O discurso dos domínios da linguagem e da história**. Maringá: EDUEM, 2008, p. 125-144.

MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em palavra escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 11, e02117, 2022a.

MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em atividades com tirinha de quadrinhos. *In*: BAUMGÄRTNER, C. T.; GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022b, p. 227-251.

MENEGASSI, R. J. O valor humano em atividades de leitura. *In*: CUNHA, M. A. D.; FARIA JUNIOR, F. M. (orgs.). **Linguagens e escolas - e agora?:** problematizações, intervenções e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, p. 95-116.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F.; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. (orgs.). **Leitura e ensino de língua**. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. v. 1, p. 371-418

MENEZES, C. A. P. S. **Leitura compartilhada e desenvolvimento do leitor crítico no 5º ano do Ensino Fundamental por meio do gênero discursivo conto.** 2020. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional-TO, 2020.

OHUSCHI, M. C. G.; GOMES, S. N. S.; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em fábula: atividades de leitura e análise linguística. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 272-291, 2025.

PERES, A. D. S. **Princípios da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura na formação continuada de professores.** 2024. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional-TO, 2024.

SANTOS, M. G. A. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional-TO, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, A. F. P. **Conceitos axiológicos mobilizados em atividades de leitura interacionista e dialógica por professores da educação básica.** 2024. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Porto Nacional-TO, 2024.

SOUZA, A. A. **Projeto didático de leitura e escrita do gênero poema a partir da obra “Felpe Filva”.** 2020. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional-TO, 2020.



TELES, R. A. D. **Princípio temático valorativo ao trabalho com a leitura de memes no 9º ano do ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Tocantins-TO, 2022.

VOLÓCHINOV, V. N. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

Em homenagem

Marilúcia dos Santos Domingos

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

“Há que se cuidar do broto” – esse trecho de Caminhos do coração, de Gonzaguinha, me remete muito ao Renilson. Cheguei na UEM para cursar uma disciplina como aluna especial (não-regular), ministrada pelo prof. Renilson, no momento de mudança de vida. Depois de dezoito anos trabalhando na área administrativa de uma empresa privada, por alguns motivos pessoais, tomei a decisão de buscar aperfeiçoamento para atuar na docência, era um broto. Ao ser aprovada no processo de seleção, tive a oportunidade de ser orientada por esse ser humano e profissional ímpar, o qual cuidou de mim, dedicando tempo (água), materiais de estudo (proteção), orientações (luz). Virei muda. Mais resistente, fui transplantada para outro local, naquele momento a UEM não oferecia doutorado, o que não significa que deixei de ser cuidada, o professor Renilson colaborou de forma significativa para meu doutoramento. Ao mesmo tempo, passei em concurso público na UENP, tornei-me planta jovem. Sempre acompanhada por ele, com mensagens que chegavam uma vez aqui outra ali querendo saber sobre minha atuação como professora e sobre minha vida, pois naquela altura já éramos amigos. Hoje, resultado desse importante processo, sou árvore adulta, produzindo flores (meus próprios orientandos). Minha eterna gratidão ao professor Renilson. Muito honra e alegria em homenagear quem produziu não só uma árvore, mas uma importante floresta.

PERGUNTAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O POEMA *O POETA APRENDIZ* DE VINICIUS DE MORAES

Adélia Aparecida Pereira da Silva Rodrigues

Introdução

O ensino da leitura continua sendo um desafio para a escola, especialmente pela necessidade de formar leitores que ultrapassem a simples decodificação das palavras, atingindo níveis mais profundos de compreensão e crítica. Nesse cenário, a proposta de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, desenvolvida por Menegassi (2010a), aplicado por Rodrigues (2013), e retomada por Fuza e Menegassi (2022), apresenta-se como um instrumento metodológico relevante para o desenvolvimento da autonomia leitora.

Este estudo busca demonstrar a importância do processo de leitura, utilizando o poema *O Poeta Aprendiz*, de Vinícius de Moraes, com foco na análise de respostas produzidas por alunos de 6º ano, a partir da questão: “Do que trata o texto?”. Para a análise, foram selecionadas duas respostas (A12 e A1) entre 14 produzidas em sala de aula.

Importante salientar que este artigo constitui um recorte da dissertação de mestrado de Rodrigues (2013), cuja temática central aborda a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura. O estudo propõe uma análise sobre como a estrutura e a progressão das perguntas de leitura podem favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora e estimular a construção gradativa de sentidos textuais, promovendo, de forma progressiva, a elaboração de sentidos por parte do aluno-leitor.

Fundamentação teórica

O conceito de processo está intrinsecamente ligado a uma evolução progressiva, que resulta em mudanças concretas no objeto estudado: uma “sucessão de estados ou de mudanças” (Ferreira, 2004, p.538) ou “os diversos períodos da evolução de um fenômeno” (Bueno, 1996, p. 529). Esse entendimento se conecta diretamente às etapas de leitura descritas por Menegassi (2010a), que se organizam em processos contínuos, não isoláveis, permitindo ao estudante apropriar-se gradualmente dos significados do texto e desenvolver reflexão, autonomia e liberdade de pensamento, promovendo alterações em seu próprio posicionamento diante da leitura.

Portanto, é necessário que o aluno seja conduzido por diversos estágios de transformação para que sua evolução leitora seja consolidada. Nesse contexto, passar pelas etapas de leitura torna-se fundamental para a fluência leitora, pois permite que o estudante perceba progressivamente a construção do conhecimento e se sinta capaz de produzir suas próprias palavras, sem depender da resposta do professor (Bakhtin; Volochinov, 2004). As perguntas de leitura propostas neste estudo visam justamente orientar o aluno na percepção do texto, iniciando pelo nível mais básico, a decodificação, passando pela compreensão, interpretação até a retenção.



Na etapa de decodificação, “ocorre o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto” (Menegassi, 2010a, p. 44). Trata-se de identificar elementos simples, mas importantes, como palavras, autor, título ou expressões desconhecidas, captadas visualmente e transformadas em linguagem oral ou outro sistema de signos (Menegassi, 1995; Allinder; Condemarin, 1987). Para que a decodificação seja efetiva, ela deve estar aliada à compreensão: uma decodificação inadequada compromete a apreensão do sentido (Menegassi, 1995). Allinder e Condemarin (1987) reforçam que o processo envolve decifrar o código da mensagem e apreender seu significado, estabelecendo uma ponte entre as etapas iniciais e intermediárias da leitura.

Ao avançar para a compreensão, o aluno é capaz de inferir informações implícitas, tendo já sondado os elementos do texto; na etapa de interpretação, ele consegue realizar inferências mais precisas, relacionando a leitura com seu conhecimento prévio, o que amplia sua capacidade de interpretação. Solé (1998, p. 116) ressalta que

o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado [...] os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional.

Assim, o professor deve planejar atividades que contribuam de forma gradual para o aprendizado, pois os aspectos do processo de leitura favorecem o amadurecimento do estudante, alternando momentos em que a mediação é necessária com outros em que o aluno atua de forma autônoma (Solé, 1998), criando um vínculo de confiança entre professor, aluno e atividade.

A compreensão é o segundo aspecto relevante no processo de leitura, etapa na qual o aluno, ainda apoiado no texto, identifica

informações que não estão explicitamente declaradas. Compreender um texto envolve a habilidade de produzir um resumo que sintetize seu significado de forma concisa (Solé, 1998). A autora ressalta que, embora seja um processo interno, a compreensão deve ser ensinada, de modo que o leitor consiga interpretar os diferentes tipos de textos com que se depara. Em consonância com essa perspectiva, Menegassi (2010a, p. 45) afirma que

Compreender um texto é captar sua temática; é resumi-lo. Para que isso aconteça, o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, assim como, também, dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada (Menegassi, 2010a, p. 45).

A compreensão se apresenta como etapa posterior à decodificação, intimamente ligada a ela, e depende dos conhecimentos prévios do leitor. Nesse estágio, três níveis podem ser diferenciados: literal, inferencial e interpretativo.

O nível literal de compreensão ocorre quando o leitor se detém exclusivamente ao texto, à leitura superficial das ideias ali contidas. Nesse nível, o leitor não faz inferências; O nível inferencial de compreensão permite que se façam incursões no texto, retirando informações que nem sempre estão em nível superficial. O uso de inferências permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará sua capacidade de buscar novas informações a partir do que está implícito. A não realização do ato de inferenciação pode ocasionar compreensão limitada, não possibilitando, muitas vezes, a apreensão dos conteúdos do texto; O nível interpretativo de compreensão já é mais elevado do que os anteriores, pois o leitor começa a deixar o texto, a expandir sua leitura. Em realidade, esse nível permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui, dando início à terceira etapa do processo de leitura (Menegassi, 1995, p.87-88).

Esses níveis possibilitam ao professor avaliar o comportamento do estudante durante a leitura e realizar mediações que contribuam



para melhorar as inferências e o desempenho da turma. Menegassi (2010b, p. 76) define inferência como a elaboração de novas ideias que permite ao leitor continuar o “trabalho de produção de sentido”. Inferências extratextuais exigem um processamento mais profundo dos conhecimentos prévios, possibilitando relacionar informações passadas e presentes durante a leitura. Assim, estratégias que envolvam inferências intratextuais e extratextuais devem ser ensinadas e praticadas para promover um desenvolvimento leitor mais eficaz (Menegassi, 2010b).

Segundo Menegassi (2010; 2010b), é essencial que alunos, em fase de formação, como os do Ensino Fundamental, sejam orientados a enxergar o texto como fonte de significação. O nível interpretativo só é atingido quando as inferências anteriores já foram produzidas, permitindo ao leitor trabalhar com informações de múltiplos níveis. Por fim, o autor conclui que o uso de estratégias de leitura, especialmente aquelas que envolvem inferências, favorece o desenvolvimento de leitores mais criativos, capazes de tomar decisões fundamentadas e de construir uma percepção mais elaborada da realidade.

A terceira etapa do processo de leitura é a interpretação, que corresponde ao momento em que o leitor mobiliza sua capacidade crítica. Nessa fase, ele constrói hipóteses, inclusive sobre informações que não estão explicitamente contidas no texto (Colomer; Camps, 2002). Para que a interpretação seja efetiva, é necessário que a compreensão já tenha sido realizada previamente. No modelo interativo, o leitor atua como sujeito ativo na construção do significado do texto (Bakhtin/ Volochinov, 2004), estabelecendo uma relação entre o conteúdo textual e seu conhecimento prévio, incluindo percepções de mundo, julgamentos, cultura, ideologia e convicções pessoais relacionadas à temática do texto. Segundo Menegassi,

A interpretação é a etapa de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê. Assim, para que a interpretação ocorra, é necessário que a

compreensão a preceda, caso contrário, não há possibilidade de sua manifestação. Dessa forma, o leitor, ao compreender, faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. (...) A diferença na etapa da interpretação é que novos sentidos são produzidos a partir dessa relação, permitindo ao leitor a produção de um novo texto (...). Na produção de interpretações, as inferências são relações extremamente importantes. Elas são as pontes de sentido que o leitor faz entre si e o texto, entre o texto e ele próprio (Menegassi, 2010a, pp. 50-51).

Essa fase do processo de leitura é a mais complexa e demanda maior atenção e engajamento do leitor. Ela estimula o uso do conhecimento prévio, permitindo ao estudante trabalhar com múltiplas possibilidades de interpretação e integrar seus conhecimentos prévios às possibilidades textuais. Dessa forma, o leitor amplia seu repertório de informações e reformula conceitos e expande seus esquemas sobre a temática apresentada (Menegassi, 1995), exercitando sua intervenção ativa na construção do sentido durante a leitura.

Dessa forma, diferentes leitores podem produzir variadas interpretações, resultado das múltiplas possibilidades de significados que emergem nas distintas situações de leitura. Para Geraldi (2002), não se trata de eliminar o sujeito do processo, mas sim de permitir que ele se manifeste, expressando sua própria palavra e perspectiva de mundo dentro do contexto escolar. A palavra funciona, nesse sentido, como uma ponte entre o locutor e o interlocutor, sendo um território compartilhado que liga a expressão individual ao coletivo (Bakhtin/Volochinov, 2004).

Nesse processo, a leitura se torna um espaço de contrapalavras, onde o leitor utiliza seu repertório de palavras próprias e alheias, possibilitando multiplicidade de compreensões e uma constante negociação de sentidos (Bakhtin, 2003). As contrapalavras surgem “do encontro entre a palavra e suas contrapalavras” (Geraldi, 2002, p.5),



fruto da reflexão e incorporação de novos sentidos por meio do diálogo entre interlocutores (Bakhtin/Volochinov, 2004).

A etapa final do processo de leitura, a retenção, ocorre quando as informações do texto e as novas interpretações se consolidam na memória do leitor, permitindo que sejam utilizadas em leituras futuras para compreender implícitos textuais e refletir criticamente sobre os conteúdos. Segundo Menegassi (2010a), a última etapa da leitura envolve a retenção das informações essenciais, que pode ocorrer em dois níveis: um, relacionado apenas à compreensão, no qual o leitor armazena o conteúdo principal sem analisá-lo; e outro, mais aprofundado, decorrente da interpretação, que modifica os conhecimentos prévios e possibilita a construção de novos sentidos.

Essa etapa evidencia o crescimento cognitivo do aluno, muitas vezes, percebido apenas em situações posteriores, quando ele é solicitado a refletir, argumentar ou fazer inferências (Solé, 1998; Colomer; Camps, 2002; Rodrigues, 2013). Portanto, para que o leitor se torne eficiente, é fundamental que desenvolva estratégias de supervisão contínua de sua própria compreensão, tornando-se mais crítico, seletivo e preciso na interpretação textual.

A leitura, nessa perspectiva, configura-se como um processo dialógico entre leitor, texto e autor. O leitor não é mero receptor, mas um sujeito ativo que busca atribuir significados (Geraldi, 2002), o que possibilita a multiplicidade de leituras, resultado das diferentes condições de produção. Para Geraldi (2002), compreender esse processo exige que a escola abra espaço para a manifestação da subjetividade do aluno, permitindo-lhe expressar sua visão de mundo.

Bakhtin/Volochinov (2004) reforçam essa ideia quando afirmam que a palavra é como uma ponte entre locutor e interlocutor, um território compartilhado em que se revelam os sentidos. Nessa lógica, os autores distinguem três dimensões da palavra: a neutra (que não pertence a ninguém), a do outro (carregada de ecos de enunciados

alheios) e a minha (quando assumida com intencionalidade discursiva, impregnada de expressividade). Assim, a escrita emerge das experiências do “eu”, mas sempre em confronto com a palavra do outro, revelando a identidade discursiva do sujeito (Geraldí, 2002).

Esse movimento evidencia que a língua não é algo pronto, mas (re) construída constantemente, configurando o sujeito como ser social que depende do outro para significar. A linguagem, portanto, não é produção individual, mas resultado de um trabalho coletivo e histórico, constituído “para os outros e com os outros” (Geraldí, 2002, p.4).

Nesse processo, a leitura exige do sujeito a produção de contrapalavras, conceito bakhtiniano que remete à atitude ativa diante do texto. Para Bakhtin (2003), o leitor deve oferecer ao texto as suas próprias palavras, que se entrelaçam com as do autor, ampliando as possibilidades de compreensão. Desse modo, cada leitura gera novas contrapalavras, resultando em um processo contínuo de construção da singularidade do sujeito.

Como observa Geraldí (2002), falar ou escrever implica uma luta com a língua, marcada por memórias sociais que, embora não sejam totalmente próprias, tornam-se ressignificadas na singularidade do discurso. Isso demonstra que toda produção carrega ecos de vozes anteriores, multiplicando sentidos e desestabilizando interpretações imediatas.

Perguntas e respostas de leitura

Após a etapa de compreensão e interpretação, Menegassi (2010a) propõe o uso de perguntas de leitura como estratégia fundamental para desenvolver a criticidade do aluno. As perguntas não apenas orientam a atenção do leitor, mas também evidenciam a complexidade do ato de ler, por exigir diferentes níveis de envolvimento com o texto. Segundo o autor, existem quatro categorias principais:



1. Resposta textual – trata-se de perguntas cujas respostas estão diretamente presentes no texto. Esse nível inicial garante que o leitor recupere informações explícitas, funcionando como base para etapas mais elaboradas de compreensão.

2. Resposta inferencial – refere-se às questões que demandam do leitor a construção de relações entre elementos do texto e seus conhecimentos prévios. A inferência, nesse caso, é o elo que amplia a significação, levando o aluno a estabelecer conexões além do que está literalizado.

3. Resposta interpretativa – nesta etapa, a subjetividade do leitor ganha protagonismo. As respostas já não se limitam ao que o texto explicita, mas revelam julgamentos, opiniões e valores do sujeito, resultando em diferentes interpretações (Menegassi, 2010a).

4. Texto-final – considerado o momento mais complexo, corresponde à produção de um novo texto a partir da leitura realizada. Aqui, o leitor reelabora sentidos, articula informações adquiridas e formula uma posição própria, demonstrando que a leitura se conclui, não apenas com a compreensão, mas na criação de um discurso autoral (Menegassi, 2010a).

Dessa forma, as perguntas de leitura assumem papel central no ensino, pois permitem ao aluno avançar gradativamente da decodificação ao exercício crítico, culminando na produção de sentidos originais.

Demonstração da estruturação do processo com as perguntas de leitura

Como exemplo do processo estudado ao longo de um ano, pelos alunos para a realização de uma resposta completa, crítica e autônoma,

tomamos, como exemplo, o texto *Lavagem das mãos e infecção nos hospitais*, texto aplicado a uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

Como ilustração do percurso de aprendizagem desenvolvido, por alunos do 6º ano, ao longo de um ano letivo, os estudantes foram convidados a elaborar uma resposta que demonstrasse domínio crítico, autonomia e profundidade. Para isso, utilizou-se como base o texto *Lavagem das mãos e infecção nos hospitais*.

Lavagem das mãos e infecção nos hospitais

A meta de redução da infecção no hospital depende do ato simples de lavagem das mãos, da motivação e orientação dos profissionais da equipe de Saúde. O sabão comumente usado possui ação detergente, age mecanicamente e sem atividade bactericida. Os antissépticos são formulações germicidas, sendo utilizados para reduzir o número de micróbios sobre a superfície da pele, e padronizados pelo Food and Drug Administration (FDA, 1978), quando foram definidas sete categorias de produtos. [...] Existe comercialmente uma diversidade de produtos para esta finalidade, como os alcoóis que são considerados simultaneamente desinfetantes e antissépticos, e possuem excelente atividade contra todos os grupos de microrganismos [...].

Disponível em: <<http://ram.uo.com.br>>. Acesso em: ago.2007. (Texto retirado do Livro didático – Para viver juntos, português. p.73, 6º ano. Cibele L. Costa; Greta Marchetti e Jairo B. Soares.)

Perguntas de leitura

1) O que é preciso para diminuir as infecções nos hospitais?

A primeira pergunta do texto é de decodificação, uma questão que exige apenas a identificação direta de informações no texto. O aluno pode respondê-la com facilidade, mesmo sem uma leitura aprofundada, apenas relacionando ideias presentes na superfície textual. Basta reorganizar a frase corretamente para que a resposta seja considerada adequada.



2) Qualquer produto serve para desinfetar as mãos?

Essa pergunta envolve compreensão literal. A resposta está claramente exposta no texto, podendo ser localizada com uma leitura simples. O aluno não precisa interpretar profundamente, apenas observar a construção da frase para formular uma resposta apropriada.

3) Quais produtos são indicados para desinfetar as mãos?

Aqui, a compreensão é inferencial. Embora a resposta esteja relacionada ao conteúdo do texto, ela não aparece de forma explícita. O aluno precisa interpretar as informações e estabelecer conexões para chegar à conclusão correta, conforme destaca Menegassi (2010c).

As perguntas seguintes exigem uma postura pessoal do aluno diante do tema abordado, são perguntas de interpretação. Aqui o estudante deve refletir sobre seus próprios hábitos e experiências, relacionando-os à temática do texto. As respostas não estão prontas no material, mas devem ser construídas com base em vivências, observações e leituras anteriores. Como afirma Menegassi (2010c), essas questões convidam o leitor a elaborar sentidos próprios, sempre em diálogo com as perguntas anteriores.

4) Você costuma lavar suas mãos com que frequência?

5) O que você normalmente usa para desinfetar as mãos?

6) Todas as pessoas da sua casa têm o hábito de lavar as mãos com frequência?

7) Você acha importante esse hábito?

As questões de número 4, 5, 6 e 7 exigem do estudante uma leitura crítica, pois solicitam respostas fundamentadas em seu ponto de vista; contudo, por estarem integradas à sequência de construção proposta,

demandam que a reflexão tenha como ponto de partida o texto. Assim, o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios em articulação com as informações fornecidas pelo texto, o que lhe permite reformular conceitos e ampliar sua compreensão sobre o tema (Menegassi, 2010a).

8) Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).

Essa última pergunta propõe a integração das respostas anteriores em um único parágrafo interpretativo. O objetivo é consolidar o aprendizado e desenvolver a habilidade de construir um parágrafo coerente, conforme os princípios do parágrafo-padrão (Garcia, 1969) e da estrutura textual defendida por Menegassi (2010a).

Respostas de leitura

Antes de iniciar as atividades, orientamos os alunos a elaborarem respostas completas, retomando o tema presente em cada pergunta. Essa prática mostrou-se essencial, pois compreendemos que a leitura se concretiza quando ocorre um processo criativo, no qual o sujeito e a linguagem interagem de forma contínua (Dell'isola, 1996). Ao solicitar que o aluno, ainda em fase inicial de desenvolvimento, retome a pergunta e construa uma resposta adequada, estimulamos um mecanismo de atenção à leitura (Menegassi, 2010b), que favorece uma conexão mais profunda com o texto trabalhado.

Esse processo contribui para o desenvolvimento de uma postura responsiva ativa, conforme discutido por Bakhtin (2003), permitindo que os espaços do texto sejam preenchidos pelo “eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo” (Dell'isola, 1996, p. 73). Assim, o estudante é incentivado a construir um sentido próprio para o texto, a partir de sua



individualidade, experiências e forma única de interpretar o mundo.
Exemplos de respostas atribuídas às perguntas:

- 1) E preciso para diminuir a infecções nos hospitais depende da ato simples de lavagem das mãos, da motivação dos profissionais da equipe de saúde.
- 2) Nem todos os produto serve para limpar as mãos,
- 3) Os produtos indicados para desinfetar as mão é sabão, sabonete, detergente, alcoo, alcoo em gel etc... .
- 4) Sim eu costumo lavar as mão com frequência, normalmente.
- 5) Uso para desinfetar as mãos o sabonete e detergente.
- 6) Já não posso afirmar o mesmo da minha família pois Eu não sei se as pessoas da minha casa têm o hábito de lavar as mãos com frequência.
- 7) Eu acho muito importante esse habito porque agente não fica com muito vermes no corpo.

Dessa forma, o aluno organizou as perguntas separadamente das respostas que elaborou, com o objetivo de distinguir os dois momentos de sua reflexão e se preparar adequadamente para a próxima etapa do processo.

Diante desse enunciado, esperava-se que o aluno utilizasse todas as respostas elaboradas para as perguntas de leitura e, por meio da justaposição dessas informações, construísse um texto que passasse por ajustes necessários para garantir coerência e coesão. Na sequência, o aluno realizou a junção das respostas, articulando-as de forma lógica e conectada, com o objetivo de formar um texto unificado e consistente. Esse processo marcou o início da elaboração de suas reflexões em um único bloco textual: o parágrafo.

1) É preciso para diminuir as infecções nos hospitais depende da ato simples de lavagem das mãos, da motivação dos profissionais da equipe de saúde. 2) mãos. 3) Nem todos os produto serve para limpar as Os produtos indicados para desinfetar as mão é sabão, sabonete, detergente, alcoo, alcoo em gel etc... 4) Sim eu costumo lavar as mão com frequência, normalmente. 5) as mãos o sabonete e detergente. 6) Uso para desinfetar Já não posso afirmar o mesmo da minha família pois Eu não sei se as pessoas da minha casa têm o hábito de lavar as mãos com freqüência. 7) importante esse habito porque agente não fica com muito vermes no corpo.

Na etapa seguinte, ao serem retirados os números das perguntas, obtém-se o resultado da leitura realizada pelo aluno. Observa-se que a última pergunta – “Do que trata o texto?” – ainda não é mencionada nesse momento, pois sua função é servir de base temática para a construção do parágrafo. Ela orienta o aluno a manter o foco na temática principal, sendo introduzida apenas quando se inicia a elaboração da resposta-final, por meio da retomada da expressão “O texto trata”, conforme exposta no Quadro 1.

Quadro 1 – Resposta-final

Resposta-final
O texto trata[de que] É preciso para diminuir as infecções nos hospitais é limpar mesas usar luvas e mascarar [e Para lavar as maos]Quase todos os produtos servem para lavar as maos mas os principais são o sabonete e alcool gel. [eles]Os produtos indicados para lavar a[s] mão[s] é[são o] alcoo gel e o sabonete. Sim [e eu]contumo lavar as mãos com muito frequencia e normalmente uso para desinfetar as maos o Sabonete. Sim[E tambem] toda a minha família costuma lavar as mãos com frequencia. Eu[E] acho[muito] importante porque to[u]do que tocamos pode ter bacterias mesmo que esteja limpo e [elas] acumula[m] nas mãos e a pessoa pode ficar doente.

Fonte: arquivo da autora.

Optamos por não trazer uma análise detalhada deste texto, pois ele foi apresentado com o objetivo de ilustrar o resultado de um

processo de construção gradual, desenvolvido pelo aluno-leitor. O foco está nas mudanças observáveis em sua postura como sujeito discursivo, evidenciadas na forma como elaborou suas reflexões ao longo da atividade. A resposta final construída pelo estudante representa com precisão o conceito de leitura responsiva, conforme proposto por Bakhtin (2003), evidenciando o envolvimento ativo do aluno durante as análises e reflexões individuais. Esse comprometimento revela sua compreensão do processo de aprendizagem da leitura e sua participação efetiva na construção de sentidos.

Análise do texto-resposta - construído a partir do poema “O Poeta Aprendiz”

Após realizarem diversos exercícios de perguntas e respostas ao longo do ano, com foco no processo de leitura abordado, os alunos passaram a se dedicar exclusivamente à etapa final desse processo: a elaboração da resposta única. Essa construção passou a exigir dos estudantes uma leitura mais atenta e profunda do texto. Mesmo sem o suporte de perguntas guiadas, esperava-se que eles fossem capazes de percorrer todo o texto e produzir uma análise pessoal e abrangente da leitura.

Essa abordagem só foi possível, porque os alunos já estavam acostumados a enxergar o texto em sua totalidade. Caso contrário, suas respostas tenderiam a ser superficiais, meras reproduções de trechos ou observações pontuais que não revelariam a essência do texto.

Diferente das atividades anteriores, essa não tem início em uma sequência de perguntas que conduz a uma produção mais elaborada. Ao contrário, aqui, há apenas uma proposição única, a pergunta: “Do que trata o texto?”. O estudante deve ser capaz de construir sua análise, demonstrando habilidade para decodificar, compreender e interpretar criticamente o texto, além de julgar, discutir e argumentar sem o apoio de questões orientadoras.

Essa atividade foi nomeada como *texto-resposta*, para distingui-la da *resposta-final*, que são desenvolvidas com base na organização das perguntas de leitura.

O texto escolhido para essa atividade foi *O poeta aprendiz*, de Vinicius de Moraes, presente no livro didático dos alunos e utilizado como oitava atividade aplicada ao longo do ano letivo. A escolha se deu pela facilidade de acesso ao material e pela receptividade dos estudantes à poesia, gênero que, apesar de apreciado, apresenta desafios interpretativos com moderada complexidade. Com isso, buscou-se avaliar se os alunos estavam realmente assimilando o processo de leitura trabalhado. Assim, após a leitura individual e silenciosa, foi feita apenas uma pergunta: “Do que trata o texto?”.

O poeta aprendiz

Ele era um menino
Valente e caprino
Um pequeno infante
Sadio e gripante.
Anos tinha dez
E asinhas nos pés
Com chumbo e bodoque
Era plic e ploc.
O olhar verde-gaio
Parecia um raio
Para tangerina
Pião ou menina.
Seu corpo moreno
Vivia correndo
Pulava no escuro
Não importa que muro
E caía exato
Como cai um gato.
No diabolô
Que bom jogador
Bilboquê então
Era plim e plão.
Saltava de anjo
Melhor que marmanjo

E dava o mergulho
Sem fazer barulho.
No fundo do mar
Sabia encontrar
Estrelas, ouriços
E até deixa-dissos.
Às vezes nadava
Um mundo de água
E não era menino
Por nada mofino
Sendo que uma vez
Embolou com três.
Sua coleção
De achados do chão
Abundava em conchas
Botões, coisas tronchas
Seixos, caramujos
Marulhantes, cujos
Colocava no ouvido
Com ar entendido
Rolhas, espoletas
E malacachetas
Cacos coloridos
E bolas de vidro

[...]
Em gude de bilha
Era maravilha
E em bola de meia
Jogando de meia-
-direita ou de ponta
Passava da conta
De tanto driblar.
Amava era amar.
[...]
Amava suas primas
Levadas e opimas
[...]
Por isso fazia
Seu grão de poesia
E achava bonita
A palavra escrita.
Por isso sofria.
De melancolia
De sonhar o poeta
Que quem sabe um dia
Poderia ser.

Vinicius de Moraes. *Para viver um grande amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.36-38.

Importante explicar que, assim como a leitura realizada do texto, toda a representação dos sentidos obtidos pelos alunos foi conseguida sem a mediação trazida pelas perguntas de leitura ou apontamentos feitos pelo professor. Os estudantes produziram de forma autônoma e individual suas respostas, a partir do processo internalizado. Além disso, trouxemos para análise apenas a primeira versão da resposta produzida – Quadro 2.

Quadro 2 - Resposta do aluno A12

(A12)
R: O texto trata sobre um menino valente, que não tinha medo de nada e muito sabio ele só tinha dez anos de idade o menino parecia uma pipoca não parava de pular . Ele era um menino muito rapido seu corpo era moreno, era um bom jogador de bilboque ele era verdadeiro marmanjo. Ele adora água, ele adora descobrir as coisas no fundo, ele amava tudo até primas chatas o menino era assim para fazer uma poesia que gostaria por isso sofria ele só quer ser poeta o texto trata sobre um poeta aprendiz.

Fonte: Rodrigues (2013, p. 190)

A partir das marcações realizadas no texto, observa-se que o aluno desenvolve sua leitura de forma autônoma, articulando, julgando e discutindo os elementos textuais com expressões como: “que não tinha medo de nada”, “o menino parecia uma pipoca não parava de pular”, “Ele era um menino muito rápido”, “Ele adora água, ele adora descobrir as coisas no fundo”, “ele amava tudo”. Tais trechos revelam sua tentativa de expressar opinião e análise pessoal. A postura do estudante demonstra independência, pois ele se posiciona diante da leitura sem receio e sem buscar corresponder às expectativas do avaliador – o que nos surpreendeu positivamente, dado o caráter simbólico do texto.

Além disso, observamos que o estudante incorporou elementos críticos para demonstrar sua compreensão e interpretação da proposta textual, ao utilizar expressões como “só” (tinha dez anos), “muito rápido”, “verdadeiro” (marmanjo), “adorava água”. Esses termos foram

inferidos por ele, embora não estejam explicitamente presentes no texto original. Tal atitude evidencia um processo reflexivo, caracterizando o estudante como um leitor-produtor, crítico, autônomo e participante ativo do próprio processo de aprendizagem (Bakhtin, 2003). Ele não se limita a reproduzir ideias, mas se distancia do texto para captar nuances implícitas, revelando uma leitura interpretativa.

A resposta de A12 pode ser compreendida como uma representação poética. Embora tenha utilizado algumas expressões do texto fonte – como “valente”, “marmanjo”, “poesia”, “poeta”, “aprendiz” – o aluno conseguiu reorganizar a linguagem a partir de sua perspectiva, construindo uma compreensão abrangente da temática e demonstrando habilidade para abstrair o conteúdo principal (Menegassi, 2010a).

Ou seja, ele consegue resumir a temática textual, demonstrando sua percepção da leitura. Segundo Solé (1998), a capacidade de resumir a temática de um texto, realizando abstrações, é uma das tarefas mais complexas enfrentadas pelos estudantes, exigindo constante prática escolar. Nesse contexto, o aluno demonstra ter atingido o objetivo da leitura, estando preparado para expandir seus conhecimentos, pois realizou uma etapa essencial de sua formação escolar. Ele é capaz de ler, abstrair e inferir informações relevantes, o que reforça a construção de seu pensamento leitor por meio das inferências realizadas.

É visível como o aluno transita pelas vozes do “eu”, do “tu” e do “outro”, culminando em uma compreensão responsiva e ativa, que resulta na produção de uma contrapalavra (Bakhtin, 2003) um novo texto (Menegassi, 2010a) fruto do encontro entre os sujeitos discursivos durante o processo reflexivo (Geraldi, 1997), ao confrontar o texto com suas vivências.

No Quadro 3, podemos observar de forma mais atenta as inferências realizadas pelo estudante:



Quadro 3 - Compreensão alcançada por A12 em relação ao texto fonte

Informações do texto fonte	Informações do texto do aluno
1- Valente e caprino Um pequeno infante Sadio e gripante	1- <i>Não tinha medo de nada e muito sábio;</i>
2- Parecia um raio Vivia correndo Pulava no escuro Não importa o muro	2- <i>Parecia uma pipoca, não parava de pular;</i>
3- E asinhas nos pés	3- <i>Era um menino muito rápido;</i>
4- No fundo do mar Sabia encontrar Estrelas, ouriços	4- <i>Adorava água o menino adorava descobrir coisas no fundo do mar;</i>
5- Amava suas primas levadas	5- <i>Amava tudo até primas chatas;</i>
6- Por isso sofria De melancolia De sonhar o poeta Que quem sabe um dia Poderia ser.	6- <i>O menino era assim mesmo sofria de sonhar o poeta, quem sabe um dia poderia ser um poeta.</i>

Fonte: Rodrigues (2013, p.191)

A análise do quadro comparativo das inferências realizadas pelo aluno revela que sua leitura foi além da simples decodificação e reprodução do conteúdo do texto original. O estudante demonstrou esforço para compreender as informações transmitidas pelo poema, articulando seus conhecimentos prévios para interpretar tanto os elementos explícitos quanto os implícitos. Um exemplo disso é a expressão “menino valente, que não tinha medo de nada”, na qual o aluno não apenas identifica a valentia do personagem, mas também atribui a ele a qualidade de ser “muito sábio”, possivelmente em função das diversas ações descritas ao longo do poema.

Além disso, o estudante menciona que o menino “pulava como pipoca” e “adorava água”, aspectos que não estão diretamente expressos no texto, mas que podem ser inferidos por meio de uma leitura sensível e crítica. O destaque maior está na forma como o estudante compreende a essência da temática textual, ao afirmar que “ele só quer ser poeta”. Essa interpretação é especialmente significativa, considerando que se

trata de um aluno do 6º ano, com cerca de 11 anos de idade, e que o texto em questão é um poema, cuja linguagem é permeada por metáforas e construções linguísticas não convencionais. No Quadro 4, apresenta-se o texto-resposta do estudante A1.

Quadro 4 - Resposta do aluno A1

(A1)
<p>Descreve um menino que parece ter asas em vez de anda, ele é elétrico faz tudo de uma vez. Não tem pausa: Ele nada, corre e faz arte subindo em árvores, morros e caminha em terrenos planos.</p> <p>Sempre ajudado coisas, pequenas amostra de suas pequenas provas de suas travessuras, ou quem sabe, imagens da vida que ele e a de todos nós construía.</p> <p>A sua vida e a de todos nós cosntruida de maneira simples como se fosse uma traquinagem.</p>

Fonte: Rodrigues (2013, p.192)

Na construção da resposta apresentada por A1, assim como ocorreu com o aluno A12, observa-se a presença constante do diálogo com as vozes do outro (Bakhtin, 2003), evidenciando um processo de leitura ativo e reflexivo. O estudante busca articular as informações do texto com seus próprios conhecimentos prévios, estabelecendo conexões significativas por meio de expressões como: “menino que parece ter asas em vez de anda”; “ele é elétrico”; “Não tem pausa: Ele nada, corre e faz arte subindo em árvores, morros e caminha em terrenos planos”; “pequenas amostra de suas pequenas provas de suas travessuras”; “imagens da vida que ele e a de todos nós construía”; “A sua vida e a de todos nós cosntruida de maneira simples como se fosse uma traquinagem”. Veja que se nos atermos somente ao último comentário “A sua vida e a de todos nós cosntruida de maneira simples como se fosse uma traquinagem”, podemos perceber que ele extrapolou os sentidos textuais e trouxe sua percepção de forma comparativa com a realidade. Essa transposição efetiva sua capacidade leitora.

Ou seja, essas observações revelam a analogia construída pelo aluno com base em sua memória e vivência, demonstrando que ele mobiliza saberes externos ao texto para enriquecer sua interpretação. A autonomia leitora é evidenciada pela produção de um novo texto – destacado em lilás – que incorpora elementos não presentes no material de apoio, mas que foram introduzidos pelo estudante para compor sua resposta. Essa atitude confirma o comprometimento do aluno com o processo de leitura, revelando sua disposição para analisar, refletir, julgar e se arriscar na construção de sentido (Menegassi, 2010a). O Quadro 5 apresenta a compreensão alcançada por A1.

Quadro 5 - Compreensão alcançada por A1 em relação ao texto fonte

Informações do texto fonte	Informações do texto do aluno
1- E asinhas nos pés	1- <i>“menino que parece ter asas em vez de anda”</i> ,
2- Parecia um raio Vivia correndo Pulava no escuro Não importa o muro	2 - <i>“ele é elétrico faz tudo de uma vez. Não tem pausa: Ele nada, corre e faz arte subindo em árvores, morros e caminha em terrenos planos”</i>
3- Sua coleção De achados do chão	3- <i>“Sempre ajudado coisas, pequenas amostra de suas pequenas provas de suas travesuras, ou quem sabe, imagens da vida que ele e a de todos nós construía.”</i>
4- [...]	4- <i>“A sua vida e a de todos nós cosntruida de maneira simples como se fosse uma traquinagem”</i>

Fonte: Rodrigues (2013, p.193)

Mais uma vez, destaca-se a relevância do processo de leitura, que atravessa o estudante e lhe permite elaborar uma resposta com discernimento e profundidade, mesmo diante de uma pergunta que poderia ser respondida de forma breve e superficial. É evidente que esse aluno se configura como um leitor amadurecido, apto a avançar em sua

trajetória educacional (Menegassi, 2010a), ao assumir com clareza sua posição como sujeito autônomo no processo de ensino-aprendizagem.

Comentários finais

Diante do exposto, é possível compreender que o processo de leitura se configura como uma atividade complexa, que ultrapassa a simples decodificação da linguagem escrita. A partir da organização sistemática proposta por Menegassi (1995; 2010a; 2010b), do entendimento interacionista de Geraldi (2011) e da perspectiva dialógica de Bakhtin/Volochinov (2004), evidencia-se que ler significa atribuir sentidos, dialogar com o texto e reelaborar conhecimentos. Esse movimento implica reconhecer o leitor como sujeito ativo, capaz de articular suas experiências prévias às informações novas, produzindo interpretações e emitindo julgamentos críticos. Assim, o ato de ler não se encerra na compreensão imediata, mas se expande em reflexão, interpretação e retenção, tornando-se parte constitutiva da formação do sujeito e de sua inserção social. Nesse sentido, o papel do professor é essencial, pois cabe a ele mediar estratégias de leitura que favoreçam a apropriação significativa do texto e, sobretudo, a construção da autonomia leitora.

Além disso, é importante ressaltar que o processo de leitura, conforme Menegassi (2010a), não acontece de forma espontânea: é mediado pela ação pedagógica do professor, que deve organizar atividades intencionais e progressivas. Cabe ao docente criar situações de leitura que permitam ao aluno percorrer todas as etapas de leitura: decodificação, compreensão, interpretação, retenção e produção de sentidos.

Assim, a função do professor é planejar intervenções que estimulem a reflexão crítica, transformando a sala de aula em espaço de diálogo entre o texto, o autor e os leitores. Isso implica elaborar perguntas de



diferentes níveis de complexidade, conforme já apresentado, e conduzir práticas que favoreçam a autonomia leitora do estudante.

Menegassi (2010a) ressalta que o ensino da leitura deve estar orientado por objetivos claros. Isso significa que cada atividade proposta precisa ter um propósito definido: verificar a compreensão, provocar inferências, estimular interpretações ou conduzir à produção de um novo texto. Sem essa intencionalidade, a leitura corre o risco de tornar-se apenas decodificação.

O professor, portanto, assume um papel de mediador de sentidos. Ele não entrega respostas prontas, mas possibilita que os alunos formulem suas próprias contrapalavras (Bakhtin, 2003), ou seja, respostas autorais ao texto lido. Essa postura amplia o desenvolvimento da criticidade, pois o estudante aprende a questionar, a duvidar, a concordar ou discordar, construindo um posicionamento próprio.

Dessa forma, o ensino de leitura ganha relevância social: não se trata apenas de formar leitores funcionais, mas sujeitos discursivos, capazes de interagir, argumentar e participar ativamente das práticas sociais de linguagem.

Referências

ALLIENDER, F. & CONDEMARIN, M. **Leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BUENO, F. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Aprender a ler, aprender a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Ed. Artmed. 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, I. (org). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário (Aurélio) da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no ensino fundamental. *In*: PIANARO, C. M.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. (orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 153-193.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

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

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**: Editora UFPR, Curitiba, n. 20, 2002. p. 77-85.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **UNIMAR** – Maringá, v. 17(I): 1995, p.85-94.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão leitora**: processos e níveis. Londrina: Eduel, 2010.



MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. *In*: GRECO, E. AL.; GUIMARÃES, T. B.; **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010a, p. 35-60.

MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**: das teorias às práticas docentes. Maringá: Eduem, 2010b, p.67-88.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010c, p.167-189.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RODRIGUES, A. A. P. S. **Perguntas de leitura e construção de sentidos**: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <<https://ple.uem.br/teses-e-dissertacoes>>



Em homenagem

Adélia Aparecida Pereira da Silva Rodrigues
Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)

Não tenho palavras suficientes para dizer o quanto sou grata pela oportunidade de ter te conhecido e da mudança que proporcionou em minha vida profissional e pessoal. Minha forma de olhar e pensar as possibilidades para a educação não seriam as mesmas sem seu direcionamento. O mundo precisa de mais seres humanos como você, alguém que provoca reflexões profundas, que emociona, que nos faz questionar certezas, mas que, ao mesmo tempo, acolhe com ternura e mostra que sempre é possível ir além.

Hoje acredito mais na força da educação e na capacidade de cada indivíduo de se reinventar, justamente porque tive o privilégio de te encontrar nessa caminhada, que é a vida. Tornei-me uma pessoa melhor, inspirada pelo seu exemplo e pela sua dedicação.

É uma honra poder participar desta homenagem e deixar registrado o carinho e a admiração que sinto por ter tido a chance de conhecê-lo. Obrigada, professor Renilson – mestre, amigo e inspiração!

Se me permite - Só uma brincadeira
Professor Renilson,
mestre, amigo, inspiração,
mudou meu olhar sobre a vida,
me guiou pela educação.

Fez pensar, fez chorar,
fez duvidar das verdades,
mas sempre com carinho mostrou
que é possível novas vontades.

Hoje acredito mais no poder
da mudança que vem de dentro,
porque tive o privilégio
de cruzar contigo esse tempo.

A ENTONAÇÃO VALORATIVA NA LEITURA DA CRÔNICA: UMA PROPOSTA DIALÓGICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

*Jane Cleide dos Santos Bezerra
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo*

Do tema

O gênero crônica, mais do que um simples reflexo da realidade, constitui-se como uma mostra viva de uma fração de mundo que, ao inscrever-se no espaço-tempo, instaura novas formas de ser e compreender. Os temas abordados nele estão integrados à vivência concreta e, para analisá-los, necessitamos compreender a vida social, a construir o conhecimento ético a partir da historicidade e dos posicionamentos axiológicos produzidos e refratados pelo autor/enunciador. A crônica, por assim dizer, não se limita a representar o existente, mas cria um estado inédito de coisas que demanda interpretação a partir de sua natureza sócio histórica, porque responde ao mundo e aos elementos que nele se entrelaçam. Acatar os gêneros do discurso como manifestação genuína da linguagem, a exemplo da crônica escolhida nesta proposta, implica admitir que os sentidos emergem das experiências compartilhadas pelos indivíduos,

no tecido múltiplo das relações sociais que sustentam o grupo ao qual pertencem.

Destarte, o gênero revela-se como instrumento de compreensão da valoração coletiva, construída e compartilhada, o que leva a pressupor que é, pontualmente, na abordagem do texto que os valores sociais são exteriorizados. Tal condição vai ao encontro do argumento defendido por Bakhtin e o Círculo de que a interação verbal é o núcleo substancial das relações intersubjetivas, uma vez que a linguagem, em sua essência, é social (Volóchinov, 2017[1929/1930]). Na realidade, para o Círculo, [...] todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais, é determinado não pela vivência subjetiva do falante, mas pela situação social em que soa essa enunciação (Bakhtin, 2014[1927], p. 79).

Vale ressaltar que o Círculo sustenta que a palavra, enquanto signo ideológico, deve ser plenamente inteligível entre os sujeitos de um grupo social, já que a própria consciência individual é, sobretudo, sócio-ideológica. Propriamente, por essa razão, é que as ideologias são desveladas na palavra e, nela, os valores se tornam visíveis. Assim, todo sistema de valores socialmente delimitado em determinado momento histórico constitui um processo ideológico de atribuição de significados aos signos, os quais, em contrapartida, passam a incorporar e a perpetuar um fenômeno ideológico. Até porque “a formação da expressão depende das condições sociais, pois são elas que irão interferir em sua formação” (Fuza; Menegassi, 2009, p. 17). Em outros termos, é pela linguagem, enquanto fenômeno social, que podemos compreender os signos ideológicos que refletem e refratam as particularidades das esferas que integram.

Ao admitirmos que a palavra emerge da vida real, defendemos que para sua assimilação, o vínculo conservado na palavra com o contexto de vida precisa ser recuperado, daí, o nosso posicionamento em defesa de uma leitura dialógica. É, pois, na interação com a vida tangível



que o sentido se efetiva, visto que a enunciação “tem como centro organizador o meio social e não poderá ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta de sua manifestação” (Menegassi; Cavalcanti, 2020, p. 100). O dialogismo assim concebido nos direciona a uma compreensão da linguagem numa perspectiva global, que envolve as ações humanas, o lugar socialmente ocupado pelos sujeitos, suas intenções comunicativas, o espaço temporal no qual as ações são desenvolvidas, bem como as diferentes materialidades que sustentam o tema e, em consequência, configuram o gênero discursivo.

Com esse entendimento, defendemos a premissa de que a compreensão do discurso eclode do uso concreto da linguagem em permanente diálogo com os demais discursos que atravessam a interação. Com efeito, é nas relações socialmente instituídas que se organizam, de modo valorativo, tanto a forma quanto a expressão do objeto enunciado, porque ao enunciarmos, posicionamo-nos “frente a outras posições sociais avaliativas, já que falamos sempre numa atmosfera social saturada de valorações” (Faraco, 2009, p. 74). Nisto, consiste o dialogismo, ou seja, a tomada de posição ativa e dialogada entre os sujeitos falantes indica a compreensão do dizer. A linguagem configura-se, nessa ordem, um trabalho conjugado entre o individual e o social e desse amálgama aflora o tom avaliativo, responsável pelo enfoque axiológico que permeia todas as discussões.

Responder a um enunciado significa assimilá-lo, o que implica considerar os elementos axiológicos tanto na expressão do falante quanto na compreensão do ouvinte. Nesse horizonte, o pensamento de Bakhtin e o Círculo ilumina o entendimento de que a palavra, quando posta em uso, desvela na e pela entonação valorativa o elemento afetivo *sui generis* da natureza humana que, por sua vez, é responsável pela edificação das ações e dos posicionamentos do falante. Por isso, a palavra só adquire atualidade no contexto pragmático em que circula, assumindo múltiplos significados em consonância com a situação

social e com o lugar ocupado pelo sujeito-enunciador (Bakhtin, 2003[1979]).

Enquanto recurso axiológico, a entonação desempenha papel crucial na produção de sentidos, ao articular a interação entre leitor, texto e o mundo real, sendo, portanto, decisiva para a constituição valorada do discurso. A crônica, por essa linha de pensamento, evidencia o caráter dialógico da linguagem, intrínseco às relações linguísticas e extralinguísticas (Brait, 2012), logo, admite a manifestação da entonação valorativa. Marca-se, assim, a centralidade da entonação no processo linguístico, visto que lhe cabe a função de desvelar e tornar perceptíveis as valorações sociais que permeiam o discurso e, “consequentemente, marca-se, também, a importância de se levar em conta a entonação no trabalho com a leitura em sala de aula. É, necessariamente, no confronto das ideias que o valor é atribuído e, como as palavras não pertencem a ninguém, servem a qualquer falante e a qualquer juízo de valor” (Bezerra; Angelo; Menegassi, 2022, p. 55).

Essa reflexão nos move ao entendimento de que a compreensão do discurso está subjugada à sua vinculação à situação pragmática, quer dizer, aos interlocutores, aos atos de fala instituídos, aos campos de atividade humana e aos valores ideológicos que norteiam as relações estabelecidas. Diante dessas reflexões, nosso objetivo maior é apresentar uma proposta dialógico-pedagógica de leitura de crônica, fundamentada nos aportes do Círculo de Bakhtin em relação ao conceito de entonação valorativa.

Da entonação valorativa no dialogismo

Para a abordagem do gênero crônica neste estudo, partimos do pressuposto de que todo enunciado é necessariamente atravessado pela avaliação social que o determina em seus múltiplos aspectos, uma vez que essa avaliação se corporifica na própria materialidade da



expressão, o que se constitui na realidade sonora (Dahlet, 2005). Essa perspectiva ancora-se na compreensão de que tanto a avaliação social quanto os juízos de valor constituem posicionamentos compartilhados no coletivo social, de modo que cada enunciado carrega em si as marcas das apreciações e das ressonâncias advindas do discurso do outro.

Esse fundamento constitutivo remete a uma concepção de linguagem compreendida como processo dialógico de construção de sentidos, o qual se concretiza, inevitavelmente, nas relações discursivas tecidas por sujeitos inscritos em contextos histórico-sociais específicos (Brait, 2016). Deprendemos, pois, que a produção de sentidos na leitura deve atentar para o caráter singular da forma de interação de cada indivíduo, porque a interação ocorre a partir do lugar ocupado pelo sujeito na dimensão social. O olhar lançado sobre o outro é sempre perpassado por uma gama de valores e, exatamente por esse motivo, o Círculo reputa a interação como a própria concepção de linguagem e a palavra, por agregar em si as entonações do falante, como seu principal elemento mediador.

É somente no uso da palavra que seu tema pode ser analisado e, para tanto, consideramos não só o contexto verbal, mas, também, o extraverbal, porque ao receber novas avaliações sociais, o sentido da palavra é atualizado. O Círculo assinala que a atualização do enunciado se dá tanto no sentido de sua presença efetiva, quanto do seu significado semântico. Nesse processo, a avaliação social determina o objeto, a palavra, a forma e sua combinação individual nos limites do enunciado. Para Medviédev (2016[1928], p. 184), a avaliação social “determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles”. Sob esse viés discursivo, defendemos que a compreensão e a avaliação de qualquer enunciado carecem de entonação para materializar o aspecto valorativo, já que é ele que torna o dizer inteligível.

É a presença do elemento afetivo no discurso que torna evidente que a voz do sujeito-autor pode ser ouvida no texto, materializada por meio da entonação. Esta, sob a ótica de Bakhtin e o Círculo, não se resume ao conceito divulgado em dicionários ou estudados na área da prosódia, que a concebe na condição de aspecto que confere qualidade à voz humana, tais como as variações do tom laríngeo, do ritmo, do timbre e da velocidade da voz. Os estudos advindos dos pensadores russos acatam essa perspectiva, ao tempo que a sobrepujam, ao conceber a entonação como portadora da avaliação social. Nesses termos, até tom laríngeo é guiado pelos valores sociais. A título de ilustração, Menegassi e Cavalcanti (2020) afirmam que o que determina o sentido de uma palavra é o contexto extraverbal. Para tanto utilizam o enunciado “-Mãe!, que se

tomado isoladamente, é um enunciado vazio, mas se pronunciado com entoação expressiva pode ter diferentes significações, causando valores diversos aos interlocutores. [...] Por exemplo, uma filha ao deparar-se com sua mãe, fazendo algo que não acreditava que ela fosse capaz de fazer, admirada, coloca as mãos na cintura e diz: “- Mãe!”. Este enunciado vem carregado de admiração diante do inesperado. Entretanto, este mesmo enunciado poderá acontecer em outro contexto. Uma criança adoentada, dengosamente chama sua mãe: “- Mãe!”. A partir destes exemplos, nota-se que entoação é a responsável em marcar a presença do interlocutor no discurso (Menegassi; Cavalcanti, 2020, p. 109).

A linguagem efetiva-se na interação discursiva (Volóchinov, 2017[1929-1930]) entre, pelo menos, duas pessoas em determinado tempo-espço, o que provoca reações de um “eu” para um “outro”. “-Mãe!”, que apesar de ter sua escrita combinada a alguns aspectos gramaticais, tais como hífen (-) e o sinal de exclamação (!), esses elementos só exteriorizam a significação de “admiração” ou de “dengo”, por parte do interlocutor, quando inseridas no contexto social (Bezerra; Angelo; Menegassi, 2022, p. 57). Percebe-se com isso que é por meio da



entonação que se edifica a imagem mental da vida concreta, construída a partir do caráter compartilhado e subjacente das avaliações socialmente realizadas, as quais se projetam não apenas na dimensão verbal, mas também nos aspectos não verbais que integram a enunciação.

Nessa esteira de pensamento, o Círculo adverte que “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetal e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado” (Bakhtin, 2003[1979], p. 296). Tal perspectiva permite-nos assumir o posicionamento de que o diálogo, a compreensão procedem da entonação. A proposta dialógico-pedagógica aqui ilustrada é, pois, sustentada na premissa de que a entonação, ao ser considerada na leitura, conduz o leitor à compreensão e à interpretação do gênero lido. Assim sendo, trazer os constructos dialógicos para uma proposta de leitura de crônica significa oportunizar a discussão de valores compartilhados socialmente. Para tanto, priorizamos os seguintes aspectos relacionados à entonação avaliativa nas obras do Círculo de Bakhtin e sistematizados por Bezerra (2020, p. 204):

- a) elemento portador da avaliação social (Medviédev, 2016[1928]);
- b) elemento materializador da atitude avaliativa do falante (Bakhtin, 2010[1986]);
- c) elemento avaliador da palavra em uso (Bakhtin, 2003[1979]);
- d) elemento que auxilia na exauribilidade do tema (Volóchinov, 2017[1929/1930]);
- e) elemento que vincula o contexto verbal ao contexto extraverbal (Volóchinov, 2019[1926]), a desvelar o comportamento humano.
- f) elemento que se constitui em um fundo entonacional para o coletivo social do falante (Volóchinov, 2019[1926]) e revela as práticas sociais.

Para uma explanação mais clara de nossa proposta, tomamos também duas características conceituais referentes à entonação: 1) a *entonação expressiva*, observada na constituição do estilo de linguagem inerente ao discurso e somado aos valores exteriorizados pelas escolhas linguísticas realizadas pelo sujeito-autor, visto que os valores sociais estão imbricados na materialidade linguística; 2) a *entonação avaliativa*, enquanto lugar de memória e lugar de encontro (Dahlet, 2005), precisamente por fazer a vinculação substancial entre o verbal e o extraverbal. Menegassi (2022a), ao analisar uma fábula de Monteiro Lobato para refletir sobre a entonação na palavra escrita, reforça a indissociabilidade entre esses dois aspectos da entonação. Contudo, destaca a importância desse conhecimento, principalmente, quando se trata de propostas de práticas de linguagem ancoradas no dialogismo, a serem instituídas em torno de um texto, visto que,

as escolhas lexicais, as construções sintáticas não são apenas apresentadas, são pensadas, refletidas, construídas para que os efeitos de sentido ali inferidos sejam revelados ao leitor a partir da materialidade linguística, o que caracteriza a entonação expressiva, vinculada obrigatoriamente à avaliação social pretendida pelo autor e aos valores ali presentes. [...] É a entonação expressiva materializada no discurso, a permitir a manifestação da entonação valorativa (Menegassi, 2022a, p. 6).

Outrossim, comungamos com o entendimento de que é necessário ensinar ao aluno como tratar o texto disponibilizado em contextos escolares para a aprendizagem de línguas. Para isso, ousamos apresentar uma possibilidade de leitura dialógica com vistas à compreensão do texto, a partir de questões de leitura produzidas em seu entorno. É significativo perceber que a análise de um texto proporciona o encontro das marcas linguísticas que permitem a entonação avaliativa, o que consiste em um efetivo exercício de compreensão. Nisto, consiste a efetivação da leitura entonacional. Afinal, devemos também lembrar



que o discente por estar inserido em grupos sociais diversos não possui o domínio *per se* da memória semântico-social como se fosse algo inerente a ele. Na verdade, é necessário que o aluno seja ensinado a lidar com a entonação expressiva para que os valores sociais sejam manifestados pela entonação valorativa e os sentidos sejam produzidos.

Da entonação valorativa na leitura da Crônica “As fotos morrem jovens”

A síntese dessas reflexões reforça, uma vez mais, a relevância de se considerar o conceito de entonação discutido por Bakhtin e o Círculo na leitura de qualquer gênero discursivo, pois como dito anteriormente, o aspecto valorativo é manifestado, invariavelmente, na e pela entonação, sendo justamente sua apreensão que assegura a interpretação do discurso. Apresenta-se abaixo a crônica selecionada para este estudo, seguida da proposta de análise modelar realizada por Bezerra; Angelo e Menegassi (2022) e, em extensão, sugere-se uma proposta dialógico-pedagógica, a ser aplicada no Ensino Fundamental (Anos Finais). Objetiva-se, com isso, apresentar uma abordagem de ensino de leitura a partir de atividades que admitem a entonação valorativa, a sobrelevar que esse conhecimento auxilia no desenvolvimento de habilidades e da autonomia do aluno-leitor.

As fotos morrem jovens

O funcionário da assistência técnica foi claro:

- Conseguimos salvar o laptop, mas o HD já era.

Na véspera, a gata calculara mal o salto sobre a mesinha de cabeceira, derramando o resto da água que dormia no interior de um copo. O computador ficou completamente ensopado.

A notícia sobre a perda do HD não chegou a me abalar. Tinha a quase certeza de que todos os arquivos importantes estavam copiados em outros dispositivos. Mas a palavra “quase”, ao que parece, resolveu mostrar toda sua potência na querela semântica com o indubitável. Abri o primeiro pen drive. Nada. O segundo. Nada. Esvaziei três gavetas de velharias em busca daquele esquecido Kingston 2 GB. Encontrei. No entusiasmo de um pênalti aos 45 do segundo tempo, corri para plugá-lo ao laptop. A memória guardava textos inacabados, arquivos em pdf, uma cópia da declaração do Imposto de Renda 2008.

As fotos não estavam lá.

Dezenas de instantâneos de uma solitária viagem por Lisboa, Porto, Ilha da Madeira, Barcelona. Irremediavelmente perdidas.

Senti a pontada de angústia ao constatar que nunca mais poderia ver aquelas imagens. Sorrisos perdidos entre construções de Gaudí, o começo do livro nunca levado a cabo, recortes de uma Ilha da Madeira em reconstrução, após o aluvião que a castigou.

A desapareção acionou a urgência em fazer o backup das fotografias de outras viagens. Festas de aniversários, passeios. Ao repassar as imagens, me toquei de que talvez tenha sido a primeira vez que voltei a contemplá-las. Se a caixa de retratos volta e meia é reaberta, como uma muleta para a memória, as fotos virtuais se mantêm intocadas. Eclipsadas na miríade de diretórios e chips.

Nunca fotografamos tanto.

“A fotografia é uma arte elegíaca, uma arte do crepúsculo”, escreveu Susan Sontag nos anos 70. Referia-se à nostalgia que as fotos evocam, em duplo e paradoxal movimento. São um registro, a cristalização do instante. Ao mesmo tempo, atestado de finitude. Da nossa própria, inexorável, mortalidade.

No mesmo ensaio, Sontag fala sobre álbuns, porta-retratos. E sobre fotografias que envelhecem, infestadas “pelas doenças comuns aos objetos feitos de papel”. Já não precisamos revelar negativos,



raramente transformamos em papel as imagens. Basta editar, compartilhar, esquecer.

As fotos, hoje, morrem jovens. Antes mesmo que um HD defeituoso as liquide de vez.

(Moutinho, 2020, p. 55-56).

Em primeiro lugar, importa dizer que o texto *As fotos morrem jovens*, selecionado para este trabalho, é de autoria de Marcelo Moutinho e foi publicado em *A lua na caixa d'água* (2020) pela Editora Malê. Trata-se de uma composição que apresenta as características próprias do gênero crônica, tais como, eventos cotidianos retratados em cenas simples e corriqueiras da vida social, nos quais as ações humanas são desenvolvidas. Desse modo, cabe informar que a elaboração da prática de linguagem, sugerida a partir dessa obra, é constituída pelas seguintes etapas: i) preparação das atividades para a leitura da crônica; ii) produção da proposta dialógico-pedagógica com a devida explanação das propriedades da entonação avaliativa nas atividades propostas.

De acordo com o Círculo, a palavra porta-se como o *medium* da comunicação social, visto que é nela que as ideologias são materializadas, o tema é percebido e o sentido é atualizado. A palavra está apta a receber múltiplas valorações e, cabe justamente à entonação, a função de atualizar o seu sentido nas diversas situações pragmáticas das quais participa. Em vista disso, toma-se aqui, um dos aspectos da entonação avaliativa, que é o de avaliar, reavaliar e reelaborar a palavra-discurso.

Destarte, a prospecção da crônica tem seu início a partir do título por ser um elemento composicional, valorativamente marcado nas possíveis ressonâncias da palavra “morte” associada à juventude. De fato, o tema é instituído a partir da percepção da perda de um objeto (fotos). O sujeito-autor, ao analisar o acontecimento, estabelece uma relação entre os enunciados “perda”, a expressar desaparecimento” e

“morte”, que implica sobrelevar o caráter de impermanência da própria vida.

Do trabalho de preparação das atividades referente à crônica

O ponto de partida para a efetivação desta proposta se dá no acatamento da concepção de que as axiologias sociais se apresentam como sustentadoras da constituição do enunciado, porque fazem o linguístico significar (Polato; Menegassi, 2017). Ressalte-se que “enunciado” é aqui compreendido como o texto e o discurso amalgamados, porquanto, as atividades didático-pedagógicas devem instaurar relações dialógicas, a favorecer uma compreensão ampla do tema pelo aluno. Por esse viés, esta etapa visa destacar as marcas linguísticas que admitem a entonação avaliativa, visto que promove um efetivo exercício de compreensão, a ampliar a consciência linguística do aluno-leitor. Com efeito, a análise do excerto da crônica, admite a expansão do sentido da palavra “morte”, precisamente, pela

- a) avaliação social da morte como um evento circunscrito na memória social;
- b) resposta ao diálogo social de que a finitude da vida deveria ser direcionada aos decrepitos, aos senis;
- c) avaliação social de que o desaparecimento de um objeto balizado como importante pode causar sofrimento similar à morte de um ente querido;
- d) compreensão de que o sentido da palavra “morte” se constrói ao agregar valores pelos diversos fios ideológicos dos lugares por ela frequentados;
- e) assimilação de que a significação de “morte” na crônica considera a dimensão emotivo-volitiva em interação orgânica com o conteúdo e com sua expressão;



f) percepção de que tanto as formas de enunciação da palavra “morte” no texto quanto a sua organização discursiva, ao apreender os juízos de valor subjacentes, desvelam a posição enunciativa do sujeito-autor.

Da produção da proposta dialógico-pedagógica para o gênero crônica no Ensino Fundamental (Anos Finais)

1) Diálogo inicial

No primeiro momento, o professor realiza uma conversa com os alunos sobre os valores que possuem em relação ao tema “fotos”:

- Você gosta de tirar fotos? Você gosta de aparecer em fotos?
- Por que as pessoas tiram fotos?
- Como as pessoas armazenavam fotos antigamente? Como as pessoas armazenam fotos nos dias de hoje? O que mudou?

A entonação, enquanto elemento avaliador da palavra em uso, contemporiza a assimilação de matizes, tonalidades, valorações diversas. Por exemplo, o docente, ao perguntar: “você gosta de tirar fotos?”, os valores sociais a serem desvelados nas respostas dos alunos dependem do lugar ocupado por cada um em determinado tempo e espaço. O ato de tirar fotos pode agradar a alguém pelo simples fato de almejar, no porvir, ser reconhecido como também reconhecer, relembrar outras pessoas com quem compartilhou momentos significativos. Nesse contexto, o discurso a ser organizado e expresso é prenhe de sentimentos de afetividade, pertencimento, coesão social etc. e, cabe à entonação, a manifestação dessa construção valorativa.

De igual maneira, o aluno pode responder que não gosta de tirar fotos. Ainda assim, não podemos afirmar que sentimentos de “pertencimento”, ou “afetividade” não estejam plantados em sua consciência, porém sua atitude responsiva organizada e verbalizada não

exterioriza tais valores. O seu posicionamento pode materializar, por exemplo, nuances de timidez. O confronto entre os diversos valores não somente amplia o sentido do discurso proferido como também atualiza os sentidos da palavra, visto que é somente no uso que ela significa.

Posto isso, é pertinente refletir que as perguntas inaugurais movem o aluno à percepção de que cada abordagem feita a partir da palavra “fotos”, na condição de discurso, valores sociais distintos são exteriorizados, posto que cada uma delas remete a múltiplos contextos históricos e sociais. Trata-se, portanto, de uma atividade dialógica de leitura bastante significativa, na medida em que o vínculo com o contexto extraverbal mais próximo é estabelecido. Isso porque, para responder aos questionamentos, o aluno adentra em acontecimentos nos quais costuma-se tirar fotos, a recuperar às condutas sociais, às configurações por ele reconhecidas.

2) Leitura da crônica “As fotos morrem jovens”

2.1) Leitura silenciosa

A leitura silenciosa é concebida como o ato de ler sem a emissão de sons, sem a necessidade ou a obrigatoriedade de oralizar. O leitor processa o texto internamente, a impulsionar mecanismos cognitivos, inferenciais e interpretativos. No cotidiano da sala de aula, “a leitura silenciosa pelo aluno é um recurso necessário para o contato inicial com o texto a partir dos olhos do leitor sem empregar neste momento a leitura oral” (Menegassi, 2022b, p. 106). Contudo, não se trata de um ato isolado, visto que essa atividade leva o aluno à percepção de valores, práticas sociais e culturais que direcionam os modos como ele compreende e interpreta o mundo em que vive, a partir do gênero discursivo disponibilizado para leitura.



O desenvolvimento da leitura silenciosa configura-se como prática indispensável à formação do leitor, na medida que favorece tanto a agilidade quanto a atenção do aluno, a permitir mais concentração no processo de construção de sentidos. Para Menegassi (2022, p. 106), “a habilidade de leitura silenciosa deveria ser desenvolvida junto ao aluno, pois é uma atividade que permite maior rapidez no processo de compreensão textual, uma vez que a oralização do texto consome maior tempo à execução da entonação sonora”.

Com esse propósito, impõe-se como requisito essencial que a leitura silenciosa da crônica seja orientada pelo professor, a fim levar o aluno-leitor a perceber que esse gênero é constituído por um título, seguido de uma introdução breve, a tratar de um tema do cotidiano. O desenvolvimento do texto é feito por meio de parágrafos curtos e o seu desfecho é também breve. Como mencionado, é um momento individual no qual o aluno parte do seu conhecimento de mundo, de suas próprias vivências. Este momento idiossincrático permite ao leitor seguir seu próprio ritmo e ir formando uma imagem dos fatos e descrições apresentadas pelo narrador, propiciando-lhe a produção de sentido do texto (Angelo; Menegassi, 2020).

2.2) Leitura compartilhada do título da crônica

A leitura compartilhada com o aluno contempla atividades feitas antes de iniciar a leitura do texto, isto é, envolve a atividade inicial, a leitura silenciosa, o momento durante o ato de oralizar e o depois, isto é, o tema é abordado antes, durante e depois, a favorecer a construção de conhecimentos. Dessa forma, admite-se a intervenção do professor no sentido de acrescentar algum dado importante para a assimilação de partes específicas do texto ou propor aos alunos outras leituras para obterem informações necessárias ao entendimento do que está sendo lido. Nessa esteira de pensamento, Angelo e Menegassi (2020, p. 39)

destacam um aspecto importante nessa atividade que “refere-se ao fato de que, com os apoios e os auxílios oferecidos pelo professor, a leitura compartilhada dá condições ao aluno de sentir que tem os recursos necessários para enfrentar e superar os desafios que envolvem o ato de ler”.

Vale ressaltar que o processo de exauribilidade temática requer a elaboração de questões orais ou escritas ancoradas na leitura atenta de cada parágrafo da crônica para perceber os valores sociais que dela emergem. Esse modo de agir instaura um espaço de interlocução no qual a leitura se revela como prática social constitutiva da existência e, ao mesmo tempo, como processo de produção de sentidos e conhecimentos. O tema é tensionado por meio de perguntas que clamam pela resposta ativa do sujeito-leitor, posto que “as perguntas oferecidas são todas relacionadas à compreensão textual, com nuances de inferências textuais e extratextuais” (Menegassi, 2022b, p. 110).

A prática da leitura compartilhada proporciona ao aluno condições de mobilizar recursos cognitivos, linguísticos e afetivos indispensáveis ao enfrentamento e à superação dos obstáculos próprios do processo de leitura. A leitura, nesse sentido, proporciona a criação de um espaço pedagógico e, sobretudo dialógico, que permite ao aluno perceber seu progresso e sua evolução, uma vez que possibilita reconhecer-se enquanto sujeito socialmente posicionado e com condições de acessar os recursos necessários para superar os desafios inerentes ao ato de ler. Nesse movimento, tanto o professor quanto o aluno são convocados a assumirem a responsabilidade e o monitoramento da atividade de leitura, o que demanda “uma participação mais vivaz” (Angelo; Menegassi, 2020, p. 40). Tal posicionamento não somente fortalece a autoconfiança do aluno como também consolida a leitura como experiência formativa e emancipadora.



2.3) No momento inicial da leitura compartilhada, o professor questiona os alunos sobre o título do texto “As fotos morrem jovens”.

O título “As fotos morrem jovens”, do ponto de vista da gramática tradicional, classifica-se como uma oração afirmativa de ordem canônica, marcada por certa expressividade, dado que um fato é constatado e declarado por alguém que não pretende deixar dúvidas sobre a informação dada. O título, nesse sentido, se inscreve como elemento de exauribilidade temática, porque já deixa claro o fim da existência de algo. Contudo, a oração gramatical não consegue sozinha expressar os juízos de valor albergados no enunciado-título. A compreensão obriga sua vinculação aos elementos subentendidos, valorados por sujeitos organizados socialmente. De fato, é na vida real que “costumamos atribuir as seguintes características e avaliações aos enunciados cotidianos: “é mentira”, “é verdade”, “é corajoso”, “não podia ter dito isso”, e assim por diante (Volóchinov, 2019[1926], p. 117).

Para sustentar a ideia de que “as fotos morrem jovens”, o sujeito-autor precisa narrar o percurso, a evidenciar os argumentos que fundamentam tal constatação para poder conferir legitimidade ao enunciado. Assim, o título é apoiado em uma noção de morte como algo inesperado, principalmente se ocorrer na juventude. Esse sentimento é tematizado, a partir de duas avaliações: a) as fotos morrem e b) a morte para as fotos chega muito cedo. Contudo, a morte enquanto *1. Cassação definitiva da vida*; *2. Falecimento, passamento, óbito* (Larrousse, 2001, p. 675), não se aplica aos seres inanimados como “fotos”, por se tratar de um destino atribuído especificamente aos seres animados (Bezerra; Angelo; Menegassi, 2022, p. 64).

A morte, por esse prisma, é enunciada metaforicamente, logo, cabe ao leitor ampliar o horizonte social no qual o enunciado foi emitido no tempo e no espaço, porque “na medida que se ampliam esse horizonte geral e o grupo social correspondente, os aspectos subtendidos se tornam cada vez mais constantes” (Volóchinov, 2019[1926], p. 121).

A significação emerge da entonação, de forma implícita, o que implica dizer que o sentido para a palavra “morte” advém de um inventário feito no mundo vivenciado, diluído tematicamente no texto. Constata-se, com isso, que a expressão linguística isolada da esfera social não dá conta do sentido do enunciado, porque “a situação social sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar” (Volóchinov, 2017[1929/1930], p. 210). O enunciado **morte** encontra-se circunscrito na memória social, portanto, carece da entonação para desvelar os aspectos valorativos no todo da palavra. É preciso lembrar que o sentido da palavra não se esgota em seu conteúdo lexical, mas se constitui na interação orgânica entre dimensão emotivo-volitiva, conteúdo e expressão.

2.4) Leitura compartilhada de excertos da crônica

Trazemos, aqui, a leitura de um excerto, como mostra de um trabalho voltado à entonação valorativa:

O funcionário da assistência técnica *foi claro*:

- Conseguimos salvar o laptop, mas o HD *já era*.

[...]

O professor convida os alunos a lerem o excerto a partir da informação dada pelo narrador: o funcionário foi claro, experimentando a entonação valorativa:

a) Qual o sentimento o funcionário expressa ao dizer que conseguiu salvar o laptop, mas não o HD?

b) Qual o sentimento do sujeito-autor ao expressar que o funcionário da assistência técnica “foi claro”?



Tem-se aqui duas informações que fortalecem o argumento de que as fotos morreram: “O funcionário da assistência técnica **foi claro**: - Conseguimos salvar o laptop, mas o HD **já era**” (Moutinho, 2020, p. 55, grifos nossos). O enunciado expõe que o técnico detém autoridade epistêmica sobre o objeto em análise, uma vez que possui o saber especializado necessário para avaliar e diagnosticar a situação. De modo similar, a expressão “**foi claro**” confere legitimidade à sua avaliação.

No meio social, quando um sujeito fundamenta seus dizeres em saberes técnicos ou científicos, sua interpretação tende a ser acolhida como irrefutável. A expressão “**já era**” conclui a avaliação de que nada mais poderia ser extraído do HD. Ao confrontar os sentidos entre as duas expressões, o aluno-leitor, guiado pelos valores refletidos e refratados na palavra “morte”, plantados em sua consciência individual pode inferir que havia “fotos” no HD, como este não mais funciona, há uma grande probabilidade de não mais existirem as fotos.

Nesse sentido, o enunciado da perda de quaisquer arquivos armazenados no HD, proferido pelo funcionário materializa um sentimento de “satisfação”, “orgulho”, “tranquilidade” por ter desenvolvido com ética e competência a sua função, visto que encontrou o problema. Os valores sociais inerentes ao discurso “já era” exteriorizam a irreversibilidade, a evocar a ideia de perda irreparável, que diz respeito ao dono do HD e não ao técnico. É evidente que o enunciado é expresso com um caráter de informalidade, que na vida concreta sugere certa aproximação social, mas não o suficiente para manifestar um sentimento de tristeza como é comum em casos de morte. Com efeito, a escolha da forma e da expressão curta materializa um valor social positivo vinculado à transparência, devido à franqueza comunicativa. Fato constatado pelo sujeito-autor, ao dizer: “foi claro”.

Ao considerarmos os diversos contextos sociais e históricos, nos quais o ato responsável (Bakhtin, 2010[1986]) de fotografar emerge da singularidade de uma escolha que reconhece tanto os elementos comuns

a todo e qualquer ato (sujeito, espaço social, momento histórico) quanto a singularidade e a irrepetibilidade de cada um, delineamos no Quadro 1, algumas possibilidades de materialização da entonação valorativa a partir do diálogo estabelecido.

Quadro 1: Possibilidades de manifestação da entonação valorativa em relação ao tema “fotos”

Ações humanas	Avaliação Social	Papel da entonação avaliativa	Entonação a materializar
Tirar fotos	As fotos funcionam como testemunhos históricos situados no espaço/tempo.	Trazer à tona a memória social.	Preservação; coletividade.
	As fotos registram pessoas, lugares e acontecimentos.	Conferência, delegitimidade ou <i>status</i> social em dado contexto.	Identificação; reconhecimento; validação.
Gostar de tirar fotos	A imagem cedida passa a ser um marcador da memória compartilhada.	Consubstanciação de laços e produção de símbolos de pertencimento.	Pertencimento; afetividade; conexão; coesão social.
Armazenamento de fotos em álbuns, quadros, porta-retratos etc. (antigamente).	Geralmente, a revisitação ocorre em encontros familiares e tende a ser demorada.	Reconstrução da memória coletiva com um forte valor afetivo e simbólico.	Saudades; nostalgia; pertencimento; ternura; melancolia; identidade.
Armazenamento de fotos em nuvens, smartphones, computadores, HDs externos, redes sociais etc. (atualidade).	A revisitação ocorre no cotidiano, com menos solenidade, comumente, de forma individual, rápida e superficial.	Ressignificação em interações em redes sociais. Por vezes, o valor está mais na exposição pública do que na preservação privada.	Exaltação; orgulho; compaixão; inquietação; desconforto; tensão; manipulação; silenciamentos.

Fonte: as autoras

Configura-se como um conhecimento coletivo que, na crônica, como nos demais gêneros, a linguagem se materializa sob a

influência de experiências vivenciadas nos grupos sociais. Assumir esse posicionamento implica reconhecer que este gênero, enquanto enunciado concreto, tem seus sentidos instituídos a partir de sua vinculação ao contexto da vida real no qual a linguagem se manifesta. Nessa perspectiva, as propostas de atividades produzidas em torno do excerto, favorecem a compreensão das opiniões e visões de mundo tematizadas pelo sujeito-autor.

2.5) Diálogo final

Como proposta final, pode-se sugerir que os alunos revisitem um álbum físico de família e compartilhem com os colegas os valores que emergem na leitura das fotos, como também revisitem um álbum virtual, para refletir se os valores em relação a essa leitura permanecem ou se alteram. É possível, ainda, produzir para as fotos físicas e virtuais legendas ou balões que exarquem entonações valorativas, enquanto elementos que sustentam e firmam o enunciado nas práticas sociais (Volóchinov, 2019 [1926]), avaliando se as fotos, hoje, morrem jovens, mesmo, como afirma Moutinho em sua crônica.

Na efetivação da prática de linguagem a partir da revisitação de fotos armazenadas em álbuns físicos e em espaços digitais, os elementos percebidos são avaliados e valorados de forma compartilhada. Implica dizer que para responder se realmente as fotos morrem jovens, é necessário que se estabeleçam negociações entre os alunos para a produção de sentidos. Trata-se, portanto, de um exercício dialógico que tende a promover a expansão da consciência socioideológica do aluno-leitor, condição que instaura transformações tanto individuais quanto coletivas. Precisamente por isso, Angelo e Menegassi (2009) ressaltam em seus estudos a importância de considerar o contexto extraverbal, visto que a realidade nele incorporada engloba as dimensões sociais, espaciais, temporais, discursivas, ideológicas e culturais.

Das considerações finais

Neste capítulo, apresentamos uma proposta dialógico-pedagógica de leitura de crônica, fundamentada nos aportes de Bakhtin e o Círculo em relação ao conceito de entonação valorativa, buscando-se oportunizar ao professor e aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental a discussão de valores compartilhados socialmente. Para tanto, selecionamos a crônica “*As fotos morrem jovens*”, de Marcelo Moutinho, publicada em *A lua na caixa d’água* (2020) pela Editora Malê. A elaboração da prática de linguagem, sugerida a partir dessa crônica, é constituída pelas seguintes etapas: i) preparação das atividades para a leitura da crônica; ii) produção da proposta dialógico-pedagógica com a devida explanação das propriedades da entonação avaliativa nas atividades propostas.

Consideramos que as entonações valorativas exaradas neste capítulo se pautam em princípios considerados essenciais para o desenvolvimento da interpretação de leitura. Admitimos que a compreensão de qualquer gênero clama por um trabalho pautado na leitura dialógica, visto que o gênero, na condição de discurso emotivo-valorativo-social, necessita ser inserido no contexto social que o engendra. Dessa forma, levamos em conta que o conhecimento acerca da entonação valorativa, enquanto elemento que auxilia na legitimação da compreensão do valor no discurso escrito, se constitui como fundamental para as tomadas de atitudes responsivas ativas do leitor diante da leitura de qualquer gênero discursivo.

Referências

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura compartilhada em sala de apoio. In: FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Interação e escrita no Ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2020.



BAKHTIN, M. M. **O freudismo**: um esboço crítico. Tradução: BEZERRA, Paulo. São Paulo/SP: Perspectiva, 2014[1927].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: BEZERRA, Paulo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010[1986].

BEZERRA, J. C. S. **A entonação valorativa em livros didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2020.

BEZERRA, J. C. S.; ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa na leitura de crônicas. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Leitura e interpretação de valores em crônicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 53-78.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, B.; SILVA, M. C. S. (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DAHLET, V. M. B. A entonação no dialogismo bakhtiniano. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2005. p. 249-264

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. p. 13-32, jun. 2009. ISSN 1981-4755.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, volume 10 (1995 e 1999). São Paulo: Larousse e Nova Cultural Ltda.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Contexto, 2016[1928].

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. *In*: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. Greco; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Interação e escrita no Ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2020, p. 99-118.

MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em palavra escrita. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 11, p. e02217, 2022a.

MENEGASSI, R. J. A compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: ANGELO, C. M. P; MENEGASSI, R. J; FUZA, Â. F. (orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022b. p. 85-130.

MOUTINHO, M. As fotos morrem jovens. *In*: MOUTINHO, M. **A lua na caixa d'água**. Rio de Janeiro, RJ: Malê, 2020, p. 55-56.



POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J.. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2017[1929/1930].

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

Em homenagem

Cristiane Malinosky Pianaro Angelo

Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

Jane Cleide dos Santos Bezerra

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

“Canta uma canção bonita, falando da vida em ré maior. Canta uma canção daquelas de filosofia, é mundo bem melhor.”

Renilson José Menegassi, prof. Renilson, Menegassi ou, simplesmente, Renilson, não passa fugidio pela vida de nenhum orientando. Ele adentra para cavoucar o que se julga já estar consolidado, a gerar o necessário confronto de ideias, a promover o enfrentamento entre os mais diversificados conceitos e concepções imprescindíveis ao estudo proposto. Daí dizer-se, que sua orientação sempre ocorre por meio de relações tensionadas. Com ele, aprendemos que somente no embate entre o que sabemos e o que nos é apresentado é que a alma e o intelecto se elevam, como uma canção tocada em ré maior, que proporciona uma estrutura amigável e sonoridade luzidia ao instrumento tocado. É justamente nessa dinâmica que a palavra é concedida de um para o outro, que as diversas vozes se esbarram e se interpelam. É nesse cenário que o dialogismo e a alteridade, ao atravessarem as relações ali estabelecidas, irrefutavelmente promovem o confronto de valores.

“Canta uma canção que aguente essa paulada e a gente bate o pé no chão. Canta uma canção daquela, pula da janela, bate o pé no chão”

Menegassi, o pesquisador, é o tipo de pessoa que compreende bem a importância de reconhecer a parte rasa de um rio; contudo, defende que, para a factual execução de um mergulho, é necessário não temer

a sua fundura. E, assim, em pleno diálogo com o Círculo de Bakhtin, levou-nos a também assumir que o ato comunicativo é constituído na tensão, na luta, no debate. Por isso, no percurso, na condição de orientador, sempre perscrutou, indagou e nos assistiu, a evidenciar que é na interação discursiva que adquirimos novas valorações e, por conseguinte, novos posicionamentos. Para tanto, nossos pés precisaram pisar no chão da vida, isto é, recorrer ao mundo concreto, posto que, para a leitura da palavra, é imprescindível fazer a vinculação entre o que pode ser percebido e o que pode ser presumido. Nisto, estabelece-se o confronto valorativo, a preparar o terreno para a interpretação do dizer tão necessária ao professor pesquisador e à toda humanidade.

“Canta o que não silencia. É onde principia a intuição. E nasce uma canção rimada da voz arrancada ao nosso coração.”

Com efeito, essa cuidadosa orientação foi aos poucos nos constituindo, reposicionando-nos como sujeitos de um agir responsivo ativo. Até porque, nessa dinâmica, a nossa forma de viver é subjetivamente alterada em função das inúmeras relações estabelecidas durante o processo. E, nesse ponto, emergiram gotas de amizade de modo ainda mais visível, mais palpável, que, na sequência, se transformaram em uma valiosa fonte a ser acessada sempre que necessário. É propriamente aqui, Renilson, que expressamos nossa gratidão por nos ter indicado caminhos para a pesquisa, para o ensino e para o agir ético nas relações humanas. Aprendemos muito com sua competência, generosidade, sinceridade e amor pela educação. Somos eternamente gratas por tudo o que nos ensinou! Que seus pensamentos continuem contribuindo para o fazer científico, para a educação e para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária!

Os versos em negrito foram extraídos da canção “Intuição” composta por Oswaldo Montenegro e Ulysses Machado no ano de 1980.

A CONSTITUIÇÃO DE RESPOSTAS DISCURSIVAS NA INTERAÇÃO EM OFICINAS DE ESCRITA

Fernando Henrique Ribeiro Lima

Na interação verbal, a escrita é uma prática social que tem o propósito de alcançar o outro de alguma forma e, por isso mesmo, parte do psiquismo do indivíduo e se torna uma enunciação cuja natureza é sempre social. No fluxo da comunicação, como defendido por Renilson Menegassi, em seus estudos, as pessoas interagem no campo ideológico em que as suas ideias são compartilhadas, complementadas, confrontadas, reafirmadas etc., sempre marcando um posicionamento social frente ao outro, à sociedade e, conseqüentemente, frente ao próprio sujeito.

A escrita é sempre um desafio para o processo de ensino e aprendizagem, não apenas quanto aos aspectos do registro linguístico, em si, mas também quanto à própria complexidade imposta pela construção de conhecimento de mundo por quem escreve. Além de pensar na forma e no conteúdo, ainda é necessário pensar na materialidade linguística necessária para se efetivar o discurso escrito – daí a nossa concepção de gênero discursivo.

Com base nessas ideias iniciais, dedicamos este capítulo a discutir sobre o trabalho com Respostas Discursivas em oficinas de escrita para uma reflexão acerca da constituição desse gênero em práticas sociais,

a partir do estudo de seus elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo e composição (Bakhtin, 2016). Logo, o nosso objetivo é apresentar o gênero Resposta Discursiva Escrita no contexto escolar, propondo possibilidades de registro que contribuam para discussões acadêmicas e pedagógicas sobre a construção da argumentação na escrita dos estudantes. Para isso, relataremos uma experiência em oficinas de escrita, com o intuito de refletir sobre o tratamento do conteúdo temático, o desenvolvimento do estilo e a organização composicional do discurso a partir do gênero discursivo resposta.

Além da base dialógica que fundamenta a compreensão de língua, discurso e escrita na obra de Bakhtin e na perspectiva interacionista de Vygotsky, este estudo também considera as contribuições de Renilson Menegassi por meio das reflexões sobre o ensino e aprendizagem de escrita em sala de aula, além de autores que apresentam uma visão interacionista do processo de ensino da escrita.

Ensino, interação e linguagem

O ensino é a atividade que está no centro das relações humanas, ou seja, é marcado essencialmente pela heterogeneidade. Farias (2011) considera o ensino como uma ação didática sobre o outro sujeito, tendo como referência o seu contexto social, histórico, identitário e cognitivo. Por esta razão, a heterogeneidade é um princípio constitutivo do ensino que reflete a mesma diversidade de contextos, histórias, identidades e modos de interagir com o mundo. A ação didática é uma prática permeada de atitudes que dependem de níveis de correspondência que crescem na continuidade e na manutenção de si própria, ou seja, ensinar é um movimento de sucessivos outros movimentos que se articulam para formar o conhecimento dotado de sentido e significado ao sujeito por meio de correspondências e devolutivas.



O ensino provoca transformações profundas que iniciam no pensamento e na discussão sobre uma dada realidade até a mudança abrupta de um conceito ou crença da qual depende o modo como o sujeito vê o mundo e o interpreta. Ensinar exige, portanto, o desenho materializado de um caminho coerente com ações intencionalmente voltadas ao desenvolvimento de um projeto de pensamento e novas ações.

O ensino é, portanto, um relacionamento em que tanto professor quanto estudantes se encontram e se reconhecem como produtores de conhecimento no seu processo de existência no mundo. Neste sentido, a ideia de ensino preconizada neste capítulo é voltada à compreensão das motivações e movimentos psicológicos marcados no sujeito por meio das experiências sociais e culturais a que é submetido.

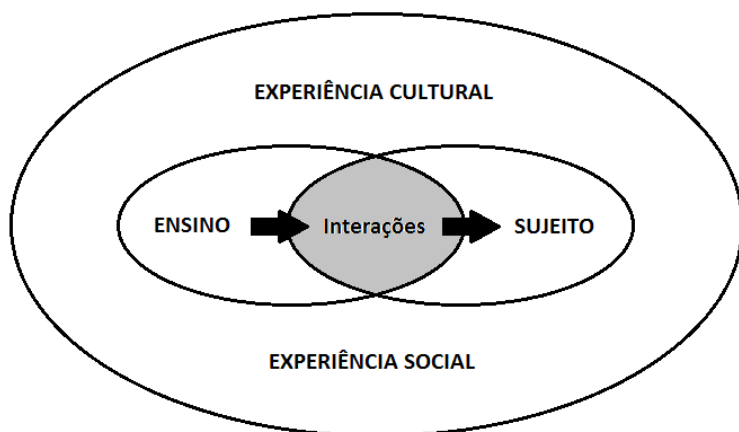
Neste percurso, destaca-se a relevância dos estudos de Vygotsky¹ acerca do desenvolvimento humano e da compreensão da cognição como resultante de processos de modificações na consciência. Vygotsky preocupou-se em detalhar o desenvolvimento cognitivo a influência que sobre ele exercem os aspectos sociais e culturais para se compreender o psiquismo humano, mais especificamente a consciência e o comportamento, como elementos essenciais e relacionados entre si.

Além da cognição, o comportamento diretamente influenciado pelo trabalho cognitivo é um aspecto muito importante na constituição da aprendizagem, porque possibilita ao estudante tomar atitudes em relação aos conceitos e conteúdos com os quais se relaciona e, neste cenário, uma aprendizagem pautada em comportamentos e atitudes está na direção da interação ativa diante do que se vai aprender.

1 Lev Vygotsky (1896–1934) foi um psicólogo e teórico russo, amplamente reconhecido por sua contribuição à psicologia do desenvolvimento e à educação. Ele é mais conhecido por sua Teoria Sociocultural, que enfatiza o papel crucial das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky, o aprendizado ocorre por meio de trocas significativas com outras pessoas, como professores, colegas e familiares.

Nesta perspectiva, o ensino torna-se significativo quando proporciona a apropriação ou a ampliação da experiência sociocultural do estudante para construir interações com os diferentes conceitos e situações de aprendizagem que lhes forem apresentadas. A imagem a seguir ilustra uma possível compreensão do relacionamento entre o ensino e o sujeito com base nas interações que, por sua vez, são instâncias mediadas pelas experiências socioculturais que o sujeito constrói no fluxo de sua ação sobre o mundo e sobre a própria realidade.

Figura 1 – Possível representação do ensino em esferas interacionais



Fonte: Elaborado pelo autor.

As formas arredondadas da ilustração representam tanto as experiências quanto as interações e, sobretudo, o ensino como elemento principal dessa discussão. Esses elementos são cíclicos e situados nas relações em um paradigma emergente em que é necessário aprofundar a compreensão sociocultural da atividade de ensino com base no desenvolvimento do sujeito em esferas interacionais que estão em constante articulação viva, intensa e mutável a todo instante, como é o fluxo na vida.

O ensino precisa oportunizar interações significativas para que o sujeito construa conhecimentos que, por sua vez, são mediados pelas experiências socioculturais, opondo-se, portanto, ao ensino bancário da escola tradicional², ao não diretivo escola-novista e ao tecnicamente operacional do tecnicismo. As experiências socioculturais refletem na construção do conhecimento porque propiciam ao sujeito criar relações com o seu próprio contexto e com sua vida cotidiana, condição da mudança social necessária.

Esse pensamento, segundo Thomas Kuhn (1998), aponta para um amadurecimento das teorias educacionais em relação ao que elas mesmas compreendem em relação ao ensino, evidenciando uma mudança no paradigma de compreensão histórica das atividades educacionais objetivando a consolidação de um olhar para as crenças, para a trajetória do grupo social e para tudo o que aproxima os diferentes modos de ver o mundo.

-
- 2 A teoria tradicional enfatiza a transmissão de conhecimentos com o professor no centro do processo educativo, por isso ficou conhecida como fonte da educação bancária em que o professor apenas deposita conhecimentos na cabeça do estudante, sem se preocupar com a preparação do estudante para a vida em sociedade. A tônica do combate à ignorância (Saviani, 2006) justificada uma prática pedagógica essencialmente conteudista. Nessa abordagem, o aluno tem um papel passivo, sendo responsável por absorver e memorizar informações previamente estabelecidas. Essa perspectiva prioriza a disciplina e a formação intelectual rigorosa, e seus principais representantes são Herbart e Comenius. Já a teoria escolanovista, segundo Saviani (2006), surge como uma reação à visão tradicional com uma bandeira de aprender a aprender. Ela coloca o aluno como o protagonista no processo de aprendizagem, valorizando suas experiências, interesses e desenvolvimento individual. Essa abordagem promove o “aprender fazendo”, com métodos ativos e criativos que envolvem projetos e atividades práticas. Os grandes expoentes dessa teoria incluem John Dewey e Maria Montessori. Por outro lado, a teoria tecnicista tem como foco preparar o indivíduo para atender às demandas do mercado de trabalho, focando seus esforços em aprender a fazer, ou a operar uma máquina. Essa abordagem busca resultados práticos e mensuráveis, com ênfase em técnicas e métodos que promovam eficiência e produtividade (Saviani, 2009). Representantes como Ralph Tyler destacam-se por alinhar a educação às necessidades econômicas e tecnológicas, priorizando a formação técnica e profissional.

Em síntese, o ensino é compreendido como uma atividade realizada na heterogeneidade de pensamentos, atitudes, olhares e experiências socioculturais em que o sujeito se constrói, modificando a própria realidade. Como este capítulo foca o seu olhar investigativo na linguagem, o percurso teórico do Interacionismo colabora com a compreensão dos arranjos teóricos, didáticos e metodológicos do ensino da escrita.

A interação e sua relação com a linguagem são objetos de discussão para Bakhtin e seu Círculo, que é o caso da teoria da enunciação e dos elementos nela imbricados que colaboram com esta investigação. No Brasil, vários estudiosos têm construído referências sobre Bakhtin no âmbito da introdução, como Carlos Alberto Faraco (2009), Cristóvão Tezza (2003), Elisabeth Brait (2003; 2005), Luiz Dagobert de Aguirra Roncari (2003) e Rosse Marye Bernardi (1994). O livro *Uma introdução a Bakhtin*, organizado pelos autores supracitados, se constituiu como importante referência aos que se propõem pesquisar o pensamento bakhtiniano.

Além dessas referências, no âmbito da Linguística Aplicada, Renilson Menegassi tem realizado importantes contribuições com trabalhos significativos envolvendo conceitos bakhtinianos em aplicações relevantes em [e para] a sala de aula nas relações de ensino e aprendizagem. A exemplo disso, destacam-se os seguintes trabalhos: *Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa* (Menegassi e Cavalcanti, 2013), em que os autores analisam como os conceitos de valor, entoação e dialogismo se manifestam em gêneros discursivos da mídia impressa; *Aspectos da responsividade na interação verbal* (Menegassi, 2009), em que o autor discute a responsividade como elemento central da enunciação, com base na teoria dialógica de Bakhtin; e *Conceitos de leitura* (Menegassi e Ângelo, 2020), em que os autores apresentam diferentes concepções de leitura, incluindo a perspectiva dialógica inspirada em Bakhtin.



Inspirando-se em Bakhtin³, Menegassi (2009) destaca que a interação está na relação do que se diz com a realidade social imediata, o que configura sentido às palavras, ideias e representações que o sujeito é capaz de realizar. A palavra sempre é direcionada a alguém e aí está outra característica da interação: a direção que é marcada por laços sociais distintos que são marcados pelo locutor em detrimento da leitura que faz do outro. Ou seja, a interação implica o reconhecimento do outro, do que se dirá a ele e de como isto será dito, considerando a hierarquia social que desenha as relações entre os interlocutores. Isso evidencia, segundo o autor, que a palavra tem duas faces: uma delas é a face marcada pelo produtor do discurso e traz uma intencionalidade prévia, mas que se completa na outra face que é o outro (com quem se fala). Na interação, o papel do outro é dar corpo ao discurso, mesmo que seja para confirmá-lo, refutá-lo, completá-lo ou qualquer outra forma de interação.

Neste sentido, o que se percebe é que o discurso não é vazio, mas permeado de intencionalidades que relevam o fluxo das interações manifestadas na linguagem e por meio dela. A compreensão de linguagem, nesta pesquisa, está ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin; Volochinov, 1992[1929] e Bakhtin, 2011) mas, com o apoio dos estudos contemporâneos de duas pesquisadoras brasileiras. Trata-se de Bortolotto (1998) que aborda uma compreensão cognitivista

3 Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um pensador russo que nasceu em 1895 em uma cidade provincial chamada Orel, e que morreu em 1975, na capital da Rússia, Moscou. Bakhtin foi um filósofo e teórico literário russo, conhecido por suas contribuições inovadoras à linguística, à teoria da literatura e à filosofia da linguagem. Ele destacou a natureza social e dialógica da linguagem, enfatizando que todo ato comunicativo é um diálogo, influenciado por múltiplas vozes, contextos e perspectivas. Entre seus conceitos centrais estão o dialogismo, que descreve como as palavras e ideias estão em constante interação e transformação, e a carnavalização, que analisa a inversão de normas e hierarquias nos textos literários e culturais. Bakhtin também é famoso por seus estudos sobre Dostoiévski, em que descreve a polifonia, ou a coexistência de múltiplas vozes autônomas em uma mesma obra. Suas ideias continuam a influenciar várias áreas, como a linguística, a pedagogia e a análise cultural.

da linguagem e Costa-Hübes e Rosa (2015) que apontam para um conceito marcado pelos aspectos sociais e dialógicos na linguagem.

Bortolotto (1998) considera a linguagem, assim como a consciência, produto da ação coletiva dos homens, desenvolvido ao longo de sua história. Linguagem é, portanto, um conjunto de signos tomado como elementos vivos, móveis e capazes de evoluir.

A perspectiva de Bortolotto (1998) pontua que a linguagem é a manifestação da interação entre sujeitos e que expressa o posicionamento de cada um deles que está envolvido na interação de discursos que, por sua vez, constitui uma relação interacional dialógica, pois como evidenciado pela autora, não há uma relação de passividade, mas uma construção coletiva e mediada pelos conhecimentos que todos possuem e evidenciam na dinâmica da interação verbal. Além disso, essa concepção mostra a importância da identidade no momento da construção de seu discurso como uma forma de representar-se por meio de suas palavras e, com isso, partir de um contexto interindividual para participar de um espaço de vozes inter-relacionadas em um fluxo em que cada um apresenta a sua posição.

Os aspectos apresentados até este ponto são importantes para esta reflexão porque possibilitam uma discussão sobre duas características da linguagem que terão importante reflexo no que aqui apresentamos: primeiro, a compreensão de interação na comunicação verbal e, segundo, a representação da identidade no ato da produção dialógica e interacional do discurso.

A interação na comunicação verbal faz uma referência à linguagem que é sempre mediada por outros discursos já ditos anteriormente por meio da recuperação do já dito. A existência singular de um discurso que sempre complementa outro discurso tem relação contínua infinda que foge do controle. Isso fica evidente quando o estudante produz um texto em que a sua palavra retoma outras ideias e posições anteriores, dando voz para colaborar com a legitimação da ideia proposta, tanto porque



o contexto é outro como também a intenção é diferente, apresentando outros objetivos específicos.

Complementarmente, a representação da identidade no ato da produção do discurso é uma condição da escrita autônoma, já que o sujeito tem uma acentuada necessidade de marcar a sua crença (ou ideologia⁴) e alcançar sempre o outro, porque o discurso nunca é para o vazio, mas sempre para um contexto social amplo, como já tratou Bakhtin (1992[1929]). Tal entendimento é significativo para esta pesquisa porque permite perceber que o estudante tem a capacidade de marcar sua posição, seu conhecimento de mundo e seu pensamento. A realidade descrita até esse ponto permite perceber que a linguagem é viva, fruto das interações manifestadas no contexto social, marcada sempre por uma construção coletiva, autônoma, capaz de representar a identidade dos sujeitos envolvidos nas interações.

Costa-Hübes e Rosa (2015) colaboram com a discussão em torno da linguagem ao situá-la nas relações sociais, já que consideram que a linguagem é um processo de interação, isto é, resultado de um trabalho coletivo, histórico e social. Essa afirmação representa a dimensão ampla de constituição da linguagem partindo do coletivo ao considerar sempre a comunidade com quem e para quem se fala, o aspecto histórico que permite retomar sempre a ideia constitutiva das ideias anteriores e que, por sua vez, vêm de outras ideias com o aspecto social que significa o desenvolvimento humano em uma dada coletividade que traz culturas, pensamentos, ideias, representações, crenças, medos, ou seja, tantos

4 Este trabalho não tem o objetivo de discutir a concepção de ideologia, mas tem a compreensão de que é um contexto social de pensamento estruturado na forma de um sistema de ideias com impactos sobre outros pensamentos, pessoas e grupos. Para uma leitura acerca da concepção de ideologia, sugere-se a consulta aos textos de Bakhtin e Volochinov (1992[1929]), especificamente a primeira parte da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: A filosofia da linguagem e sua importância para o marxismo*.

outros conhecimentos e pontos de vista que ajudam a construir a ideia de ambiente de interações de sujeitos com suas palavras.

Por esse viés apresentado por Costa-Hübes e Rosa (2015), as pessoas constroem a linguagem nas próprias vivências, marcado nos diálogos em que ocorrem os aprendizados com as trocas de conhecimentos. Essa realidade vem ao encontro das hipóteses deste capítulo porque possibilita perceber que a linguagem é uma prática social e, portanto, a escrita como uma manifestação de prática de linguagens está situada nas relações sociais que o estudante apresenta nas diferentes esferas sociais (sejam elas escolar e não-escolar).

A manifestação da linguagem é um ato coletivo, social e fruto das interações mediadas pelos conhecimentos que as pessoas trocam nos percursos de suas construções coletivas. Nesta realidade, o ensino acaba configurando-se como um processo de interações que consideram movimentos internos e externos ao sujeito, refletindo sua postura frente à representação das suas próprias ideias como manifestações do que acreditam.

A escrita como trabalho em sala de aula

Com base na linguagem como prática social, conforme o que fora discutido até esse ponto, especialmente por se amparar nos estudos de Bortolotto (1998) e Costa-Hübes e Rosa (2015), este capítulo, no contexto deste livro, posiciona-se na perspectiva de texto como gênero discursivo, apesar de reconhecer que o trabalho mediado de sala de aula, por mais contextual que seja, ainda assim depende de elementos que visam a verificar as aprendizagens dos estudantes a fim de compreender o seu processo de construção nas práticas escolares em meio a sua didatização. Logo, o discurso é o lócus do ensino e, quando inscrito em situações escolares, permite ao leitor interagir com os discursos trazidos



pelos gêneros nos diferentes contextos em que se dão tanto o ensino da língua, quanto a leitura e escrita dos gêneros discursivos.

Na perspectiva discutida por Menegassi (2017), os gêneros discursivos se diferem dos gêneros textuais pelas características que os materializam no intuito de didatizar as instâncias comunicativas em que surge o gênero textual como um contexto de ensino da língua. Por assim dizer, embora o foco seja o desenvolvimento do discurso em dada circunstância social de produção e recepção, a situação de ensino sempre considera o gênero discursivo como produto da escrita em uma certa situação de enunciação produzida em sala de aula com efeitos didáticos direcionados a um dado grupo. Logo,

[...] os gêneros discursivos são enunciados produzidos em situação social específica, com circulação natural, diferentemente daqueles produzidos em sala de aula, em que a neutralidade é ressignificada em função da enunciação ali produzida, plena de processos avaliativos (Menegassi, 2017, p. 25).

Para Menegassi (2017), o gênero discursivo é direcionado pelos interesses marcados na enunciação criada para a atividade de ensino de um dado momento do trabalho com a língua. Na visão de Marcuschi (2008), o gênero discursivo é recorrente porque possui a propriedade de similaridade estrutural que permite o seu reconhecimento na esfera comunicativa em que se compõe, ou seja, o gênero discursivo é materializado na comunicação como prática social desenvolvida em sala de aula ou na sociedade, pura e simplesmente.

A propriedade da regularidade nos gêneros discursivos não os inferioriza, pelo contrário, lhe atribui uma propriedade didática à medida que proporciona condições de produção e interação mais efetivas quando os sujeitos veem no gênero o espaço dialógico de constituição de seus discursos. Pautado na compreensão de língua como discurso manifestado na palavra marcada na relação social, Meurer (1997)

tematiza o reconhecimento de características composicionais que orientam tais discursos e, então, torna-se possível situar a escrita na perspectiva de trabalho (Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991).

A concepção de escrita como trabalho, por sua vez, baseia-se nos estudos de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) que consideram a escrita um processo de elaboração do discurso na interação com [e sobre] o próprio discurso no âmbito de uma enunciação. A propositura de uma elaboração do discurso no contexto de outro(s) discurso(s) marca não só a compreensão de trabalho, mas também a inter-relação discursiva em um processo que é, por si só, cíclico e, portanto, esférico.

Na concepção de escrita como trabalho considera-se que existe um amplo processo de elaboração do discurso escrito que leva em consideração os múltiplos aspectos dos variados outros discursos antecedentes. Em tese, o que se pesa nessa concepção é que há sempre um contexto discursivo no qual os discursos se constroem. Quando o autor inicia a sua escrita há, objetivamente, um processo de reelaboração e recuperação de uma cadeia de discursos da qual a produção do texto é um elo (Bakhtin, 2011).

A escrita como trabalho atende às demandas organizadas da ação do sujeito sobre e por meio do gênero discursivo. Nas situações de ensino, a escrita é, primeiramente, uma forma de representação do conhecimento em uma dada manifestação social e, posteriormente, parte das relações criadas como escritores. Assim, quando se pensa na escrita em sala de aula, tanto o *objetivo de dizer* quanto o *para quem dizer* são elementos fundamentais na construção do texto enquanto discurso socialmente manifestado.

Cabe ressaltar que essa compreensão não é inata ao estudante, ao contrário disso, tal capacidade é desenvolvida com a ação do ensino mediada pelo gênero discursivo em situações comunicativas dotadas de significado para que os estudantes possam perceber como o discurso



se organiza e se efetiva na fluidez da comunicação e com os diferentes posicionamentos sociais dos sujeitos.

Esse viés permite compreender a natureza do texto como um *locus* de realização do posicionamento social do indivíduo frente ao seu interlocutor. Bakhtin/Volochinov (1992, p. 146), ao analisar a constituição do texto como representação de ideias e comunicação entre sujeitos sociais, pontuam que “o mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua”. Isso quer dizer que o processo de dizer pressupõe estruturas socialmente pertinentes e constantes e que têm seu fundamento em uma comunidade linguística dada. Para Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), o processo de dizer, isto é, a enunciação, reconhece seus dispositivos de comunicação em um contexto social e é desse relacionamento entre língua e sociedade, uma união histórico-social marcada entre as estruturas linguísticas e o próprio contexto em que se dá a linguagem, que nascem os discursos.

Ao tratar dos gêneros do discurso na área da linguagem, Bakhtin (2011) enfatiza as questões sociais na construção do texto. A vontade discursiva, por exemplo, se manifesta como uma escolha de um gênero de discurso cujo sentido se manifesta socialmente na sua realização e no cumprimento do seu objetivo. A intenção do discurso carrega, portanto, a individualidade e a subjetividade de quem o produziu e em termos práticos acaba resultando em uma forma de gênero com uma orientação social.

De acordo com Pires (2002, p. 38), “[...] faz parte da ‘orientação social’ do enunciado em direção a outro sujeito colocar em evidência a questão dos valores, que também é uma questão ideológica”. Portanto, a enunciação pressupõe um aspecto ideológico, tanto por ser um produto social que emerge entre sujeitos, quanto por fazer referência direta a preceitos valorativos.

Sobre isso, a escrita no Ensino Fundamental, especificamente nos anos finais, deve considerar a existência do discurso e da estrutura em planos iguais sem que um predomine sobre outro, já que se trata da formação e construção do discurso do sujeito que, por sua vez, é materializado na sociedade.

Se o texto é um processo dialógico, materializado e, ao mesmo tempo, o locus em que a interação verbal toma corpo, passando a ter significado em dada representação social, é natural que o posicionamento do professor que ensina os estudantes a escreverem seus textos reflita tais habilidades a fim de que a escrita seja tomada como trabalho. Neste caso, a categoria texto vai além das estruturas lógico-discursivas que compõem o enunciado, perpassa por níveis pragmáticos que estão ligados à linguagem em uso e seus eixos de consciência expressos pelas intenções do falante. Aqui talvez colaboremos com a percepção de uma necessidade da escrita no Ensino Fundamental: ensinar que o discurso possui uma intenção e que é socialmente marcado.

Não raramente, o discurso é tomado em sala de aula como uma representação estanque e puramente estrutural, desprovida de intencionalidade e desconectada das situações sociais de produção e recepção dos gêneros discursivos. Isso acarreta a visão de que a escrita é algo solitário, exigindo apenas a mobilização dos elementos que formam o gênero em sua estrutura composicional.

Koch (2001) ressalta a intenção do falante na constituição genuína do que seja texto, pois para a autora, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada e imutável, passando a ser abordado em seu aspecto processual que envolve o planejamento, a verbalização e a construção.

A relação em *continuum* sob a qual ocorre o texto expressa sua característica fundamental que permite concluir que o texto não é um fim em si mesmo, mas sim, uma comunicação situada no complexo universo das ações humanas (Marcuschi, 1983) e no fluxo das relações



sociais mediadas pela linguagem como um território comum dos sujeitos. Defende-se, portanto, a posição de que:

- a. O texto é uma atividade verbal inscrita em situações sociais com finalidades marcadas pelo locutor e que se complementam nos propósitos na comunicação estabelecidos pelo interlocutor que, segundo Bakhtin/Volochinov (1992), é o representante do grupo social ao qual a palavra é direcionada;
- b. O texto é sempre uma atividade consciente fruto de estruturas concretas que envolvem a elaboração de um processo comunicativo adequado aos propósitos imediatos;
- c. O texto é uma atividade interacional em que, segundo Koch (2001), os interlocutores se reconhecem na atividade de (co) produção;
- d. O texto passa por um processo de didatização com foco no ensino com base em situações contextuais representativas, segundo Gonçalves, Nascimento e Nascimento (2007).

A categoria texto é uma construção social, interacional, ou seja, com propósitos mediados pelos diferentes contextos comunicativos baseados em uma compreensão didática do ensino e, ao tratar das situações de ensino, no Ensino Fundamental o trabalho com a escrita é sempre uma contextualização do enunciado. Portanto, a situação de escrita é uma enunciação em que os sujeitos se reconhecem por meio de suas interações sociais das quais surgem os objetivos do discurso.

Na preocupação de abordar o texto nas situações de ensino é importante entender que o professor exerce a função do outro convencional que tem o papel de primeiro interlocutor do sujeito escritor. No entanto, a didatização do texto pressupõe que o gênero discursivo assuma a preocupação com o outro que, fora do contexto do ensino, terá o papel de receber o gênero em um movimento de leitura.

Neste sentido, a discussão em torno do gênero discursivo e do papel do professor no ensino da escrita procura entender os direcionamentos pedagógicos do professor no 9º ano, ou seja, como se constitui o ensino da escrita neste contexto em específico, já que a escolha dessa turma se deu em razão do interesse por realizar um trabalho no ano final do Ensino Fundamental como encerramento de um ciclo de aprendizagens que serão ampliadas e aprimoradas nos anos posteriores.

A constituição da resposta discursiva escrita

Por meio dos pressupostos elencados até este ponto, passando pela reflexão em torno dos conceitos de ensino, interação e linguagem e, também, refletindo sobre as considerações acerca da escrita como trabalho em sua interface com a sala de aula, partimos para as considerações sobre a constituição do gênero Resposta Discursiva Escrita. O que apresentamos são possibilidades de organização do conteúdo, tema, estilo e composição do gênero Resposta Discursiva Escrita com base nas mediações analisadas nos relatos de oficinas de escrita⁵ realizadas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual paranaense, visando fomentar reflexões sobre esse gênero no ambiente escolar, especialmente no desenvolvimento da argumentação dos estudantes.

5 O estudo completo das oficinas de escrita anunciadas neste texto está na tese de doutoramento de Lima (2025) disponível no Repositório Virtual da Unesp <<https://hdl.handle.net/11449/295674>>, referenciando LIMA, Fernando Henrique Ribeiro. Abordagens psicolinguísticas na escrita de respostas discursivas com estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto. 2025. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025. A divulgação de todos os exemplos de textos produzidos por estudantes participantes da pesquisa está autorizada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em consonância com a aprovação da pesquisa por meio do Comitê de Ética, conforme elucidado no corpo da tese referenciada.

Durante o trabalho desenvolvido nas oficinas de escrita, foi utilizado um caderno de atividades pensado para proporcionar as interações e mediações em sala de aula, registrando as hipóteses de escrita dos estudantes e constituindo-se um instrumento de pesquisa importante. Passemos à categorização das respostas dos estudantes com base nos aspectos verificados nos cadernos de atividades e, depois, caracterizar o estado de escrita inicial dos participantes por meio das respostas registradas e apresentadas. De antemão, afirmamos que as respostas dos estudantes foram transcritas em sua forma original, isso inclui todos os eventuais aspectos e desvios gramaticais como pontuação, ortografia e concordância. Destacamos, também, que embora tenha havido registros com desvios ortográficos e sintáticos, todas as produções escritas dos estudantes foram corrigidas na interação nas oficinas, garantindo sua reflexão acerca da gramática da Língua Portuguesa.

Primeiro, é possível agrupar as respostas dos participantes mediante características que congregam o maior número de similaridades e repetição de comportamentos de escrita semelhantes uns com os outros. Neste sentido, os registros impulsionaram a criação de duas categorias com duas subcategorias cada qual.

Na escrita da resposta, observou-se que os estudantes (a) realizam uma retomada de ideias do texto ou (b) realizam uma inferência por meio do acréscimo de algo novo e pessoal. Ambas as estratégias são fruto de um processamento psicológico muito próprio do sujeito, além de ser uma mobilização relacionada à perspectiva de vida dos estudantes e um diálogo muito sensível e objetivo marcado por suas crenças e por seu modo peculiar de entender o mundo.

Por meio da retomada como a primeira categoria percebida nos dados, pode ser que a resposta apresente uma retomada tópica por meio da cópia de elementos, ideias ou até mesmo frases do texto de apoio ou ideológica que é quando o autor retoma uma ideia parcial ou completa apresentada no texto de apoio. Já a inferência como segunda categoria, pode suscitar um exemplo contextual como um caso acrescentado a

partir da situação proposta no texto ou, então, a propositura de uma análise crítica realizada pelo sujeito e que tenha uma mínima relação com o proposto no texto de apoio. Ambos podem vir acompanhados de argumentos adicionais como uma estratégia complementar adotada no momento de construir a resposta.

Para a análise dos dados, fizemos um levantamento dos registros que atendem a uma ou outra categoria – retomada e inferência – e suas ramificações a fim de se compreender a constituição do discurso dos estudantes e perceber como a mediação se constitui nesse percurso.

Para a análise das diferentes formas de estruturação da resposta e as ocorrências dos casos, entende-se que a triangulação da teoria, como defende Bruchêz e outros (2016), aponta um caminho interessante que se refere a abordar os dados por meio de múltiplas perspectivas e hipóteses de análises, permitindo um efeito comparativo entre conjuntos ou até mesmo casos específicos e únicos. O autor complementa dizendo que os dados podem aceitar ou refutar certas combinações e análises comparativas para evidenciar uma dada realidade e, com isso, permitir construir uma base de conhecimento.

Conforme ensinam Denzin e Lincoln (2006) e Guion (2002), os múltiplos dados podem colaborar com uma percepção mais elucidada e aguçada da realidade, porém, requer uma postura mais democrática do pesquisador, pois é comum e próprio da heterogeneidade um contexto de surpresas e imprevistos que podem alterar o curso e exigir novos olhares.

O foco da análise é a verificação das ocorrências de respostas marcadas pela retomada tópica ou ideológica ou pela inferência, seja por exemplo contextual ou análise crítica, a partir da motivação, que é o resultado da junção de anunciado e comando, juntos, acionando processamentos cognitivos específicos dos estudantes.

A análise contempla a verificação real de alguns registros escolhidos como exemplo para entender de fato como essas construções foram feitas pelos participantes. Na leitura dos dados, percebeu-se que há casos em que os estudantes iniciaram a resposta com uma retomada

tópica, por exemplo, e, depois, realizaram uma inferência por análise. Sobre isso, especificamente nesta seção, considerou-se sempre a estratégia principal ou a primeira apresentada já no início da resposta escrita.

Deste modo, a triangulação que se propõe aqui é a análise comparativa entre os casos para se compreender as possibilidades de escrita mais recorrentes e como os autores constituem esse discurso escrito partindo de uma motivação, que é o enunciado da atividade de escrita. Na sequência, seguem exemplos de motivações de respostas discursivas e respostas escritas para ilustrar as diferentes estratégias utilizadas pelos participantes para retomar ou inferir conteúdo.

Figura 2 – Motivação de resposta discursiva 1 – Caderno de Atividades do Estudante



(Fonte: reprodução/Portal Mente Vazia. Acesso em 20 out. 2022).

ATIVIDADES

1 – Qual é a dupla interpretação apresentada no texto?

2 – Para você, por que o personagem do segundo quadrinho disse “Ódeio esse povo metido a ‘poeta’ urbano”?

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Da motivação apresentada na figura acima, considera-se a atividade 2 da qual obtiveram-se as seguintes respostas:

Exemplo 1:

Ele não achava o rg dele (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2).

Exemplo 2:

Ele disse que odeia porque não sabe o sofrimento de perder alguma coisa, ele não entende o que o outra está passando (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2).

Exemplo 3:

A perca do RG deixou o personagem em uma crise muito grande (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2).

Exemplo 4:

O ódio é uma coisa comum hoje em dia e o personagem disse que odiava porque não estava entendendo o que estava acontecendo com o colega dele (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 1, p. 2).

Esse grupo de respostas mostra que os estudantes não retomaram o conteúdo contido na motivação do enunciado. O uso intencional da palavra motivação está ligado a um processo psicológico que aciona a capacidade de escrita do estudante, estabelecendo o porquê da escrita e influenciando na constituição do discurso que ele escolherá para efetivamente atender ao motivo pelo qual escreve. Deste modo, as respostas dos estudantes não apresentaram uma retomada do enunciado e, se fizermos a leitura da resposta sem conhecimento da pergunta, surge uma dificuldade para a construção de conhecimento pelo leitor, talvez um elemento essencial na constituição da Resposta Discursiva Escrita, cuja ausência – como evidenciado pelos exemplos acima – acarreta prejuízos de entendimento ao leitor.



Figura 3 – Motivação de resposta discursiva 2 –
Caderno de Atividades do Estudante



(Fonte: Portal Unifesp. Disponível em <<https://www.unifesp.br/educacao-atual-entreteses/item/2208-jovens-desenvolvem-dependencia-de-redes-virtuais>>. Acesso em 19 out 2022).

ATIVIDADES

3 – Qual é o problema relacionado ao uso da tecnologia relatado pelo texto?

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Da motivação da Figura 3, considera-se a atividade 3 e as seguintes respostas:

Exemplo 5:

O problema é o desconforto diante da impossibilidade de uso das mídias sociais (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 3, p. 8).

Exemplo 6:

Existem pontos positivos e negativos no uso das mídias sociais. A pessoa que usa deve entender o que pode acontecer, se pode prejudicar ou fazer bem. precisa fazer uma escolha e lidar com as consequências (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 3, p. 8).

Exemplo 7:

O problema é quando a gente usa muito as mídias sociais e acaba achando tudo sem graça, o mundo fica sem graça e as pessoas também (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 3, p. 8).

Exemplo 8:

O problema relacionado ao uso da tecnologia relatado pelo texto é que o uso exagerado das mídias sociais pode gerar efeitos ruins e que a gente pode nem perceber isso (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 3, p. 8).

Figura 4 – Motivação de resposta discursiva 3 - Caderno de Atividades do Estudante



(Fonte: Contar Histórias. Disponível em <<http://www.contarhistorias.com.br/2011/12/mafalda-e-o-que-as-pessoas-esperam-do.html>> Acesso em 20 out 2022).

4 – Os personagens Mafalda e Manolito têm diferentes opiniões sobre o início de um novo ano. Qual é a diferença de opinião de cada um deles?

Fonte: Caderno de atividades do estudante (2023).

Da motivação apresentada na Figura 4, considera-se a atividade 4 e as seguintes respostas:

Exemplo 9:

Mafalda e Manolito tem diferentes opiniões sobre o começo do ano porque a Mafalda falou que espera que as pessoas sejam melhores no ano que vem (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 5, p. 14).

Exemplo 10:

Os dois personagens tem diferentes opinião sobre o início do novo ano. O menino acha que o novo ano vai ser melhor e a menina acha que as pessoas precisam melhorar e não esperar o mundo fazer uma magia (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 5, p. 14).

Exemplo 11:

A Mafalda e o Manolito estão com pensamentos e opiniões diferentes sobre o ano que vai começar. Isso podemos ver na cara deles. A Mafalda também fala que o ano novo espera que as pessoas sejam melhores e não o ano novo (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 5, p. 14).

Exemplo 12:

Mafalda e Manolito tem opiniões diferentes, pois um acha que o ano novo será melhor e a menina acha que o ano novo espera que as pessoas sejam melhores, porque é preciso que as pessoas sejam mais honestas, solidárias e que respeitem uns os outros (Resposta dada por um participante da pesquisa na unidade 5, p. 14).

As respostas apresentadas anteriormente estão situadas nos três momentos do caderno de atividades - avaliação inicial, desenvolvimento e interação e avaliação final. Alguns aspectos já podem ser observados ao comparar os registros, como as diferenças de leitura do texto motivador e a consequente influência na escrita.

A percepção do estudante sobre o texto lido é um importante elemento marcado na construção da resposta. Os exemplos apresentados mostram que os participantes adotaram estratégias de retomada com maior ancoragem no texto lido, pois é uma estratégia que confere maior segurança ao autor e menor risco de desvio do tema, já as respostas baseadas em inferências pressupõem maior capacidade de análise e compreensão das ideias do texto seja para dar um exemplo relacionado ao texto ou até mesmo fazer uma análise crítica.

O grupo de respostas à motivação 1, assim como o da motivação 3, tinha uma tirinha como texto de apoio, o que suscita maior apelo à descrição de um detalhe que seja estratégico para a construção da resposta. Entretanto, o que se observou foi uma maior capacidade de análise nos exemplos da motivação 3 se comparado com a 1, desenvolvimento que pode ser acompanhado pelo aspecto evolutivo marcado nas respostas da motivação 2, como no exemplo 8 com a retomada da pergunta, a apresentação do tema e a reflexão na própria realidade comum.

O estudante teve autonomia para escolher a estratégia que julgasse mais conveniente para a demanda de escrita apresentada, considerando a mediação nas oficinas e a situações de escrita apresentadas no caderno de atividades.

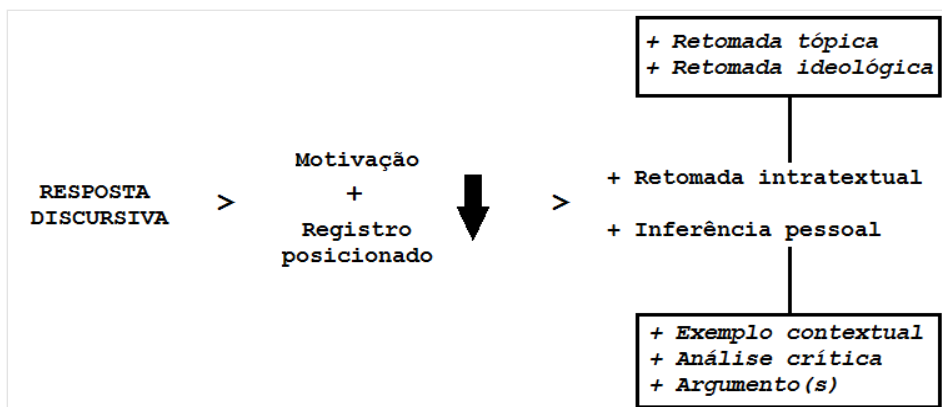
Após uma conversa sobre o texto e o compartilhamento de interpretações sobre ele, os estudantes leram as suas respostas para uma reflexão coletiva com comentários pontuais do pesquisador. Depois disso, os estudantes reescreveram individualmente a suas respostas para uma nova leitura do pesquisador. Esse momento da reescrita não é central nesse trabalho porque a autonomia de escrita que se pretende desenvolver não dependerá da correção do professor, mas do amadurecimento da leitura do estudante e do emprego de estratégias adequadas e diversificadas por ele mesmo para alcançar o seu objetivo de escrita e atender ao enunciado proposto.



Considerações e conclusões

Sobre o exposto, partindo da exteriorização do discurso, como defende Vygotsky (2007) e considerando o propósito de se dirigir para uma sociedade, como defende Bakhtin (2011), podemos apresentar um movimento analítico que é uma representação esquemática da Resposta Discursiva Escrita validada pela concepção cognitiva da heterogeneidade dos registros feitos pelos estudantes durante as oficinas de escrita.

Figura 5 – Representação esquemática da constituição da resposta discursiva escrita



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A produção de resposta discursiva escrita considera sempre uma motivação inicial que impulsiona um registro posicionado. Neste caso, a motivação é sempre um comando de escrita ou um enunciado anterior que provoca (ou exige) uma resposta. O gênero Resposta Discursiva Escrita se caracteriza por um registro posicionado do autor na forma de uma devolutiva e essa é a primeira característica de uma resposta discursiva: capacidade de registrar um posicionamento em atendimento a uma demanda. Ora, se houve uma motivação, o registro posicionado deve dialogar com ela e isso assinala a efetividade da resposta, porque

se não há um diálogo próximo e explícito com a motivação, não se tem uma resposta discursiva, mas um aglomerado de palavras esparsas.

O discurso na construção da resposta está na complexidade da construção do texto que parte da recuperação da motivação (ou da pergunta) e o posicionamento do autor. A efetividade deste texto está na escrita que contempla a motivação e o registro do posicionamento que se percebe no momento da leitura.

Por isso, para a construção de uma resposta discursiva escrita e a efetivação de seu discurso é importante haver a retomada da motivação (ou do enunciado da pergunta/problema/solicitação) como elemento inicial. A seta descendente apresentada na figura sinaliza uma representação esquemática que é o movimento discursivo apontando para a articulação motivação > registro posicionado, defendendo a tese de que é necessário retomar a motivação para construir a abordagem contextual da resposta.

Por meio de uma leitura crítica dos registros, é possível estudar e compreender os principais aspectos marcados na evolução/desenvolvimento da escrita de Respostas Discursivas por meio da escrita trabalhada nas oficinas.

Por meio da leitura no percurso das interações, o pesquisador realiza o acompanhamento interativo com os estudantes para que, juntos, reflitam sobre cada elemento do texto. É uma etapa da pesquisa que exigiu bastante cautela e muita concentração para manter um foco nos detalhes marcados nos textos a fim de que esses elementos constituíssem a base da escrita das respostas dos estudantes. Como se trata de um percurso, entende-se que o ponto prioritário não está, essencialmente, em considerar o produto, ou o resultado, se estiver deslocado da riqueza da produção, da ação e do comportamento de escrita do estudante no contexto das oficinas.

Além do que, um aspecto muito importante a considerar é que o gênero Resposta Discursiva Escrita como prática social – como



enunciado no começo deste capítulo – faz a mediação entre o sujeito e o conhecimento, logo, a sua escrita é carregada de sentidos que se pautam pelo posicionamento do próprio sujeito frente aos seus objetivos e intenções discursivas. Neste sentido, por mais que o sujeito possa ter infinitas intenções, a constituição do gênero discursivo ainda assim terá uma orientação para que efetive seus propósitos não apenas de forma, mas também de conteúdo e é essa a justificativa deste texto: propor uma forma de orientar e estruturar o gênero Resposta Discursiva Escrita em sala de aula com estudantes do Ensino Fundamental.

Aspectos como a autonomia de leitura e o desenvolvimento de estratégias próprias são os primeiros indicadores de que o estudante planeja o seu processo de escrita. Posteriormente, o modo como realiza o registro de sua resposta diz muito da sua construção como estudante e esse movimento significa o desenvolvimento da autonomia tão importante para esse momento da sua escolaridade.

Os elementos observáveis na análise que se propõe aqui são percebidos na forma de desafios. O primeiro deles foi ensinar que uma resposta discursiva escrita tem uma estrutura de texto que deve refletir a motivação da resposta (ou o enunciado da atividade) para que o leitor construa significado no momento da leitura. Outro desafio foi mostrar na mediação nas oficinas que a resposta tem um conteúdo que deve ser fruto de um planejamento de ideias para que tenha um sentido concreto e relacionável ao texto motivador ou as suas ideias.

Na fase final das oficinas, a Resposta Discursiva Escrita assumiu uma característica de gênero discursivo na concepção prática dos estudantes e as evidências dessa percepção com o reflexo da autonomia é o que interessa para essa instância de análise, isso porque a compreensão desse percurso é o que dá corpo a esta reflexão proposta, mostrando que o ensino da palavra é um ato vivo, consciente e que reflete uma ética e uma estética marcada no contexto social em que o texto é inscrito.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de letras, 1997.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Edita WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BERNARDI, R. M. **A construção de um escritor.** Curitiba: Série Paranaenses, 1994.

BORTOLOTTO, N. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRAIT, E. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, E. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin.** São Paulo: Edusp, 2003.

BRUCHÊZ, A.; CICONET, B.; POSSAMAI, L.; REMUSSI, R.; TONDOLO, V. A. G. Análise da utilização do estudo de caso qualitativo e triangulação. **Brazilian Business Review.** Espacios. Vol. 37, nº 05, 2016.



COSTA-HÜBES, T. C.; ROSA, D. C. (orgs). **A pesquisa na educação básica:** um olhar par a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula. Campinas: Editora Pontes, 2015.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, N; e LINCOLN, Y. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.. A escrita como trabalho. *In:* MARTINS, M. H. (org.) **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991.

GUION, L. **Triangulation:** Establishing the validity of qualitative studies. Flórida: Gainesville. Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida, 2002.

GONÇALVES, J. B. C.; NASCIMENTO, E. G.; NASCIMENTO, M. S. S. Análise dialógica do discurso: reflexões a partir de Bakhtin. *In:* GONÇALVES, J. B. C. (org.). **Análise dialógica do discurso em múltiplas esferas da criação humana.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

KOCH, I. G. V. **Linguagem e cognição:** uma introdução à linguística cognitiva. São Paulo: Contexto, 2001.

KUHN, T. S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística do texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates, 1983.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1^o sem. 2009.

MENEGASSI, R. J. Aspectos sobre o gênero discursivo. In: ANTÔNIO, J. D.; NAVARRO, P. (orgs.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: EDUEM, 2017.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Revista Alfa**, v. 57, p. 433-449, 2013.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Leitura e ensino de língua**. Pedro & João Editores, 2020.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, 2002.



RONCARI, L. D. A. Dentre muitos aspectos da obra de Bakhtin. Prefácio. *In*: BRAIT, B. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2003.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Em homenagem

Fernando Henrique Ribeiro Lima

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Professor Renilson, grande acreditador, de fala contundente, postura inspiradora e exemplo convincente carregado de significados e muito amor por todos em sua volta. Estar ao seu lado é sentir o quanto a sua sabedoria é esmagadora e o que você faz é sempre um convite. Sua paixão pela educação nos mostrou que ensinar é estar junto e interagir com os conhecimentos que o mundo produz numa construção quase que infinita. Somos gratos por sua presença, por sua vida e por tudo o que construímos juntos.

A VALORAÇÃO ESTILÍSTICA NO ENSINO DA ESCRITA

Janaína Lacerda da Silva

Introdução

Na busca do ‘saber fazer’, ‘saber ensinar’, ou antes ‘saber escrever’ o texto dissertativo-argumentativo, as páginas que seguem apresentam parte da tese de doutorado intitulada *Percurso-teórico-metodológico de Desenvolvimento de Habilidades Linguístico-textual-discursivas em Gêneros Argumentativos no Ensino Médio* (Silva, 2024), orientada pelo Professor Renilson Menegassi a quem rendemos homenagens nesta obra por acreditar na pesquisa e nos pesquisadores. Neste caso, por reconhecer as potencialidades da professora e acolher as fragilidades da aluna em pós-graduação. Todo o seu reconhecimento profissional e conhecimento acadêmico já seriam suficientes para uma orientação segura e firme, no entanto, a fez de forma respeitosa, carinhosa e humana, para ser exemplo de excelência e de ser humano.

Consoante à fundamentação da Linguística Textual, do Dialogismo e da perspectiva do Interacionismo sobre a escrita como trabalho (Koch, 2004; 2009; Bakhtin, 2003; 2019; Menegassi, 2016; Gasparotto, 2020) – numa união teórica necessária à temática discutida – este

capítulo apresenta trechos de um percurso teórico-metodológico para o desenvolvimento de aspectos e habilidades linguístico-textual-discursivos de forma sistematizada, orientada e mediada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem da escrita no Ensino Médio. Por meio do estudo dos operadores argumentativos, compreende-se seu emprego no projeto discursivo do aluno no texto dissertativo-argumentativo, solicitado na Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de configurar o ensino da valorização estilística a partir da escolha da palavra na escrita do texto. Desse modo, o uso dos operadores argumentativos na organização das informações do texto, também estabelece relações valorativas pela escolha consciente do recurso linguístico como estratégia textual e discursiva de inserção de explicação, reformulação e acréscimo. Para tanto, expõe-se a construção do discurso argumentativo de uma aluna produtora de texto, tida como exemplo analítico, em diálogo com sua professora, também pesquisadora, que neste texto recebe o referente ‘professor’, no tenso conflito entre a singularidade de uma pesquisa de estudo de caso e a generalização do virtual público, todo docente do Ensino Médio.

No Ensino Médio, dentre os exames avaliativos realizados pelos alunos concluintes da Educação Básica, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nele, a Prova de Redação apresenta considerável relevância, uma vez que seu resultado contribui para a conquista de uma possível vaga numa Instituição de Ensino Superior. Diante disso, no Brasil, pesquisadores da Linguística e da Linguística Aplicada têm como objeto de estudo tanto o texto dissertativo-argumentativo, requerido na Prova de Redação do ENEM, quanto o seu processo de ensino em sala de aula. Nesse aspecto, Silva e Cunha (2017) observaram a sala de aula do Ensino Médio para compreender como as aulas de Língua Portuguesa promoviam o ensino da Redação do ENEM. Para elas, a produção escrita é feita com o propósito de classificar os alunos em função da qualidade de seu desempenho na escrita, a distanciar-se da busca por estratégias



para desenvolver as habilidades necessárias no trato com a produção textual. No caso, os dispositivos escolhidos, de natureza mais expositiva, não favorecem um trabalho de construção de habilidades de escrita orientadas pelos obstáculos encontrados nos textos dos próprios alunos. As pesquisadoras sugerem trabalhar mais o conteúdo procedimental – o como fazer o texto, o ensino dos processos de construção do texto dissertativo-argumentativo – do que o conceitual, aspecto abstrato sobre o texto dissertativo-argumentativo ao aluno do Ensino Médio.

Na tratativa de ‘saber fazer’ o texto dissertativo-argumentativo, o documento de fundamentação teórico-metodológica do ENEM (INEP, 2005) explica que o texto produzido pelo participante do exame é avaliado pela compreensão da proposta de redação e pelas competências e habilidades demonstradas em sua produção. Nele, entende-se que uma competência não é apenas um conjunto de habilidades, pois não se resume em algo que some partes de um todo textual. Competência é a maneira como se faz convergir necessidades articuladas às habilidades requeridas para a solução de um problema, que juntas, na produção do texto durante as provas do ENEM, exigem maiores conhecimentos do aluno sobre a construção do texto solicitado no exame.

Assim, as competências e as modalidades estruturais da inteligência são ações e operações utilizadas para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. São capacidades desenvolvidas para responder aos desafios cotidianos. As habilidades, por sua vez, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Logo, é por meio das competências que as habilidades são articuladas e aperfeiçoadas, o que possibilita também nova reorganização daquelas. Desse modo, a competência é uma habilidade de ordem mais geral, já a habilidade é uma competência mais específica, que exige conhecimentos certos sobre sua execução.

Ao aproximar o ‘saber fazer’ do ‘saber escrever’, a Competência 4, dentre as cinco competências exigidas na Prova de Redação do ENEM,

avalia a demonstração de conhecimentos da língua na organização argumentativa do texto, pelo emprego de recursos linguísticos específicos, como elementos de coesão, operadores argumentativos e articuladores textuais, a fim de expor juízo de valor sobre o tema proposto pela Prova de Redação (Brasil/INEP, 2024). Para orientação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a entidade federal responsável pelo ENEM, disponibiliza, a cada edição do exame, a cartilha do participante em portal virtual (<http://portal.inep.gov.br>), com redações de candidatos que atingiram a nota máxima nos exames anteriores. Nessas redações, é possível observar os operadores argumentativos mais empregados, o valor social atribuído aos recursos linguísticos tanto pela banca avaliadora quanto pelos produtores das redações no ENEM. Em função da nota alcançada nos textos produzidos, a banca expressa comentários avaliativos sobre o repertório diversificado de recursos coesivos sem inadequações; a articulação estabelecida entre os parágrafos e as informações com emprego de recursos linguísticos como *entretanto*, *ademais*, *além disso*, *outrossim*, *desse modo*; *dessa forma*, *portanto*; entre outros (Brasil/INEP, 2024). Desse modo, o contexto avaliativo orienta os alunos e os professores quanto aos recursos linguístico-textual-discursivos e valorativos empregados pelos participantes da Prova de Redação do ENEM. Logo, os operadores argumentativos, aqui, tomados como objeto de ensino, são recursos fundamentais para o gerenciamento das informações na construção do conhecimento, da opinião no texto e dos valores sociais na vida.

Entretanto, para que os recursos linguísticos se tornem parte da vida do aluno que aprende a escrever, ao considerar que as relações entre as informações não são simples em suas edificações e significações, o professor sistematiza as ações de escrita para o aluno. Neste caso, o professor responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa, elaborador de um percurso de prática da escrita, didático-pedagógica,



engajado junto aos alunos no caminho de escrita do texto dissertativo-argumentativo, por meio do emprego dos recursos linguísticos e da orientação argumentativa de forma valorativa estilística. Este é o desenho da pesquisa que permitiu a coleta de registros dos dados analisados e discutidos.

A estilística valorativa na constituição do enunciado

A Redação do ENEM como gênero socialmente instituído no Brasil, a considerar os milhares de interlocutores, jovens estudantes que dialogam com o INEP, instituto organizador da prova, a sociedade que debate os temas discutidos à cada edição da prova de Redação, traz a escola o estudo do texto dissertativo-argumentativo. Assim, todo campo de atividade humana, como o escolar, tem um repertório de gêneros discursivos. Esse repertório cresce à medida que o campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016). A partir de um gênero mais elementar ou simples, como o resumo, chega-se ao gênero mais complexo, o texto dissertativo-argumentativo. Para Bakhtin (2016), os gêneros escritos mais complexos perdem o contato com as comunicações do cotidiano, por isso, entende-se que o texto dissertativo-argumentativo, na Redação do ENEM, afasta-se das produções textuais típicas da escola, dos enunciados comuns entre professor e aluno, aproximando-se de campos mais complexos, como o universitário. Por isso, a Redação do ENEM se configura como o gênero mais complexo a ser escrito pelo aluno conculinte do Educação Básica na transição escola e universidade. Acredita-se, destarte, que não o ensinar é negar ao estudante a interação verbal, o diálogo com o Ensino Superior.

Para tanto, é preciso compreender que três elementos viabilizam um gênero discursivo: a temática, a organização composicional e a estilística. Mas é essencial saber que todo gênero pode refletir o estilo

individual de quem o escreveu. “Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 17). Gêneros mais formais como o texto dissertativo-argumentativo são menos propícios aos reflexos da individualidade, exigem organizações mais padronizadas. As condições específicas do tempo e do espaço onde o gênero acontece, do campo de atividade humana, do assunto tratado, determinam o estilo de linguagem próprio do gênero. O estilo é indissociável da temática discutida no gênero, da organização composicional, da forma como o texto é acabado e da relação entre os falantes. Tal indissociabilidade também se torna implicação. Por isso, o estilo se converte em coerções linguísticas, textuais e discursivas em um contexto em que os professores de língua portuguesa, sujeitos reais e orientados, são os avaliadores do enunciado.

Mesmo um estilo individual de um autor é determinado por uma definição ideológica, uma avaliação da palavra empregada em comunhão com o interlocutor e o social. Por isso, o estilo se configura como um dos conceitos centrais para se perceber o dialogismo entre os enunciados, isto é, o diálogo em grande escala entre os textos. Esse elemento constitutivo da linguagem rege a produção dos sentidos na fronteira do produtor do texto com o seu leitor, já que é o limite que define um e outro, que interagem sem se confundirem (Brait, 2020), uma vez que a escolha da palavra, de todos os recursos, cabe ao produtor do texto. Nessa dinâmica, a linguagem só muda se o gênero mudar, pois

os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (Bakhtin, 2016, p. 18).



Os textos escolares, certamente, ganham seus estilos a cada época, recebem tons sociais, coloridos pela escrita viva do dia a dia. No Ensino Médio, a Redação do ENEM questiona a linguagem escolar, o comodismo do aluno e do professor. As redações com nota máxima desafiam os estudantes e seus professores, são exemplos da escrita competente desenvolvidas por um estilo formal de língua portuguesa que constitui o texto, o gênero em maior escala argumentativa, já que todo texto é argumentativo em determinado nível. Esse gênero como um todo determina a escolha das palavras, das frases, da organização dos parágrafos, do enunciado todo. De tal maneira, a redação dá o tom aos gêneros escolares estudados pelos alunos em sala de aula. Com o objetivo de aproximar o conculinte da Educação Básica do estilo de linguagem típico do ENEM, o professor se aproxima do estilo de linguagem almejado, a fim de buscá-la para e com seu aluno, já que o estilo de um gênero apresenta relações dialógicas com seu campo, ambos precisam aproximar-se da realidade do ENEM, conhecê-la, reconhecê-la como escrita escolar, social por natureza.

Ao tratar do estilo na escola, Bakhtin (2019), enquanto professor da língua russa na década de 1940, demonstra o ensino da língua articulada à estilística, isto é, como língua viva valorada na sociedade. Para ensiná-la, o professor leva o aluno ao conhecimento ativo dos procedimentos diversificados e característicos da língua em uso. Segundo ele, os aspectos da língua precisam ser estudados pelo ponto de vista da estilística em que o professor explica diferentes óticas da língua para um mesmo uso, ou seja, recursos diferentes com funções semelhantes, a permitir a escolha do melhor recurso para dizer o pretendido pelo aluno. Dentro do plano de dizer, o autor escolhe as palavras, os termos a serem empregados no texto que definem o estilo do gênero ou do autor, ainda que o estilo individual esteja subordinado ao estilo próprio do gênero. Serve de exemplo ao que é estilístico, o emprego da pontuação, vírgulas, travessões ou parênteses. Tais recursos oferecem, ao produtor do texto,

a possibilidade de inserção de explicações na organização do texto, entretanto, o uso de cada elemento imprime um estilo social, histórico e ideológico diferente à palavra escrita, que pode ser adotado como individual em função do valor social compartilhado pelos interlocutores do texto. Uma explicação inserida em um enunciado seria: mais simples ou delicada, quando marcada por vírgulas; mais rígida ou técnica (pelo emprego dos parênteses); mais incisiva pela escolha de outro recurso – o travessão. O estudo da escolha dos recursos linguísticos tem a finalidade de enriquecer a linguagem do aluno, tanto para a interpretação estilística quanto para todas as questões de estudo da língua, com o intuito de o aluno saber o que fazer e para que fazê-lo, no sentido de entender o que se perde ou ganha em suas escolhas linguísticas (Bakhtin, 2019), na expressão discursiva valorativa apresentada no texto, na realidade, na construção do discurso do aluno. Por essa perspectiva, o estilo está impregnado de atitude avaliativa do autor do texto (Brait, 2020). Portanto, a escrita numa perspectiva da estilística valorativa constitutiva da língua e da linguagem, isto é, no ensino, o estudo da valorização estilística consciente no momento da escrita.

O arcabouço de estudo do texto também observa a organização do texto, a progressão das informações, as articulações das partes do texto pela orientação discursiva que compõem um projeto do dizer de um produtor de texto. Para esclarecer a organização da escrita argumentativa, afirma-se que um produtor de texto recorre a uma série de recursos linguísticos responsáveis pelas relações argumentativas entre segmentos textuais – períodos, parágrafos, subtópicos ou partes internas do texto – que funcionam como operadores argumentativos. Na gramática tradicional, esses recursos são considerados apenas elementos relacionais conectivos, tais como: *mas*, *porém*, *já que*, *pois*, dentre outros. Na argumentatividade própria da língua, eles são chamados de operadores argumentativos, operadores de discurso ou articuladores textuais (Koch, 1999; 2004; 2009; 2011), aqui, doravante



são denominados operadores argumentativos. Tais recursos estabelecem as relações argumentativas, encadeiam segmentos textuais, organizam o texto e determinam a orientação discursiva, isto é, a orientação argumentativa favorável ou contrária de um autor a respeito da temática discutida, a indicar a direção argumentativa pretendida pelo produtor do texto. A escolha das palavras argumentativas e a compreensão das suas funções orientam a aprendizagem da escrita da Redação do ENEM, portanto, a integrar a estilística do texto dissertativo-argumentativo.

As relações argumentativas utilizam-se de recursos estilísticos valorativos com a função de encadear os segmentos textuais para formar um texto, elas estabelecem relações entre o enunciado e a enunciação, ou melhor, entre o que é oferecido pelo produtor do texto ao leitor a partir da situação de produção, do contexto, a considerar os atos de escrever e de ler. Essas relações referem-se à intenção do falante no momento da fala – na enunciação em si – à sua atitude perante o discurso produzido por ele. Por isso, os recursos da língua, sobretudo os argumentativos, têm caráter subjetivo, pois marcam a intenção do produtor do texto, sua intencionalidade, sua vontade linguística de oferecer explicações, acrescentar informações, contrapô-las ou dar-lhes conclusão. Todas postas a serviço do sentido argumentativo apresentado no discurso pelo produtor do texto perante a escolha da palavra no processo da enunciação.

Diferente das relações lógico-semânticas de condicionalidade, causalidade, temporalidade, que apenas encaixam uma oração em outra por conectivos do tipo lógico: *se... então, por isso, quando* (Koch, 1999), os operadores argumentativos organizam um texto inteiro, a constituí-lo como discurso valorado socialmente. Dessa maneira, afiança-se que um texto está marcado por certas intenções de seu produtor. Essas intenções são das mais variadas, relativas aos pressupostos no momento da interação; às imagens feitas dos interlocutores de forma recíproca; às

imagens que constituem o tema tratado no texto, isto é, todos os fatores implícitos que deixam marcas linguísticas no texto (Koch, 2004).

Portanto, a questão da argumentatividade não se constitui por algo acrescentado ao uso da língua, mas está inscrita à própria língua portuguesa. Na verdade, são os recursos linguísticos argumentativos disponíveis na língua portuguesa que determinam a argumentatividade de um texto em maior ou menor escala (Koch, 2004). Nesse sentido, os textos descritivos e narrativos têm menor grau argumentativo, já os textos dissertativos e argumentativos, maior grau, à medida que empregam grande quantidade de recursos argumentativos para a construção ser assim avaliada. Vale ressaltar que se extingue, pela perspectiva da Linguística Textual, a separação entre os textos dissertativos, compreendidos como apenas expositivos, e os textos argumentativos, constituídos da opinião do produtor do texto, uma vez que são os recursos linguísticos que determinam o valor argumentativo do texto, em essência.

No campo da Linguística Aplicada no Brasil, quanto à produção textual na escola, ressalta-se a concepção também interacionista de escrita, pelo viés da escrita como trabalho, por compreender que escrever é um trabalho, no qual o escritor e o texto são constituídos. Apreende-se a escrita como um processo dialógico de interação verbal entre sujeitos constituídos pela linguagem em ação social no contexto escolar. Nesse viés, Menegassi (2016) assegura que a escrita é um processo consciente, deliberado, planejado e repensado que leva em conta o momento da interação. Nele, o produtor do texto responde a muitas indagações, à medida que escreve e estabelece uma espécie de diálogo com seu virtual interlocutor. A partir da constituição social da finalidade à escrita, o produtor de um texto já tem algumas informações sobre a ‘tarefa’, sobre as condições práticas de produção, tempo e formato para sua execução. Na sala de aula, o produtor de texto coordena seu próprio trabalho com algumas questões basilares de orientação com um virtual público, a



ser, sobretudo, o professor de Língua Portuguesa seu interlocutor real, quando este lê o texto do aluno e coloca-se como interlocutor do que lê (Gasparotto, 2020). Desse modo, no ensino da língua portuguesa, o aluno estabelece uma interação verbal com o professor por meio dos textos que produz. Ambos constroem o texto e o discurso em situações de ensino da escrita na sala de aula, em processo de interação social. Além do diálogo com o interlocutor, o produtor de um texto entra em tensão com a escolha da palavra no momento da interação verbal, pois dois elementos determinam o texto como atividade verbal concreta: a ideia de que o produtor tem a dizer, isto é, o projeto de dizer, e a realização efetiva dessa intenção, o próprio dizer. É na luta entre o projeto e o dizer que se observa o falante, assim como suas ações: sua índole, os lapsos, as omissões (Bakhtin, 2003). Assim entendido, o processo de ensino e de aprendizagem da escrita diante da discussão entre o sujeito que diz e a palavra escolhida prevê a estilística valorativa individual do aluno a ser desenvolvida pelo professor, ou seja, “o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (Bakhtin, 2019, p. 43, grifo do autor).

O ensino da língua portuguesa escrita pela ótica da valoração estilística

Doravante, analisa-se o material produzido pelo professor e respondido pelos alunos do curso de extensão “*A escrita como trabalho no Ensino Médio: o desenvolvimento de habilidades linguístico-textual-discursivas em gêneros argumentativos*”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, sob parecer número CAAE 38891020.1.0000.0104, com o objetivo de orientar a produção

do texto solicitado no ENEM. O material é constituído por atividades e textos elaborados pelo professor em originalidade. As atividades em essência buscam desenvolver competências e habilidades exigidas na Prova de Redação do ENEM, a serem elucidadas na próxima seção. Dentre o emprego de recursos linguístico-textual-discursivos e valorativos relevantes para a construção do texto e do discurso, recortam-se as discussões sobre: a) o ensino sistematizado dos operadores discursivo-argumentativos *isto é, ou seja, ademais e além de*, em seus tons estilísticos valorativos; b) as atividades respondidas por uma aluna em específico; c) o texto dissertativo-argumentativo escrito pela aluna no contexto real da Prova de Redação do ENEM, como amostra representativa do todo dos discentes.

Neste estudo de caso, de natureza qualitativa interpretativista, com o compromisso de relatar as ações linguístico-textual-discursivas e os seus significados no contexto (Bortoni-Ricardo, 2008), apresenta-se o caminho metodológico processual-discursivo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa nas seções subsequentes: a) o ensino do emprego dos recursos linguístico-textual-discursivos em trechos textuais produzidos pelo professor para explicação da função dos operadores discursivo-argumentativos na constituição do texto; b) a análise do emprego dos recursos linguísticos contemplados pela aluna-exemplo nas respostas às atividades; c) a ampliação das escolhas discursivas estilísticas valorativas na ação linguístico-textual-discursiva na produção textual da aluna, no contexto do ENEM.

O emprego e a compreensão dos operadores argumentativos na escrita

Na prova de redação do ENEM, o participante do exame depara-se com fragmentos de textos, denominados textos motivadores, para apropriar-se do tema da Proposta de Redação e motivar-se a escrever o



texto dissertativo-argumentativo. Nesse contexto, a Competência 3 da prova exige do participante as habilidades de: *Selecionar, [...], organizar [...] informações, fatos [...] em defesa de um ponto de vista* (Brasil/INEP, 2024). Para a compreensão dessas habilidades, recorre-se ao dicionário *Priberam da Língua Portuguesa* (<https://dicionario.priberam.org>), em que se define a ação de *selecionar* como ‘fazer a seleção de algo, escolher opções pretendidas’; e a ação de *organizar* como ‘constituir, formar, pôr em ordem’. Dessa forma, entende-se que, ao ler os textos motivadores disponíveis na Prova de Redação, o aluno precisa *selecionar* informações relevantes para a discussão da temática proposta na prova e também *organizá-las* em uma ordem que encadeie o discurso pretendido pelo produtor do texto, o próprio aluno. Nesse sentido, também como interlocutor da Prova de Redação do ENEM-2019 com o tema contemporâneo sobre o *Combate ao uso indiscriminado das tecnologias digitais de informação por crianças*, o professor realiza a leitura do Texto Motivador I da referida prova, seleciona e organiza as informações em um parágrafo argumentativo, a fim de exemplificar o emprego dos operadores discursivo-argumentativos (Koch, 1999, 2004, 2009, 2011) para orientar o aluno, por meio de exemplos mediados do uso dos elementos linguísticos e sua valoração no discurso escrito.

Os esforços empreendidos pelo docente na elaboração do material, ao focalizar os operadores na organização das informações do texto, coadunam-se com a concepção de texto proposta pela Linguística Textual (Koch, 2004, 2009, 2011), ao compreendê-lo como manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelo produtor na atividade verbal, pois é uma atividade humana resultante de processos, operações e estratégias que são postas em ação em situação concreta de interação social, na qual se coordenam ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições de produção textual. Dessa perspectiva, afirma-se que os operadores discursivo-argumentativos são recursos linguísticos que

encadeiam orações de um mesmo período, os períodos de um parágrafo, os parágrafos de um texto. No processo de articular dois segmentos textuais, o segundo toma o primeiro como tema, com o propósito de justificá-lo ou melhor explicá-lo; contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos; generalizar, especificar, concluir a partir dele (Koch, 2011). Dessa forma, a escolha dos operadores discursivo-argumentativos como objeto de estudo linguístico-textual-discursivo do texto justifica-se para o desenvolvimento de habilidades de escrita e a apropriação de competências no trato com a Prova de Redação do ENEM, na escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Na preparação do material, ao selecionar informações, fatos e opiniões do Texto Motivador I, o professor parafraseia e organiza os trechos em uma nova ordem na produção de um parágrafo argumentativo, a demonstrar o trabalho com a escrita, isto é, a escrita como trabalho. Num processo de escrever, consciente, deliberado, planejado e repensado que leva em conta o momento da sua interação com o aluno (Menegassi, 2016; Gasparotto, 2020), a oferecer ao discente um conhecimento introdutório dos operadores discursivo-argumentativos disponíveis na língua na construção das relações argumentativas (Koch, 2004), no sentido de orientar também o atendimento à Competência 4 da prova do ENEM que avalia a habilidade de *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação* (Brasil/INEP, 2024, p. 24). Assim, no material didático-pedagógico produzido, apresentam-se exemplos de relações discursivo-argumentativas de explicação com os operadores *isto é* e *ou seja*, assim como, a relação de acréscimo com *ademais* e *além de*, cada dupla de operadores são recursos argumentativos diferentes disponíveis na língua portuguesa com funções discursivas semelhantes. Seguem excertos textuais produzidos pelo professor, com destaque em **negrito** para os operadores discursivo-argumentativos.

Exemplo (1)

As crianças que usam em excesso as tecnologias são prejudicadas em aspectos físicos e cognitivos. Ao investigar os hábitos de crianças e pré-adolescentes, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) constatou que 2/3 deles não praticavam atividade física, **isto é**, são sedentários. **Ademais**, a luz das telas dos equipamentos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade, com a redução do hormônio melatonina, o que prejudica a memória e o aprendizado dos mais jovens, conforme especialistas.

Exemplo (2)

Consoante à reportagem da revista digital Saúde, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) constatou que 2/3 das crianças e pré-adolescentes, com idade entre 8 e 12 anos, não praticavam atividade física, **ou seja**, tornam-se sedentários ao usar excessivamente as tecnologias. **Além de** aspectos físicos, os mais jovens apresentam prejuízos cognitivos. Segundo uma neuropediatra, a luz emitida pelas telas dos equipamentos eletrônicos reduz a produção de melatonina, o hormônio indutor do sono. Esse sono de má qualidade prejudica a memória e o aprendizado dos mais jovens.

Nos exemplos organizados (1) e (2), destaca-se o emprego dos operadores, em função de encadeadores dos segmentos textuais, a exemplificar o emprego dos recursos e estabelecer o sentido para o seu uso, a fim de ressaltar, na atividade discursiva, a materialidade linguística do recurso argumentativo na junção de duas estratégias textuais: reformulação e inserção de informação, já que os operadores *isto é* e *ou seja* são, de forma efetiva, reformuladores de informações, ao empregá-los, apresenta-se uma paráfrase, repetição ou correção de algo que foi dito anteriormente para facilitar a compreensão do interlocutor (Koch, 2009).

No exemplo (1), o operador *isto é* estabelece a relação argumentativa de reformulação em que o primeiro segmento textual *a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) constatou que 2/3 deles não praticavam atividade física* é reformulado pelo segundo segmento *são sedentários*. Após a inserção de **isto é**, a reformulação de *não praticam atividade física* por *sedentários* ocorre pelo acréscimo de um termo mais

específico *sedentários*, a produzir a especificação da primeira informação pela segunda, bem como corrigir, suspender ou redefinir a informação do primeiro segmento (Koch, 1999). Entretanto, a reformulação, nesse contexto um tanto forçada, fortalece e ressalta o sentido de que *sedentários* é um aspecto negativo para *as crianças que fazem uso indiscriminado das tecnologias*, discussão proposta na temática da prova. Dessa forma, o emprego planejado de *isto é* pretende levar o leitor à reflexão sobre o *sedentarismo relacionado ao uso das tecnologias*, pela organização linguística-textual-discursiva como recurso argumentativo próprio da língua. Além disso, estabelece uma relação argumentativa para demarcar o posicionamento do produtor e sua intencionalidade em relação ao interlocutor (Koch 2004), no sentido de argumentar, defender, opinar no texto.

No exemplo (2), a relação argumentativa é estabelecida pelo operador *ou seja*. O primeiro segmento textual *a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) constatou que 2/3 das crianças e pré-adolescentes, com idade entre 8 e 12 anos, não praticavam atividade física* é reformulado pelo segundo segmento *tornam-se sedentários ao usar excessivamente as tecnologias*. Nesse processo de alterações, o produtor do texto faz a reflexão sobre o conteúdo do que foi dito antes, apresentando duas informações e duas opções de segmento textuais, com o objetivo de indicar a segunda opção como mais apropriada (Koch, 2009, 2011). O operador *ouseja* ainda acumula a função de explicar a primeira informação com a segunda, ao esclarecer que *as crianças se tornam sedentárias com o uso excessivo de tecnologias*. Portanto, em sentido amplo, os operadores são multifuncionais, já que um mesmo operador estabelece tipos diferentes de relações significativas, conforme o contexto textual-discursivo, mas também diferentes operadores estabelecem o mesmo tipo de relação (Koch, 2011). Em suma, pondera-se que os recursos da língua, em análises pelo professor e pelo aluno, são estudados pelo ponto de vista da estilística em que o docente explica diferentes

perspectivas da língua para um mesmo uso, ou melhor, analisa recursos com funções semelhantes, a permitir a escolha do recurso para dizer o que é pretendido pelo aluno, conforme Bakhtin (2019).

Em relação aos operadores *além de* e *ademais*, nos exemplos (1) e (2), são responsáveis pela organização do texto por meio do encadeamento entre períodos dentro de um parágrafo. Embora introduzam informações novas marcadas por um acréscimo de fatos no mesmo sentido argumentativo do que foi dito na informação anterior (Koch, 2004), também estabelecem uma relação entre dois segmentos textuais distintos que poderiam até ser apresentados em textos diferentes (Koch, 2011). De tal maneira, há um encadeamento entre o primeiro segmento *Ao investigar os hábitos de crianças e pré-adolescentes, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) constatou que 2/3 deles não praticavam atividade física, isto é, são sedentários.* e o segundo segmento *a luz das telas dos equipamentos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade, com a redução do hormônio melatonina, o que prejudica a memória e o aprendizado dos mais jovens, conforme especialistas.*, que é estabelecido pelo operador *ademais*, na função textual-discursiva de encadeador.

Em proposta semelhante de encadear argumentos, o operador *além de* faz uma retomada da informação anterior sobre o prejuízo físico, *Além de aspectos físicos*, no uso de equipamentos eletrônicos para apresentar, acrescentar ou encadear a informação nova sobre o prejuízo para a mente do usuário dos eletrônicos. De forma distinta, o recurso *além de* recupera o que foi dito no intuito de relacionar com o que será dito, enquanto o operador *ademais* encadeia de forma mais rápida, mas abrupta, sem maiores detalhes do segmento textual anterior, conferindo ao leitor a relação entre as informações. Então, ao introduzirem o segundo segmento, esses operadores determinam ou confirmam a orientação argumentativa numa relação de conjunção (Koch, 1999), em que os segmentos textuais encaminham o leitor para uma mesma conclusão: *As crianças que usam em excesso as tecnologias são*

prejudicadas em aspectos físicos e cognitivos, exposta no início do exemplo (1). Logo, o emprego desses recursos tem a intenção de possibilitar o encadeamento das informações de mesmo sentido argumentativo na organização da argumentação, que atende à Competência 4 exigida do aluno produtor de texto concluinte do Ensino Médio no Brasil, pela Prova de Redação do ENEM.

De uma forma sistemática, após os exemplos (1) e (2), apresenta-se ao aluno dois segmentos textuais encadeados por relações estabelecidas por diferentes operadores discursivo-argumentativos, **em negrito**, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Relações argumentativas de elementos coesivos disponíveis na língua portuguesa

O uso exagerado das tecnologias ameaça a saúde das crianças,	isto é, ou seja, além disso, ademais,	elas se tornam sedentárias.
--	--	-----------------------------

Fonte: a autora.

A partir do Quadro 1, evidencia-se as relações argumentativas que constroem uma imbricação das estratégias textuais de reformulação e de inserção (Koch, 2009; 2011). Na escrita, de forma planejada pelo encadeamento de informações, o sentido dos recursos na organização da produção textual-discursiva estabelece uma espécie de reformulação do primeiro segmento textual: *O uso exagerado das tecnologias ameaça a saúde das crianças*, pelo segundo segmento textual: *elas se tornam sedentárias.*, com o intuito de completar, reformular, o dito no primeiro segmento. Além de reformulação, os operadores *isto é, ou seja, além disso, ademais*, empregados nas relações argumentativas, também inserem uma informação nova no texto pela estratégia de acréscimo, que se caracteriza, de forma geral, pela função de facilitar a compreensão do interlocutor. Assim, o produtor suspende a continuidade do texto

para inserir um segmento textual, com a finalidade de introduzir, de acrescentar uma explicação ou uma nova informação. A inserção do segundo segmento, após os operadores, funciona como um reforço à primeira informação de caráter explicativo, também argumentativo. Ainda pode fazer alusão a um conhecimento prévio que se constitui um pré-requisito para o entendimento do assunto (Koch, 2011), como o termo *sedentárias*. Contudo, a estratégia textual de inserção serve ao plano maior do texto como suporte à argumentação. Os operadores como *isto é, ou seja, além de, além disso e ademais* encaminham o interlocutor para conclusão de que *elas [as crianças] se tornam sedentárias com o uso exagerado das tecnologias*. São, portanto, relações de caráter subjetivo, marcas linguísticas da argumentação, que dependem das intenções do produtor do texto, dos efeitos pretendidos em seu discurso. Segundo Koch (2004, p. 31), ‘por isso é que a enunciação constitui um evento’, pois algo que não era visto, passa a ser. Dessa forma, as relações estudadas só podem ser detectadas por meio de uma análise discursivo-argumentativa-valorativa, em síntese, uma análise discursiva, de acordo com as intenções do produtor e do sentido pretendido, isto é, do valor a ser exarado.

De modo simultâneo, no Quadro 1, estudam-se diferentes relações argumentativas em estratégias textuais de reformulação e de inserção aproximadas no uso, com recursos linguísticos diversificados, a oferecer opções de escolha de recursos discursivo-argumentativos no ensino da língua portuguesa para que o aluno compreenda o uso da língua viva (Bakhtin, 2019), ainda que no texto proposto pelo professor, seu interlocutor real na prática discursiva no contexto da sala de aula (Menegassi, 2016; Gasparotto, 2020), com suas intenções discursivas, estilísticas e valorativas (Bakhtin, 2003; 2019; Koch, 2004; 2009; 2011) num percurso teórico-metodológico de ensino da escrita viva.

A seguir, apresentam-se os questionamentos analíticos do professor ao aluno para desenvolver a compreensão do uso dos recursos

linguísticos quanto à relação de acréscimo e de explicação, com o intuito de contemplar a análise com explicação teórica e ampliar a reflexão sobre a prática do emprego de operadores argumentativos (Koch, 1999; 2004; 2009), a apagar-se a fonte teórica no diálogo com o aluno do Ensino Médio.

Quadro 2 - O uso dos recursos e a análise da relação de acréscimo e explicação

Relação de acréscimo
<ul style="list-style-type: none"> • Como funciona o elemento <i>'além de'</i>, na frase a seguir? Para que usamos o termo <i>'ademais'</i>? <p style="margin-left: 2em;">... Além de aspectos físicos, os mais jovens apresentam prejuízos cognitivos.</p> <p>... Ademais, a luz das telas dos equipamentos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade.</p> <p>A expressão “além de” e o termo “ademais” em destaque são operadores argumentativos que relacionam ideias no mesmo sentido de argumentação, no sentido de operar na sua construção. Assim, adicionam informações relativamente semelhantes em um processo de acréscimo, pois é sua função discursiva.</p>
Relação de explicação
<ul style="list-style-type: none"> • Nos trechos seguintes, por que <i>'ou seja'</i> e <i>'isto é'</i> foram usados? Qual é o objetivo desse emprego de operadores argumentativos? • Há diferenças entre os elementos? <p style="margin-left: 2em;">[...] não praticavam atividade física, ou seja, tornam-se sedentários ao usar excessivamente as...</p> <p style="margin-left: 2em;">[...] não praticavam atividade física, isto é, são sedentários.</p> <p>De forma semelhante, os dois operadores argumentativos inserem esclarecimentos dos termos anteriores, tal como vírgulas e travessões marcam explicações. Entretanto, enquanto <i>'ou seja'</i> introduz um esclarecimento mais detalhado ou extenso, o uso de <i>'isto é'</i> encerra um sentido mais preciso ou mais forte para a conclusão da informação, a expressar, muitas vezes, uma opinião. Embora semelhantes, a escolha dos recursos linguísticos indica a simplificação, o destaque ou a sofisticação pretendida pelo redator.</p>

Fonte: a autora.

No Quadro 2, propõe-se uma análise do emprego dos recursos linguísticos *além de* e *ademais*, a partir do questionamento do professor

no material: *Como funciona o elemento ‘além de’, na frase a seguir? Para que usamos o termo ‘ademais’?*. Em seguida, apresentam-se os exemplos com destaques em negrito nos operadores *Além de* e *Ademais*: a) **Além de aspectos físicos, os mais jovens apresentam prejuízos cognitivos**; b) **Ademais, a luz das telas dos equipamentos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade**. Após os exemplos, oferece-se uma síntese explicativa que encaminha, inicialmente, uma introdução da função discursiva, portanto, argumentativa, dos operadores que *relacionam ideias no mesmo sentido de argumentação, no sentido de operar na sua construção [argumentativa]*. Explicação complexa para o aluno no início, mas simplificada na continuidade, com a função de que *adicionam informações relativamente semelhantes em um processo de acréscimo*. É possível que apenas a função mais comum ao contexto do aluno seja compreendida, mas a distinção entre os recursos é sistematizada no material para organizar o processo de compreensão do uso e da função dos operadores.

Na continuidade da análise de elementos linguísticos, busca-se a compreensão do uso dos recursos *ou seja* e *isto é* como operadores de esclarecimentos e de explicações numa aproximação das funções da vírgula e do travessão na inserção de apostos, estudadas também em outro momento do material junto aos alunos participantes do curso de extensão. No excerto *não praticam atividade física, **ou seja**, tornam-se sedentários ao usar excessivamente as [tecnologias]*, evidencia uma estratégia de inserção, em que se introduz uma explicação ou esclarecimento com o segundo segmento *tornam-se sedentários*, referente ao primeiro segmento textual: *‘[quem] não pratica atividade física’*. Depois dos exemplos, explica-se um tipo de emprego relacionado a uma questão mais prática: *enquanto ‘ou seja’ introduz um esclarecimento mais detalhado ou extenso* – extensão textual marcada visualmente nos exemplos oferecidos ao aluno – pela organização textual mais longa após o operador *ou seja*, o esclarecimento organizado com *isto é* tem porção textual reduzida. Portanto, as análises organizadas orientam a escolha

dos recursos a partir do sentido pretendido pelo produtor do texto, ao explicar que *Embora semelhantes, a escolha dos recursos linguísticos indica a simplificação, o destaque ou a adequação pretendida pelo redator*. Numa introdução à valoração estilística sobre o emprego dos recursos, o professor oferece sua compreensão de que os operadores acrescentam uma valoração à produção escrita *de simplificação ou de destaque*. O valor de ‘simplificação’ atribuído ao recurso ‘ou seja’ refere-se a uma organização textual ‘mais simples’ de ser produzida em comparação à relação argumentativa estabelecida com ‘isto é’; já a organização de ‘destaque ou adequação’ configura-se mais exigente na elaboração e na percepção da tons valorativo. Dessa forma, o enfoque nos aspectos estilísticos e valorativos busca despertar a consciência do aluno quanto à possibilidade de escolha dentre as palavras, especificamente, dentre os recursos em uma relação à intencionalidade discursiva do produtor do texto. Ao entender o ‘texto como uma forma de realização de intenções’ (Koch, 2009, p. 17), e a língua como um espécie de cardápio de possibilidades linguísticas (Bakhtin, 2019), o professor expõe, na produção da análise elaborada e apresentada aos alunos, a luta do projeto do dizer com o dizer propriamente (Bakhtin, 2003), a evidenciar que o professor se dedica à própria escrita (Menegassi, 2016), ao planejar, escrever e reescrever as informações com os operadores que estuda antes do aluno, possivelmente, a desenvolver também suas reflexões e habilidades linguístico-textual-discursivas e valorativas.

Da escrita à compreensão da valoração estilística por parte do aluno

Para vislumbrar o emprego e a compreensão da função dos recursos argumentativos na produção de sentidos estabelecidos pela aluna, interlocutora da interação verbal estabelecida com o professor, no Quadro 3, apresentam-se dois comandos das atividades *Mão na Massa* e as respostas dadas. As primeiras respostas para o emprego de *além de* ou *ademais*; as seguintes, para avaliação e uso de *ou seja* e *isto é*,

ao relacionar as informações. Todas as atividades foram desenvolvidas por uma aluna, escolhida como exemplo analítico pela completude das respostas apresentadas, dentre todos os participantes do curso de extensão. Destaca-se em **negrito** a relação a ser construída na atividade e a materialização linguística do emprego do recurso na resposta da aluna Lorena, nome fictício escolhido pela aluna. Na leitura do texto-resposta, evidencia-se a compreensão do uso adequado e da função do recurso por parte da aluna.

Quadro 3 - As relações argumentativas na aprendizagem da aluna

1. MÃO NA MASSA! Use operadores de acréscimo “Além de” ou “Ademais” na relação das informações apresentadas a seguir.

Informação 1: “A luz emitida pelo visor reduz a produção de melatonina, hormônio indutor do sono”, observa uma das pesquisadoras responsáveis.”

Informação 2: “Sem a substância, fica difícil adormecer e há maior risco de despertar na madrugada.”

Informação 3: “O sono de má qualidade interfere na concretização das memórias e do aprendizado do dia”, aponta uma neuropediatra.”

a) **o operador de acréscimo “Além de” ou “Ademais”:**

Resposta da aluna: Um dos fatores que ocasionam uma noite de sono ruim é a redução na produção do hormônio indutor do sono, melatonina, que ocorre devido à exposição exagerada à luz de eletrônicos. **Além de** prejudicar o sono, o uso indiscriminado dos eletrônicos interfere no desempenho inteligível dos jovens.

2. MÃO NA MASSA! Na escrita das informações, avalie o uso dos operadores “ou seja” e “isto é”. Relacione as informações, a utilizar os recursos semelhantes, mas não iguais.

a) **o operador argumentativo de explicação “ou seja”:**

Resposta da aluna: A exposição excessiva aos eletrônicos pode afetar na produção de melatonina, substância indutora do sono, que em pouca quantidade pode prejudicar a capacidade cognitiva e o sono, **ou seja**, interfere no desenvolvimento inteligível dos jovens no cotidiano.

b) **operador argumentativo de explicação “isto é”:**

Resposta da aluna: Os jovens podem ser afetados se expostos excessivamente a[á] luz de eletrônicos. Isso ocorre devido a[à] diminuição na produção da substância indutora do sono, melatonina, que em pouca quantidade afeta o desempenho inteligível, **isto é**, a capacidade de memorização e aprendizado.

Fonte: a autora.

No processo de aprendizagem da escrita, a aluna reformula as informações selecionadas pelo professor na atividade em paráfrases. Em seguida, encadeia os segmentos textuais nas mais diferentes ordens, ao desenvolver o emprego dos operadores argumentativos para organizar e relacionar as informações. Ao estabelecer as relações argumentativas, os procedimentos ocorrem no contato com os recursos disponíveis na língua portuguesa para acréscimo e explicação argumentativa numa interação verbal imediata, estabelecida na sala de aula, no planejamento da escrita organizado pelo material. Na prática de escrita efetiva, as muitas versões de escrita até a aluna apresentar a resposta definitiva no material configuram a concepção de escrita como trabalho (Menegassi, 2016; Gasparotto, 2020), no trato com a informação, orientado para a escrita do texto argumentativo. No processo argumentativo do ‘aprender a escrever’, a aluna encadeia uma sequência de informações que parecem menos relevantes para o sentido argumentativo que pretende: *Um dos fatores que ocasionam uma noite de sono ruim é a redução na produção do hormônio indutor do sono, melatonina, que ocorre devido à exposição exagerada à luz de eletrônicos.*, a deixar o segmento textual que encerra maior relevância para ela, enquanto produtora do texto, para o último lugar, posterior ao emprego do operador argumentativo *além de*, no sentido de conduzir o interlocutor do seu texto para a orientação discursiva, ou sentido argumentativo, de maior destaque sobre *o uso indiscriminado dos eletrônicos interferir no desempenho inteligível dos jovens*, possivelmente, a informação que mais chamou a atenção da aluna como leitora do texto, por ser ela também uma jovem que utiliza constantemente o celular, a ter também o desempenho cognitivo afetado pelo uso contínuo de equipamentos eletrônicos.

Assim, o emprego dos recursos linguísticos encaminha o leitor do texto para orientação argumentativa planejada e produzida pela aluna (Koch, 2004), a demonstrar seu juízo de valor favorável ao tema de *Combate ao uso indiscriminado das tecnologias digitais de informação por*



crianças (ENEM-2019), em seu posicionamento discursivo e social das implicações negativas ao uso excessivo do celular. Já, quanto ao emprego dos recursos *além de* em detrimento ao *ademais*, a aluna faz a escolha por *além de*, um recurso mais comum à escrita tradicional, a evitar o uso do recurso *ademais*, possivelmente estranho a ela. Logo, apresenta-se a relevância de solicitar ao aluno o uso de todos os recursos estudados, para que busque sair da área de comodidade, a ampliar o repertório de recursos discursivos em seu texto.

Na atividade do operador argumentativo *ou seja*, a aluna novamente encadeia informações que parecem menos relevantes no primeiro momento do período para realçar a informação de maior valor com o seu emprego, como se observa no texto-resposta *A exposição excessiva aos eletrônicos pode afetar na produção de melatonina, substância indutora do sono, que em pouca quantidade pode prejudicar a capacidade cognitiva e o sono, **ou seja**, interfere no desenvolvimento inteligível dos jovens no cotidiano..* Ao empregar o termo *ou seja*, a aluna insere uma estratégia textual de reformulação da informação anterior imbricada com a estratégia de inserção de informação nova, sobretudo, com a intenção de destacar a informação que para ela tem maior relevância *a interferência no desenvolvimento inteligível promovido pelo uso das telas*, a induzir o leitor de seu texto a concluir o sentido argumentativo orientado por ela, o sentido destacado pelo recurso argumentativo disponível na língua portuguesa, ao estabelecer relações argumentativas guiadas pela sua própria orientação discursiva (Koch, 2004), pela sua intencionalidade (Koch, 2009), ainda que por um efeito de mimetismo das orientações do material e da opinião do professor, a colocar-se como hipótese possível nesse momento de aprendizagem.

Quanto ao emprego do operador argumentativo *isto é*, a aluna apresenta a relação argumentativa para explicar os termos *desempenho inteligível* como *a capacidade de memorização e aprendizado*, como observado no texto-resposta da aluna *Os jovens podem ser afetados*

se expostos excessivamente a[à] luz de eletrônicos. Isso ocorre devido a[à] diminuição na produção da substância indutora do sono, melatonina, que em pouca quantidade afeta o desempenho inteligível, **isto é**, a capacidade de memorização e aprendizado. Embora a expressão *isto é* substitua o *ou seja*, novamente, é percebida a intenção de dar maior valor a última informação para destacar os efeitos das telas no *desempenho inteligível* que é ainda mais valorada pela explicação *capacidade de memorização e aprendizado*. Dessa forma, a explicação torna-se argumentativa, visto que preserva o caráter subjetivo da língua, na informação ressaltada por *isto é*, que a produtora do texto pretende realçar, construir e orientar no fragmento textual que escreve. Nas respostas da aluna, evidencia-se a compreensão da função valorativa do elemento linguístico que dá realce às informações, assim como, ao uso prático dos recursos, haja vista as frases mais curtas após o operador *isto é* e as explicações mais longas depois do recurso *ou seja*, a indicar apropriação das duas formas estudadas, segundo a orientação proposta pelo professor, ou pelo menos, já as coloca em uso, na dedicação ao projeto de dizer e o efetivo dizer no texto apresentado (Bakhtin, 2003). As ações linguístico-textual-discursivas, no início da aprendizagem da aluna, também configuram a texto como lugar de interação (Koch, 2009), no ensino da língua portuguesa de forma sistematizada e organizada pelo professor para a aluna ‘saber fazer’, a desenvolver suas habilidades linguístico-textual-discursivas no processo de aprendizagem da escrita na sala de aula (Gasparotto, 2020).

No *continuum* do processo de ensino e de aprendizagem, a aluna, como todos os participantes, responde às atividades de prática de escrita para reunir um maior número de informações oferecidas pelos textos motivadores num processo de escrita para estabelecer relações de: a) *acréscimo: além de, além disso, ademais*; b) *explicações e esclarecimentos: isto é, ou seja, vírgulas, travessões, orações subordinadas adjetivas*. No material,



determinam-se as informações selecionadas no texto motivador em estudo pelo aluno para compor a sua produção textual:

INFORMAÇÕES PARA O PARÁGRAFO:

1. Uma pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) avaliou os hábitos de 21 voluntários com idade entre 8 e 12 anos e constatou que 14 deles não praticavam nenhuma atividade física.

2. “A luz emitida pelo visor reduz a produção de melatonina, hormônio indutor do sono”, observa uma das pesquisadoras responsáveis.

3. “O sono de má qualidade interfere na concretização das memórias e do aprendizado do dia”, aponta uma neuropediatra.

4. Fonte: saude.abril.com.br

Disponível em: <https://saude.abril.com.br>. (adaptado) (Brasil/ INEP/ENEM/2019/2ª Aplicação).

Ensinam-se as opções de emprego dos recursos linguísticos semelhantes para o aluno compreender um termo mais simples *além de* e outro equivalente mais formal. No momento da aprendizagem, dada a opção de escolha, o aluno pode recusar, o uso dos termos mais formais como *ademais*, possivelmente, recorrendo a um conforto no momento da escrita.

Segundo o site da Revista Abril, o uso excessivo das tecnologias pode afetar o desempenho inteligível dos jovens, isto é, a capacidade de aprendizado e memorização. Isso ocorre devido a [a] redução na produção do hormônio indutor do sono, melatonina, ocasionada pela exposição a luz dos aparelhos eletrônicos. Além disso, esse uso indiscriminado pode afetar também o desempenho físico dos adolescentes, conforme conclui uma pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (Lorena, 21-7-2021, conforme material respondido pela aluna).

Na interação com a escrita, a aluna Lorena seleciona os recursos *isto é* e *Além disso*, num processo de aproximação com os exemplos do professor, da junção das informações (na seção anterior). No entanto, na atividade apresentada, constitui-se a construção do parágrafo com

o emprego dos elementos linguísticos estudados. Num prazo de quinze dias, a aluna ousa com recursos mais formais, não comuns a escrita típica dos alunos, que passam a fazer sentido e também compor sua produção textual, como *Ademais*. Em momento posterior de escrita no material, a aluna apropria-se do recurso recém aprendido, ampliando seu repertório de elementos linguísticos.

*Segundo uma pesquisa do blog SMP 82% das crianças utilizam o celular todos os dias. Em consequência ao alto índice de utilização desses dispositivos diariamente, alguns transtornos podem influenciar a saúde das crianças em aspectos físicos e mentais. Indisposição as [às] atividades físicas, dificuldade de concentração e socialização são algumas das consequências que o uso indiscriminado das ferramentas digitais [pode] podem trazer no desenvolvimento da infância. **Ademais**, a entrada dos pequenos nesse mundo os expõe a conteúdo violentos como guerras e mortes que traumatizam e afetam o sono, com pesadelos durante a noite. [...]*

(Lorena, 4-8-2021, conforme material respondido pela aluna.)

Além das atividades de produção textual, no percurso teórico-metodológico, após o emprego dos recursos linguísticos, realizam-se atividades de reflexão para verificar a ampliação da consciência do aluno ou, ao menos, a compreensão efetiva do uso dos operadores argumentativo nas respostas empreendidas pela aluna em seu material. Os questionamentos do professor e as respostas da aluna são sintetizados no Quadro 4, em **negrito**, as marcas linguísticas de compreensão do uso dos recursos por parte da aluna.



Quadro 4 - A compreensão da aluna sobre o uso dos operadores argumentativos

REFLEXÃO DO USO! Por que ‘ou seja’ ou ‘isto é’ foram usados? O que motivou sua escolha na resposta anterior?

Resposta da aluna: “Ou seja” é uma informação mais **extensa e explicativa** em relação a[à] oração anterior. Já o “isto é” é mais **enfático, destaca mais, é impactante**.

ATIVIDADE: Após as atividades de emprego de elementos linguísticos na produção do parágrafo, produza uma resposta para a questão: Por que é importante saber empregar os conectivos textuais adequados na produção do parágrafo?”, a empregar ao menos três deles em seu discurso.

Resposta da aluna: Por meio desses elementos linguísticos é possível criar relações lógico-discursivas – explicações, conexões e união de informações – em defesa da argumentação. **Além disso**, é uma das competências cobradas pelo ENEM conforme apresentado neste curso.

Fonte: a autora.

No Quadro 4, **negrita-se** a compreensão apresentada pela aluna sobre os recursos: *ou seja*, mais usado em relação *extensa e explicativa*, já *o isto é* compreende-se como *mais enfático, destaca mais, é impactante*, a reproduzir em paráfrase o apresentado pelo material, mas apresentar também sua compreensão em relação ao emprego dos elementos como *o “isto é” [...] é impactante*. Assim, é possível evidenciar a valoração do recurso, pois o ‘impacto’ do uso de *isto é* no texto seria atribuído à pausa no contínuo textual para inserir um argumento mais incisivo, representado, às vezes, por um corte no segmento textual. Desse modo, a aluna parece se referir ao ‘impacto’ do recurso na interação com o leitor da informação, a indicar a aprendizagem da valoração estilística do recurso e sua preferência na constituição da estilística do discurso.

No percurso teórico-metodológico apresentado, outros operadores argumentativos foram estudados pela análise dos recursos linguísticos, quanto à orientação discursiva e à implicação da escolha estilística valorativa, dentre outros estudos específicos da organização do texto dissertativo-argumentativo. A aluna, sem medir esforços,

promove a escrita do texto dissertativo-argumentativo na Redação do ENEM, no contexto do ENEM, sobretudo, com a organização dos recursos argumentativos que determinam a argumentatividade do texto pela argumentatividade da linguagem (Koch, 2004), algo valorizado no referido ambiente avaliativo, a ajuizar a Competência 4 que avalia os *mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação* (Brasil/INEP, 2024, p. 24). É à análise dessa produção textual da aluna que se dedica a próxima seção.

A ampliação da função discursiva do recurso linguístico pela valoração estilística na escrita

Para apresentação do texto dissertativo-argumentativo da aluna Lorena, isto é, a Redação do ENEM produzida em 2022, em seu ano de conclusão da Educação Básica, recupera-se a prova de Redação do ENEM. Nela, é proposta a temática: *Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil*, sobre a qual a aluna escreve, a demonstrar as habilidades linguístico-textual-discursivas exigidas no exame, por sua vez, desenvolvidas no Curso de Extensão. Após a aplicação da prova e sua correção, o INEP disponibiliza, na página *enem.inep.gov.br/participante*, o acesso dos participantes aos resultados individuais. Assim, a pedido da professora-pesquisadora, a aluna encaminhou o espelho de sua redação, uma versão digitalizada do texto original produzido por ela no exame. Logo, apresenta-se a digitação do texto dissertativo-argumentativo original – recurso escolhido para melhor visualização do texto produzido, de acordo com a imagem disponibilizada pela aluna:

O artigo 6º da Constituição Brasileira de 1988 assegura que todos os cidadãos tem direitos civis iguais perante ao Estado. Entretanto, ao observarmos as comunidades tradicionais brasileiras – indígenas, quilombolas, ciganos, extrativistas, pescadores, Ribeirinhos, povos de terreiro – percebemos que tal fato não se efetiva visto que muitos desses povos ainda não foram reconhecidos na legislação,

impossibilitando sua visibilidade. Dessa forma, faz-se inádiavel o debate sobre os desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil haja vista a negligência governamental e a desvalorização da identidade nacional.

Primeiramente, é essencial destacar o descaso governamental. Na série “Cidade Invisível” é retratada a luta de moradores tradicionais pela terra onde habitam, que é desmatada por uma empresa. O apelo dos moradores não é ouvido, porquanto não é reconhecido pelo sistema jurídico. Fora da produção, essa é a realidade de muitas comunidades que são desvalorizadas pelo Estado. Além disso, segundo o filósofo Thomas Hobbes, em sua teoria contratualista, o cidadão deve ser amparado pelo Estado quanto ao seu bem estar porque realiza um pacto ao conviver socialmente. Nesse sentido, as famílias tradicionais deveriam ter a mesma visibilidade ao Estado que a população geral. Assim, o governo Brasileiro é ineficiente quanto a garantia de medidas que reconheça e valorize os povos tradicionais.

Ademais, a sociedade desvaloriza sua identidade nacional. Durante a colonização portuguesa no Brasil, os costumes europeus eram impostos de modo a desconsiderar a cultura indígena, africana e de minorias sociais. Por conseguinte, a população passou a desvalorizar seus ancestrais e a tradicionalidade histórica no Brasil. Nessa perspectiva, o contexto histórico de supervalorização estrangeira acarretou a falta de reconhecimento quanto as pautas sociais de população como ciganos, quilombolas e povos de terreiro residentes em regiões como Bahia, Ceará e Piauí. Dessa maneira, a negação de identidade brasileira colaborou para a desvalorização das comunidades tradicionais.

É preciso, portanto, superar os desafios para a valorização de comunidades tradicionais no Brasil. Para isso, o Governo Federal juntamente com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) deve criar políticas públicas para que os povos tradicionais sejam reconhecidos na sociedade por parte do Estado e da população. Nesse processo, deve ser idealizado um dia nacional de conscientização para promover conhecimentos sobre a importância sócio-cultural dessas comunidades. Com isso, a população tradicional não será excluída da visibilidade social e poderá ser valorizada.

Fonte: enem.inep.gov.br/participante/2023.

Junto à redação, o INEP também fornece uma vista pedagógica com a pontuação alcançada na Prova de Redação. A vista pedagógica é um instrumento oferecido pelo INEP aos participantes. Nela, a pontuação atribuída a cada uma das cinco competências avaliada na prova de Redação com alcance máximo de 200 pontos, totalizam os 1000 pontos na avaliação da redação. A nota da competência é acompanhada

de textos descritivos sobre o desempenho nas habilidades com a finalidade única de detalhar e de esclarecer a pontuação alcançada pelo participante de forma individual. A vista pedagógica não é aceita como documento para questionamento da correção por parte do participante do exame.

Na avaliação da Competência 4, *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*, entende-se que a “organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias” (Brasil/INEP, 2024, p. 24). Na produção textual, a mobilização de recursos linguísticos disponíveis na língua portuguesa encadeia segmentos textuais, organiza o texto, determina a orientação discursiva, argumentativa, pretendida pelo seu produtor. As relações argumentativas entre segmentos textuais – períodos, parágrafos, subtópicos ou partes internas do texto – funcionam, sobretudo, com os operadores argumentativos (Koch, 1999; 2004; 2009; 2011). Para evidenciar o ‘sabe fazer’ a mobilização de diversificados mecanismos linguísticos para a construção da argumentação, apresenta-se o pleno desenvolvimento da participante Lorena na avaliação do INEP, ao alcançar 200 pontos na Competência 4.

Competência 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Sua nota nessa competência foi: 200

Você atingiu 100% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. **O participante articula bem as ideias, os argumentos, as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações.**

Fonte: enem.inep.gov.br/participante/2023.

De acordo com a vista pedagógica, a participante *articula bem as ideias, os argumentos, as partes do texto*, ou seja, a aluna



demonstra conhecimentos sobre os recursos coesivos, os operadores argumentativos empregados entre as informações para estabelecer as relações de explicação, acréscimo, contraposição, comparação ou conclusão. As relações marcam a intenção do produtor no texto, pois são postas a serviço do sentido pretendido pela produtora do texto no momento da produção textual. Por isso, os recursos argumentativos são de caráter subjetivo.

Para caracterizar a habilidade linguístico-textual-discursiva de *demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*, recuperam-se dois parágrafos da Redação do ENEM, demonstrativos das habilidades de escrita da aluna, em confronto com a sistematização, orientação e mediação conduzidas pelo professor. Para tanto, buscam-se as orientações do material respondido pela aluna junto às compreensões expressas verbalmente pela aluna. Já, ao identificar de que modo o desenvolvimento da habilidade se manifesta nas atividades escritas respondidas e nos textos escritos produzidos pela aluna, também se sistematiza o desenvolvimento da habilidade na progressão temporal das práticas de escrita. Portanto, recortam-se do enunciado produzido no contexto do ENEM o segundo e o terceiro parágrafos em que se comprova o emprego do *repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações* (Brasil/INEP, 2023). Os recursos linguísticos destacados indicam os **operadores argumentativos** empregados, escolhidos para análise.

Primeiramente, é essencial destacar o descaso governamental. Na série “Cidade Invisível” é retratada a luta de moradores tradicionais pela terra onde habitam, que é desmatada por uma empresa. O apelo dos moradores não é ouvido, porquanto não é reconhecido pelo sistema jurídico. Fora da produção, essa é a realidade de muitas comunidades que são desvalorizadas pelo Estado. **Além disso**, segundo o filósofo Thomas Hobbes, em sua teoria contratualista, o cidadão deve ser amparado pelo Estado quanto ao seu bem estar porque realiza um pacto ao conviver socialmente. Nesse sentido, as famílias tradicionais deveriam ter a mesma visibilidade ao Estado que a população geral. Assim, o governo Brasileiro é ineficiente quanto a garantia de medidas que reconheça e valorize os povos tradicionais.

Ademais, a sociedade desvaloriza sua identidade nacional. Durante a colonização portuguesa no Brasil, os costumes europeus eram impostos de modo a desconsiderar a cultura indígena, africana e de minorias sociais. Por conseguinte, a população passou a desvalorizar seus ancestrais e a tradicionalidade histórica no Brasil. Nessa perspectiva, o contexto histórico de supervalorização estrangeira acarretou a falta de reconhecimento quanto as pautas sociais de população como ciganos, quilombolas e povos de terreiro residentes em regiões como Bahia, Ceará e Piauí. Dessa maneira, a negação de identidade brasileira colaborou para a desvalorização das comunidades tradicionais.

Fonte: enem.inep.gov.br/participante/2023.

Na organização textual entre os parágrafos, os operadores argumentativos, também denominados articuladores textuais, *Primeiramente* e *Ademais* iniciam a segunda e a terceira alínea respectivamente, a marcar os parágrafos. As relações entre os parágrafos estabelecem ordem e acréscimo das informações empregadas no processo de desenvolvimento de argumentos na constituição do texto. Segundo a aluna, **Primeiramente**, é essencial destacar o descaso governamental, uma vez que a realidade de muitas comunidades [...] são desvalorizadas pelo Estado. Depois, para Lorena, também é possível compreender que a responsabilidade do problema é de toda sociedade: **Ademais**, a sociedade desvaloriza sua identidade nacional. Para quem fala, produz um enunciado oral, as reações do ouvinte provocam divisões, pausas, entre as partes textuais do diálogo. Na escrita, a divisão do parágrafo “é como se fosse um diálogo enfraquecido que passou a integrar um enunciado monológico” (Volóchinov, 2018, p. 244, grifo do autor), pois quem escreve reflete sobre seu próprio texto, a mudar a direção da intenção discursiva, conforme o seu próprio interesse ou do ouvinte. Assim, a aluna considera a compreensão do leitor, o que ele precisa entender primeiro, o que fica para depois, de acordo com as opções de organização textual apresentadas no Curso de Extensão. Em outras palavras, as articulações entre os parágrafos referem-se tanto à intenção da aluna que fala no momento da escrita – na enunciação em si – quanto à

sua atitude perante o discurso produzido por ela. As relações discursivas estabelecidas entre o que é oferecido pela produtora ao seu leitor e o seu contexto de produção textual, a considerar a execução e a recepção do enunciado. Por isso, os recursos estilísticos valorativos empregados na escolha de *Primeiramente* e *Ademais*, por exemplo, encadeiam os segmentos textuais, formando o texto de forma intencional, organizam o discurso, intensificam a argumentatividade do enunciado produzido no ENEM pela escolha de um recurso específico e não de outro.

Junto à explicação da organização textual no material, a aluna Lorena dialoga com o material, com o professor e consigo mesma, ao anexar uma folha de bloco de notas adesivas, na qual consta sua compreensão do processo da escrita, sobre o emprego dos articuladores d, segundo a imagem 1:

Imagem 1. A compreensão lingüística, textual, discursiva e pragmática dos dois parágrafos, utiliza-se o articulador textual “Evidentemente”, que marca a certeza que o produtor do texto tem em relação às ideias apresentadas. Algo bastante diferente seria apresentado se o redator usasse “Aparentemente” ou “Talvez fosse melhor”. Já o segundo parágrafo é acrescido com a articulação de “É lamentável que” uma atitude psicológica do autor do texto, a refletir sobre o que é dito. Em atitude oposta ao uso da oração “É bom que”, por exemplo. Assim, as escolhas dos termos são feitas cuidadosamente, de acordo com o intuito do dizer, a atender ao projeto do texto pretendido.

ALGUNS ARTICULADORES DE PARÁGRAFOS.

ARTICULADORES INICIAIS	ARTICULADORES DE TRANSIÇÃO
Às vezes	Outras vezes
Primeiramente	Em segundo lugar
Por um lado	Por outro lado

Usar o articulador adequando ele ao que você defende. Ex: evidentemente para o que se quer defender e articuladores mais simples para outro ponto.

Fonte: a autora

Na nota adesiva, a aluna escreve:

*Usar os articuladores adequando ele ao que você defende. Ex: **evidentemente** para o que se quer defender e **articuladores mais simples** para outro ponto.*

Na nota, a aluna compreende que tanto um destaque quanto a simplificação de uma informação, argumento, é definida pela escolha do articulador a ser empregado. Valoriza-se o argumento quando se emprega o articulador *evidentemente* para o que se quer defender, enquanto *articuladores mais simples* são indicados para pontos de vista diferentes do defendido pelo autor do texto. Ela afirma também, quanto à escolha dos articuladores/operadores argumentativos, a adequação *ao que você defende*, isto é, a coerência entre o ponto de vista defendido e o emprego do recurso linguístico. Dessa forma, a aluna reflete sobre a escolha dos recursos quanto à adequação ao ponto de vista do produtor do texto, compreendendo as intenções argumentativas de um autor, a valoração impressa em cada informação articulada, além da funcionalidade argumentativa do termo. Portanto, há tanto os indícios de um despertar da consciência da aluna em relação à intencionalidade discursiva na produção textual em que se entende o “texto como uma forma de realização de intenções” (Koch, 2009, p. 17), quanto às marcas de um desenvolvimento de habilidades linguístico-textual-discursivas estilísticas e valorativas em que ‘aprender a fazer’ o emprego do recurso linguístico implica aprender a escolher o melhor recurso para o momento da escrita, do texto, do enunciado (Bakhtin, 2019).

No emprego dos recursos *Além disso* e *Ademais*, os dois são usados pela aluna no Redação do ENEM. *Além disso* na relação de acréscimo de informação no interior do parágrafo e *Ademais*, na organização dos parágrafos. Dentre as escolhas da aluna, pode ser observado a preferência do *Ademais* para destacar a introdução de um novo parágrafo e as informações nele contidas, possivelmente, para chamar a atenção à informação discutida no parágrafo, mas também para demonstrar seu repertório diversificado de recursos linguísticos. Algo avaliado de forma positiva pela banca avaliadora que registra a presença de *repertório diversificado de recursos coesivos* (Brasil/INEP, 2024). O recurso *Além disso*, por sua vez, fica com uma função menos importante na conjuntura

da organização textual por relacionar períodos no interior do primeiro parágrafo. Contudo, o operador argumentativo topicaliza o período do primeiro parágrafo em que se recupera uma citação filosófica: ***Além disso***, segundo o filósofo Thomas Hobbes, em sua teoria contratualista, o cidadão deve ser amparado pelo Estado quanto ao seu bem estar porque realiza um pacto ao conviver socialmente., citação valorada no contexto do ENEM, já que *‘desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo’* Competência 2 (Brasil/ INEP, 2024, p. 20). Na organização da argumentação, *Além disso* encaixa-se num acúmulo de função, ao marcar o acréscimo de informação e receber uma coloração de operador argumentativo de contraste, uma vez que aproxima informação opostas, pois junto à afirmação de que *é essencial destacar o descaso governamental quanto aos Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil* (Brasil/ INEP, 2022), principalmente, pelo fato de *muitas comunidades [serem] desvalorizadas pelo Estado*. O emprego de *Além disso* introduz a citação que retrata a contrariedade no pensamento filosófico de *Thomas Hobbes*, na defesa do que *o cidadão deve ser amparado pelo Estado quanto ao seu bem estar*. Dessa forma, o recurso usado recupera a função dos operadores argumentativos de contraste, similares de ‘mas’, construindo um cruzamento de pontos de vista valorativos diferentes (Koch, 2009) que possibilita a construção do texto. Assim, a partir da compreensão e da aprendizagem do uso do operador argumentativo, a aluna parece ampliar as funções do recurso estudado, numa forma de reconhecimento do valor e força argumentativa de *Além disso*, ampliando as possibilidades de organização textual. Confirma-se, portanto, que os operadores são multifuncionais, estabelecem tipos diferentes de relações significativas, conforme o contexto textual-discursivo, além de diferentes operadores estabelecerem o mesmo tipo de relação (Koch, 2011). Em suma, ao compreender os recursos da língua pelo ponto de vista da valoração estilística a aluna amplia a perspectivas do que foi ensinado em sala

de aluna, atribuindo ao recurso da língua um uso diferente, ou melhor, ampliando as funções, para dizer o que é pretendido por ela, conforme ensina Bakhtin (2019).

O ensino da escrita orientado pela valoração estilística

O emprego dos operadores argumentativos na produção do projeto discursivo do texto dissertativo-argumentativo, a Redação do ENEM, é o tema tratado neste capítulo. Seu objetivo foi apresentar um percurso teórico-metodológico para o desenvolvimento de aspectos e habilidades linguístico-textual-discursivos que compreende a valoração estilística na escrita em prática sistematizada, orientada e mediada de ensino da língua portuguesa na sala de aula no Ensino Médio. As ações linguísticas linguístico-textual-discursivas consideram o contexto do Exame Nacional do Ensino Médio, sobretudo, a Competência 4 que avalia os ‘mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação’ (Brasil/INEP, 2024, p. 23) no contexto brasileiro de exame da escrita na Prova de Redação do ENEM. No percurso descrito e explicado, empregam-se os operadores argumentativos para a organização das informações, para o estabelecimento de relações argumentativas, tais como, a inserção de explicação, reformulação e acréscimo. Nesse aspecto, enfatizou-se a valoração necessárias às escolhas dos recursos apresentados ao aluno, a enfocar afirmação já apresentada à luz das ideias de Bakhtin (2003), de que os aspectos da língua precisam ser estudados pelo ponto de vista da estilística em que o professor explica diferentes óticas da língua para um mesmo uso, ou seja, recursos com funções semelhantes, a permitir a escolha do melhor recurso para dizer o pretendido pelo aluno.

Nesse sentido, o estudo da língua portuguesa escrita se configura em três etapas:



a) análise dos recursos linguístico-textual-discursivos empregado em trechos textuais evidencia a imbricação de estratégia textual de reformulação e de inserção de forma planejada na escrita e no encadeamento de informações para construir o sentido mais próximo ao aluno na atividade discursiva, tanto pelas orientações significadas quanto pelas ‘imposições’ do contexto e do gênero;

b) orientação discursiva marcada pelos recursos linguísticos, contemplada na organização textual da aluna, demonstra a reformulação da informação anterior imbricada com a estratégia de inserção de informação nova no texto, sobretudo, com a intenção de destacar a informação que, para ela, tem maior relevância, a conduzir o leitor de seu texto ao sentido argumentativo organizado pela produtora de texto, estabelecendo relações argumentativas guiadas pela sua própria orientação discursiva (Koch, 2004), pela sua intencionalidade (Koch, 2009), ainda que em um possível mimetismo com as ações da professora;

c) a ampliação das escolhas discursivas estilísticas valorativas na interação discursiva escrita, a partir do apresentado pela aluna na Prova de Redação do ENEM, indica uma escolha valorativa estilística apropriada para o uso da língua viva quanto à consciência do ação linguístico-textual-discursiva do ‘saber escrever’, de uma forma que sugere a percepção da aluna quanto ao que se perde e o que se ganha ao escolher um recurso (Bakhtin, 2019).

Dessa maneira, por meio do trabalho sistematizado, orientado e mediado do professor, desenvolve-se a escrita do aluno em respeito às suas expectativas de preparar-se para a interlocução no ENEM, conseqüentemente, para as escritas da sua vida.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2019.

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

BRASIL, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no Enem 2024**: Cartilha do(a) participante. Brasília, 2024.

BRAIT, B. Estilo. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 79-102.

GASPAROTTO, D. M. **Práticas de revisão e reescrita dialógicas de alunos de ensino médio**: processos de apropriação pela intervenção docente. Dissertação de doutoramento, Universidade Estadual de Maringá, 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2004.



KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. *In*: JORDÃO, C. M.(org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.

SILVA, J. L. **Percurso-Teórico-Methodológico de Desenvolvimento de Habilidades Linguístico-Textual-Discursivas em Gêneros Argumentativos no Ensino Médio**. Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Maringá, 2024.

SILVA, T. B.; CUNHA, M. C. As competências nas redações do Enem: ensino e avaliação em turmas do 3º ano do ensino médio na perspectiva da avaliação formativa. **SEDA – Revista de Letras da Rural**. Seropédica-RJ. v. 2, n. 6, set./dez., 2017, p. 22-42.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

Em homenagem

Janaína Lacerda da Silva

Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)

No mestrado em 2013, quando aluna do professor Renilson na disciplina “Interação e Escrita” no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Estadual de Maringá - PR, aprendi que o processo de ensino e de aprendizagem exige do professor o conhecimento das teorias linguístico-textual-discursivas. Ele nos ensinou a lê-las, compreendê-las e aplicá-las em sala de aula. Suas explicações e orientações reverberam em minhas aulas de Língua Portuguesa e na aprendizagem de meus alunos.

Em 2020, tornei-me sua orientanda no doutorado. O retorno à pós-graduação fez-se necessário, uma vez que sozinha não conseguia orientar os alunos quanto a uma escrita argumentativa de excelência, exigida em avaliações externas ao final da Educação Básica, como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Minha trajetória pela leitura dos seus textos acadêmicos e orientações teórico-metodológicas busca ilustrar o quanto ele contribuiu e contribuirá na formação de professores de língua portuguesa no Brasil, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, na vida de crianças, adolescentes e adultos. Também na constituição de uma Educação Pública de qualidade.

Ademais, estudar com o professor Renilson permitiu conhecer de perto o ser humano, dedicado, atencioso, sensível, exigente, admirável. Da mesma forma que nos ensinou a enxergar as minúcias dos textos, também nos fez encontrar o melhor em nós, a respeitar nossas fragilidades, a construir laços de amizade e a conviver com fraternidade, a não desistir, a criar novas estratégias em momentos difíceis. Nesse sentido, nos fortaleceu como alunos, professores e pessoas. Gratidão por tudo e admiração para sempre.



REVISÃO E REESCRITA: DA CONCEPÇÃO DE TRABALHO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Denise Moreira Gasparotto

Considerações iniciais

As pesquisas no campo da produção textual escrita e dos processos de revisão e reescrita no Brasil acompanharam o avanço dos estudos na compreensão do que é a escrita e de como se dá seu aprendizado escolar. As discussões passaram pelo estruturalismo e depois tiveram espaço significativo em pesquisas no campo da linguística textual, do cognitivismo, do interacionismo, do interacionismo sociodiscursivo (ISD), do letramento e da análise dialógica do discurso (ADD).

Embora desenvolvidas sob diferentes escopos teóricos, há uma valorosa convergência entre essas pesquisas: a negação do texto como produto final e a compreensão deste como processo (Fiad, 2010), em suas etapas, interações e implicações na aquisição e na apropriação da escrita.

Com uma carreira acadêmica dedicada aos estudos em Linguística Aplicada, especificamente no ensino e na aprendizagem, desde os anos iniciais até a formação docente, Menegassi, além de dedicar-se às discussões sobre leitura e análise linguística, debruçou-se nos estudos

sobre escrita, tema que marcou seu trabalho acadêmico a partir de sua tese de doutorado (Menegassi, 1998). Desde então, suas pesquisas no campo da escrita, junto às de outros imprescindíveis pesquisadores, têm contribuído ativa e efetivamente com a formação e a prática pedagógica de incontáveis professores pelo país.

Menegassi passou a produzir e orientar trabalhos acadêmicos que ampliaram e aprofundaram as discussões da escrita como trabalho (Menegassi, 1998; 2016; Menegassi e Beloti, 2017) e dos processos de revisão e reescrita textual (Menegassi, 1998; Gasparotto e Menegassi, 2013; 2015; 2020a; 2020b; 2023; 2024; Menegassi e Gasparotto 2016; 2019; Menegassi e Moterani, 2013; Czerevaty, Angelo e Menegassi, 2021). Como é fundamental a todo pesquisador, o professor e pesquisador revisitou, também, várias de suas produções, de modo a tornar a prática docente cada vez mais elucidada e o ensino de escrita cada vez mais profícuo.

Este capítulo objetiva apresentar um panorama dos estudos sobre revisão e reescrita de textos no Brasil, com enfoque na concepção de escrita como trabalho, em pesquisas aplicadas pautadas no princípio da interação e naquelas desenvolvidas sob o escopo da análise dialógica do discurso. Este recorte é uma proposição para trazer luz ao trabalho do professor e pesquisador homenageado nesta obra, assim como aos trabalhos de pesquisadores que também sustentaram seus estudos no aporte teórico mencionado e, necessariamente, às pesquisas sobre o tema desenvolvidas sob a orientação de Menegassi.

As pesquisas sobre escrita no Brasil

A partir de retomadas de pesquisas francesas e americanas, Fiad (2010) ensina que, após a crise do estruturalismo, na década de 1960, iniciou-se um movimento de estudo dos manuscritos literários que contribuiu para estudos posteriores refletirem sobre a escrita de textos



escolares, como os de Hayes e Flower (1980), com enfoque cognitivista, e os de Fabre (1987), pautados em teorias enunciativas.

Os modelos psicolinguísticos, de base cognitivista, tiveram relevante influência no desenvolvimento das pesquisas sobre a escrita. Hayes e Flower (1980) foram pioneiros em estudos que negaram a crença de que a escrita é produto da inspiração, investigando as etapas de produção textual em situação de ensino. São pesquisas, de acordo com Garcez (1998), com enfoque no sujeito cognitivo, em seu processo de resolver os problemas identificados no texto, e não consideram, portanto, a interação e dialogicidade imbricadas nesse processo. Apesar disso, foram essas pesquisas, com enfoque no processo mental individual de elaboração do texto escrito, que levaram a outras indagações, por exemplo, sobre como se dá a interação professor-aluno.

No Brasil, além das contribuições de pesquisas estrangeiras citadas, teve significativo marco para a reflexão da escrita como processo a obra “O texto em sala de aula” (Geraldi, 1984). A partir daí, com as traduções de obras no campo da Linguística da Enunciação, sobretudo das obras do Círculo de Bakhtin, e com os estudos na Linguística Aplicada acerca da escrita como processo, é que se começou a discutir, na década de 1990, a perspectiva interacionista de ensino, consolidando-se, então, a concepção de escrita como trabalho, na qual se inserem os processos de revisão e reescrita de textos.

De acordo com Fiad (2010), a reforma do ensino, na década de 1990, levou à compreensão da escrita como processo e a reescrita começa a ser contemplada nos documentos oficiais, “escrever e reescrever passaram a ser considerados como dois aspectos da mesma atividade” (Fiad, 2010, p. 5). Trata-se de uma concepção ancorada nas teorias da enunciação, que tomam a língua em seu caráter social, isto é, na interação, o que contribuiu para a revogação da crença de que escrever bem é um dom. Pode-se afirmar que a escrita como processo pressupõe interação,

revisão, reescrita, sob o caráter dialógico, contínuo e inacabado da linguagem escrita.

No Brasil, os estudos sobre escrita que se ancoram na teoria dialógica da linguagem partem da concepção de escrita como trabalho, inicialmente apresentada por Geraldi (1984) e amplamente discutida e sistematizada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1996), Menegassi (2016), entre outros. Conceber a escrita como trabalho é pensar a escrita em suas etapas recursivas, que vão desde o planejamento até a última versão de reescrita. Geraldi (1996) ensina que, embora a escrita se materialize individualmente, é o trabalho conjunto, contínuo e recursivo que permite tê-la num processo. Trata-se de uma construção que se dá por meio da interação, numa prática colaborativa, em que o professor medeia a atividade, por meio dos comentários de revisão, aproximando-se mais de um coautor, leitor/revisor do que de um avaliador; e o aluno é efetivamente reconhecido como sujeito autor de seu discurso.

Em retomada cronológica das pesquisas acerca da concepção de escrita como trabalho, Menegassi (2016) apresentou as características fundamentais dessa prática em sala de aula. Dentre elas, o autor salienta ao professor que é preciso definir objetivos à produção do texto, destacar as condições de produção, ter consistência dos pressupostos que fundamentam o trabalho com a escrita e ensinar ao aluno sobre as etapas que envolvem o processo. O cuidado com a prática docente de revisão incide sobre o nível de interação (Sobral, 2009), sobre a qualidade do texto e sobre o desenvolvimento de habilidades de revisão pelo aluno. O conjunto das orientações organizadas por Menegassi (2016) reforça a necessidade de tornar compreensível ao estudante todo o encadeamento de elaboração escrita, a fim de que, conscientemente, desenvolva estratégias de produção, habilidades discursivas, consiga refletir sobre o próprio texto e reconhecer-se como sujeito-autor.



Na perspectiva dialógica, o aluno passa a ver o outro nas suas variadas manifestações, como destinatário do texto, como professor/mediador/revisor, adequando o seu discurso à particularidade do gênero discursivo solicitado e tomando o professor como seu colaborador para atingir o objetivo comunicativo. Por isso, o professor precisa “considerar que a multiplicidade de textos implica variados objetivos e suportes textuais, circulações diferenciadas e suas relações com conteúdo escolares diferentes, em interdisciplinaridade constante na sala de aula” (Menegassi, 2016, p. 201). Em síntese,

Na concepção de escrita como trabalho, assim como na ADD, não se preveem etapas ou orientações engessadas de práticas de linguagem. Ao contrário, é justamente o conhecimento aprofundado dos pressupostos teórico-metodológicos que a compõem que evidencia a necessidade constante de o professor ou o pesquisador voltar-se para as condições enunciativas em que ocorre a interação e os objetivos que a norteiam. Por esse motivo, o trabalho com a escrita, a partir dessa perspectiva, exige reflexão constante sobre a efetividade da interação (Menegassi e Gasparotto, 2019, p. 114).

A reflexão e avaliação constante da qualidade da mediação no processo de ensino de produção textual implica, necessariamente, compreender os processos de revisão e reescrita e identificar as metodologias de trabalho mais adequadas a cada situação.

Os processos de revisão e reescrita

As primeiras pesquisas científicas acerca da revisão e da reescrita textual foram de base cognitivista. Camps (2006, p. 19) destaca que, inicialmente, o ensino dos processos de composição do texto escrito centrou-se nos “modelos de etapas, cuja finalidade era oferecer aos aprendizes pautas e estratégias para levar a cabo de forma adequada os subprocessos de planejamento, escrita e revisão”. A expansão das

pesquisas cognitivistas levou a um trabalho exaustivo com objetivo de mapear as fases da escrita (Garcez, 1998). Posteriormente, o interesse ampliou-se para as operações mentais que permeavam esse processo e compreendeu-se, por meio dos modelos cognitivos, que as etapas de composição textual são recursivas, isto é, surgem de complexas operações mentais e não de maneira sequencial (Camps, 2006), uma recorrendo a outra, para que o processo se estabeleça.

O modelo cognitivista de Hayes e Flower (1980) tornou-se referência de estudo, sobretudo nos Estados Unidos. Sobre isso, Garcez ensina que

o modelo de redação em três estágios lineares e subseqüentes - pré-escrita (planejamento), escrita e reescrita -, até então aceito incondicionalmente, passou a ser colocado em dúvida pelos cognitivistas, pois compreendeu-se que as atividades de produção têm caráter recursivo que incluem fatores como contexto da escrita, estímulo, pré-escrita, começo, elaboração textual, reformulação e edição (Garcez, 1998, p. 26).

Além dos modelos cognitivistas, destacaram-se, no mesmo período, as pesquisas de base enunciativa. Nessa perspectiva de estudo, Fabre (1987) identificou as operações linguísticas realizadas pelos sujeitos no trabalho de reescrita. A partir da análise de 150 rascunhos de estudantes entre 7 e 10 anos de idade, a autora constatou que, ao revisar e reescrever o próprio texto, o escritor realiza as operações de substituição, adição, supressão e deslocamento e que a adição marcaria a processo de implementação textual, correspondendo ao funcionamento metalinguístico e metadiscursivo (Fabre, 1987). Os resultados apresentados por Fabre foram ampliados na pesquisa de Menegassi (1998), ao compreender que tais operações são de caráter linguístico-discursivo. O autor analisou a revisão e a reescrita de alunos do primeiro ano de um curso de Letras e identificou, também, que, além das operações já delineadas por Fabre, o estudante pode igualmente



ignorar o comentário de revisão, seja por considerar a reformulação sugerida não pertinente ou por não compreender o comentário docente de revisão.

Fiad (2010) explica que as pesquisas brasileiras sobre os processos de revisão e reescrita foram motivadas por mudanças em perspectivas teóricas que levaram a novas perspectivas didáticas. O modelo psicolinguístico elaborado por Hayes e Flower (1980) motivou o trabalho de Kato (1986), pioneira desta abordagem no Brasil. A perspectiva sócio-interacionista, pautada em Vygotsky, sustentou o estudo de Góes (1993); e a linguística da enunciação, utilizada por Fabre (1987), sustentou as pesquisas de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e de Menegassi (1998). Essas pesquisas emergiram das reflexões sobre a escrita como trabalho, a partir de 1980, e influenciaram também a revisão de documentos oficiais da educação.

Em uma perspectiva dialógica de ensino da escrita, professor e aluno atuam “ora como leitores e ora como escritores: o aluno, autor de um texto, é também seu leitor. O professor, como leitor e observador do texto do aluno, vai-lhe apontando as operações no texto” (Fiad, 1991, p. 97). Desse modo, todo texto é uma reescrita (Fiad, 2009), tendo em vista que:

a primeira produção textual já apresenta os diálogos travados por seus autores com experiências anteriores, diálogos embasados pela memória discursiva daquele sujeito [...]. Já a segunda versão de um texto [...] caracteriza-se como uma resposta às sugestões do professor, sendo, portanto, uma reescrita – uma réplica – restrita ao contexto (Possati, 2013, p. 29).

A reescrita está inserida na aquisição e ensino da escrita. É “o trabalho realizado pelo autor do texto, quando retoma seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis” (Fiad, 2010, p. 2). É, ao mesmo tempo, coletiva e individual, pois dela emergem modificações

em textos com representação escrita, sendo essas modificações fruto de processos individuais de aprendizagem e compreensão das etapas de composição escrita (Fiad, 2010).

Revisão textual e ensino

As tarefas de escrita são necessárias, mas não suficientes para aprendizagem de escrita. O professor deve tomar a revisão como uma ferramenta de apoio a esse aprendizado. O escritor, ao terminar a primeira versão de um texto, costuma dá-lo por acabado. É necessário, pois, um estímulo externo para que ele volte ao texto (Rijlaarsdam et al., 2004).

É importante, por exemplo, que professores e alunos precisem saber diferenciar uma revisão aprofundada de uma edição final. Esta busca apenas aspectos estruturais, visando à limpeza do texto para que o todo seja mais bem apresentado e não atrapalhe a compreensão do leitor. Já a revisão enfoca um conjunto de considerações retóricas da composição do texto desde o seu objetivo inicial (Breidenbach, 2006).

Quanto ao modo como o docente pode mediar a revisão textual com anotações no texto do aluno, Serafini (2004), uma das pioneiras a sistematizar uma proposta de correção textual pelo professor, aponta três abordagens: as correções resolutive, indicativa e classificatória. São intervenções efetivas para identificação de desvios no texto, não promovem diálogo com o estudante. No entanto, se associadas a práticas dialógicas de revisão, estas abordagens auxiliam na organização da revisão e na compreensão pelo estudante sobre como melhor proceder a revisão.

Nessa perspectiva, Ruiz (2010) propõe a revisão textual-interativa. Sua proposição supre a demanda identificada no trabalho de Serafini, a interação. Essa abordagem de revisão é realizada por meio de bilhetes nos textos dos estudantes, podendo alocar-se à margem ou ao final do texto.

Por meio do bilhete, o professor dialoga com o estudante, colocando-o na posição de sujeito-autor. Além de comentar sobre os desvios, o bilhete revisão textual-iterativa pode elogiar o trabalho do aluno, isto é, conversar sobre o aprendizado da prática de revisão e reescrita.

Exemplo 1 - Correção textual-iterativa

Penso que você precisa retomar seu texto e reescrevê-lo focando mais no tema. É preciso desenvolver melhor como a intolerância se manifesta no Brasil nos dias atuais. A discussão está superficial. Você pode ser mais direto e acrescentar exemplos. Na proposta, elabore como isso pode ser feito e reflita se o problema está nos donos das redes sociais.

Fonte: Menegassi e Gasparotto (2019)

No exemplo de revisão textual-iterativa apresentada, a docente comenta os desvios e aponta caminhos para a resolução do problema. A intervenção instiga o estudante a retomar seu texto e realizar, também, o seu trabalho de revisão, considerando o que lhe foi alertado. É uma abordagem que implica o estudante no trabalho de revisão textual. Em um movimento de negociação, de reflexão sobre os sentidos, busca-se a melhor forma de alcançar o leitor real, aquele a quem o texto se destina.

Em estudo sobre a construção da revisão textual-iterativa pelo docente, Menegassi e Gasparotto (2016) identificaram três padrões na estruturação dos bilhetes: apontamento, questionamento e comentário. Os três se configuram como bilhetes interativos, mas cada um tem uma construção e efetividade específicas.

O apontamento se configura como um bilhete curto e preciso, geralmente com verbo no imperativo, indicando uma revisão que deve ser feita: revise a pontuação; organize melhor as ideias, está confuso.

Exemplo 2 - Revisão textual-interativa por meio de apontamento

Twitter e Instagram é muito fácil uma pessoa denegrir a outra seja por perfis falsos ou até mesmo originais, pois os opressores são protegidos pelo anonimato ou pela distância entre este e o oprimido, aumentando assim, a percentual de menções negativas. Portanto é preciso que se aprimore seus mecanismos de defesa contra a agressão virtual.

revise o uso da vírgula.

Fonte: Menegassi e Gasparotto (2019)

No exemplo, tem-se um parágrafo com desvios quanto ao uso da vírgula. Em vez de corrigir resolutivamente, acrescentando ou suprimindo vírgulas, o docente destaca o trecho e deixa um apontamento breve no imperativo: “revise o uso da vírgula”. Como se trata de um aluno de nível médio, aqui se considerou que este conhece as regras de pontuação e que o simples apontamento para o desvio o faria voltar no texto e revisar a pontuação. O apontamento, portanto, é uma revisão que promove interação, mas em situações que não demandam muitas explicações sobre o desvio ou orientações sobre como corrigi-lo. Seu uso é de modo eficaz ocorre, portanto, de acordo com o conhecimento que o docente tem do nível de compreensão de seu aluno.

O questionamento é uma pergunta de revisão que comumente instiga o aluno ou leva ao acréscimo de informações no texto: como se chama o menino? Qual a referência desse argumento?

Exemplo 3 - Revisão textual-interativa por meio de questionamento

Quais leis? ← Várias leis e normas foram criadas para que uma pessoa em sua velhice tenha seus direitos garantidos na sociedade. Entretanto, as pessoas que ^{respeitam quem?} não tem o menor respeito e

Fonte: Menegassi e Gasparotto (2019)

O exemplo é de um texto argumentativo. O aluno fundamenta sua tese afirmando que já há leis que garantem os direitos dos idosos. Para que a argumentação seja pertinente, seria preciso fazer referência a essas leis. Assim, em vez de escrever um comentário longo explicando essa necessidade, a intervenção docente é feita por meio da pergunta: “*Quais leis?*”, indicando que informações devem ser acrescentadas ao argumento. No mesmo excerto, observa-se o uso do pronome oblíquo “o” sem referente explícito ou implícito. Para chamar a atenção sobre essa lacuna, o docente utiliza a mesma expressão utilizada pelo aluno, mas em forma de pergunta: “*Rodeiam quem?*”. A partir do questionamento e relendo o parágrafo, o aluno observará a lacuna e terá que refletir sobre uma forma adequada de resolver o desvio.

O comentário é uma abordagem mais completa que pode conter também apontamento e questionamento, trata-se de uma conversa com o aluno sobre seu texto, pode orientar sobre mais de um problema do texto, promove reflexão e o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção (Menegassi e Gasparotto, 2016), por exemplo: *seu texto tem informações repetidas, faça uma leitura cuidadosa e substitua-as por novas informações ou suprima as que julgar necessário; ou a argumentação melhorou muito, mas a pontuação dificulta a compreensão do leitor, revise objetivando um texto mais organizado.*

Exemplo 4 - Revisão textual-interativa por meio de comentário

* Nome, leia novamente o seu texto. Quando for reescrever preste atenção no seguinte:

- Divida o texto em mais parágrafos e perceba quem do será preciso usar vírgula ou ponto. Você não usou nenhum.

Fonte: Menegassi e Gasparotto (2019)

Nessa revisão, o docente deixa um comentário ao final, fazendo considerações sobre todo o texto. Trata-se de uma orientação mais específica quanto aos desvios de pontuação observados no texto. Aqui, considerou-se necessário mais do que um apontamento para revisar a pontuação, mas uma orientação sobre como fazê-lo. O comentário reforça o trabalho e a atenção do docente ao texto e a colaboração para que o aluno desenvolva suas habilidades de escrita, adquirindo autonomia. Essa abordagem motiva a prática de revisão pelo aluno, que é reconhecido como sujeito autor e recebe respaldo para a reescrita.

Ao receber seu texto com as marcações e os bilhetes de revisão, o estudante procede à reescrita do texto, que pode ser acompanhada pelo docente, adicionando comentários orais que orientem a revisão; em pares, para discutir junto ao colega as possibilidades de revisão; ou individualmente, em que o sujeito autor assume o papel central de revisor do seu texto, guiado pela revisão docente escrita. Nesse processo de tornar uma versão do texto em uma versão aprimorada, isto é, ao reescrever seu texto, o estudante realiza operações linguístico-discursivas (Menegassi, 1998) que revelam suas escolhas de revisão.

As operações linguístico-discursivas são tomadas como instrumento de análise nas pesquisas sobre produção escrita, porque possibilitam acompanhar a compreensão dos comentários de revisão docente pelo estudante, assim como o seu próprio processo de revisão. Acerca dessas operações, Menegassi e Moterani (2013) analisaram textos de alunos de séries finais do Ensino Fundamental. O estudo apontou a adição como a operação linguístico-discursiva mais frequentemente utilizada pelos estudantes, seguida pela substituição, supressão e deslocamento.

As operações identificadas entre a primeira versão e a(s) reescrita(s), além de evidenciar o desenvolvimento de habilidades de escrita pelo estudante, permitem ao professor avaliar o nível de interação alcançado junto ao estudante por meio dos bilhetes de



revisão e outras correções marcadas no texto. Isso porque é comum que uma mesma abordagem não seja efetiva para todos os estudantes da turma, alguns já estão mais habituados a expressões linguísticas – como coesão, coerência, concordância - outros demandam comentários mais explicitados, que descrevam o desvio e, então, indiquem o caminho para a revisão.

Com olhar para as operações linguístico-discursivas, Pereira (2018) investigou sobre os processos de revisão e reescrita do gênero discursivo conto popular belenense, a compreender como tais processos contribuem para o desenvolvimento de habilidades de escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental. A pesquisa realizou-se a partir de trabalho docente em uma escola da rede municipal de ensino, na cidade de Ananindeua/PA. Após avaliação diagnóstica, a professora-pesquisadora elaborou uma proposta de intervenção com o referido gênero.

O estudo identificou, por exemplo, que, ao considerar os bilhetes de revisão docente e interpretar as operações de revisão já destacadas por Menegassi (1998) – de aceitar integralmente, aceitar parcialmente ou rejeitar a orientação de revisão – há casos em que o estudante, propõe-se a atender e reformular, a partir das sugestões docentes de revisão, mas não o realiza de maneira adequada por não ter subsídios linguístico-discursivos bem sedimentados naquele momento. Essa constatação envidou que o processo de revisão e reescrita pelo estudante indica para o professor possíveis problemas relacionados à dificuldade leitora do aluno, sugerindo intervenções mais ostensivas ou direcionadas a superação desse problema

Quanto às operações de acréscimo, substituição, acréscimo e deslocamento, foram observadas regularidades no objetivo de reformulação pelos estudantes relacionadas a cada operação. A substituição foi a mais utilizada pelos estudantes, prioritariamente, nos casos em que se compreende a necessidade de reformular e, portanto,

substitui-se por uma palavra, frase ou período, visando a progressão narrativa. Também observou-se a utilização dessa operação nos casos em que se considera inadequada a reformulação anterior feita pelo próprio autor.

A operação acréscimo foi utilizada para evidenciar uma informação, incluir frases sem expansão de sentidos, confirmar uma informação, ou mesmo para responder a questionamentos mais objetivos presentes nos bilhetes. Já o uso da de operação supressão ocorreu ao considerar o trecho irrelevante ou incoerente; ou evitar reformular a partir das sugestões propostas. O deslocamento foi pouco utilizado, pois envolvia mudanças significativas, como a reorganização de parágrafos e a alteração da ordem de frases, períodos, modificando a sequência dos acontecimentos do enredo e melhorando a progressão narrativa.

Esses trabalhos mostram, portanto, que considerar as operações linguístico-discursivas não só como evidências linguísticas da compreensão pelo estudante acerca da revisão docente, mas, também, como uma forma de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da produção textual escrita é tomar a interação como norteadora de um processo dialógico de trabalho.

Revisão dialógica

Em estudo acerca da revisão textual-interativa e da resposta do estudante na reescrita, por meio das operações linguístico-discursivas, Menegassi e Gasparotto (2016) analisaram o processo de produção textual escrita de estudantes do ensino fundamental I e apontaram a necessidade de a abordagem de revisão considerar aspectos do contexto imediato e mais amplo, o objetivo docente com a revisão e as especificidades do gênero solicitado.

Ao avançar nos estudos sobre revisão textual, os autores buscaram sistematizar o que se espera de um trabalho de revisão nessa



perspectiva. A partir da análise do trabalho docente e da revisão e reescrita por estudantes de nível médio e, respaldados na escrita como trabalho e na ADD, Menegassi e Gasparotto (2019) apresentaram o que se pode compreender por revisão dialógica e elencaram as habilidades a serem desenvolvidas pelo professor e pelo estudante em um trabalho pedagógico sob essa égide.

Quadro 1 - caracterização da revisão dialógica

REVISÃO DIALÓGICA	
Habilidades do professor	Habilidades do aluno
a) Conhecer a concepção de língua e de escrita na qual se fundamenta e confrontá-las periodicamente com sua prática em sala de aula.	a) Conhecer o gênero a ser produzido e suas condições de produção, entender a escrita como uma prática discursiva social realizada em sala de aula.
b) Conhecer todos os aspectos que envolvem o processo de produção textual e explicitá-los aos alunos sempre que possível; mostrar a recursividade inerente a esse processo e tornar compreensíveis os critérios de revisão e avaliação textual.	b) Reconhecer a recursividade e a dinamicidade do processo de produção escrita, compreendendo que escrever é um trabalho que demanda estratégias de ação e desenvolvimento de habilidades linguísticas e extralinguísticas.
c) Promover, avaliar e avançar nos níveis de interação, conforme atua, a identificar o contexto imediato e o contexto mais amplo de trabalho com os alunos.	c) Reconhecer-se como sujeito autor, identificando seu próprio processo de elaboração textual, o modo como melhor produz em cada uma das etapas, desde o planejamento até a última reescrita.
d) Colocar-se como interlocutor virtual, colaborador de seu projeto comunicativo de atingir o interlocutor real. Desenvolver a revisão dialógica, dando voz ao aluno. Revisar promovendo alteridade, mediando; negociando sentidos, evidenciando o caráter responsivo da interação.	d) Identificar o professor não como avaliador ou destinatário final de seu texto, mas como interlocutor virtual, colaborador em seu objetivo de alcançar a compreensão do interlocutor real.
e) Orientar o aluno a colocar-se como autor e também como leitor de seu texto; revisando criticamente num processo de tornar a palavra <i>alheia</i> em palavra <i>minha</i> .	e) Ao colocar-se como autor e também leitor de seu discurso, estabelecer sobre a revisão e sobre seu texto juízo de valor, identificar quais reformulações são realmente pertinentes ao seu objetivo comunicativo.
f) Promover ousadia na revisão pelo aluno, fazendo-o experimentar formas de aprimorar seu texto; valorizar todas as versões e revisões de um mesmo texto, ainda que não tenham melhorado a qualidade discursiva.	f) Buscar não somente erros, mas alternativas de aprimorar seu texto, voltando-se à qualidade do texto em vez da quantidade de revisões, adquirindo autonomia no processo de produção escrita.

g) Utilizar abordagens diversificadas de revisão (resolutiva, classificatória, indicativa, apontamento, questionamento, comentário) atentando e adequando ao gênero discursivo produzido, à idade escolar e à singularidade do processo de aprendizagem de cada aluno.	g) Compreender a revisão docente e, a partir dela, revisar seu próprio texto para refletir sobre a melhor forma de revisá-lo de acordo com as especificidades do contexto de produção.
h) Utilizar recursos, como revisão tardia, revisão entre pares, com intuito de avançar na interação com o aluno e do aluno com seu texto e levá-lo a conhecer as diversas formas de revisão textual e identificar aquelas que promovem maior nível de interação com cada aluno ou grupo.	h) Utilizar os discursos alheios, empregados pelos recursos de revisão docente e de outros conhecimentos adquiridos, para torná-los palavra <i>minha</i> , por exemplo, para desenvolver textos argumentativos.
i) Acompanhar o desenvolvimento de habilidades de escrita do aluno e avançar nas abordagens de revisão, objetivando promover a autonomia discursiva.	i) Avançar no trabalho de revisão, a visar compreender a revisão docente e não tornar a cometer os mesmos desvios, desenvolvendo sua prática discursiva escrita.
j) Promover e motivar a reescrita pelo aluno, fazendo, quando necessário, atendimento individualizado para sanar possíveis dúvidas quanto às marcas de revisão escrita.	j) Aplicar os conhecimentos internalizados nas práticas de produção textual das aulas de Português ao produzir textos para outras disciplinas ou em outras situações comunicativas, extraescolares, revelando apropriação do trabalho de escrita na perspectiva dialógica, acompanhado de orientação docente.

Fonte: Menegassi e Gasparotto (2019)

O quadro evidencia, sobretudo, como a revisão é uma habilidade a ser continuamente desenvolvida e repensada na interação professor-aluno, de modo a implicar o sujeito autor no processo de escrita e autoria, a desenvolver um olhar de revisor para seu próprio texto, preenchendo lacunas, fazendo substituições, refletindo sobre a melhor forma de levar o conteúdo pretendido ao seu interlocutor. Para isso, o professor é o mediador que promove essa interação, que provoca a releitura e revisão pelo estudante, aponta caminhos, para que a cada produção se adquira maior autonomia.

Complementarmente à sistematização dos princípios da revisão dialógica, Gasparotto e Menegassi (2020a) propuseram um olhar sobre a revisão dialógica a partir dos elementos axiológicos da linguagem, discutidos por Volochínov (2013). A pesquisa evidencia que a qualidade da reescrita e o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos dependem não apenas da revisão docente, mas também de aspectos extralinguísticos.

A partir da análise de excertos de revisão e reescrita por estudantes de ensino médio, o estudo elucidou como o contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor do enunciado são fundamentais para uma interação pedagógica pautada nos princípios do dialogismo. Especificamente, a qualidade da reescrita está atrelada a elementos extralinguísticos, como: a) conhecimento linguístico, b) o gênero, c) o tema sobre o qual se escreve, d) o juízo de valor, e) a compreensão da escrita como processo, f) a compreensão do professor como colaborador, g) o reconhecimento de si como autor, h) a construção do sujeito revisor, i) a motivação para a qualidade do projeto de dizer e j) a adequação do bilhete de revisão ao contexto de ensino (Gasparotto e Menegassi, 2020a).

Essa compreensão levou os autores a destacarem a necessidade de o docente atentar, para além da atividade de revisão, à melhor estratégia a ser utilizada de acordo com seu objetivo de ensino e com o contexto de ensino ou nível escolar do aluno. Isso porque os encaminhamentos mais pertinentes a uma perspectiva dialógica são aqueles que preconizam a colaboração docente, em detrimento da figura de avaliador do professor, pois o desenvolvimento das habilidades de escrita está diretamente relacionado ao desenvolvimento da consciência socioideológica do sujeito (Gasparotto e Menegassi, 2020a).

Também em 2020, outro estudo ancorado no dialogismo e voltado aos aspectos axiológicos foi publicado por Polato, Beloti e Menegassi (2020). A pesquisa desenvolveu-se a partir da caracterização teórico-metodológica de práticas epilinguísticas axiológicas, como expansão das propostas de práticas epilinguísticas feitas por Franchi e Geraldini, com reflexões acerca dos processos de revisão e reescrita em trabalho de mediação de um dos pesquisadores com uma estudante do 4º ano do Ensino Fundamental I. A análise dos registros indicou que “as atividades epilinguísticas axiológicas voltam-se, majoritariamente, à realização axiológica, que faz do enunciado uma atuação discursiva” (Polato, Beloti

e Menegassi, 2020. p. 217). Nesse sentido, as práticas epilinguísticas axiológicas, organizadas em blocos de questionamentos dialógicos, convocam a manifestação da consciência socioideológica do sujeito-autor, a partir das condutas sociais ideológicas representadas no texto. Assim, por meio do estilo verbal de linguagem, emerge a vida social e o discurso próprio, manifestado nas escolhas vocabulares e sintáticas valoradas e direcionadas ao conjunto valorativo do enunciado como atuação discursiva (Polato, Beloti e Menegassi, 2020).

A partir da proposição dos princípios da revisão dialógica (Menegassi e Gasparotto, 2019) e dos aspectos extraverbais concernentes a essa prática pedagógica (Gasparotto e Menegassi, 2020a), Gasparotto e Menegassi (2020b) apresentaram análise da revisão docente e da revisão e reescrita pelo estudante, de maneira a elucidar como ocorre efetivamente uma prática de revisão dialógica. A prática foi realizada a partir da produção textual de um estudante concluinte do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Dentre os resultados, destacam-se:

- i) considera-se uma revisão dialógica a partir da efetividade da interação estabelecida e não necessariamente da extensão do bilhete ou da quantidade de operações linguístico-discursivas realizadas na reescrita;
- i) a prática de revisão dialógica deve reconhecer o processo de interação existente entre aluno-texto-revisão-professor em sua totalidade, a considerar que a completude de sentido dessa interação se estabelece, no bilhete de revisão, por meio das retomadas, dos vocativos, dos questionamentos que, em conjunto, “têm a função de apontar ao aluno que a forma fragmentada de abordar os desvios é apenas um caminho estratégico para a revisão global do texto” (Gasparotto e Menegassi, 2020b, p. 1451);

iii) por conhecer processo imediato e mais amplo de aprendizagem de escrita, o professor deve atentar às circunstâncias linguísticas e extralinguísticas da interação para construir adequadamente o bilhete de revisão para cada estudante, assim como pensar alternativas pertinentes ao seu contexto de trabalho, como o número de estudantes por turma;

iv) o exercício de revisão dos desvios pelo estudante assim como a volição à revisão para além dos desvios são atitudes a serem desenvolvidas ao longo do ensino de escrita (Gasparotto e Menegassi, 2020b), por isso, o foco do trabalho do professor é o desenvolvimento das habilidades pelo estudante e não a revisão do texto em si, tendo em vista o ritmo diferente de aprendizagem de cada sujeito.

Revisão e formação docente

Os trabalhos apresentados mostram estudos voltados à prática docente de revisão textual, sobretudo com estudantes da educação básica. Assim, de maneira a apresentar o conjunto de trabalhos do professor e pesquisador, apresentam-se, nesta seção, estudos que pautaram o processo de produção textual escrita na formação de professores.

Gasparotto e Menegassi (2013) investigaram o trabalho de mediação de um professor na revisão de textos de estudantes do Ensino Médio. A partir de intervenção ao trabalho do professor, a revisão passou a ter caráter dialógico deslocando significativamente da prioridade para correções resolutivas para a preconização das revisões textual-interativas, promovendo diálogo e orientando a revisão pelo aluno.

Ao acompanhar a prática docente de revisão, especificamente no gênero Narrativa de Terror, junto a estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, Gasparotto e Menegassi (2015) indicaram a pertinência

da orientação de bilhetes específica ao gênero na melhoria da escrita dos alunos. O estudo apontou que o trabalho contínuo e a formação docente focada em um gênero discursivo singular são relevantes para o desenvolvimento de apontamentos mais precisos de revisão, que considerem o gênero e o interlocutor.

Beloti e Menegassi (2017), ao investigarem os aspectos teórico-metodológicos sobre os processos de revisão e reescrita na formação docente do PIBID, isto é, na formação de professores licenciandos, desenvolveram uma pesquisa-ação que considerou as atuações dos professores nos questionários inicial e final da pesquisa, analisando suas compreensões acerca dos conceitos envolvidos no processo de escrita, a apropriação da escrita como trabalho. A partir do trabalho de mediação, os professores em formação demonstram entender a escrita como processo, a revisão e a reescrita como inerentes e etapas recursivas e dialógicas.

Czerevaty, Angelo e Menegassi (2021), sustentados pelos pressupostos do dialogismo, discutiram aspectos do processo de revisão textual pela perspectiva dialógica na formação docente inicial. A análise pautou-se em registros de um estudo de caso realizado na graduação em Letras, em que se problematizou a confluência entre teoria dialógica, metodologias e práticas para execução do processo. Os resultados demonstram que a escolha metodológica não define o processo como dialógico ou não-dialógico; e que os conceitos embaixadores da concepção dialógica orientaram produtivamente a intervenção no texto e a seleção metodológica. A pesquisa evidenciou a necessidade de um trabalho amplo e direcionado às etapas de revisão e de reescrita no contexto da formação docente inicial, de modo a romper com a naturalização das concepções tradicionais e possibilita aos professores em formação um olhar reflexivo acerca das produções de seus alunos.

Ciavolella e Menegassi (2021) desenvolveram trabalho voltado à formação inicial do professor de Língua Portuguesa para o ensino de



produção textual, segundo os pressupostos de escrita como trabalho. O foco de análise foi a prática de revisão textual por 22 acadêmicos do terceiro ano do curso de Letras, na disciplina de Estágio Supervisionado. Os pesquisadores tomaram como critérios de análise: i) a consideração da escrita como prática de produção textual; ii) o papel do aluno como sujeito do dizer; iii) o papel do professor como coautor do texto e mediador do processo de desenvolvimento da escrita, a considerar que os sujeitos foram orientados a elaborar a revisão pautados no comando de produção, nas características do gênero discursivo e nos problemas gramaticais significativos.

A análise dos registros apontou diferentes formas de internalização e apropriação pelos professores em formação acerca da concepção de escrita como trabalho e da revisão dialógica. Sobre isso, Ciavolella e Menegassi (2021), em consonância com Czerevaty, Angelo e Menegassi (2021), compreendem que

o fato de nem todos os futuros docentes terem internalizado integralmente os pressupostos da escrita como trabalho, o que mostra que não há uma correlação direta entre o estudo dos pressupostos teóricos e metodológicos com sua aplicação em atividades práticas. Portanto, reconhecemos a pertinência de inserir na formação docente inicial vivências pedagógicas para possibilitar aos professores aprendizado e desenvolvimento de estratégias para o ensino da produção textual escrita em todas as suas etapas, em especial, na revisão, pois são tais situações que contribuem para a formação do docente e, também, revelam os aspectos compreendidos e os que necessitam ser melhorado (Ciavolella e Menegassi, 2021, p. 785)

De forma mais ampla, voltando-se à revisão do texto acadêmico pelo próprio sujeito autor, Gasparotto e Menegassi (2023) demonstraram quais aspectos, elementos e conceitos são necessários ao conhecimento do autor para revisar seu próprio texto. O trabalho apontou abordagens práticas de revisão a partir de apresentação e discussão da concepção de caráter social da língua, dos tons valorativos

que nela se evidenciam, assim como da compreensão da escrita como processo discursivo de trabalho a ser internalizado, desenvolvido e apropriado pelo discente, acadêmico de um curso de graduação.

A partir de curso sobre revisão textual desenvolvido junto a acadêmicos de um curso de graduação em Letras, Gasparotto e Menegassi (2024) pautaram o ensino e o desenvolvimento, pelos professores em formação, de abordagens de revisão escrita em situação de ensino, com enfoque na construção de bilhetes textuais de revisão (Ruiz, 2010; Gasparotto e Menegassi, 2019). Os resultados apontaram a apropriação pelos sujeitos das abordagens de revisão textual e a compreensão sobre os aspectos centrais do curso de formação docente, ao entenderem, por exemplo, que uma abordagem de revisão pode ser efetiva a um aluno ou grupo e pouco produtiva para outro (Gasparotto e Menegassi, 2024).

A revisão textual-interativa foi amplamente utilizada pelos professores em formação, em 64,7% das intervenções. O comentário foi a abordagem textual-interativa mais utilizada pelos professores, em 54% dos casos. Seu conteúdo contemplou aspectos de argumentação, organização das informações, tema, estilo e do texto de forma global, destacando-se o trabalho de reescrita a ser realizado pelo aluno, assim como seu processo de aprendizagem da produção escrita. Os registros evidenciaram regularidades na construção dos comentários de revisão que, em sua maioria, contemplaram: apresentação do desvio; justificativa; evocação do autor-revisor; reflexões ou orientações sobre como proceder à revisão; referência axiológica, como aspectos extraverbais e de juízo de valor acerca de o tema ou da produção textual em si; e menção ao trabalho de reescrita pelo aluno ou ao seu processo de aprendizagem, salientando, em alguns casos, os pontos positivos observados no texto (Gasparotto e Menegassi, 2024).



Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama de pesquisas sobre escrita, revisão e reescrita de textos, sob o viés da Linguística Aplicada, especificamente pautadas na perspectiva do dialogismo e da Análise Dialógica do Discurso. O recorte dos trabalhos apresentados objetivou delinear o percurso de trabalho do professor e pesquisador Renilson José Menegassi, homenageado, nesta obra, por sua imprescindível contribuição para os estudos de ensino e aprendizagem de língua materna; e, neste capítulo, pelo aprofundamento teórico e proposições metodológicas à prática de revisão e reescrita textual.

Dentre os estudos apresentados, destacam-se as relevantes discussões no que diz respeito à i) concepção de escrita como trabalho (Menegassi, 1998; 2016), ii) ao conceito de revisão docente e à ampliação teórico-metodológica da revisão textual-interativa, por meio do apontamento, do questionamento e do comentário (Menegassi e Gasparotto, 2016); iii) à proposição dos princípios da revisão dialógica (Menegassi e Gasparotto, 2019), desde as orientações ao trabalho docente às habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante; iv) à práticas metodológicas de revisão dialógica (Gasparotto e Menegassi, 2020b); v) aos elementos extralinguísticos que incidem sobre o processo de revisão, sobretudo em situação de ensino (Gasparotto e Menegassi, 2020a; Polato, Beloti e Menegassi, 2020); vi) às experiências de formação docente para o trabalho de revisão - por meio de trabalho colaborativo, do estudo de caso ou de pesquisa-ação – no ensino fundamental (Gasparotto e Menegassi, 2015), no ensino médio (Gasparotto e Menegassi, 2013; 2020a) e na formação docente (Beloti e Menegassi 2017; Czerevaty, Angelo e Menegassi, 2021; Ciavoletta e Menegassi, 2021; Gasparotto e Menegassi 2023, 2024); e às operações linguístico-discursivas do trabalho de reescrita pelo estudante (Menegassi, 1998; Menegassi e Moterani, 2013; Pereira, 2018).

Junto a outros relevantes estudos pautados na perspectiva dialógica de ensino de produção textual escrita, nas últimas décadas, esse conjunto de trabalhos apresenta-se como uma importante contribuição à formação docente inicial e continuada e, por isso, ratifica um importante papel das pesquisas em Linguística Aplicada, de promover a intersecção entre universidade e sala de aula, teoria e prática, ensino e aprendizagem.

Referências

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. C. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: ALB; Mercado de Letras, 1997.

BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. A constituição teórica, metodológica e prática sobre revisão e reescrita na formação docente inicial-PIBID. **Diálogo das Letras**, v. 6, p. 9-32, 2017.

BREIDENBACH, K. Practical guidelines for writers and teachers. *In*: HORNING, A.; BECKER, A. (orgs.). **Revision**: History, theory, and practice. West Lafayette, Indiana: Parlor Press; The WAC Clearinghouse, 2006. p. 197-219.

CAMPS, A. Texto, processo, contexto, atividade discursiva: diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e de ensinar a escrever. *In*: CAMPS, A. (org.). **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 13-32.

CIAVOLELLA, B.; MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em



Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, 2021. DOI: 10.1590/1984-6398202116829.

CZEREVATY, P. C.; ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Revisão textual pelo viés dialógico na formação docente inicial. **Signótica**, v. 33, p. 1-25, 2021.

FABRE, C. La reécriture Dans l'écriture: Le cãs dês ajout sdans lês écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 68, p. 15-39, 1987.

FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**, v. 38, n. 2, p. 9-18, 2009.

FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. *In*: Il Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. **Anais**. Évora: Universidade de Évora, 2010.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (org.). **Questões da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de ensino médio. **Calidoscópico**, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da prática docente na revisão e reescrita de narrativa de terror. **Fórum Linguístico**, v. 12, n. 3, p. 808-826, jul./set. 2015.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 1432-1454, 2020a.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Elementos da axiologia na produção e revisão de textos. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, p. 158-178, 2020b.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita em gêneros discursivos acadêmicos. *In*: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **Práticas de linguagem na esfera acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. v. 1, p. 331-355.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A revisão textual na formação docente inicial em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 2, 2024. DOI: 10.1590/1984-6398202421471.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. *In*: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

HAYES, J.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing process. *In*: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (orgs.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KENN, J. Strategic revisions in the writing of Year 7 students in the UK. **The Curriculum Journal**, v. 21, p. 255-280, 2010.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, R. J.; BELOTI, A. A compreensão da escrita como processo na formação docente do PIBID. **Raído** (Online), v. 12, p. 247-266, 2017.

MENEGASSI, R. J.; MOTERANI, N. G. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 52, p. 215-237, 2013. DOI: 10.1590/S0103-18132013000200003.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-13.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

PEREIRA, A. R. S. Os processos de revisão e reescrita na produção do gênero conto popular belenense escrito. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

POLATO, A.; BELOTI, A.; MENEGASSI, R. Práticas epilinguísticas axiológicas na reescrita: caracterização teórico-metodológica. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, p. 194-220, 2020.

POSSATI, J. **A reescrita dialógica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RIJLAARSDAM, G. et al. The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. *In*: ALLAL, L. et al. (orgs.). **Revision: Cognitive and instructional processes**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 189-207.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2004.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica (1926). *In*: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 71-100.



Em homenagem

Denise Moreira Gasparotto

Instituto Federal Catarinense (IFC-Araquari)

Querido Renilson, o processo de escrita deste capítulo foi, para além do trabalho acadêmico, transitar por uma história. Guardo comigo o zelo que você teve em minha caminhada, em cada revisão, cada boa conversa, cada incentivo. Espero que esse trabalho represente um pouco do meu agradecimento e da minha admiração pelo professor incrível e pela pessoa generosa que você é.

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE PERSPECTIVA DIALÓGICA NO GRUPO *INTERAÇÃO E ESCRITA/UEM/CNPq*: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA E DIALÓGICA

Adriana Delmira Mendes Polato

“Quer fazer doutorado ou quer ser doutora?”
(Menegassi, 19 de dezembro de 2015)

Porque se o pensamento é forte, seguro e significativo, tudo indica que será capaz de tocar certos aspectos essenciais da vida de determinado grupo social, de ligar-se à posição central de grupo na luta de classes (Bakhtin, 2014, p.22).

Palavras com tom emotivo-volitivo de abertura protocolar

Este capítulo se propõe a explorar a epistemologia da proposta de Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) no âmbito do grupo de pesquisa *Interação e Escrita* (UEM/CNPq), doravante GIE/UEM. Para tanto, empregamos uma abordagem metodológica que combina a análise bibliométrica com a Análise Dialógica de Discurso (ADD). Assim, a proposta visa apresentar mapeamento de aspectos da produção científica do grupo, a envolver alcance, interconexões, bem como analisar a formação de um discurso teórico-metodológico e didático-pedagógico próprio.

A abordagem quantitativa, com bibliometria, permite mensurar e mapear a produção científica. Estudos “bibliométricos se concentram [entre outros objetivos,] em examinar a produção de artigos, mapear as comunidades acadêmicas e identificar as redes de pesquisadores e suas motivações” (Chueke; Amatucci, 2015, p. 2). Por meio dela, identificamos padrões, tendências, a frequência de publicações, o alcance do estudo em redes de colaboração. Já a Análise Dialógica do Discurso (ADD) oferece uma lente teórico-metodológica que busca (des) revelar relações dialógicas e projeções axioideológicas constitutivas do discurso científico sobre a PAL/S, no âmbito da produção científica do GIE/UEM em periódicos, a enfocar três aspectos eleitos: conceito, objetivos e resultados. Excertos de artigos¹ serão categorizados para análise, sob insígnia GIE/UEM 01, GIE/UEM 02... e assim sucessivamente, para ressaltar autoria coletiva e não individual.

Historicamente, já a partir de 2011, membros do grupo passaram a produzir trabalhos de referência sobre a PAL/S, como se constata em trabalhos como os de Ohuschi e Barbosa (2011), Angelo (2013) e Ohuschi (2013, 2016). Essas produções inaugurais constituíram bases fundantes para o encorpamento de uma sólida discussão posterior. Em 2017, Polato e Menegassi publicam na *Revista Bakhtiniana*, artigo primevo no qual ensejam a defesa de uma Prática de Análise Linguística de estatuto dialógico, ainda sem preocupação em traçar definições sistematizadas quanto a seus princípios teórico-metodológicos. No entanto, o artigo destaca o estilo verbal dos gêneros do discurso como um lugar sociovalorado, pluridiscursivo e representativo de relações sociais. O estudo da língua/discurso a partir de enunciados concretos mobilizados

1 Gostaríamos que a análise dialógica pudesse abranger teses e capítulos e outros aspectos como metodologia dos trabalhos, inter-relações teóricas, mas em razão das limitações que a própria natureza do capítulo impõe, focamos na ADD, a eleger os artigos como corpus e os três subtemas eleitos como parâmetros orientadores. Estudos mais robustos podem ser empreendidos em outros formatos, como TCCs, dissertações ou teses.

em gêneros discursivos é reafirmado como objeto de análise nas práticas de ensino e aprendizagem da língua(gem) e a PAL/S de perspectiva dialógica - ali nomeada como de estatuto dialógico - se firma a partir de um tripé de conceitos dialógicos fundantes, com a abordagem das relações dialógicas, da valoração e da entonação valorativa/expressiva.

Essas produções encorpam-se dialogicamente na e a partir de trabalhos/acontecimentos² interconectados, pois o grupo se irmana em aproveitar desenvolvimentos fundantes, entrelaçando-os de forma multifacetada em seus trabalhos. Exemplos desse movimento são as teses de Bezerra (2020), cujo foco é apresentar, em profundidade, a produtividade da abordagem do conceito de entonação valorativa/expressiva nas práticas de linguagem, em especial, nas propostas de leitura apresentadas em livros didáticos. Outra tese desse tipo basilar é a de Gomes (2021), estudo pormenorizado na abordagem das questões do estilo, a partir de textos reais produzidos por alunos. Como decorrência, por exemplo, discussões sobre estilo e entonação passam a entretecer os trabalhos do grupo em todos os domínios científicos. Interessa, sobretudo, que colaborações similares às citadas³ se alinham aos desenvolvimentos teórico-metodológicos do grupo, estabelecendo relações dialógicas com as pesquisas sobre PAL/S.

Esse processo resultou na consolidação de uma vocação científica idiossincrática do GIE/UEM, que é, ao mesmo tempo: a) epistemológica, porque se apoia em uma filosofia que estuda a natureza, a origem e os limites do conhecimento no curso da historicidade do objeto; b) sistemática, porque é preocupada com a organização e a caracterização do objeto; c) prospectiva, porque elabora, implementa e projeta inovações de práticas possíveis e; d) aplicada, porque se volta às

2 Estou aqui valorando trabalho/acontecimento quando uma pesquisa científica institui uma colaboração de fato inovadora e não apenas um apanhado de repetições cognitivas.

3 Discussões adicionais sobre os estudos de Bezerra (2020) Gomes (2021) e outros trabalhos serão dadas no corpo do texto.

questões do mundo real de sala de aula, com implementações realizadas no processo de ensino e aprendizagem – confirmando um movimento científico dialógico retrospectivo e prospectivo, assentado na práxis, como preconiza Bakhtin (2017 [1930/1940]) em *Por uma metodologia das ciências humanas*.

O trabalho está estruturado em trilogia investigativa. Na primeira parte, apresentamos breve história do grupo de pesquisa Interação e Escrita, destacando seu papel e sua relevância no cenário acadêmico nacional. A segunda seção dedica-se à análise bibliométrica da produção científica do GIE/UEM, com foco específico à Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S), a se delinear o alcance geográfico e as tendências de sua produção científica, tendo-se como corpus artigos e capítulos de livros⁴. A terceira e última seção aprofunda a compreensão política, filosófica e ideológica das produções do grupo, com a Análise Dialógica do Discurso (ADD) sobre a PAL/S, a (des)revelar relações dialógicas, vozes e as axiologias constitutivas dos textos científicos vinculados, com demonstração de como firmam seus pilares idiossincráticos.

Assim, o capítulo rememora a historicidade dessa produção, descreve bibliometricamente seu alcance no cenário nacional e analisa dialogicamente a constituição de um discurso que institui a PAL/S de perspectiva dialógica como um eixo central articulador de práticas de linguagem em ensino – leitura, escuta, oralidade e produção textual escrita – a oferecer um arcabouço teórico-metodológico e didático-pedagógico sociovalorado para a sua caracterização, compreensão e apreensão no campo da Linguística Aplicada do Brasil.

4 Teses e um relatório de pós-doc constituem trabalhos inaugurais do grupo sobre Prática de Análise linguística/semiótica de perspectiva dialógica, de onde se originam artigos e capítulos de livro. Vide os trabalhos de Polato (2017), Gomes (2021), Ohuschi (2021), Ciavolella (2022), Santos (2023).

Palavras com tom emotivo-volitivo de respeito: história ligeira do grupo *Interação e Escrita* na UEM

Criado e vigente desde 2004, o Grupo *Interação e Escrita* (CNPq/UEM), liderado pelo professor Dr. Renilson José Menegassi, congregou e formou um número expressivo de pesquisadores comprometidos com o ensino e aprendizagem da língua(gem), com a realidade social, sob os parâmetros da excelência, da ética e da responsabilidade praticados e exigidos por seu formador. Ex-alunos de Iniciação Científica, de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado, hoje são profissionais atuantes como professores e pesquisadores, sobretudo novos formadores, em universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais, espalhados por todas as regiões do Brasil, inclusive com atuação proeminente na própria casa de formação – a grande UEM (Universidade Estadual de Maringá). No *QS Latin America & The Caribbean 2025*⁵, a UEM foi considerada a 27ª melhor universidade brasileira entre as instituições avaliadas. Além disso, destacou-se como a 5ª melhor universidade estadual do Brasil, de acordo com o ranking CWUR⁶ 2025. Desse lugar, o Grupo *Interação e Escrita* constitui o epicentro de uma rede de intelectuais que compartilham de posicionamentos axiológicos críticos sobre a práxis no ensino da língua(gem).

Nos processos de formação, no entrelaçar de vivências e saberes, à sombra dos arvoredos, nos bancos de salas de aula e anfiteatros da UEM, em encontros virtuais de formação de pesquisadores no período pandêmico da Covid-19, na organização de simpósios, de obras e de

5 QS Latin America & The Caribbean University Rankings 2025 é uma das classificações universitárias mais respeitadas na América Latina e no Caribe. Ele faz parte dos rankings globais da Quacquarelli Symonds (QS), uma das empresas de análise de ensino superior mais influentes do mundo.

6 O CWUR (Center for World University Rankings) é um dos rankings acadêmicos globais mais amplos e influentes que avalia a qualidade de milhares de universidades no mundo. Mede prêmios acadêmicos, avalia níveis de empregabilidade de egressos, desempenho e qualidade de pesquisa, entre outros itens.

produções de capítulos e artigos científicos em parceria, gesta-se um diálogo contínuo. A interação e o aprendizado florescem com os pés fincados na realidade concreta da sala de aula, em movimentos prospectivos⁷. O grupo, em sua busca incansável, questiona, elabora, implementa e projeta inovações, forjando um caminho entusiasmado que não se limita à repetição científica cognitiva, mas à formação de autores-pesquisadores, de forma ímpar. Mais do que isso, a essência do trabalho reside na construção de laços de amorosidade e compromisso mútuo, nos quais o respeito e o diálogo com os pares constituem a base de uma comunidade científica ética, competente e humana.

Esse entrelaçamento de saberes criativos – *sapiens e demens*⁸- resultou em uma vasta produção científica, cuja qualidade é atestada por periódicos de alta relevância no cenário nacional. A vanguarda do grupo manifesta-se em desenvolvimentos teóricos e metodológicos, abrangendo todos os eixos operacionais do ensino da linguagem e de reflexão sobre ela: a leitura, a oralidade/escuta, a escrita e a prática de análise linguística/semiótica. Todo esse arcabouço teórico se ergue sobre os fundamentos do interacionismo e do dialogismo, em alternância inspirada pelas contribuições coadunadas de teorias linguísticas discursivas e enunciativas, entre elas a linguística textual, as análises de

7 O conceito de prospecção científico-didática foi defendido por Menegassi (2024), no capítulo “O valor humano em atividades de leitura”. Trata-se de um conceito amparado nos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, para o fazer em Ciências Humanas e da linguagem, que se orienta pela articulação científica entre o dado e novo, bem como, em termos didáticos, pela legitimidade de prospectar atividades para implementação, com base nas experiências e na práxis do professor-pesquisador, ou de prospectar novos resultados a partir da interação em contextos reais de implementação.

8 Para a interdisciplinaridade, os conceitos de ‘*sapiens*’ e ‘*demens*’, de Edgar Morin, representam as duas faces complementares e inseparáveis da natureza humana em sua complexidade. O *sapiens* busca a razão, a ordem, a lógica e o conhecimento objetivo. O *demens* é a face do ser humano que abriga a paixão, a emoção, a imaginação, o mito e a desordem. Refere-se à nossa capacidade de criar e sonhar, dar sentido ao mundo, pela da literatura, pela arte ou pela espiritualidade.

discurso, o dialogismo de Bakhtin e o Círculo e sua correlata perspectiva da análise dialógica do discurso.

Além de se aprofundar em cada eixo de ensino de forma singular, o grupo dedica-se à tarefa de integrar essas práticas de linguagem, traduzindo a teoria em elaborações didáticas, análises de materiais e, sobretudo, com prospecções e implementações efetivas que reverberam o/no cotidiano das salas de aula.

As produções do grupo assinalam a abordagem de três objetos centrais, pujantes concretos, contínuos, recursivos entre si e que se entrelaçam em mútua influência em desenvolvimentos adicionais: leitura, produção textual escrita, Prática de Análise Linguística. Nos anos iniciais, sob a liderança do professor Menegassi, gestaram-se vários desenvolvimentos voltados à *discussão da leitura*, vide os trabalhos de Menegassi (2010a, b, c, d), Menegassi e Angelo (2010), Angelo e Menegassi (2014, 2019a, b), Menegassi e Fuza (2010), Fuza e Menegassi (2017, 2019, 2022), (Menegassi, et al. 2020). Esse período contínuo culminou na organização da obra *Leitura e Ensino de Língua*, organizada por Angelo, Menegassi e Fuza (2022), que desfecha um amplo desenvolvimento conceitual e teórico-metodológico sobre leitura, a culminar na proposta de leitura em perspectiva dialógica.

Concomitantemente, manteve-se aceso o período de dedicação à discussão sobre o *processo de produção textual escrita* (Menegassi, 1998, 2010, 2013) - segundo. Entre os primeiros trabalhos orientados sobre o objeto está a dissertação de Ohuschi (2006), intitulada “A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita”, seguindo-se de Menegassi e Ohuschi (2007), Fuza e Menegassi (2012). Na mesma linha, destacam-se contribuições de Beloti e Menegassi (2017a, b). Apresentam-se, ainda, produções proeminentes sobre os processos de revisão e reescrita nos trabalhos de Gasparotto e Menegassi (2013, 2015, 2024), Menegassi e Gasparotto (2019) Ciavolella e Menegassi (2021). Os objetos começam a se entrecruzar, como no trabalho de Polato, Beloti

e Menegassi (2020), que enfoca atividades epilinguísticas, advindas da Prática de Análise Linguística, nos processos de revisão e reescrita.

Ainda em termos de práticas de linguagem, a oralidade também é tratada, como no trabalho de Costa-Hübes e Menegassi (2021), que enfoca a entonação valorativa na oralidade e na formação docente inicial. Trata-se de produção inicial que inspira trabalhos orientados por Ohuschi, como os de Nogueira e Ohuschi (2024), pesquisa etnográfica, implementada em sala de aula, cujo objetivo é “compreender as projeções valorativas, como reação-resposta aos já-ditos, na produção oral discente de uma notícia radiofônica escolar, sob o viés da concepção dialógica da linguagem” (Nogueira; Ohuschi, 2024, p. 1).

Por outra via, a perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada também entretetece algumas das produções do grupo em diálogos com o campo da educação e outros, a exemplo de como se apresenta nos trabalhos de Angelo (2021) e Angelo e Menegassi (2023), que enfocam aspectos sobre a produção de atividades de leitura para as salas de recursos multifuncionais na formação docente inicial em Letras.

É a partir de 2017, no entanto, que ascende, de forma mais vertical, o terceiro objeto central do grupo, com as publicações sobre a Prática de Análise Linguística de perspectiva dialógica, tendo-se como exemplos os trabalhos de Polato e Menegassi, 2017, 2018, 2019a, b, 2020, 2021a, 2021b, 2023), Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020, 2023), Ohuschi e Menegassi (2021), Mendes-Polato, Menegassi e Fuza (2022), Ohuschi e Menegassi (2023), Mendes-Polato, Menegassi e Ohuschi (2023), Ciavolella e Menegassi (2024a, b). Esse é, para o grupo, um momento histórico em que as autorias seguem o exemplo de Bakhtin e seu Círculo, instituídas por “seus escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos [...]” (Paula, 2013, p.243), como forma de instituir um discurso pedagógico para uma educação linguística capaz de promover a ampliação das consciências socioideológica e linguístico-

discursiva e enunciativa dos sujeitos alunos, para emancipação humana pelo diálogo. Para isso, muito se precisou trabalhar sério, como se demonstra, de forma breve, na nossa análise bibliométrica sobre a produção científica voltada à Prática de Análise Linguística/Semiótica, dados os limites deste trabalho.

Palavras com tom emotivo-volitivo estatístico e geográfico: a PAL/S no GIE/UEM/CNPq em análise bibliométrica

Esta análise bibliométrica engloba a produção de vinte cinco (25) artigos publicados em periódicos qualificados e treze (13) capítulos de livros. O critério de seleção foi o de que pelo menos um dos autores do artigo deveria ser ou ter sido membro do grupo. Vincula-se a autoria ao grupo pelo membro, visto não ser possível apagar a influência de sua formação e de seu pensamento originário. A busca por referências se deu pela colaboração de informações de pares de pesquisa em rede e bola de neve (*snowballing*) - a partir das referências bibliográficas que eles citam. Primeiramente, dispomos as referências envolvidas em quadros e tecemos análises pontuais:

Quadro 1- Referências de artigos sobre PAL/S e respectivos qualis de acordo com a avaliação Capes 2017-2020

Referências de artigos sobre Prática de análise Linguística/ Semiótica de perspectiva dialógica	Qualis
1. POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso , São Paulo, v. 12, n. 2, p. 123-143, jul./dez. 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809 . Acesso em: 13 ago. 2025.	A1

<p>2. POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 374-2, abr./jun. 2019. DOI: 10.5007/1984-8412.2019v16n2p3742. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3742. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A2
<p>3. POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. Acta Scientiarum. Language and Culture, Maringá, v. 41, n. 2, e44773, 2019. DOI: 10.4025/actascilangcult.v41i2.44773. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/44773. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A1
<p>4. GOMES, S. N. de S.; ROMUALDO, E. C. O funcionamento textual-discursivo de recursos linguísticos em A última crônica, de Fernando Sabino. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 605-628, jul./dez. 2020. DOI: 10.33871/22386084.2020.9.17.605-628. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6583. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A4
<p>5. MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. Línguas & Letras, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 47-55, 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A3
<p>6. POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020. DOI: 10.17851/2237-2083.28.3.1059-1098. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A1
<p>7. POLATO, A. D. M.; BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. Práticas epilinguísticas axiológicas na reescrita: caracterização teórico-metodológica. Revista Educação e Linguagem, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 194-220, jan./jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.16.194-220. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6569. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A4
<p>8. BOMFIM, S. A.; POLATO, A. D. M. Análise linguística/semiótica em perspectiva dialógica: valoração em semioses verbo-visuais de uma reportagem. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 26, n. Especial 03, e26076, 2021. DOI: 10.34019/2447-5246.2021.v26.36353. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36353. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A4

<p>9. MOREIRA, G. C.; MENDES-POLATO, A. D. Análise linguística em perspectiva dialógica: a fábula em proposta de prática no 6º ano do ensino fundamental. Migulim - Revista Eletrônica do Netli, Marabá, v. 10, n. 1, p. 199-221, jan./abr. 2021. DOI: 10.47295/mgren.v10i1.2946. Disponível em: https://www.academia.edu/80827267/An%C3%A1lise_Lingu%C3%ADstica_Em_Perspectiva_Dial%C3%B3gica_A_F%C3%A1bula_Em_Proposta_De_Pr%C3%A1tica_No_6_Ano_Do_Ensino_Fundamental. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A4
<p>10. MENDES POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. Por uma perspectiva dialógica de abordagem da sintaxe em práticas de análise linguística. Calidoscópico, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 28-49, jan./abr. 2022. DOI: 10.4013/cld.2022.201.02. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24342. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A1
<p>11. GOMES, S. N. de S.; MENEGASSI, R. J. Da palavra alheia à palavra autoral no gênero memórias literárias. Textura - Revista de Educação e Letras, Canoas, v. 25, n. 61, p. 267-289, jan./mar. 2023. DOI: 10.4322/2358-0801.2023.25.01-14. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6957. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A3
<p>12. MENDES POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. Atividade epilinguística: dos princípios à caracterização teórico-metodológica. EntreLetras, Araguaína, v. 14, n. 3, p. 147-173, jul./set. 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n3p147-173. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/17235. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A3
<p>13. MOURA, R. B. de; FUZA, A. F. Análise linguística nos documentos curriculares do ensino fundamental da Região Norte. Letras, Santa Maria, v. 1, n. 64, p. 97-113, 2023. DOI: 10.5902/2176148569743. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69743. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A2
<p>14. POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. Letras, Santa Maria, v. 1, n. 64, p. 59-79, 2023. DOI: 10.5902/2176148569762. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69762. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A2
<p>15. VALE DOS SANTOS, G.; OHUSCHI, M. C. G. “O tambor fala, a palavra cria”: ressonâncias valorativas no ladrão de Marabaixo Aonde tu vai rapaz. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 166-193, set./dez. 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/60487. Acesso em: 1 set. 2025.</p>	A1

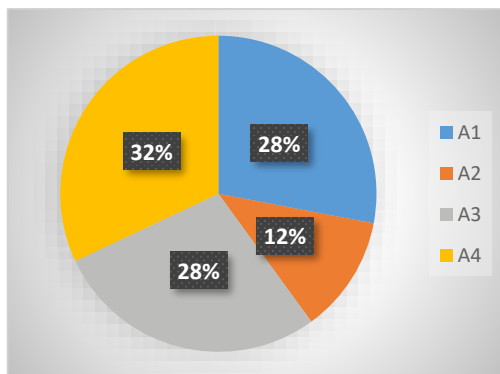
<p>16. CIAVOLELLA, B.; MENEGASSI, R. J. As fases históricas da análise linguística: caracterizações e exemplificações. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 27, n. 1, p. 66-89, jan./abr. 2024. DOI: https://doi.org/10.15210/rle.v27i1.26637. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/26637. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A1
<p>17. CIAVOLELLA, B.; MENEGASSI, R. J. Práticas de análise linguística na formação continuada de professores do 5º ano. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 13, n. 25, p. 179-210, jan./jun. 2024. DOI: 10.33871/22386084.2024.13.25.179-210. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/8944. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A4
<p>18. OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Prática de análise linguística no trabalho com o pronome no ensino de língua materna. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 62, n. 3, p. 425-441, 2024. DOI: 10.1590/01031813v62320238671900. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8671900. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A1
<p>19. SILVA, M. K. A. da; GOMES, S. N. de S.; OHUSCHI, M. C. G. Reflexão epilinguística com alunos da EJA. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 13, n. 25, p. 233-262, jan./jun. 2024. DOI: 10.33871/22386084.2024.13.25.233-262. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/9154. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A4
<p>20. ANGELO, C. M. P.; POLATO, A. D. M. Contribuições do conceito de verbivocovisualidade para as práticas de análise linguística/semiótica de base dialógica. Línguas & Letras, Cascavel, v. 26, n. 60, p. 47-68, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250005. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/35119/24603. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A3
<p>21. CIAVOLELLA, B. Prospecção teórico-metodológica de Prática de Análise Linguística para o 5º ano do Ensino Fundamental. Línguas & Letras, Cascavel, v. 26, n. 60, p. 1-25, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250007. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34998. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A3
<p>22. MENDES-POLATO, A. D.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma elaboração didática de base dialógica: orientações teórico-metodológicas e pedagógicas. Línguas & Letras, Cascavel, v. 26, n. 60, p. 1-42, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250001. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/35013. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A3

<p>23. OHUSCHI, M. C. G.; GOMES, S. N. de S.; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em fábula: atividades de leitura e análise linguística. Linha D'Água, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 272-291, 2025. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v38i1p272-291. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/226689. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A4
<p>24. VALE DOS SANTOS, G.; OHUSCHI, M. C. G. A prática de análise linguística a partir do Ladrão de Marabaixo: elo entre práticas e saberes culturais, ancestrais e contemporâneos, no ensino de Língua Portuguesa. Línguas & Letras, Cascavel, v. 26, n. 60, p. 1-31, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250002. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34938. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A4
<p>25. SOUZA, A. F. P. de; FUZA, A. F. Os elementos axiológicos na produção de atividades de leitura e de epilinguagem no contexto da formação continuada. Línguas & Letras, Cascavel, v. 26, n. 60, p. 1-31, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250008. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34834. Acesso em: 13 ago. 2025.</p>	A3

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 01 permite destacar a qualidade e o alcance da produção do grupo em revistas bem avaliadas – não só pelo critério da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, vigente até o quadriênio 2017-2020. Outros índices como tradição, indexação, alcance em citações, credibilidade, mérito, fator de impacto, indexação em bases de dados (MEDLINE, SCIELO, LILACS, DOAJ), qualidade do corpo editorial, diversidade da origem dos artigos, etc., figuram importância. No entanto, com base em critérios objetivos, apresentamos, na Figura 1, o gráfico que demonstra o enquadramento percentual dos artigos no qualis, critério de tradição cultural científica e que parametrizou por muitas décadas a avaliação de periódicos da ciência brasileira, constituindo lastro para a respeitabilidade alcançada por inúmeras revistas na área de Linguística, Letras e Artes.

Figura 01 - Extrato da Produção GIE/UEM sobre a Prática de Análise Linguística em 25 artigos publicados em periódicos



Fonte: Elaboração própria

A soma de artigos A1 e A2 totaliza 60% da produção oriunda do grupo, atestando a qualidade dessa produção atestada em avaliação duplo-cega.

Sobre as revistas, ainda, destacam-se algumas das mais respeitadas no campo dos estudos da linguagem, como: Revista Bakhtiniana (PUC/SP), Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP/SP), Fórum Linguístico (UFSC/SC), Calidoscópico (UNISINOS/RS), Revista de Estudos da Linguagem (UFMG/MG), Linguagem & Ensino (UFPEL/RS), Acta Scientiarum Language and Culture (UEM/PR) e outras, como se demonstra na Figura 02, que as destaca, além de apresentar os percentuais de divulgação dos trabalhos do grupo.

Figura 02 – Quantidade e abrangência de publicações em revistas



Fonte: Elaboração própria

Aparecem, no gráfico, três marcações percentuais de destaque, que envolvem as revistas Letras (UFMS/RS), Educação e Linguagens (UNESPAR/PR) e Línguas & Letras (UNIOESTE/PR), nas quais foram organizados dossiês temáticos sobre a Prática de Análise Linguística/Semiótica, chamadas prontamente atendidas por membros do grupo, como compromisso político-educacional ao encorpamento das discussões sobre a PAL/S no Brasil. Somadas as produções nesses três periódicos, totaliza-se 12,58% das produções do grupo, a demonstrar, que embora seus membros respondam às chamadas de dossiês temáticos, estes não se configuram como refúgio à publicação, espaços endógenos de produção ou autoprotecionismo, visto o percentual representar pouco diante do todo de um fazer científico responsável, ético e amplo.

A distribuição geográfica de membros do grupo é esparsa no cenário nacional, assim como a produção de artigos em periódicos, porque abrange diferentes estados brasileiros. Nas figuras 03 e 04, apresentamos, geográfica e respectivamente, a distribuição de representação de membros do grupo nas diferentes regiões brasileiras, em contraponto ao alcance dessa produção no cenário nacional.

Figura 03 - Distribuição geográfica de membros representantes do grupo *Interação e Escrita*



Fonte: Elaboração própria

Figura 04 - Alcance geográfico das produções de membros do grupo *Interação e Escrita* em periódicos nacionais



Fonte: Elaboração própria

Destaque-se que o critério geográfico é apenas um dado ilustrativo, com limites capazes de apontar a algumas dimensões do alcance das produções e da relação entre cronotopos de estada e divulgação científica. A ciência não tem fronteiras, mas se as produções são aceitas em periódicos consolidados e distantes da região geográfica onde se situam os pesquisadores, em tese, atesta-se qualidade e abrangência.

Na produção de capítulos de livros sobre a Prática Análise Linguística/Semiótica ou em arquitetônicas diversas em que há encaixe para se discutir essa prática, o grupo age responsável. O quadro 02 apresenta quatorze (14) referências de capítulos, alguns deles basilares, nos quais membros do GIE/UEM exploram temas e subtemas da PAL/S.

Quadro 02 – Referências de capítulos de livros sobre a PAL/S

1. OHUSCHI, M. C. G. A responsividade docente na didatização dos gêneros notícia e reportagem. <i>In</i> : PERFEITO, A. M.; RITTER, L. C. B.; KRAEMER, M. A. D. (orgs.). Gêneros discursivos : possibilidades e reflexões de abordagens pedagógicas em práticas linguageiras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 237-282.
2. MENDES-POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. <i>In</i> : FERNANDES, E. M. F. (orgs.). Gêneros do discurso : refletir e refratar com Bakhtin. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 13-44.
3. MENDES-POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. <i>In</i> : BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (orgs.). Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa . Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 43-69.
4. OHUSCHI, M. C. G.; FUZA, A. F.; STRIQUER, M. S. D. Análise linguística dialógica em anúncio publicitário. <i>In</i> : FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). Estudos dialógicos da linguagem : reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 213-240.
5. GOMES, S. N. de S.; OHUSCHI, M. C. G. Conceitos axiológicos em recursos linguísticos-enunciativos no gênero discursivo fábula. <i>In</i> : BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. (orgs.). Dialogismo e ensino de línguas : reflexos e refrações na práxis. Campo Mourão: Fecilcam, 2021. p. 49-73.
6. OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. <i>In</i> : PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa . São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 419-452.
7. POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. <i>In</i> : PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa . São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 183-218.
8. POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. <i>In</i> : PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa . São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 21-72
9. GOMES, S. N. de S.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Construções valorativas em recursos linguístico-enunciativos na fábula: uma sequência de atividades ao 9º ano. <i>In</i> : RIBEIRO, C. M. R.; SANCHES, R. D. (orgs.). Linguística na Amazônia : descrição, diversidade e ensino. Rio Branco, AC: Nepan Editora, 2022, p. 191-215.
10. RITTER, L. C.; OHUSCHI, M. C. G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica : caminhos possíveis. <i>In</i> : ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (orgs.). Leitura e Ensino de Língua . São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
11. GOMES, S. N. de S.; MENEGASSI, R. J. A “palavra réplica” no gênero Memórias Literárias. <i>In</i> : TARTAGLIA, E.; BURGEILE, O. (orgs.). Práticas amazônicas : diásporas, culturas, línguas e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores/UNIFAP, 2023, p. 31-58.

fio condutor dos capítulos produzidos pelos GIE/UEM, os conceitos dialógicos orientadores das análises, com destaque às axiologias, à responsividade, às relações sociais, à ética e à responsabilidade, aos gêneros discursivos diversos abordados em prospecções didáticas ou implementações reais em sala de aula, como fábula, conto, reportagem, além da inclusão de aspectos gramaticais, como o pronome e de discussões de conceitos voltados à caracterização da PAL/S, como as atividades epilinguísticas. Palavras como multiletramentos e multimodalidades aparecem pequenas e tímidas na nuvem, indicando sua ainda parca abordagem nos entrelaçamentos com a PAL/S.

A nuvem, portanto, permite visualizar a vocação didático-pedagógica das produções do GIE/UEM, consubstanciadas por discussões teórico-metodológicas, por revisitações epistemológicas, caracterizações e, sobretudo, por práxis efetiva.

Palavras com tom emotivo-volitivo de apoio coral: Análise Dialógica do Discurso GIE/UEM sobre a PAL/S

A Análise Dialógica do Discurso (ADD), perspectiva em consolidação, é uma entre outras perspectivas de análise de discurso com tradição no solo brasileiro, a exemplo da análise de discurso de linha francesa, da análise crítica do discurso e da análise de discurso foucaultiana. Trata-se um uma proposta teórico-metodológica cunhada a partir da interpretação de interlocutores brasileiros contemporâneos aos escritos de Bakhtin e o Círculo, em especial, Volóchinov e Medviédev (Fuza; Polato, 2023).

A ADD não toma frases isoladas ou no/do sistema da língua para análise. O enunciado concreto, sempre produzido por um sujeito em uma situação imediata de interação, sim, é a unidade real da comunicação verbal e de análise. Para a ADD, o enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e carrega em si uma antecipação da resposta do outro. Essa

característica é central porque remete às relações dialógicas que o entretecem, consubstanciando axiologias em sua materialidade. Esses conceitos são fundantes à compreensão de que a análise não é apenas linguística, em sentido estrito; ela é também sociológica e axiológica, pois o enunciado reflete e refrata as tensões e os valores do cronotopo, da esfera ideológica e da situação de interação imediata de sua produção (Polato, 2022).

Uma das marcas da ADD é a negação da separação entre o que é puramente linguístico (as palavras, a gramática) e o que é extralinguístico (o contexto, a história, os valores e a ideologia). Assim, a análise de qualquer discurso, por exemplo, precisa considerar as condições concretas em que ele foi produzido. Isso inclui o cronotopo, a relação tempo-espaço que molda a cosmovisão de mundo dos sujeitos produtores/receptores do discurso, a forma como se expressam e atribuem sentidos, além dos valores possíveis correntes sobre dado tema discursivizado na vida social (Bakhtin, 2018 [1975]). A língua é vista como um reflexo da vida social e das ideologias, portanto, a partir de um plano axiológico - valorativo e entonacional (Volóchinov, 2019 [1926]).

Os discursos não se constituem soltos, desvinculados de outros nas relações sociais, tampouco apartados das relações socio-hierárquicas entre interlocutores. Eles se inserem em um fluxo contínuo de outros discursos e propostas de interação entre sujeitos situados, o qual em ADD se nomeia como relações dialógicas. Essas relações não são apenas conversacionais, lógicas, mas são, acima de tudo, relações de sentido e de valores consubstanciados por partidas ideológicas correntes na sociedade. O discurso de um sujeito sempre dialoga (concordando, refutando, complementando) o discurso de outro (Bakhtin, 2008 [1963], Volóchinov, 2019 [1930]).

Há uma interação dinâmica entre discursos cotidianos e institucionalizados, que forma uma arena, na qual diferentes forças ideológicas refletidas e refratadas na língua interagem em relação de

mútua influência (Bakhtin, 2015 [1934-1935]). Portanto, concorrem forças centrípetas de centralização verboideológica, que buscam a estabilidade e a centralização da língua e das relações sociais, reforçando o status quo. Por outro lado, forças centrífugas impulsionam à mudança e à reavaliação dos signos, abrindo espaço para novas relações de sentido e novas relações sociais, sob outras balizas ideológicas diferentes da enformada (Bakhtin, 2010 [1934-1935]). A análise dialógica busca entender como essas forças se manifestam na materialidade do discurso, concatenando tensões, que no caso do discurso sobre a PAL/S se instituem entre as propostas de ensino mais tradicionais, que congregam a abordagem da gramática e propostas mais inovadoras, de cunho interacionista e/ou discursivo, a incluir as de perspectiva dialógica. Assim, a ADD (des)revela as relações dialógicas, as valorações e os posicionamentos axiológicos dos sujeitos do discurso sobre dado objeto, no caso aqui, um posicionamento científico consciente e arraigado à realidade.

A ADD não é apenas um método de pesquisa, mas uma postura ética. O pesquisador que adota essa abordagem não é neutro. Ele assume uma posição comprometida com a realidade social, e sua análise não se fecha em categorias fixas e pré-determinadas (Brait, 2006). O analista deve ser dialógico em sua própria prática, aproximando-se do objeto de estudo com uma atitude de alteridade para com o objeto e para com seus interlocutores no campo científico, ou seja, estando aberto para deixar-se influenciar pelo objeto, aprender com ele, assim como por seus interlocutores.

As relações dialógicas e a dimensão axiológica (de valores e entonacionais) presente nos enunciados são princípios orientadores fundamentais da análise dialógica, que busca compreender como os sujeitos, por meio de escolhas linguísticas ou de outras semioses, agenciam sentidos já dados em outros enunciados, compartilham e disputam posicionamentos sobre um determinado tema. É uma

abordagem que entende a linguagem como um evento vivo, no qual cada palavra é um ato de situado, responsável, carregado de valor e ideologia, refletindo e refratando a complexidade das relações sociais e de dado objeto em dado campo do discurso. Com base nesses princípios gerais, brevemente exarados, passamos a empreender a análise dialógica do discurso sobre a PAL/S nos artigos publicados em periódicos pelo Grupo Interação e Escrita, tendo-se como corpus de análise os artigos científicos representativos dessa produção.

Cronotopo de epistemologia GIE/UEM sobre a PAL/S

A prática de Análise Linguística/Semiótica de perspectiva dialógica, termo adotado pelo GIE/UEM, ao lado de outros como PAL/S de base dialógica (Costa-Hübes, 2017, Acosta Pereira, 2018, 2022) é objeto que não tem dono, embora haja pesquisadores e grupos proeminentes e com produções decisivas à sua compreensão, expansão e consolidação em perspectiva dialógica, como é o caso do GIE/UEM. A PAL de perspectiva dialógica, em nossa visão coletiva, portanto, é resultado do desenvolvimento histórico do próprio objeto na Linguística Aplicada do Brasil. Seus colaboradores proeminentes existem, podem e devem ser aclamados nas pesquisas, como parte natural da responsabilidade e da ética imbuídas em qualquer fazer científico sério.

Sabemos que, desde os anos 2005⁹, com proeminente grupo de pesquisa liderado pela professora Alba Maria Perfeito, então professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a PAL em perspectiva dialógica vinha sendo gestada. A este grupo já estava vinculada Márcia Cristina Greco Ohuschi, pesquisadora do GIE/UEM, uma das pioneiras na abordagem da PAL em perspectiva dialógica, juntamente com as professoras Lilian Cristina Buzato Ritter (UEM), Márcia Adriana Dias

9 Consultar, nas referências, o trabalho de Perfeito (2005).

Kraemer (UFFS), Mariângela Garcia Lunardelli (UNIOESTE) e Nelvana Leuz de Oliveira Ferragini (UNESPAR).

Era tempo de xeque ao ensino tradicional (Polato; Menegassi, 2021). Nesse cronotopo, a PAL de perspectiva dialógica passou a se levantar vigorosamente nos trabalhos da Linguística Aplicada do Brasil, ao passo que a teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo se firmava como uma das principais balizas às discussões concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas.

Polato (2017) explica que, com o advento dos PCN (Brasil, 1998), os gêneros discursivos são preconizados como objetos de ensino. Aos poucos, as interpretações da teoria dialógica ganham lastro e profundidade no cronotopo brasileiro. Os PCN, por adição, instituem oficialmente a Prática de análise linguística como eixo de ensino interligado a outras práticas de linguagem, instituindo o tripé reflexão – uso – reflexão, para combater o teorismo e o estruturalismo nas aulas tradicionais de língua materna, nas quais o estudo da metalinguagem e da descrição linguística, à parte da reflexão sobre a língua em uso, insistia em perdurar.

Assim, defendemos haver uma epistemologia que funda a própria prática de análise linguística como um todo e uma epistemologia que funda essa prática em perspectiva dialógica. Ciavolella e Menegassi (2024a, p. 66), em recuperação histórica ímpar, assim explicam as três fases históricas do objeto PAL/S.

A primeira fase se sustenta na concepção interacionista de linguagem, cujas atividades se caracterizam pela reflexão a respeito dos recursos expressivos como possibilidades de construção de sentido. A segunda fase é tipificada pela reflexão sobre a constituição do gênero discursivo a partir das escolhas linguístico- discursivas. A terceira fase se marca por atividades que buscam a reflexão sobre como os recursos expressivos se constituem como escolhas valorativas, a refratar e refletir as ideologias que se fazem pela linguagem.

O cronotopo da terceira fase dentro do GIE/UEM é o que nos interessa como epistemologia subjacente, como analisamos a partir de excertos dos artigos produzidos por integrantes e/ou ex-integrantes do GIE/UEM, que assim definem a PAL de perspectiva dialógica em seus trabalhos:

GIE/UEM 01- Constitui-se como abordagem pedagógica de aspectos linguístico-enunciativo-discursivos a tomar como unidades de análise e trabalho pedagógico os enunciados mobilizados em gêneros discursivos, com vistas à compreensão e à produção de discursos éticos, a partir de uma abordagem axiológica da língua/discurso (Bakhtin, 2011[1979], 2008[1963], 2013[1940-1960]).

GIE/UEM 02 - atividade voltada à compreensão valorada do discurso cuja reflexão acerca dos recursos expressivos proporciona a expansão da consciência socioideológica, a tornar consciente e instigar o posicionamento ativo no que tange às relações sociais que se constroem nas situações de interação discursiva. Por conseguinte, as atividades epilinguísticas assumem o caráter ético a suscitar uma reflexão das valorações e ideologias que se constroem pelos recursos expressivos. A compreensão valorada do discurso implica necessariamente o reconhecimento da relação indissociável entre língua, valor, ideologia, estilo e gramática.

GIE/UEM 03 - uma perspectiva de caráter pedagógico, que trabalha com aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos em enunciados materializados em gêneros discursivos, e que visa, primeiramente, à compreensão do discurso, em decorrência, as relações socioideológicas representadas, por meio da abordagem valorativa da língua/linguagem.

Os três discursos conceituais apresentados, GIE/UEM 01, GIE/UEM 02 e GIE/UEM 03 não são isolados, mas sim enunciados que dialogam entre si, reforçando e complementando uma mesma visão teórica e pedagógica. O GIE/UEM 01 e o GIE/UEM 03 afirmam explicitamente que a unidade de análise e de trabalho são os enunciados mobilizados em gêneros discursivos. Essa relação se complementa, pois o GIE/UEM 03 detalha que a análise se concentra em aspectos linguísticos, enunciativos

e discursivos, confirmando a indissociabilidade entre a materialidade da língua e o contexto de sua enunciação.

Os discursos dialogam intensamente sobre o objetivo da abordagem. O GIE/UEM 01 foca na compreensão e produção de discursos éticos, destacando a dimensão axiológica (de valores) da língua. O GIE/UEM 02 retoma essa ideia, chamando-a de compreensão valorada do discurso e expandindo o conceito para a expansão da consciência socioideológica, ao passo que detalha como isso acontece: por meio de atividades epilinguísticas que suscitam reflexão sobre as valorações e ideologias. Sobre a função especial reflexiva da atividade epilinguística na Prática de Análise Linguística de perspectiva dialógica, Ciavoletta e Menegassi (2024a, p. 83) confirmam: “As atividades epilinguísticas se caracterizam pela sua natureza ética a promover a reflexão valorada do discurso por meio da análise dos recursos expressivos como escolhas estilísticas, valorativas e axiológicas”. O GIE/UEM 03 sintetiza essa relação ao afirmar que o objetivo é, primeiramente, a compreensão do discurso para, em seguida, entender as relações socioideológicas nele representadas.

Dessa forma, os três enunciados se interligam para construir a ideia de que o objetivo pedagógico vai além de mera análise linguística abstrata. Trata-se de uma proposta de formação para a cidadania, um convite ao posicionamento ativo e ético no mundo, com vistas a expandir as consciências socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa dos estudantes para ampliação de seus horizontes apreciativos e para emancipação humana pelo diálogo (Mendes-Polato; Menegassi, 2023).

Todos os discursos reforçam a premissa central da PAL em perspectiva dialógica: a língua não é neutra, mas “ideologicamente preenchida” (Bakhtin, 2015 [1934-1935]). O GIE/UEM 01 e o GIE/UEM 03 reiteram, portanto, a abordagem axiológica/valorativa da língua/discurso. O GIE/UEM 02 aprofunda essa ideia ao afirmar que a relação entre língua, valor, ideologia, estilo e gramática é indissociável,

estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática, ao sugerir que a reflexão sobre os recursos expressivos é o caminho para se entender a ideologia que sustenta os discursos. Essa interconexão mostra que os três discursos são parte de um mesmo projeto teórico-metodológico, fazendo emergir um discurso conceitual inovador e abarcador de aspectos cognitivos, éticos, filosóficos e didáticos, constituindo uma *epistemologia discursivo-didático-filosófica-praxiológica* para a prática de análise linguística/semiótica de perspectiva dialógica nas produções do GIE/UEM.

Sem a possibilidade de nos debruçarmos sobre os objetivos gerais delineados nos vinte e cinco (25) artigos produzidos por membros do GIE/UEM, atemo-nos a uma amostra de sete (07) deles, a fim de compreender a constituição axiológica da arquitetura em seus pontos comuns e sua heterogeneidade.

GIE/UEM 04- Neste artigo, defende-se que as consciências socioideológica e linguística dos sujeitos em situação de ensino e aprendizagem da língua são expandidas a partir de prática de análise linguística de perspectiva dialógica, com o trabalho de atividades epilinguísticas valorativas.

GIE/UEM 05- Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir uma proposta teórico-metodológica- analítica de Prática de Análise Linguística/ Semiótica (PAL/S), de base dialógica, a partir do ladrão de Marabaixo – composição poética entoada na manifestação cultural e religiosa afro-amapaense denominada Marabaixo – voltada à formação continuada de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

GIE/UEM 06- Este estudo apresenta uma sequência de atividades de análise linguística em perspectiva dialógica, delineada para implementação possível em 9o ano do Ensino Fundamental, como proposta sistematizada de trabalho. Toma-se um enunciado do gênero discursivo charge, para suscitar diálogos orientados à compreensão e à produção valorada de discursos em situação de ensino e aprendizagem.



GIE/UEM 07- Este artigo discute como os documentos curriculares da Região Norte do Brasil, pós-BNCC (BRASIL, 2017), abordam a Análise Linguística (AL), a fim de possibilitar reflexões sobre essa prática.

GIE/UEM 08- O artigo discute a epistemologia teórico-metodológica da Prática pedagógica de análise linguística na Linguística aplicada do Brasil.

GIE/UEM 09 - Objetivamos compreender a reflexão de recursos da língua, a partir do poema “Tem tudo a ver”, de Elias José, em respostas escritas de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública de Macapá-AP.

GIE/UEM 10 - Este artigo reflete sobre o papel das axiologias sociais mobilizadas na produção de atividades de leitura e análise linguística de ancoragem dialógica, tendo como eixo organizador a letra de música “Troca de Calçada”, composta por Juliano Soares, Rodrigo Ferrari e Marília Mendonça, quem interpreta a canção.

Embora cada objetivo tenha um foco específico, todos se conectam e se complementam, formando um coro que defende uma visão ética e engajada do ensino. O GIE/UEM 08 estabelece o terreno ao discutir a epistemologia teórico-metodológica da prática pedagógica de análise linguística. Ele se posiciona como um artigo que reflete sobre os fundamentos conceituais, fornecendo a base para as outras pesquisas. O GIE/UEM 04 complementa essa discussão ao defender a finalidade dessa epistemologia: expandir as consciências socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa de sujeitos alunos, corroborando sua formação crítica. A prática de análise linguística, com atividades epilinguísticas valorativas, é o caminho para alcançar essa expansão da consciência.

O GIE/UEM 05 apresenta uma proposta teórico-metodológica voltada para a formação continuada de professores. Ele escolhe um gênero discursivo específico, o “ladrão de Marabaixo”, para demonstrar como a teoria pode ser aplicada em um contexto culturalmente rico, com alto engajamento à realidade dos estudantes. O GIE/UEM 06

dialoga com o GIE/UEM 05 ao oferecer outra proposta sistematizada de trabalho, mas com um foco ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha do gênero charge também anuncia a diversidade de gêneros que podem ser abordados. O GIE/UEM 09 aprofunda a análise ao se concentrar nas respostas de alunos da EJA ao poema, “Tem tudo a ver”, de Elias José. Ele demonstra como a reflexão sobre os recursos linguístico-discursivos e enunciativos, que o GIE/UEM 04 defende, pode ser analisada em situações de ensino e aprendizagem reais. Esses três objetivos convergem para demonstrar a aplicabilidade da Prática de Análise linguística/semiótica de perspectiva dialógica em diferentes contextos de ensino (formação de professores, ensino fundamental, EJA) e com diferentes gêneros discursivos.

Os objetivos GIE/UEM 07 e GIE/UEM 10 dialogam sobre a dimensão ideológica e axiológica da prática de análise linguística. O GIE/UEM 07 realiza uma análise mais ampla, examinando como a Prática de Análise Linguística é tratada em documentos curriculares, como a BNCC, a investigar as ideologias que sustentam políticas educacionais. Ele investiga as diretrizes ideológicas que sustentam a prática em nível nacional e regional. O GIE/UEM 10 se insere nessa discussão ao refletir sobre o papel das axiologias sociais na produção de atividades de leitura e prática de análise linguística/semiótica. Ele toma a canção como um exemplo concreto de como os valores sociais são mobilizados e podem ser analisados em sala de aula.

A convergência de todos esses objetivos forma uma arquitetônica de pesquisa coesa e multifacetada, que busca legitimar a Prática de análise Linguística/Semiótica de perspectiva dialógica como uma abordagem pedagógica produtiva e possível. GIE/UEM 08 e GIE/UEM 04 fornecem a base teórica e a finalidade ética. GIE/UEM 05, GIE/UEM 06 e GIE/UEM 09 demonstram a aplicabilidade em diversos contextos e GIE/UEM 07 e GIE/UEM 10 analisam a dimensão política e axiológica, que sustenta a prática. Juntos, os artigos constroem a defesa de uma



educação linguística que não é neutra, mas sim comprometida com a formação de sujeitos críticos e atuantes, capazes de compreender e de se posicionar diante dos discursos que circulam em nossa sociedade. Consolida-se nos objetivos das produções do GIE/UEM um *discurso documental, epistemológico de implementação didática e propostas de ensino*.

Outro aspecto importante a ser considerado nas produções do GIE/UEM sobre a Prática de Análise Linguística/Semiótica é o concernente aos resultados encontrados. Empreendemos a análise desse aspecto a partir de uma amostra de sete (07) trabalhos, como se dispõe:

GIE/UEM 11 - Os resultados demonstram que a abordagem do ladrão de Marabaixo desperta a identidade e o pertencimento docente; favorece a ampliação socioideológica das professoras em relação ao tema e ao trabalho com a PAL/S; possibilita a compreensão de conceitos dialógicos; favorece o desenvolvimento das atividades de PAL/S; contribui para abordagens didático-pedagógicas autorais.

GIE/UEM 12 - As discussões demonstram como as atividades epilinguísticas, em diferentes categorias, enfocam o plano axiológico-ideológico da língua/ discurso e medeiam a interação autor-interlocutor-tema no enunciado, a inter-relacionar e promover a expansão das consciências socioideológica e linguístico-enunciativo-discursiva.

GIE/UEM 13 - Os resultados demonstram como: a) os encaminhamentos teórico-metodológicos dialógicos constituem a arquitetura valorativa de uma sequência de análise linguística dialógica completa, com etapas justificadas para abordagem de compreensão e produção de discurso em situação pedagógica; b) a sequência delineada reveste a abordagem de aspectos linguístico-textuais, discursivos e enunciativos de uma interpretação axiológica, a partir do trabalho com gênero específico.

GIE/UEM 14 - Os resultados demonstram que o aluno-autor, ao colocar-se no lugar da moradora antiga da comunidade entrevistada, emprega palavras autorais irrepetíveis, que resgatam e caracterizam as memórias da infância, adolescência e vida adulta da contadora dos acontecimentos, em um intenso diálogo valorativo de respeito mútuo pelas vozes sociais de sua interlocutora,

selecionadas de forma ímpar pela voz autoral para a concretização de seu projeto ideológico do dizer.

GIE/UEM 15 - A proposta explícita as maneiras com que os recursos linguístico-textual-enunciativos marcam e exploram a entonação valorativa constituída por meio do uso do diminutivo na fábula, possibilitando ao leitor a produção de sentidos e a compreensão do valor humano manifestado no discurso.

GIE/UEM 16 - Os resultados preliminares demonstram que: a) as práticas epilinguísticas axiológicas, em forma de blocos de questionamentos dialógicos, modificam o caráter da revisão e da reescrita, por convocar a manifestação da consciência socioideológica do sujeito autor de textos a respeito das condutas socioideológicas representadas no texto; b) permite emergir a vida social e o discurso próprio no enunciado, o que a se concretiza no estilo verbal de linguagem empregado, que se torna mais livre, fluído e expressivo, com escolhas vocabulares e sintáticas valoradas e direcionadas ao todo do acabamento valorativo do enunciado como atuação discursiva, no que se espera com o trabalho balizado pelo dialogismo.

GIE/UEM 17 - Os resultados apontam que as vivências de PAL possibilitaram os sujeitos a agirem com, pela e sobre a língua, a favorecer a compreensão de que fazer a análise linguística é refletir sobre as possibilidades de construção de sentidos e de estratégias de dizer possibilitadas pelos recursos expressivos, conforme ensina João Wanderley Geraldi em seus estudos.

Os resultados dos artigos convergem para a ideia central de que a Prática de Análise Linguística/Semiótica de perspectiva dialógica promove uma expansão das consciências socioideológicas e linguístico-discursiva e enunciativa dos sujeitos envolvidos. O GIE/UEM 12 afirma diretamente que as atividades epilinguísticas promovem essa expansão, ideia reforçada pelo GIE/UEM 11, que mostra como a abordagem do Marabaixo alcança essa mesma ampliação também nas professoras envolvidas em formação. O GIE/UEM 16 mostra-se peculiar, a demonstrar que essa expansão se manifesta não apenas na leitura, mas na modificação do caráter da revisão e reescrita, tornando-a mais reflexiva e autoral.

O papel da entonação valorativa e da autoria é ressaltado no GIE/UEM 14, que destaca que o aluno-autor emprega palavras irrepetíveis, demonstrando o intenso diálogo valorativo propiciado pela PAL/S de perspectiva dialógica. O GIE/UEM 16 confirma esse resultado, a explicar que a prática permite a emergência do discurso próprio no estilo verbal, tornando-o mais livre, fluído e expressivo. O GIE/UEM 15, de forma específica, mostra como o diminutivo pode ser explorado para expressar a entonação valorativa, ou seja, como a autoria se manifesta até mesmo na escolha de um recurso linguístico sutil.

O GIE/UEM 11 indica que a abordagem com o Marabaixo contribui para abordagens didático-pedagógicas autorais e destaca a relação entre a PAL/S de perspectiva dialógica e o pertencimento cultural e docente, mostrando que o trabalho com um gênero cultural específico (Marabaixo) fortalece a identidade do professor e sua prática. O GIE/UEM 14 foca na dimensão ética e afetiva da linguagem, mostrando como o respeito mútuo e a memória se materializam no discurso autoral do aluno. GIE/UEM 17 resume a ação dos sujeitos sobre a língua, evocando a autoridade de João Wanderley Geraldi, um dos grandes nomes da Linguística Aplicada no Brasil. Este resultado atua como uma síntese, reafirmando que o objetivo final da Prática de Análise Linguística/Semiótica de perspectiva dialógica é formar autores de linguagem, sujeitos alunos que se posicionam e são aptos para agir com, pela e sobre a língua(gem).

A análise dos resultados demonstra, em síntese, que a PAL/S de perspectiva dialógica é uma proposta teórico-metodológica e didático-pedagógica que expande a consciência crítica dos sujeitos, promove a autoria e transforma a prática pedagógica em um ato de reflexão e pertencimento. Essa convergência reforça a solidez e a relevância dessa prática para uma educação linguística emancipadora.

Palavras com tom emotivo-volitivo de satisfação: considerações finais

Este estudo empreendeu uma análise multifacetada da produção científica do grupo de pesquisa *Interação e Escrita* (GIE/UEM) sobre a Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S). A partir da combinação da análise bibliométrica e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), foi possível mapear, descrever e compreender aspectos da arquitetônica teórica, metodológica e praxiológica que sustenta essa produção. Os resultados revelam a consolidação de um discurso científico idiossincrático e coeso, que legitima a PAL/S de perspectiva dialógica como um eixo central da educação linguística no Brasil.

A análise bibliométrica demonstrou a solidez e o alcance da produção do GIE/UEM, evidenciados pela alta porcentagem de artigos publicados em periódicos de excelência (A1 e A2) e pela vasta distribuição geográfica das publicações e de seus membros. O mapeamento dos temas nos capítulos de livros, por sua vez, revelou a vocação didático-pedagógica do grupo, com a PAL/S agindo como um fio condutor que interliga conceitos dialógicos, axiologias, e a abordagem de diversos gêneros discursivos em prospecções e implementações de sala de aula.

Os resultados da análise dialógica do discurso, embora a colocar em foco poucos aspectos em detrimento do espaço, convergem para a formação de um discurso científico polifônico, que se organiza em torno de três eixos principais:

1. Fundamentação epistemológica e teórico-metodológica: Os artigos do GIE/UEM não se limitam a descrever a PAL/S, mas se dedicam a construir sua epistemologia. Eles definem o enunciado e o gênero discursivo como unidades de análise, defendem a indissociabilidade entre língua e ideologia e postulam uma abordagem que transcende o mero estudo linguístico para se



tornar sociológica e axiológica. Essa base teórica, que dialoga com as fases históricas da Prática de Análise Linguística/semiótica no Brasil, serve como alicerce para todas as propostas pedagógicas.

2. Proposta didático-pedagógica e de formação: O discurso do grupo se materializa em propostas concretas. A análise dos objetivos mostrou que as pesquisas visam à implementação da PAL/S em diferentes contextos de ensino (ensino fundamental, EJA) e para diferentes públicos (alunos e professores em formação continuada). Essa preocupação com a práxis é central, pois demonstra que a teoria não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para a transformação da realidade educacional.

3. Resultados e efeitos da abordagem: A convergência dos resultados revela o impacto real da PAL/S de perspectiva dialógica. As práticas implementadas não apenas levam à expansão da consciência socioideológica e linguística dos sujeitos, mas também os capacitam a agir como autores éticos e responsáveis. Seja na reescrita de textos, na análise de um poema ou na valorização de uma manifestação cultural como o Marabaixo, a abordagem estimula um intenso diálogo valorativo, que permite aos sujeitos compreenderem e se posicionarem ativamente no mundo.

Em síntese, o presente estudo confirma que o GIE/UEM/CNPq consolidou um discurso sobre a PAL/S de perspectiva dialógica que é ao mesmo tempo epistemológico, sistemático, prospectivo e aplicado. Esse discurso, construído de forma colaborativa e dialógica ao longo dos anos, não apenas caracteriza a prática, mas também a projeta como uma ferramenta de emancipação humana, capaz de transformar o ensino de língua em um espaço de reflexão crítica, autoria e engajamento social.

Referências

ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revlet- Revista Virtual de Letras**, v. 10, n. 01, p. 182-200, 2018.

ACOSTA PEREIRA, R. A **prática de análise linguística/semiótica de base dialógica**: reflexões para leitores iniciantes. 01. ed. São Carlos - SP: Pedro & João, 2022. v. 1. 102p.

ANGELO, C. M. P. Contribuições de uma abordagem funcionalista para a prática de análise linguística em ambiente escolar. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 4, p. 387-395, out./dez. 2013. DOI: 10.4025/actascilangcult.v35i4.16849. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/16849/pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

ANGELO, C. M. P. **Sequência de atividades de leitura para sala de recursos multifuncionais**: desenvolvimento de habilidades de leitura. Relatório final de estágio pós-doutoral. (Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá). Maringá, 2021.

ANGELO, A.; MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). **O leitor e o processo de leitura**. Maringá: Eduem, 2010. p. 37-52.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura compartilhada em sala de apoio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 115-

131, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/M5LWwKcFmw7kYrytfppZgpj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2025. DOI: 10.1590/0102-4698148679.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 1, p. 201-221, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15388>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ANGELO, C. M.; MENEGASSI, R. J. O desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero notícia em sala de recursos multifuncionais. **Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, (43), 333-352, 2019b. <https://doi.org/10.26694/les.v0i43.9329>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1078>. Acesso em: 13 ago. 2025.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ANGELO, C. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos sobre a produção de atividades de leitura para as salas de recursos multifuncionais na formação docente inicial em letras. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 121-141, 2023. DOI: 10.26512/les.v24i2.42868. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/42868>. Acesso em: 13 ago. 2025.

ANGELO, C. M. P.; POLATO, A. D. M. Contribuições do conceito de verbivocovisualidade para as práticas de análise linguística/semiótica de base dialógica. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 26, n. 60, p. 47-68, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250005. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/35119/24603>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio: Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1963].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. **Questões de Estilística no Ensino de Língua**. Tradução:Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo, Editora 34, 2013 [1940-1960].

BAKHTIN, M. M. **Freudismo**: um esboço crítico. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2. ed. 2014[1927].

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**. a estilística. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015[1934-1935], p. 19-167.

BAKHTIN, M. M. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad., org., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930/1940], p. 57-80.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora, 34, 2018[1975].

BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. A compreensão da escrita como processo na formação docente do PIBID. **Raído**, 11(27), 247-266, 2017a. <https://doi.org/10.30612/raido.v11i27.5665>.

BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. A constituição teórica, metodológica e prática sobre revisão e reescrita na formação docente inicial-PIBID. **Diálogo das Letras**, Mossoró, v. 6, n. 1, p. 9-32, jan./abr. 2017b. DOI: 10.22297/dl.v6i1.2396. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/870>. Acesso em: 1 set. 2025.

BEZERRA, J. C. dos S. **A entonação valorativa em livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental**. 2020. 226 f. Tese (doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, 2020, Maringá, PR.

BOMFIM, S. A.; POLATO, A. D. M. Análise linguística/semiótica em perspectiva dialógica: valoração em semioses verbo-visuais de uma reportagem. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. Especial 03, e26076, 2021. DOI: 10.34019/2447-5246.2021.v26.36353. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36353>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-32.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: SEF, 1998.

CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. **Internext**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1-5, 2015. DOI: 10.18568/1980-4865.1021-5. Disponível em: <https://internext.espm.br/internext/article/view/330>. Acesso em: 9 maio. 2025.

CIAVOLELLA, B. **Práticas de análise linguística com docentes do 5º ano do Ensino Fundamental**. 2022. 365 f. Tese (Doutorado em Letras)

– Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

CIAVOLELLA, B. Prospecção teórico-metodológica de Prática de Análise Linguística para o 5º ano do Ensino Fundamental. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 26, n. 60, p. 1-25, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34998>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CIAVOLELLA, B.; MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 761-787, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116829>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CIAVOLELLA, B.; MENEGASSI, R. J. As fases históricas da análise linguística: caracterizações e exemplificações. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 27, n. 1, p. 66-89, jan./abr. 2024a. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v27i1.26637>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/26637>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CIAVOLELLA, B.; MENEGASSI, R. J. Práticas de análise linguística na formação continuada de professores do 5º ano. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 13, n. 25, p. 179-210, jan./jun. 2024b. DOI: 10.33871/22386084.2024.13.25.179-210. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/8944>. Acesso em: 13 ago. 2025.

COSTA-HÜBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, n.7, v.14, 2017, p. 270-294. Disponível em: <https://>

periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153. Acesso em: 10, fev. 2025.

COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 419-452.

COSTA-HÜBES, T. DA C., MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. *In*: Magalhães, T. G. Bueno, L. & da Costa-Maciel, D. A. G. (orgs.), **Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente**. Pontes Editores, 2021, p. 173-196.

FUZA, A. F.; MENDES POLATO, A. D. Análise dialógica da cartilha infantil “Coronavírus - Vamos nos proteger”: tensões entre discursos científico-preventivos e político-governamentais. **Linguagem em (dis)curso**, São Paulo, v. 23, p. e190013, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-23-26>. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ld/a/wT78jS2sV8Jk4jB7f7s48wN/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2025.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 41-56, 2012. DOI: 10.22297/dl.v1i1.222. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1139>. Acesso em: 1 set. 2025.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 259-286, jan./jun. 2017

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no Ensino Fundamental. *In*: Angelo, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. FUZA, Â. F (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.153-194.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04>. Acesso em: 13 set. 2025.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A revisão textual na formação docente inicial em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 2, p.1-28, 2024, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202421471>. Acesso em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/13383>. jul./dez. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i2.42868. Disponível em: . Acesso em: 10, jun, 2025.

GOMES, S. N. S. **A constituição do estilo de linguagem no gênero Memórias Literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2021. 200 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

GOMES, S. N. de S.; MENEGASSI, R. J. A “palavra réplica” no gênero Memórias Literárias. *In*: TARTAGLIA, E.; BURGEILE, O. (orgs.). **Práticas amazônicas: diásporas, culturas, línguas e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores/UNIFAP, 2023, p. 31-58.

GOMES, S. N. de S.; MENEGASSI, R. J. Da palavra alheia à palavra autoral no gênero memórias literárias. **Textura - Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 25, n. 61, p. 267-289, jan./mar. 2023b. DOI: 10.4322/2358-0801.2023.25.01-14. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6957>. Acesso em: 13 ago. 2025.

GOMES, S. N. de S.; OHUSCHI, M. C. G. Conceitos axiológicos em recursos linguísticos-enunciativos no gênero discursivo fábula. *In*: BELOTI, A.;

POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. (orgs.). **Dialogismo e ensino de línguas:** reflexos e refrações na práxis. Campo Mourão: Fecilcam, 2021. p. 49-73.

GOMES, S. N. de S.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Construções valorativas em recursos linguístico-enunciativos na fábula: uma sequência de atividades ao 9º ano. *In*: RIBEIRO, C. M. R.; SANCHES, R. D. (orgs.). **Linguística na Amazônia:** descrição, diversidade e ensino. Rio Branco, AC: Nepan Editora, 2022, p. 191-215.

GOMES, S. N. de S.; ROMUALDO, E. C. O funcionamento textual-discursivo de recursos linguísticos em A última crônica, de Fernando Sabino. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 605-628, jul./dez. 2020. DOI: 10.33871/22386084.2020.9.17.605-628. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6583>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo, Contexto, 2019[1928].

MENDES-POLATO, A. D. Ética e responsabilidade da discussão de temas nos enunciados: o papel orientador da prática de análise linguística/semiótica. *In*: ANGELO, C. M. P.; BERTO, J. C. B.; GONÇALVES, M. (orgs.). **Dialogismo, práticas de linguagem e emancipação.** Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 147-182.

MENDES-POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. *In*: FERNANDES, E. M. F. (org.). **Gêneros do discurso:** refletir e refratar com Bakhtin. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 13-44.

MENDES-POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D.; STORTO, L. J. (orgs.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 47-55, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MENDES POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. Por uma perspectiva dialógica de abordagem da sintaxe em práticas de análise linguística. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 28-49, jan./abr. 2022. DOI: 10.4013/cld.2022.201.02. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24342>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MENDES-POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. Atividade epilinguística: dos princípios à caracterização teórico-metodológica. **EntreLetras**, Araguaína, v. 14, n. 3, p. 147-173, jul./set. 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n3p147-173. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/17235>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MENDES-POLATO, A. D.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma elaboração didática de base dialógica: orientações teórico-metodológicas e pedagógicas. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 26, n. 60, p. 1-42, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250001. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/35013>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MENDES-POLATO, A. D.; VIGNOLI, J. S. C. Análise linguística/semiótica de perspectiva dialógica, multiletramentos e multimodalidades: intersecções em uma proposta decolonial na formação de professores. *In*: VALÊNIA, A.; OLIVEIRA, D. A. de J.; MAGALHÃES, T. G. (orgs.). **Práticas decoloniais, (multi)letramentos e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 227-254.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, v.17, n.1, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. **Tese** (Doutorado). Assis-SP: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. *In*: ZOZZOLI, R. M. D. (org). **Leitura**: Revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística, Maceió, n.42, p.35-65, jul./dez. 2008.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 167-189.

MENEGASSI, R. J. Inferências e produção de sentidos na leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2010b. p. 66-88.

MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. *In*: SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (org.). **Leitura, escrita e ensino de língua em debate**. Ponta Grossa: UEPG, 2010c. p. 77-90.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. *In*: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010d. p. 35-59.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. *In*: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013, p. 105-131.

MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em palavra escrita. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 11, p. e02217, 2022. DOI: 10.22297/2316-17952022v11e02217. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/4497>. Acesso em: 13 set. 2025.

MENEGASSI, R. J.; et al. A leitura dialógica de fábulas. *In*: FRANCO, N.; Rodrigo ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. . O conceito de leitura nos documentos oficiais. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 315-336, 2010. DOI: 10.5433/2237-4876.2010v13n2p315. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/7500>. Acesso em: 1 set. 2025.

MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>. Acesso em: 11 set. 2025.

MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

MENEGASSI, R. J; OHUSCHI, M. C. G. O APRENDER A ENSINAR A ESCRITA NO CURSO DE LETRAS. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 230-256, 2007. DOI: 10.7867/1809-0354.2007v2n2p230-256. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577>. Acesso em: 1 set. 2025.

MOREIRA, G. C.; MENDES-POLATO, A. D. Análise linguística em perspectiva dialógica: a fábula em proposta de prática no 6º ano do ensino fundamental. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**, Marabá, v. 10, n. 1, p. 199-221, jan./abr. 2021. DOI: 10.47295/mgren.v10i1.2946. Disponível em: https://www.academia.edu/80827267/An%C3%A1lise_Lingu%C3%ADstica_Em_Perspectiva_Dial%C3%B3gica_A_F%C3%A1bula_Em_Proposta_De_Pr%C3%A1tica_No_6_Ano_Do_Ensino_Fundamental. Acesso em: 13 ago. 2025.

MOURA, R. B. de; FUZA, A. F. Análise linguística nos documentos curriculares do ensino fundamental da Região Norte. **Letras**, Santa Maria, v. 1, n. 64, p. 97-113, 2023. DOI: 10.5902/2176148569743. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69743>. Acesso em: 13 ago. 2025.

NOGUEIRA, I. D. S.; OHUSCHI, M. C. G. A oralidade em perspectiva dialógica: uma análise da tessitura da contrapalavra discente no gênero discursivo notícia radiofônica escolar. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440468753>. Acesso em: 10 abr. 2025.

OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. 2006. 118 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

OHUSCHI, M. C. G. A responsividade docente na didatização dos gêneros notícia e reportagem. *In*: PERFEITO, A. M.; RITTER, L. C. B.; KRAEMER, M. A. D. (orgs.). **Gêneros discursivos**: possibilidades e reflexões de abordagens pedagógicas em práticas linguageiras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 237-282.

OHUSCHI, M. C. G. **Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos “Poetas da escola” e “Se bem me lembro” da Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2019. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OHUSCHI, M. C. G.; BARBOSA, F. S. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 303-314, jul./dez. 2011. DOI: 10.4025/actascilangcult.v33i2.13383. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/13383>. Acesso em: 9 fev. 2025.

OHUSCHI, M. C. G.; FUZA, A. F.; STRIQUER, M. S. D. Análise linguística dialógica em anúncio publicitário. *In*: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.;

COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem:** reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 213-240.

OHUSCHI, M. C. G.; GOMES, S. N. de S.; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em fábula: atividades de leitura e análise linguística. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 272-291, 2025. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v38i1p272-291. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/226689>. Acesso em: 13 ago. 2025.

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. *In*: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 419-452.

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Prática de análise linguística no trabalho com o pronome no ensino de língua materna. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, n. 3, p. 425-441, 2024. DOI: 10.1590/01031813v62320238671900. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8671900>. Acesso em: 13 ago. 2025.

PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin uma análise dialógica do discurso. **Revista de Estudos da Linguagem - RELIN**, Belo Horizonte (MG), v. 21, n. 1 (2013), p. 239-258. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099>. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.21.1.239-258>.

PERFEITO, A. B. Concepções de Linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (orgs.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79.

PERFEITO, A. M.; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula In: OSÓRIO, E. M. R. (org.). **Bakhtin: cultura e vida..** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 51-75.

POLATO, A. M. **Análise Linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, A. D. M. O discurso transfóbico em púlpito legislativo. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 57, n. 1, p. e43528, 2022. DOI: 10.15448/1984-7726.2022.1.43528. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/43528>. Acesso em: 5 jan. 2025.

POLATO, A. D. M.; BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. Práticas epilinguísticas axiológicas na reescrita: caracterização teórico-metodológica. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 194-220, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.16.194-220>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduculings/article/view/6569>. Acesso em: 13 ago. 2025.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 123-143, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809>. Acesso em: 13 ago. 2025.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742, abr./jun. 2019. DOI: 10.5007/1984-8412.2019av16n2p3742. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3742>. Acesso em: 13 ago. 2025.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 41, n. 2, e44773, 2019b. DOI: 10.4025/actascilangcult.v41i2.44773. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/44773>. Acesso em: 13 ago. 2025.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020. DOI: 10.17851/2237-2083.28.3.1059-1098. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590>. Acesso em: 13 ago. 2025.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. *In*: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a, p. 183-218.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. *In*: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b, p. 21-72

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. **Letras**, [S. l.], v. 1, n. 64, p. 59-79, 2023. DOI: 10.5902/2176148569762. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69762>. Acesso em: 13 ago. 2025.

POLATO, A. M.; MENDONÇA, M. A prática de análise linguística/semiótica e a relação entre epilinguagem e metalinguagem. *In*: PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de língua portuguesa**: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 53-100.

RITTER, L. C.; OHUSCHI, M. C. G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SANTOS, S. C. P. dos. **Práticas de análise linguística de perspectiva dialógica com o verbo no 6º ano do ensino fundamental**. 2023. 270 f. Tese (doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, 2023, Maringá, PR.

SILVA, M. K. A. da; GOMES, S. N. de S.; OHUSCHI, M. C. G. Reflexão epilinguística com alunos da EJA. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 13, n. 25, p. 233-262, jan./jun. 2024. DOI: 10.33871/22386084.2024.13.25.233-262. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/9154>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SOUZA, A. F. P.; FUZA, A. F. Os elementos axiológicos na produção de atividades de leitura e de epilinguagem no contexto da formação continuada. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 26, n. 60, p. 1-31, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34834>. Acesso em: 13 ago. 2025.

VALE DOS SANTOS, G.; OHUSCHI, M. C. G. “O tambor fala, a palavra cria”: ressonâncias valorativas no ladrão de Marabaixo Aonde tu vai rapaz.

Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 166-193, set./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/60487>. Acesso em: 1 jun. 2025.

VALE DOS SANTOS, G.; OHUSCHI, M. C. G. A prática de análise linguística a partir do Ladrão de Marabaixo: elo entre práticas e saberes culturais, ancestrais e contemporâneos, no ensino de Língua Portuguesa. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 26, n. 60, p. 1-31, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250002. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34938>. Acesso em: 13 ago. 2025.

VOLÓCHINOV, V. 2019 [1930]. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 266-305.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1926], p. 109-146.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2018[1929/1930].

Em homenagem

Adriana Delmira Mendes Polato

Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Campo Mourão)

Lembro-me perfeitamente do primeiro encontro presencial entre mim e o professor Renilson Menegassi, em 19 de dezembro de 2014. Na oportunidade, o professor me lançou uma questão decisiva: “Quer ter o título ou quer ser doutora?” Minha resposta foi pronta: “Quero ser doutora”. A partir daquele momento, essa pergunta-resposta fundamentou nosso pacto, guiando cada passo da nossa jornada, com ética, compromisso mútuo e responsabilidade.

O professor Renilson não foi apenas um exímio orientador; foi a figura que me ensinou, com rigor, os complexos movimentos da ciência, letrando-me academicamente e transformando minha perspectiva sobre a pesquisa e o ensino.

Seu apoio foi inestimável, especialmente nos momentos de maior dificuldade. Por duas vezes, enfrentei conflitos sérios com minha saúde, e o professor esteve sempre ao meu lado, oferecendo não apenas flexibilidade, mas um genuíno ombro amigo. Esse cuidado humano é uma lição de liderança e empatia que levarei para sempre.

Meu desejo é que o professor seja cada dia e sempre mais feliz.

Quanto ao seu legado acadêmico, ele está solidamente registrado nas centenas de publicações que são basilares para a formação de inúmeros professores e pesquisadores no país. A contribuição do Professor Renilson para a Educação linguística é inegável e inestimável. A isso, nós e o Brasil devemos agradecer.



A FORMA COMPOSICIONAL AXIOLÓGICO-VALORATIVA DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sílvio Nazareno de Sousa Gomes

Valores sociais iniciais

Este estudo constitui um recorte da tese de doutorado, intitulada *A constituição do estilo de linguagem no gênero memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM), sob a orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi. O objetivo central é desvincular o ensino tradicional de gramática (focado na palavra e frase isoladas) da prática docente, propondo uma abordagem da língua/linguagem mais concreta e viva. Para tal, a pesquisa adota a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin como referencial teórico-metodológico para analisar o uso de recursos linguístico-enunciativos situados em contextos sócio-histórico-ideológicos e culturais na interação discursiva.

Desse modo, este capítulo busca compreender de que maneira a forma composicional do gênero memórias literárias no contexto do concurso nacional da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro (OLPEF)* constitui-se axiológico-valorativa a partir do estilo de

linguagem de “Imagens no calor da tarde”, vencedor da 6ª edição (2016). Esse projeto enunciativo (Sobral, 2009), que relata fatos de memórias de dois moradores do estado do Amapá, especificamente da cidade de Macapá, é resultado da ampliação da prescrição ditada pelo concurso no Caderno do Professor *Se bem me lembro...*, específico à produção escrita do gênero na competição.

Munidos dessa intenção, decidimos aprofundar no Doutorado o estudo do estilo de linguagem de gêneros discursivos de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da interação discursiva e do enunciado concreto (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]). Nosso olhar sobre essas sedimentações teóricas começou a se tornar mais aguçado em relação à análise de recursos linguístico-enunciativos a partir da disciplina *Interação e Escrita*, cursada no PLE/UEM, e ministrada por nosso orientador de Tese, que nos trouxe muitas contribuições por meio de abordagens práticas e didáticas dos conceitos dialógicos, associados à compreensão responsiva e projeto enunciativo.

Abordagens imprescindíveis, durante a disciplina, para a investigação posterior do meu objeto de pesquisa, as memórias literárias vencedoras das seis últimas edições da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Conceitos como interação discursiva, língua/ linguagem, significação, tema, palavra/signo ideológico, vozes sociais/ heteroglossia dialogizada, conceitos axiológicos de extraverbal, juízo de valor e de entonação, gêneros discursivos, contexto de produção, locutor, interlocutor, cronotopo, conteúdo temático, forma composicional e estilo, interligados axiologicamente, constituíram nossos estudos (Gomes, 2021). Ainda para aprofundamento na teoria dialógica, foram realizadas novas leituras do Círculo de Bakhtin, bem como de pesquisas recentes focadas no estilo de linguagem sob a perspectiva da análise linguística dialógica (Polato, 2017; Polato; Menegassi, 2017, 2018, 2020). Essas investigações ampliaram a compreensão dos conceitos dialógicos já mencionados.



Como nosso propósito, neste texto, é contribuir com os estudos sobre a compreensão de recursos linguístico-enunciativos que constituem o material textual-discursivo do gênero memórias literárias a partir do viés do dialogismo e da análise linguística sob a ótica também dialógica, sedimentamos a análise da dimensão verbal do nosso objeto de investigação no dialogismo do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2010a [1920-1924]; (Bakhtin, 2010b [1924]); Bakhtin, 2011 [1926]; Bakhtin, 2011 [1979]; Bakhtin, 2015 (1975); Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2013 [1926]; Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]), na perspectiva da análise linguística dialógica para a leitura de gêneros discursivos (Polato, 2017; Polato; Menegassi, 2017; Polato; Menegassi, 2018; Polato; Menegassi, 2020), e em pesquisadores que seguem a mesma vertente. Nesse viés, a justificativa central do trabalho é a escolha pela Análise Linguística em perspectiva dialógica para explicitar os recursos linguístico-enunciativos que constituem a estrutura composicional axiológico-valorativa das memórias literárias selecionadas, observando-os no processo ininterrupto da interação discursiva e em seu contexto sócio-histórico-ideológico.

Essa abordagem da análise linguística tem como ponto de partida a tese de Polato (2017), intitulada *Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*, orientada pelo Prof. Dr. Renilson José Menegassi, bem como estudos posteriores dos mesmos autores, como Polato e Menegassi (2018, 2020). A escolha é necessária porque os pesquisadores, com base em recursos linguístico-enunciativos que constituem o material textual-discursivo dos mais diversos projetos enunciativos (Sobral; Giacomelli, 2016), apoiam-se na concepção de língua/linguagem (Volóchinov, 2019 [1926]), sob a ótica do Círculo de Bakhtin, com ênfase na enunciação e na ideologia (Sobral; Giacomelli, 2016) e apresentam-nos uma proposta teórico-metodológica de perspectiva dialógica para abordagem prática da análise linguística. Sob esse prisma, a sugestão dos estudiosos apresenta os seguintes encaminhamentos: a) as práticas de atividades

linguísticas sejam abordadas com base em gêneros discursivos conforme o prisma dialógico; b) as práticas de atividades epilinguísticas oportunizem as axiologias sociais e as relações dialógicas, para a compreensão dos tons valorativos/ideológicos que as vozes sociais trazem aos gêneros; c) as atividades metalinguísticas associem os fundamentos gramaticais solidificados pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) às interpretações que se desenvolvem axiologicamente, por ocasião da leitura de um gênero discursivo, elencadas durante a análise dialógica de atividade epilinguística dos recursos da língua/ linguagem (Polato; Menegassi, 2020).

Nessa perspectiva, a seleção do enunciado “Imagens no calor da tarde” justifica-se por sua complexa construção enunciativa, na qual se mesclam os elos anteriores (vozes sociais e avaliativas dos moradores, resgatando fatos pretéritos) e os elos posteriores (vozes sociais da aluna-autora, portadoras de julgamentos de valor). Ao mobilizar traços singulares e selecionar recursos linguístico-enunciativos, a autora confere ao material textual-discursivo atos avaliativos e uma acentuação apreciativa, em vez de meros recursos da língua, refletindo os valores manifestados pela voz autoral, já que conforme Gomes (2021, p. 91), cada voz social é tonalizada com uma “carga ideológica precisa”. Essa mobilização dialógica foi crucial para que a aluna-autora ampliasse singularmente a forma composicional textual-discursiva narrativa, o chamado plano global (início, meio e fim) do gênero Memórias Literárias, previsto pela OLPEF (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019).

Neste capítulo, inicialmente apresentamos as memórias literárias vencedoras de acordo com o contexto de produção da OLPEF. Posteriormente, abordamos a ampliação da estrutura composicional narrativa das Memórias Literárias prevista pela OLPEF como expansão singular axiológico-valorativa manifestada pela aluna-autora no projeto enunciativo produzido, já associada às acentuações valorativas impressas nos recursos linguístico-enunciativos em uso pela autoria.



Contextualização do projeto enunciativo *Imagens no calor da tarde* na OLPEF

O projeto enunciativo, escolhido como objeto de estudo, é resultado do concurso de produção escrita nacional, denominado Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. O certame apresenta como finalidade principal a implementação de uma abordagem de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras de educação básica sob a ótica dos gêneros textuais/discursivos por meio de uma sequência didática (SD), com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Nesse viés, “Imagens no calor da tarde” não é resultado de um simples comando de redação tradicional e isolado de um contexto sócio-histórico-ideológico e cultural, mas de um ponto de partida desafiador à aluna-autora, para que a partir da entrevista feita com o morador antigo da comunidade se colocasse no lugar do outro de forma respeitosa, como também pertencente à comunidade do senhor entrevistado, morador de Macapá. Para isso, escolheu de maneira singular os fatos mais marcantes, lembrados por seu interlocutor, para escrever sob o viés literário as memórias do morador antigo da comunidade, com base nas 17 oficinas da SD do Caderno do Professor *Sem bem me lembro...*, específico para a implementação desse gênero textual/discursivo no concurso.

Como consequência disso, a aluna foi capaz de manifestar sua voz autoral no gênero para enunciar as memórias literárias de forma ímpar, ou seja, para relatar os fatos mais importantes da vida do morador antigo da comunidade apreciados positivamente, delineados no projeto enunciativo da seguinte forma: a) as brincadeiras infantis de rua de uma criança de 7 anos; b) a vida humilde na casa de madeira simples na qual aspectos culturais trazidos do interior do Pará eram mantidos; c) o encantamento do menino por ter se deparado pela primeira vez com uma televisão na casa do vizinho, que proibia as crianças da rua de terem acesso ao aparelho; d) do homem bem realizado na vida adulta que o menino se tornou.

Imagens no calor da tarde

Aluna: Ketlen Silva de Almeida

“Do que eu gostava de brincar quando era moleque?” Deitado numa rede que balançava devagar com os pés apoiados no assoalho, seu Lourimar devolve a pergunta. Sorriso brilhando nos olhos. Parecia chamar por suas lembranças adormecidas.

A primeira imagem que me vem à mente é a do moleque rueiro, da perna tuíra, que eu era. Tinha uns 7 anos. Morávamos no bairro do Trem, próximo de uma área alagada, o Lago do Sapo. Nas partes de terra firme, eu pulava macaca, brincava de pira, empinava papagaio e jogava bola, minha disposição e energia não tinham limites. Naquele tempo Macapá era tranquila, sem os medos e os perigos de hoje. Eu era livre, fedia a sol, cheirava à chuva.

Meus pais tinham vindo do interior do Pará. Na casa simples de madeira, o luxo que tinham era um rádio antigo – uma caixa de madeira escura com botões dourados. Ficava numa prateleira, no canto da sala. Nunca atiçou minha curiosidade.

À tarde, em meio a chiados, sintonizavam o programa das mensagens para o interior: “Alô, alô, seu Sabá, no Furo do Ajuruxi ou onde estiver. Chegamos bem, a maresia estava mansa. Já entreguei a sua encomenda. Prepare o capado e o açaí que voltarei no sábado. Assina seu compadre, Manoel!”

Meu pai e minha mãe se reconheciam naquelas mensagens: “Então o Maneca, da Mariquinha, está por aqui e trouxe farinha... Vamos atrás dele!”. Em casa não podia faltar farinha de mandioca. Minha mãe não dormia sem ela. Vai que alguém adoecesse, de madrugada, e precisasse de um caribé? Na cozinha, uma grande lata com farinha ficava em cima de um mochinho, ao lado do pote.

Entre uma brincadeira e outra, eu irrompia correndo casa adentro para comer um punhado de farinha e tomar uma caneca de água do pote. Às vezes, escondido, fazia chibé, misturando água, açúcar e farinha. Comia com a fome mais feliz do mundo. Largava a caneca suja no jirau e ganhava a rua de novo.

Nunca vou me esquecer do dia em que vi meus parceiros de bola amontoados diante da porta entreaberta da casa do seu Francisco. De todas, era a mais ajeitadinha, com suas janelas venezianas e pintura nova. Devagar me aproximei e... Pah! Brabo, seu Francisco fechou a porta! Os moleques saíram numa correria só.

Para cada porta que se fecha, tem sempre uma janela que se abre. Dito e feito.

Espremendo o olhar entre as palhetas da veneziana, vi uma caixa parecida com um rádio, só que maior. Além do som, irradiava luz, tinha imagens em movimento, tinha vida! Vi pela primeira vez uma televisão funcionando! Naquele momento minhas pernas congelaram, nunca algo tinha acendido tanto minha curiosidade de menino. A luz daquela pequena televisão refletia em meu olhar um encantamento inigualável e eu me via encantado.

Seu Francisco não sabia, mas, ao fechar a porta, abria meus olhos de criança para um mundo mágico. Aquelas imagens em preto e branco me fascinaram.

Eu, que não parava quieto, agora ficava a tarde toda em pé, deslumbrado, assistindo à televisão pela janela do vizinho. As brincadeiras perderam a graça diante de programas como “Chacrinha” e “Os Trapalhões”.

Seu Francisco não gostava. Mas, o que eu podia fazer se ele era o único vizinho que tinha televisão? De cara feia, ele me perguntava se eu não tinha casa. “E a minha privacidade?”,

reclamava. E eu lá sabia o que era isso! A doce ignorância e o coração humilde de criança me protegiam de ressentimentos e eu sempre voltava.

O tempo passa e a vida da gente muda igual a uma imagem de televisão.

Hoje, aquele moleque da perna tuíra cresceu e constituiu família. Tem em casa uma televisão moderna, de alta definição. Mas, daria tudo para assistir de novo, pela veneziana, à TV em preto e branco do seu Francisco!

Macapá também cresceu e mudou muito. A Lagoa do Sapo não existe mais. Naquele lugar há uma linda praça, a Floriano Peixoto, com seus belos lagos.

Observo as crianças assistindo à televisão. Não há mais em seus olhos aquele brilho de encantamento. Será que estão aprendendo algo de bom para a vida? Há sempre essa preocupação.

Minha infância foi pobre, mas feliz. Graças a Deus, ela foi a base para o homem cheio de esperança que sou, que vê nos obstáculos da vida janelas que se abrem para a fé, o conhecimento e para a esperança.”

O balanço da rede ditou o ritmo da conversa. Com os olhos da memória, seu Lourimar assistiu emocionado àquelas imagens do passado – lembranças queridas, acordadas no calor da tarde.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Lourimar Andrade da Silva, 44 anos.)

Professora: Josefa Maria Taborda do Nascimento Silva

Escola: E. E. Professor Irineu da Gama Paes – Macapá (AP)

Assim, ao considerarmos as memórias literárias produzidas pela aluna-autora com uma visão analítica de acordo com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, concebemo-la como um projeto enunciativo. Produção escrita que reflete o contexto de produção peculiar e as finalidades inerentes ao campo da interação discursiva da OLPEF. Essa reflexão não se efetiva de forma única pelo conteúdo temático gerador do concurso e pelos temas auxiliares manifestados nas memórias literárias vencedoras, e nem somente pelo estilo de linguagem, constituído por recursos linguístico-enunciativos, mobilizados pela aluna-autora para o seu dizer, mas sobretudo por sua forma composicional axiológico-valorativa. Três elementos imprescindíveis para escrita do gênero discursivo no concurso, que se interligam de forma indivisível na constituição de “Imagens no calor da tarde”, impulsionado de forma direta pelas peculiaridades que perfazem a situação de interação da competição, uma vez que “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 12 – grifos do autor).

Nesse sentido, o relativamente estável, como característica dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2016 [1979]) é a propulsão para que a aluna-autora, não siga o norteamento da OLPEF de como organizar estruturalmente a forma composicional das memórias literárias produzidas, ao expandir o plano narrativo global (início, meio e fim) proposto. O relativamente estável se concretiza no projeto enunciativo produzido, pois na concepção de Bakhtin (2016, [1979]), os gêneros discursivos não têm finitude da forma composicional, visto que os contextos da interação discursiva são os mais diversos possíveis por estarem sempre vinculados ao fluxo contínuo e dinâmico das atividades do homem em sociedade. Nesse sentido, cada campo da atividade humana em que os sujeitos dialogam de forma intermitente efetiva

enunciados concretos específicos, que passam por reelaboração, ao acompanharem a inovação social e complexa das esferas nas quais os gêneros se encontram situados para serem produzidos em sua forma oral ou escrita.

Enformação axiológico-valorativa das memórias literárias vencedoras

“Imagens no calor da tarde” é resultado da mesclagem da linguagem oral, da entrevista feita com o senhor informante da comunidade e da linguagem escrita, o arranjo linguístico axiológico-valorativo, que constitui a forma composicional das memórias literárias produzidas. Projeto enunciativo provido de uma dimensão verbal, formada pelo material linguístico, que dialoga ativamente com a dimensão social, isto é, com a situação de interação concreta, visto que a aluna-autora considera “os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 106), uma vez que, conforme Bakhtin (2015, [1975]), não se exige de participar de forma ativa da interação social.

Sob esse ângulo, a língua/linguagem na perspectiva da interação discursiva é considerada como fenômeno vivo, que origina a existência de um processo de relação ativa e dialógica entre sujeitos os quais mobilizam recursos linguístico-enunciativos, que concretizam marcas expressivo-valorativas, que não são em sua essência unicamente gramaticais. Ação de linguagem que não se manifesta externa aos campos das atividades do homem em sociedade, ou seja, sem considerar as formações sociais constituídas e, muito menos, em estruturas textuais desvinculadas dos temas e do estilo socioverbal do locutor ao produzir um projeto enunciativo em função do (s) seu (s) interlocutor (res).

Desse modo, “Imagens no calor da tarde” instaura um processo dialógico ativo com seus possíveis interlocutores (Bakhtin, 2003 [1979]),

2010a [1920-1924]: a) o real – a docente de Língua Portuguesa da aluna-autora, que participou de todas as etapas da produção escrita; b) o virtual – os avaliadores que constituíram as Etapas Escolar, Municipal, Estadual, Regional e Nacional; c) o superdestinatário, marcado pela voz social que institucionaliza os critérios do concurso. Além, de nós, no lugar de leitores e pesquisadores, como também interlocutores virtuais, que recebemos as memórias literárias vencedoras da aluna-autora. Interlocutores essencialmente necessários para o agir responsivo da aluna-autora (Bakhtin, 2010a [1920-1924]; Bakhtin, 2016 [1979]), mas que não estancaram a voz autoral ímpar e singular, desenhada ideologicamente no material textual-discursivo, já que os horizontes sociais dos sujeitos que interagem discursivamente se associam para a enformação axiológico-valorativa das memórias literárias na competição.

Sob esse viés, a palavra/discurso ou signo ideológico é frequentemente direcionada ao interlocutor (Volóchinov, 2018 [1929]). Assim, a produção escrita vencedora foi concretizada com apoio no conteúdo temático gerador do concurso *O lugar onde vivo* (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 155) e com base nos recortes temáticos auxiliares *Modos de viver do passado*, *Transformações físicas da comunidade*, *Origem da comunidade* e *Eventos marcantes*, visto que os outros dois, *Antigos lugares de trabalho* e *Profissões que desapareceram*, não foram contemplados na produção escrita provavelmente por não terem sido contemplados pelo interlocutor por ocasião da entrevista (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 110). O projeto enunciativo também está associado às adequações discursivas e linguísticas previstas pela OLPEF. Norteamento do certame que está prescrito em “MEMÓRIAS LITERÁRIAS – Proposta de descritores” (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 110), como também se norteia a partir dos seguintes critérios ditados pela competição nacional de produção escrita, mais especificamente

com apoio na Oficina 6, *Tecendo os fios da memória- O plano global e o foco narrativo* (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 56).

A originalidade do texto da aluna-autora reside em não se limitar à repetição dos norteadores pré-definidos pela Olimpíada, mas em acentuar singularmente os valores na materialidade textual-discursiva, tornando a produção individual, única e irrepetível. Essa singularidade decorre da postura ética da voz autoral, que interage ativamente com o procedimento estético do gênero, unindo-se, de forma indivisível, ao agir responsivo (Sobral, 2019) no acontecimento ímpar que se realiza no cronotopo específico da 5ª edição (2016) da OLPEF. Assim, o dizer da aluna-autora não se resume à replicação de conteúdos teóricos ou de fragmentos canônicos de memórias literárias. Pelo contrário, ela mobiliza recursos da língua/linguagem, envolvidos por uma entonação expressiva e avaliativa própria, cumprindo o propósito da filosofia do ato de integralizar os elementos repetíveis e únicos, o viés estético e o científico na concretude da vida (Bakhtin, 2010a [1920-1924]).

Desse modo, a palavra alheia, encarnada ideologicamente pela voz institucional da Olimpíada, apresenta-se como indispensável a fim de que a aluna-autora se manifestasse ímpar nas memórias literárias a partir de suas palavras próprias mobilizadas ao projeto enunciativo. De acordo com essa ótica, a aluna-autora modifica os recursos da língua/linguagem requisitados para seu dizer valorados a partir do veio volitivo-emotivo que marca nos signos ideológicos, nos recursos oracionais e gramaticais da língua/linguagem empregados para exprimir seu agir responsivo no que diz respeito aos temas que se manifestam no gênero discursivo escrito na Olimpíada.

Projeto enunciativo de cunho axiológico concretizado, conforme à OLPEF, cujo objetivo, primeiramente, é a reflexão, para posterior refração dos aspectos sócio-histórico-ideológicos e culturais manifestados nas vozes do morador antigo do lugar onde a aluna-autora vive nas memórias literárias escritas no concurso, já que o gênero se alicerça

“na entrevista feita com o senhor Lourimar Andrade da Silva, 44 anos” (Textos, 2016, p. 115), morador do bairro do Trem, em Macapá- AP (Clara, Altenfelder; Almeida, 2019). Essas vozes sociais que afloram por ocasião da entrevista ocorrida na comunidade com o senhor Lourimar, são matizes ideológicos trazidos na fala do morador entrevistado, valorizados respeitosamente e singularizados no projeto enunciativo pela aluna-autora. Assim, ao colocar-se no lugar do informante, como voz autoral nas memórias literárias, nota também essas falas valorativas peculiares à sua própria identidade como também moradora de Macapá (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019).

Nesse sentido, ao começar entornar a forma composicional de valores, a aluna-autora, ao ter selecionado o título “Imagens no calor da tarde”, do projeto enunciativo vencedor, opta por essa estratégia linguístico-enunciativa da língua/linguagem (Volóchinov, 2018 [1929] Volóchinov, 2019 [1926]), constituído pelo substantivo “Imagens”, do adjunto adverbial de tempo “no calor” e do adjunto adnominal restritivo “da tarde”. Recursos linguístico-enunciativos não mobilizados às memórias literárias como simples funções sintáticas, concebidas sobre o viés de frases soltas, dissociadas da produção escrita vencedora da competição, que se concretiza como elo na corrente intermitente da interação discursiva, isto é, não se articulam somente no polo do repetível (Bakhtin, 2003 [1979]. Porém, na seara ímpar do discursivo (Bakhtin, 2003 [1979]), uma vez que os recursos da língua/linguagem em uso no gênero discursivo, estão entornados por uma sintaxe sócio-valorativa, consequência do diálogo indivisível do linguístico com a situação extraverbal, que dá cor ideológica ao enunciado concreto (Volóchinov, 2019 [1926]; Volóchinov, 2018 [1929]; Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Além do mais, esses três recursos linguístico-enunciativos, que constituem o título das memórias literárias, são manifestados a partir da entonação expressiva da aluna-autora conforme sua finalidade enunciativa (Volóchinov, 2013 [1926]), uma vez que não escolhe para

denominar o projeto enunciativo “Imagens de uma tarde de calor” ou “Imagens calorosas de uma tarde”, assim como também pela ordem inversa dos elementos que formam o título “Imagens da tarde no calor”. A opção da autoria pela não escolha desses arranjos linguísticos, ocorreu, provavelmente, pela entrevista ter se realizado durante uma tarde de pleno verão na capital amapaense, pois ao mobilizar o adjunto adverbial “no calor”, entre o substantivo “Imagem” e o adjunto adnominal restritivo “da tarde”, quis, possivelmente, destacar uma peculiaridade de Macapá, uma vez que cidade é conhecida no Brasil por possuir um verão amazônico longo e quente. Possibilidade de compreensão pela organização dos recursos da língua/linguagem que compõem o título, que dialogam com o conhecimento prévio da aluna-autora, extraído do extraverbal, que a cerca, por também ser moradora da comunidade (Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]; Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Desse modo, os recursos linguístico-enunciativos “Imagens” (Volóchinov, 2018 [1929]), “no calor” e “da tarde”, retomam as vozes sociais do morador da comunidade, de seus antepassados e de outras pessoas mais velhas da comunidade em que vive, as quais interagem de forma ativa com as experiências de vida da aluna-autora. Recursos da língua/linguagem, que na narração dos acontecimentos, são envoltos de tonalidades valorativas de mundo do interlocutor por meio dos fatos vividos e experienciados, que avalia como os mais marcantes e importantes de sua vida a serem partilhados com sua interlocutora. Experiências de vida misturadas às vozes sociais da aluna-autora, julgadas com respeito e valorização do outro que a constitui (Volóchinov, 2018 [1929]), uma vez que também pertence à história da comunidade onde mora (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019). Seleções linguístico-enunciativas que mostram a aluna como voz autoral singular, ao recontar os fatos narrados pelo senhor informante e, também, como entrevistadora ímpar, visto que, ao interagir com o morador de Macapá sobre as experiências de vida do passado e do presente, soube colher

de maneira adequada as informações que pretendia, durante o diálogo, para resgatá-las conforme seu planejamento prévio para que pudesse escrever o projeto enunciativo vencedor.

Além disso, extrai ainda os detalhes mais essenciais das falas do morador macapaense para produzir aspectos descritivos determinantes como moradora de Macapá, por também orgulhar-se da terra em que nasceu e sentir-se, de alguma forma, a criança que foi e que se vê, nos dizeres do “[...] do senhor Lourimar [...]” (Textos, 2016, p. 14). Aspecto dialógico que também podemos perceber no primeiro parágrafo do projeto enunciativo escrito:

Do que eu gostava de brincar quando era moleque? Deitado numa rede que balançava devagar com os pés apoiados no assoalho, seu Lourimar devolve a pergunta. Sorriso brilhando nos olhos. Parecia chamar por suas lembranças adormecidas (Textos, 2016, p. 114).

Segundo Volóchinov (2018 [1929]), esse reconhecimento do outro é fator primordial do sujeito que enuncia, nascido sempre das trocas das experiências vividas pelo interlocutor, uma vez que se forma na e pela interação discursiva sempre. Em consequência disso, a aluna-autora, ao absorver, organizar e transformar signos ideológicos do senhor entrevistado, concebido como protagonista dos fatos de sua vida relatados, nutridos pela seara da entonação expressiva, atravessada por tonalidades valorativas da autoria (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]), axiologicamente apresenta uma forma composicional única, ao produzir o gênero discursivo. Essa tática linguístico-enunciativa valorada somente é manifestada pela aluna-autora porque as memórias literárias escritas são processos dessas relações dialógicas alternadas e sem interrupção (Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]). Relações dialógicas fundamentais à concretização de teor provisório do projeto enunciativo, com apoio na forma composicional textual-discursiva de base narrativa, prescrita pela

OLPEF. O denominado plano global (início, meio e fim) de um texto de memórias literárias (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019.): a) “[...] o início [...] é dedicado a situar o leitor *no tempo* e, principalmente, *no espaço* em que se passam as lembranças do narrador”; b) o meio, “Cada autor escolhe, de suas lembranças, *fatos que foram marcantes*.”; c) fim, “[...] concluído com *alguns questionamentos* do narrador-personagem sobre seu *passado* [...]” “Ou ainda com *o deslocamento* desse autor-personagem para o *presente* [...]” (Gomes, 2021, p. 266, a partir de Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 62-63 – grifos nossos).

Todavia, por se constituir como ser humano singular, mesmo sedimentada nos fragmentos de memórias de autores brasileiros de base da Oficina 6, *da SD* (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p.56-65), expande o que é ditado pelo concurso em relação às orientações da Olimpíada para constituir o parágrafo, introdutório da produção escrita vencedora. Particularidade que, possivelmente foi recepcionada pelos membros das Comissões Julgadoras e pela professora de Língua Portuguesa, coprodutora do projeto enunciativo escrito pela aluna-autora, durante os momentos de revisão e reescrita, já que a produção escrita na OLPEF, por ser implementada em sala via SD, é concebida como trabalho (Geraldi, 2013; Sercundes, 1997; Menegassi, 2003, 2010, 2016).

Assim, para que instaurasse essa inovação no parágrafo introdutório das memórias literárias vencedoras, a aluna-autora mobiliza duas orações interligadas por subordinação, que juntas formam uma interrogativa direta: “Do que eu gostava de brincar quando era moleque?” (Textos, 2016, p. 114), isto é, a partir de uma indagação que o senhor entrevistado faz a si mesmo para iniciar a narração dos fatos mais importantes e marcantes de sua vida. Tática instigadora que ainda desenha o conceito de memória na Olimpíada (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019). Essa peculiaridade linguístico-enunciativa constitui-se por duas orações subordinadas, a primeira principal, “Do que eu gostava de brincar” (Textos, 2016, p. 114), que apresenta, como núcleo

do sujeito simples, o pronome pessoal do caso reto “eu”. Recurso linguístico-enunciativo que enfatiza no estilo de linguagem do projeto enunciativo a voz social do senhor entrevistado por meio da locução verbal transitiva indireta, “[...]gostava de brincar[...]” (Textos, 2016, p. 114), manifestada na produção escrita após o objeto indireto “Do que”. Esse complemento verbal integrante que, além de apresentar uma função sintático socio-valorativa, é um elemento de coesão exofórica, uma vez que faz referência ao extraverbal que envolve o projeto enunciativo. Dimensão extratextual necessária para que as vozes sociais do morador da comunidade, fossem envolvidas pelo julgamento de valor e apreciativo da aluna-autora (Volóchinov, 2019 [1926]), e pudessem ser demarcadas, de forma respeitosa, nas memórias literárias. Memórias estas encharcadas das reminiscências mais queridas eivadas também dos valores do entrevistado sobre sua infância, etapa que resgata suas brincadeiras preferidas da dimensão extraverbal do seu cronotopo de menino-moleque em solo macapaense (Volóchinov, 2018 [1926]; Volóchinov, 2019 [1926]; Menegassi; Cavalcanti, 2020). Brincadeiras realizadas na rua durante a infância, fase da vida envolvida por momentos felizes em solo macapaense: “[...], eu pulava macaca, brincava de pira, empinava papagaio e jogava bola, minha disposição e energia não tinham limites” (Textos, 2016, p. 114).

Esse arranjo linguístico “Do que eu gostava de brincar quando era moleque?” (Textos, 2016, p. 114), selecionado pela autoria, é concluído pela adverbial temporal, desenvolvida, “[...] quando era moleque?” (Textos, 2016, p. 114), que se inicia pela conjunção circunstancial de tempo “quando”, acompanhada em seguida do verbo de ligação “era” e do predicativo do sujeito “moleque”. Em nossa opinião, a não opção da autoria pela explicitação do sujeito “eu”, é totalmente pertinente, à situação de interação discursiva desse recurso linguístico-enunciativo, visto que sua finalidade é de caracterização do teor temporal que entorna o sujeito que age sobre a linguagem, e não de nos apresentar

as ações que o senhor entrevistado praticara durante as brincadeiras infantis. Esses recursos da língua buscados na cadeia formal e estrutural linguística pela aluna-autora para mobilizar o conteúdo temático geral e sobre os recortes temáticos auxiliares normatizados pela OLPEF nas memórias literárias, apresentam “uma postura avaliativa, que é produzida pelo ‘tom emocional-volitivo’ do ato ou do enunciado. Como a experiência passada de cada pessoa particular é única, o tom contém uma ‘marca de individualidade’ (ou antes, de individualidades)” (Morson; Emerson, 2008, p. 150 – grifos dos autores).

Sob esse viés, a contração da preposição “de” com o artigo “o” (“do”), seguida do pronome interrogativo “que” (“Do que”), como opção da aluna-autora, em posição anterior à frase interrogativa direta, constituída pelas duas orações subordinadas, e não posposta (Eu gostava de brincar quando era moleque do quê?), como também não opta pela disposição em ordem indireta das subordinadas no período (Do que quando era moleque eu gostava de brincar?), além de não selecionar uma adverbial temporal reduzida de infinitivo (Do que eu gostava de brincar ao ser moleque?) são táticas linguístico-enunciativas valoradas relacionadas à intenção discursiva da aluna-autora. Seleções imprescindíveis para expressar as construções de sentidos pretendidas com base na “[...] memória semântico-social depositada na palavra” (Dahlet, 2005 p. 250). Portanto, a partir desses recursos linguístico-enunciativos “Deitado numa rede que balançava devagar com os pés apoiados no assoalho, Seu Lourimar devolve a pergunta. Sorriso brilhando nos olhos. Parecia chamar por suas lembranças adormecidas”. (Textos, 2016, p. 114).

Esses valores pretendidos pela voz autoral, são marcados na forma composicional axiológico-valorativa do gênero produzido a partir das relações dialógicas sob a perspectiva da interação discursiva (Volóchinov, 2018 [1929], porque estão presentes no projeto enunciativo produzido o entrelaçamento de vozes sociais que interagem com

reciprocidade mútua. Nesse prisma, a voz autoral explicita as palavras outras do senhor macapaense entrevistado, visto que são extraídas “[...] da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito” (Bakhtin, 2011 [1926], p. 154).

A aluna-autora, desse modo, utiliza a introdução das memórias literárias produzidas para demonstrar que utilizou o recurso estilístico-discursivo do questionamento no momento da entrevista com o morador de Macapá a fim de trazer à tona o tempo passado, em que estão as memórias muitas vezes esquecidas e soterradas da vida do seu interlocutor para que as manifestasse no seu dizer (Benjamin, 2004). Estratégia para trazer à superfície as reminiscências do senhor entrevistado, prevista no Caderno *Se bem lembro...*, no que diz respeito “à Introdução ao gênero no evento” (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 16-21).

A voz autoral, assim, explicita uma especificidade na materialidade textual-discursiva do gênero produzido, uma vez que apresenta a localização do leitor no tempo e, principalmente no espaço, somente no segundo parágrafo das memórias literárias, já considerado como um parágrafo de desenvolvimento pelas autoras do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019):

A primeira imagem que me vem à mente é a do moleque rueiro, da perna tuíra, que eu era. Tinha uns 7 anos. Morávamos no bairro do Trem, próximo de uma área alagada, o Lago do Sapo. Nas partes de terra firme, eu pulava macaca, brincava de pira, empinava papagaio e jogava bola, minha disposição e energia não tinham limites. Naquele tempo Macapá era tranquila, sem os medos e os perigos de hoje. Eu era livre, fedia a sol, cheirava à chuva (Textos, 2016, p. 114).

Essa particularidade estilístico-discursiva, desenhada na forma composicional axiológica da produção escrita vencedora, efetiva o estilo de linguagem da aluna-autora, apropriado ao seu projeto enunciativo. Para a aluna-autora, a demarcação espaço-temporal, provavelmente,

explicita-se muito mais patente ao leitor, se posta no primeiro parágrafo de desenvolvimento, uma vez que elegeu para citar na introdução das memórias literárias apenas o despertar das memórias do senhor entrevistado da comunidade, além de localizá-lo na casa em que mora atualmente e na rede em que se embalava sentado para começar a entrevista com ela.

Essa expansão dos critérios do concurso, e que responde às finalidades discursivas da voz autoral, concretiza-se porque se centraliza na internalização da palavra alheia, que se manifesta com vieses avaliativos no certame, no agir sobre a língua/linguagem em que a palavra criativa e inovadora se efetiva, resultante da interpretação ímpar desse encontro de vozes (Stella, 2016). A aluna-autora, portanto, ao apreender, ordenar e estabelecer mudanças nas palavras alheias, valora-as com sua peculiar expressividade e com seus julgamentos singulares (Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]; Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Dessa forma, para também marcar essa inovação na forma composicional axiológico-valorativa nas memórias literárias, a aluna-autora mobiliza, conforme seu propósito do dizer, a seleção linguístico-enunciativa “[...] a do moleque rueiro, da perna tuíra, [...]” (Textos, 2016, p. 114), a fim de descrever o seu primeiro retroceder ao passado da vida do senhor entrevistado, uma vez que começa a desenhar uma proximidade com o tempo de outrora como um ser humano que escava suas próprias experiências de vida (Benjamin, 2004). Para que isso ganhe cor ideológica no material textual-discursivo, a voz autoral mobiliza essa estratégia estilístico-enunciativa, como predicativo do sujeito simples “A primeira imagem que me vem à mente” (Textos, 2016, p. 114), a partir da forma verbal de ligação “é”. Essa seleção apresenta-se carregada de entonação expressiva (Sobral, 2009; Menegassi; Cavalcanti, 2020), constituída pelos elementos que constituem essa função sintática da língua, o demonstrativo anafórico, “a” (aquela), que também marca uma

função exofórica, remissiva ao substantivo “imagem”. Pronome que se mostra o desencadeador da dimensão extraverbal trazida à produção escrita vencedora com base na tomada de posição da aluna-autora de uma qualificação do moleque valorada positivamente extraída de seu cronotopo da infância (Volóchinov, 2018 [1929]); Volóchinov, 2019 [1926]; Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Essa estratégia linguístico-enunciativo de teor retrospectivo é acrescida por dois adjuntos adnominais restritivos em sequência, “[...] *do moleque rueiro, da perna tuíra* [...]” (Textos, 2016, p. 114). O primeiro “do moleque rueiro” é marcado pelo adjetivo, “*rueiro*”, também como adjunto adnominal do substantivo “*moleque*”, que não é envolvido por uma valoração pejorativa, mas por um julgamento de valor particular e de muito afeto por aquilo que o senhor da comunidade viveu quando menino (Volóchinov, 2019 [1926]; Menegassi; Cavalcanti, 2020). Por essa ótica, não desenha na forma composicional axiológico-valorativa das memórias literárias significados como, vadio, vagabundo, contudo, a criança que, livre, podia se divertir com as brincadeiras que escolhesse, nos locais que não alagavam, próximos à casa da família. Simboliza os momentos prazerosos das brincadeiras infantis das quais o senhor, morador de Macapá, e os amigos mais gostavam. Representa a criança criada em liberdade e com a permissão dos pais para brincar nas ruas, visto que Macapá do passado não apresentava muitos perigos às crianças.

Outra estratégia enunciativa valorada não depreciativa é o segundo adjunto adnominal restritivo “[...] *da perna tuíra*,” [...]” (Textos, 2016, p. 114), também associado ao substantivo “*moleque*”, que, ao apresentá-lo por intercalação, a aluna-autora enfatiza um aspecto peculiar do “*moleque*” de Macapá ou da Amazônia, que ao mergulhar nas águas barrentas dos rios, lagos e igarapés, que, provavelmente tomava banho no “Lago do Sapo” (Textos, 2016, p. 114), citado por ele, ao recordar o passado, localizado no Trem, bairro onde a casa do morador

estava construída. Valoração ainda muito mais destacada pela oração subordinada adjetiva explicativa desenvolvida que finaliza o período e por seus elementos constitutivos, “[...], que eu era” (Textos, 2016, p. 114).

Recurso enunciativo, utilizado pela autoria, demarcado de início pelo pronome relativo “que”, como elemento textual-discursivo, anafórico, uma vez retoma e enfatiza as singularidades amazônicas valoradas anteriores trazidas ao substantivo “moleque”. Por isso, o emprego de uma oração adjetiva explicativa reduzida de infinitivo, gerúndio ou particípio, não se adaptaria à intenção enunciativa da aluna-autora no período elaborado. Além disso, prefere apresentar a marca linguístico-enunciativa “era” interligada ao recurso da língua/ linguagem “eu”, explícito no material textual-discursivo, como sujeito simples, que enfatiza novamente o valor de orgulho trazido no peito pelo senhor entrevistado, de ter sido o “[...] moleque rueiro, da perna tuíra, [...]” (Textos, 2016, p. 114). A voz autoral também valoriza positivamente os acontecimentos da vida do entrevistado, ao selecionar dois verbos transitivos indiretos, pospostos ao sujeito no material textual-discursivo, com respectivos objetos indiretos, também pospostos aos verbos, ou seja, a opção foi pela ordem direta da língua; “Eu era livre, fedia a sol, cheirava à chuva” (Textos, 2016, p. 114). Efeito autoral que causa ênfase de continuidade nas qualificações apreciadas do menino-moleque que o “[...] o senhor Lourimar [...]” (Textos, 2016, p. 114) foi na Macapá de outrora. Essa manifestação se processa pela voz autoral devido à relação de alteridade mútua que ocorre entre os interlocutores, pois, a partir do parágrafo introdutório, as vozes sociais e valorativas que constituem a entrevistadora e entrevistado, como seres sociais moradores da mesma comunidade, interagem entre si para a efetivação das memórias literárias como um projeto enunciativo (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]). Sob essa ótica, “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 326).

Em relação aos parágrafos, destinados ao desenrolar da narrativa, a aluna-autora também explícita uma marca estilístico-discursiva particular, uma vez que começa, ao narrar os acontecimentos, escolhidos como os mais importantes e marcantes da vida do morador da comunidade no segundo parágrafo de desenvolvimento.

Meus pais tinham vindo do interior do Pará. Na casa simples de madeira, o luxo que tinham era um rádio antigo – uma caixa de madeira escura com botões dourados. Ficava numa prateleira, no canto da sala. Nunca atçou minha curiosidade (Textos, 2016, p. 114).

Esses fatos são apresentados nas memórias literárias juntamente com a localização do leitor na época, em que os acontecimentos foram vividos e experienciados, e no local, onde tudo transcorreu. Essa inovação está relacionada ao efeito de autoria, que se efetiva por nova acentuação valorativa às normas ditadas pela OLPEF porque “[...], cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 310), já que as autoras do material norteiam que o primeiro parágrafo de desenvolvimento é destinado para começar o desenrolar da narrativa propriamente dita, regra não considerada fechada pela aluna-autora. Porém, os fatos mais importantes da vida do entrevistado, são explicitados pela aluna-autora de forma separada no projeto enunciativo a partir do segundo parágrafo de desenvolvimento, citado anteriormente, até o último, a partir de imagens, que resgatam cenas peculiares e marcadas pelas experiências de vida do senhor, morador de Macapá. Experiências escolhidas pela voz autoral como as mais importantes e marcantes das etapas da vida de seu interlocutor, a fim de compor cada enformação textual-axiológica (Medviédev, 2016, [1928]) das memórias literárias.

Nesse aspecto, a aluna-autora, ao apresentar essas seleções, não considera a materialidade textual-enunciativa como uma estrutura

narrativa inerte, como uma forma cristalizada da língua/linguagem, estancada de aspectos socio-valorativos a ser considerados, e que na maioria das vezes é didatizada como um esqueleto textual fossilizado na transposição de um gênero discursivo na escola básica. Entretanto, como recurso de escrita enunciativo-axiológico já que os temas mobilizados para a efetivação da produção escrita, “Imagens no calor da tarde”, ultrapassam “sempre a língua. Mais do que isso, o tema não está direcionado para a palavra, tomada de forma isolada, nem para a frase e nem para o período, mas para o todo do enunciado como apresentação discursiva” (Medviédev, 2016 [1928], p. 196).

À tarde, em meio a chiados, sintonizavam o programa das mensagens para o interior: “Alô, alô, seu Sabá, no Furo do Ajuruxi ou onde estiver. Chegamos bem, a maresia estava mansa. Já entreguei a sua encomenda. Prepare o capado e o açaí que voltarei no sábado. Assina seu compadre, Manoel”.

Meu pai e minha mãe se reconheciam naquelas mensagens: “Então o Maneca, da Mariquinha, está por aqui e trouxe farinha... Vamos atrás dele!”. Em casa não podia faltar farinha de mandioca. Minha mãe não dormia sem ela. Vai que alguém adocesse, de madrugada, e precisasse de um caribé? Na cozinha, uma grande lata com farinha ficava em cima de um moquinho, ao lado do pote.

Entre uma brincadeira e outra, eu irrompia correndo casa adentro para comer um punhado de farinha e tomar uma caneca de água do pote. Às vezes, escondido, fazia chibé, misturando água, açúcar e farinha. Comia com a fome mais feliz do mundo. Largava a caneca suja no jirau e ganhava a rua de novo.

Nunca vou me esquecer do dia em que vi meus parceiros de bola amontoados diante da porta entreaberta da casa do seu Francisco. De todas, era a mais ajeitadinha, com suas janelas venezianas e pintura nova. Devagar me aproximei e... Pah! Brabo, seu Francisco fechou a porta! Os moleques saíram numa correria só.

Para cada porta que se fecha, tem sempre uma janela que se abre. Dito e feito.

Espremendo o olhar entre as palhetas da veneziana, vi uma caixa parecida com um rádio, só que maior. Além do som, irradiava luz, tinha imagens em movimento, tinha vida! Vi pela primeira vez uma televisão funcionando! Naquele momento minhas pernas congelaram, nunca algo tinha acendido tanto minha curiosidade de menino. A luz

daquela pequena televisão refletia em meu olhar um encantamento inigualável e eu me via encantado.

Seu Francisco não sabia, mas, ao fechar a porta, abria meus olhos de criança para um mundo mágico. Aquelas imagens em preto e branco me fascinaram.

Eu, quem não parava quieto, agora ficava a tarde toda empé, deslumbrado, assistindo à televisão pela janela do vizinho. As brincadeiras perderam a graça diante de programas como “Chacrinha” e “Os Trapalhões”.

Seu Francisco não gostava. Mas, o que eu podia fazer se ele era o único vizinho que tinha televisão? De cara feia, ele me perguntava se eu não tinha casa. “E a minha privacidade?”, reclamava. E eu lá sabia o que era isso! A doce ignorância e o coração humilde de criança me protegiam de ressentimentos e eu sempre voltava.

O tempo passa e a vida da gente muda igual a uma imagem de televisão. Hoje, aquele moleque da perna tuíra cresceu e constituiu família. Tem em casa uma televisão moderna, de alta definição. Mas, daria tudo para assistir de novo, pela veneziana, à TV em preto e branco do seu Francisco!

Macapá também cresceu e mudou muito. A Lagoa do Sapo não existe mais. Naquele lugar há uma linda praça, a Floriano Peixoto, com seus belos lagos.

Observo as crianças assistindo à televisão. Não há mais em seus olhos aquele brilho de encantamento. Será que estão aprendendo algo de bom para a vida? Há sempre essa preocupação.

Minha infância foi pobre, mas feliz. Graças a Deus, ela foi a base para o homem cheio de esperança que sou, que vê nos obstáculos da vida janelas que se abrem para a fé, o conhecimento e para a esperança (Textos, 2016, p. 114-115).

Nesse sentido, para que essa enformação axiológico-valorativa se concretizasse, dentre os muitos arranjos linguístico-enunciativos, utilizados para a construção das imagens/cenas pela aluna-autora, explicitamos apenas alguns recursos estilísticos adequados ao seu dizer, para que o novo e o ímpar se instalassem no desenrolar da narrativa. Assim, para marcar o transcorrer dos dias infantis do senhor entrevistado, a voz autoral nos apresenta a seguinte imagem/cena:

Entre uma brincadeira e outra, eu irrompia correndo casa adentro para comer um punhado de farinha e tomar uma caneca de água do pote. Às vezes, escondido, fazia chibê, misturando água, açúcar e farinha.

Comia com a fome mais feliz do mundo. Largava a caneca suja no jirau e ganhava a rua de novo (Textos, 2016, p. 114).

Cena que resgata uma pausa das brincadeiras infantis, realizadas na rua, já que o senhor morador da comunidade, quando criança adentrava de súbito a cozinha, às carreiras, apressado, possivelmente por não de perder um segundo sequer das brincadeiras com os amigos. Invadia de supetão o recinto a fim de apenas comer uma mão cheia de farinha de mandioca, visto que a fome começava após um tempo de brincadeiras na rua, e saboreá-la com uma caneca de água colhida diretamente no pote, localizado em um canto reservado a ele na cozinha, água que apesar em temperatura natural, saciava a sede intensa, consequência do correr com colegas na rua, por ocasião das travessuras infantis. A aluna-autora, para mostrar no material textual-discursivo essa liberdade intensa da infância do “[...] moleque rueiro, [...]” (Textos, 2016, p. 114), opta, de imediato, pelo uso do adjunto adverbial de tempo, deslocado e isolado por vírgula no início da primeira oração subordinada, “Entre uma brincadeira e outra, [...]” (Textos, 2016, p. 114), que imprime de forma valorada a energia infantil do menino macapaense. Essa qualificação relacionada a ele, concebida com um olhar apreciativo, é marcada ainda pela aluna-autora no arranjo linguístico-enunciativo, “[...] irrompia correndo [...]” (Textos, 2016, p. 114), destacada pelo recurso linguístico-enunciativo “eu”, com função sintática de sujeito simples, cuja opção da autoria foi torná-lo explícito na forma composicional axiológico-valorativa do gênero discursivo, para derramar no discurso uma entonação muito mais expressiva (Dahlet, 2005; Morson; Emerson, 2008; Sobral, 2009; Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Portanto, a ação verbal praticada pelo sujeito simples, desenrola-se, e é apresentada pela aluna-autora em um local específico e acolhedor da casa do garoto. Espaço este demarcado pela função sintática socio-valorativa, adjunto adverbial de lugar, “[...] casa

adentro [...]” (Textos, 2016, p. 114), e concluída com duas subordinadas adverbiais finais reduzidas de infinitivo em sequência para colorir de muitos vieses ideológicos o seu dizer autoral (Dahlet, 2005; Morson; Emerson, 2008; Sobral, 2009; Menegassi; Cavalcanti, 2020), “[...] para comer um punhado de farinha e tomar uma caneca de água do pote” (Textos, 2016, p. 114-115). De acordo com esse ponto de vista, os verbos transitivos diretos “[...] comer [...] e tomar [...]” (Textos, 2016, p. 114) não demarcam nas memórias literárias banais necessidades fisiológicas, porém pedaços da vida, repletos de saudades, retiradas dos córregos amapaenses de memórias afetivas do menino “Lourimar”. Para ele, “[...] um punhado de farinha [...]” (Textos, 2016, p. 114), comida, cuja função sintática é de objeto direto, apresenta uma valoração colorida de retomada da energia necessária para que se transportasse novamente à rua, ou seja, a “farinha de mandioca”, esse precioso alimento amazônico dava à criança muito mais vigor a fim de retornar às brincadeiras na rua e correr entre os amigos.

Já o arranjo linguístico-enunciativo, selecionado pela aluna-autora, “[...] a caneca de água do pote” (Textos, 2016, p. 114), que se alicerça em uma metonímia, do tipo continente/conteúdo, mas também como elemento sintático objeto direto, cujo núcleo “caneca” é caracterizado por dois adjuntos adnominais restritivos em sequência, delimitadores do aspecto descritivo do objeto, “[...] de água do pote [...]” (Textos, 2016, p. 114). Essas estratégias linguístico-enunciativas estão banhadas dos valores apreciativos do senhor entrevistado, uma vez que a água tomada diretamente do pote de barro cozido representa o elixir energizante da infância, que o levantava para uma sequência de brincadeiras nos dias, que hoje estão apenas nas imagens do calor da tarde do morador da comunidade. Dessa maneira, o estilo de linguagem que constitui a forma composicional axiológico-valorativa que entorna o projeto enunciativo produzido está apoiado na concepção de signo ideológico. Concepção alicerçada na reação-resposta do morador

entrevistado, como interlocutor da aluna-autora, visto que ela, como também interlocutora das vozes sociais do senhor macapaense, por ocasião da conversa que tiveram anterior à escrita do gênero discursivo, interpreta e avalia os ditos valorativos dele, a partir desses recursos linguístico-enunciativos selecionados na cadeia significativa da língua e interligadas ao seu propósito do dizer com apoio nos temas propostos pela OLPEF (Bakhtin, 2010a [1920-1924], Bakhtin, 2016 [1979]).

Nesse sentido, o senhor da comunidade, ao entrar na cozinha, quando a fome já era enorme, após muitas correrias na rua, também fazia o famoso chibé amazônico e “Comia com a fome mais feliz do mundo” (Textos, 2016, p. 114). Criança traquina que era, depois de alimentar-se “Largava a caneca suja no jirau e ganhava a rua de novo” (Textos, 2016, p. 114). O substantivo “chibé”, objeto direto, complemento do verbo transitivo direto fazer, “fazia”, representa, possivelmente, algumas passagens da infância do morador antigo de Macapá, com fome. Etapas nas quais o corpo pedia comida, assim como os de muito meninos da região Amazônica, que, muitas vezes, por não terem o que comer, tinham apenas o “chibé” para se alimentar, feito apenas com água e farinha, água, farinha e açúcar, água, farinha e sal ou ainda para quem gostava ardente, com água, farinha, sal e pimenta. Assim, a farinha de mandioca misturada com água estufava e deixava as crianças saciadas. Lembranças da vida do morador antigo da comunidade, possíveis de serem transportadas para o momento presente do seu oceano de recordações, porque cada recurso linguístico-enunciativo, utilizado pela voz autoral para o ressurgir das memórias afetivas mais valoradas pelo sujeito informante, oferta “uma ‘senha’, conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social. A particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que todos eles estão entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida [...]” (Volóchinov, 2019 [1926] – grifos do autor). Nas imagens/cenas seguintes:

Nunca vou me esquecer do dia em que vi meus parceiros de bola amontoados diante da porta entreaberta da casa do seu Francisco. De todas, era a mais ajeitadinha, com suas janelas venezianas e pintura nova. Devagar me aproximei e... Pah! Brabo, seu Francisco fechou a porta! Os moleques saíram numa correria só.

Para cada porta que se fecha, tem sempre uma janela que se abre. Dito e feito.

Espremendo o olhar entre as palhetas da veneziana, vi uma caixa parecida com um rádio, só que maior. Além do som, irradiava luz, tinha imagens em movimento, tinha vida! Vi pela primeira vez uma televisão funcionando! Naquele momento minhas pernas congelaram, nunca algo tinha acendido tanto minha curiosidade de menino. A luz daquela pequena televisão refletia em meu olhar um encantamento inigualável e eu me via encantado (Textos, 2016, p. 114-115).

O menino-moleque das brincadeiras teve uma enorme surpresa, ao afirmar que “Nunca vou me esquecer do dia [...]” (Textos, 2016, p. 114), em que viu, “[...] diante da porta entreaberta [...]” (Textos, 2016, p. 114) da casa do seu Francisco, pela primeira vez na vida uma televisão ligada. Das demais casas da rua, “[...] era a mais ajeitadinha com suas janelas venezianas e pintura nova [...]”, (Textos, 2016, p. 114), o que denota a criança pobre e humilde que o senhor da comunidade foi em contraposição ao seu Francisco, que tinha mais posses. Dessa maneira, o arranjo linguístico-enunciativo mobilizado para começar o período composto por subordinação “Nunca vou me esquecer do dia em que vi meus parceiros de bola amontoados diante da porta entreaberta da casa do seu Francisco” (Textos, 2016, p. 114), constituído pelo adjunto adverbial de tempo “Nunca”, pelo verbo transitivo direto, cujo verbo principal aparece pronominal, “[...] vou me esquecer [...]” (Textos, 2016, p. 114), seguido de seu respectivo objeto indireto, “[...] do dia [...]” (Textos, 2016, p. 114), são recursos linguístico-enunciativos valorados que resgatam do extratextual experiências do senhor entrevistado em Macapá.

Para o senhor entrevistado da comunidade, a televisão passa a ter um grau de julgamento de valor de muita importância na vida

naquela ocasião (Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]; Menegassi; Cavalcanti, 2020), que deixa até mesmo para trás as brincadeiras de rua das quais tanto gostava, de cada um dos moleques que viviam na rua naqueles idos, pois a televisão, como num passe de mágica, deixou-o encantado, seduzido, já que

Espremendo o olhar entre as palhetas da veneziana, vi uma caixa parecida com um rádio, só que maior. Além do som, irradiava luz, tinha imagens em movimento, tinha vida! Vi pela primeira vez uma televisão funcionando! Naquele momento minhas pernas congelaram, nunca algo tinha acendido tanto minha curiosidade de menino. A luz daquela pequena televisão refletia em meu olhar um encantamento inigualável e eu me via encantado [...] (Textos, 2016, p. 115).

Como resultado desse deslumbramento, o garoto que jamais ficava quieto, passava às tardes inteiras em pé, extasiado e perplexo, assistindo à televisão pela janela do “seu Francisco”, já que “[...] As brincadeiras perderam a graça diante de programas como “Chacrinha” e “Os Trapalhões” (Textos, 2016, p. 115). Assim, a fim de que esse julgamento de valor fosse marcado no projeto enunciativo pela aluna-autora, ela bebeu dessa entonação “[...] no limite do verbal com o extraverbal, entre o dito e o não dito [...]”, isto é, “Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida. E antes de mais nada, o falante entra em contato com os ouvintes justamente por meio da entonação [...]” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 123). As situações extraverbais inter-relacionadas entre interlocutor e locutora integram, desse modo, o enunciado como uma parte necessária de sua composição semântica. Dessa forma, “o enunciado [...] como um todo, como um todo consciente, é constituído por duas partes: 1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e 2) a subentendida” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 120).

A aluna-autora, nessa perspectiva, seleciona o verbo intransitivo, “congelaram”, referente ao sujeito simples “minhas pernas”; o adjunto adverbial de tempo “nunca”; o verbo transitivo direto “tinha acendido”,

ação verbal enfatizada pelo adjunto adverbial de intensidade “tanto”, somado ao objeto direto, “minha curiosidade de menino”. Objeto direto valorado de maneira emotivo-expressiva pelo pronome possessivo de primeira pessoa do singular, “minha”, adjunto adnominal, e pelo complemento nominal com função descritiva, “de menino”, interligados ao substantivo abstrato, “curiosidade”. Mobiliza também o verbo transitivo indireto, “refletia”, seguido de seus complementos em ordem inversa. De início usa o objeto indireto, “em meu olhar”, para em seguida utilizar o objeto direto, “um encantamento inigualável”, com destaque caracterizador a partir do adjunto adnominal, “inigualável”. Recursos linguístico-enunciativos, associados ao sujeito simples “A luz daquela pequena televisão”. Além de concluir com a escolha da oração “[...] e eu me via encantado”, que apresenta novamente uma qualificação enfática do “[...] senhor Lourimar [...]” (Textos, 2016, p. 114). O sujeito que age sobre a língua/linguagem explicita-se entrecruzado e particularizado pela aluna-autora com base no predicativo do sujeito, “encantado”, acrescido ao verbo transitivo direto pronominal, cujo pronome oblíquo tem função sintática de objeto direto, “me via”. Recursos linguístico-enunciativos interligados ao sujeito simples, representado pelo pronome pessoal do caso reto “eu”, que por ser empregado explicitamente na forma composicional axiológico-valorativa, também dá ênfase à entonação avaliativa (Sobral, 2009), impressa fortemente nesse acontecimento como prioridade da vida do entrevistado na Macapá dos tempos de outrora.

Nesse viés, a aluna-autora, ao refletir e refratar os valores presentes nas vozes sociais (Bakhtin, 2016 [1979]; Faraco, 2016) do “[...] senhor Lourimar [...]” (Textos, 2016, p. 114), com o propósito, provavelmente, de marcar na materialidade textual-discursiva o sentimento de pertença (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019), manifesta a personalidade de seu estilo linguístico-enunciativo no gênero. Para a aluna-autora, ao expandir as orientações previstas pela Olimpíada,

a localização espaço-temporal mostra muito mais valorização/revalorização das vivências do senhor da comunidade, se apresentada no desenvolvimento da narrativa, mas não no parágrafo inicial, considerado como o propulsor do afloramento das memórias do entrevistado, da maneira que o constitui.

Munida dessa estratégia estilístico-enunciativa, a aluna-autora mostra que também é mais convidativo ao leitor impulsioná-lo a imaginar logo de imediato que lembranças colhidas do passado (Benjamin, 2004) serão mobilizadas no tempo presente, já que não prefere “[...] situar o leitor no tempo e, principalmente, no espaço em que se passam as lembranças do narrador” (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 62) diretamente no primeiro parágrafo da forma composicional axiológico-valorativa (Bakhtin, 2016 [1979]). Por isso, ainda nota que, ao produzir o gênero na competição e ao começar a narração dos fatos, ricos em imagens vivenciais do entrevistado, como ainda com acentos valorativos inovadores por sua voz autoral singular, apresentaria no projeto enunciativo uma entonação de teor mais expressivo, se os misturasse com o tempo e o espaço, de onde os acontecimentos marcantes da vida do morador antigo da comunidade afloraram, no segundo parágrafo dessa enformação axiológica (Medviédev, 2016 [1928]).

No que diz respeito ao parágrafo de desfecho da produção escrita vencedora, a aluna-autora norteia-se fielmente pelo encaminhamento previsto no Caderno *Se bem me lembro...*, uma vez que mobiliza uma das duas estratégias discursivo-enunciativas para a totalidade provisória do acabamento axiológico-valorativo do projeto enunciativo (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov 2019 [1926]): “[...] com alguns questionamentos sobre o seu passado [...] ou ainda com deslocamento desse autor-narrador-personagem para o presente [...]” (Clara, Altenfelder; Almeida, 2019, p. 63). A aluna-autora, assim, ao se nortear a partir das orientações da OLPEF, decide pelo deslocamento



da contadora dos fatos do passado do morador antigo da comunidade ao tempo presente para concluir o relato dos fatos da vida de seu interlocutor (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019), como apresentado no parágrafo de desfecho sócio-valorativo: “O balanço da rede ditou o ritmo da conversa. Com os olhos da memória, seu Lourimar assistiu emocionado àquelas imagens do passado - lembranças queridas, acordadas no calor da tarde” (Textos, 2016, p. 115). Como manifestam suas vozes sociais, a aluna-autora e o “[...] senhor Lourimar [...]” (Textos, 2016, p. 114), “O tempo passa e a vida da gente muda igual a uma imagem de televisão (Textos, 2016, p. 115)”, o que expressa um julgamento de valor assumido que o tempo é fugaz e de que a vida é transitória, de maneira apreciativa, pela aluna-autora na produção escrita vencedora (Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]; Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Sob essa perspectiva, a aluna-autora traz mudanças muito boas à vida do morador da comunidade, a partir dos verbos intransitivos “passa” e “muda”, circunstanciado pelo adjunto adverbial de comparação, “igual a uma imagem de televisão” (Textos, 2016, p. 115), que fazem avançar a ação sobre os sujeitos simples, “O tempo” e “a vida da gente”. Assim, esses recursos linguístico-enunciativos foram escolhidos pela aluna-autora para marcar na forma composicional axiológico-valorativa, os resultados muito bem plantados da árvore da vida que foi cultivada pelo senhor macapaense e que no presente lhe oferta uma excelente colheita, uma vez que “Hoje, aquele moleque da perna tuíra cresceu e constituiu família. Tem em casa uma televisão moderna, de alta definição [...]” (Textos, 2016, p. 114-115).

Estratégias estilístico-enunciativas, alicerçadas nos fragmentos de memórias literárias de apoio da Oficina 6 da SD, que não excluem o cunho autoral e ímpar do projeto enunciativo da aluna-autora, já que conforme a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, as memórias literárias, ao apresentarem um material textual axiológico-valorativo diferente do proposto pela OLPEF, enforma-se como um projeto enunciativo

inovador, irrepetível, que se processa no elo intermitente da cadeia da interação discursiva. Por isso “[...] como enunciado (ou parte de um enunciado) nenhuma oração mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 313). Combinações estilístico-enunciativas e axiológicas, mobilizadas pela aluna-autora, que necessitou se nortear pelos encaminhamentos da OLPEF, a fim de que pudesse interagir com a tática estilístico-enunciativa, escolhida na introdução da produção escrita vencedora. A opção da autoria, ao iniciar o seu propósito do dizer (Bakhtin, 2016 [1979]) com a escavação das memórias que estavam em estado letárgico do morador antigo de Macapá, a partir de um questionamento que o entrevistado faz a si mesmo, “Do que eu gostava de brincar quando era moleque? [...]. Parecia chamar por suas lembranças adormecidas” (Textos, 2016, p. 114), gera uma ênfase expressivo-valorativa ao deslocar o narrador dos acontecimentos do tempo passado ao tempo presente, “[...] Com os olhos da memória, seu Lourimar assistiu emocionado àquelas imagens do passado - lembranças queridas, acordadas no calor da tarde” (Textos, 2016, p. 115). Nessa perspectiva, o parágrafo de introdução e de desfecho projeto enunciativo não são concebidos como abstrações linguísticas, sem nenhuma interligação com a situação de interação social, que transforma as memórias literárias em um projeto enunciativo, como um celeiro de experiências vividas. Não são banais estruturas da língua descoloridas das vozes sociais que se entrelaçam no material textual-discursivo. Não são simples aparatos físicos e isolados da interação contextual sócio-histórico-ideológica e cultural que os entorna (Sobral; Giacomelli, 2016). Dessa maneira, segundo Volóchinov (2013, [1926]), há nas enformações axiológicas desses parágrafos a entonação expressiva, a personalidade ideológica da aluna-autora no gênero.



Desse modo, desenhamos, em seguida, no Quadro 1, a classificação das partes constitutivas textuais-discursivas das memórias literárias, segundo a Olimpíada, “[...] o plano global do texto de Memórias Literárias. [...] Início, meio e fim” (Clara; Altenfelder; Almeida; 2019, p. 57-59). Além do mais, mostramos também como elemento constitutivo o encaminhamento indicado na Oficina 15, *Ensaio geral*, da SD, cuja orientação é que “No final do texto, os alunos devem incluir informações sobre o entrevistado: nome completo, idade, profissão, cidade em que mora e o motivo que os levou à escolha desse entrevistado” (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 141), utilizado depois o desfecho do projeto enunciativo. Norteamento da OLPEF ainda particularizado pela aluna-autora, pois prefere em não trazer o motivo que a incitou na escolha do “[...] senhor Lourimar [...]” (Textos, 2016, p.14), como o sujeito entrevistado, além da profissão do senhor macapaense, nem a cidade de Macapá em que os acontecimentos se passaram, uma vez que cita a capital do Amapá no desenrolar da narrativa. Aspecto ímpar colorido pela entonação expressiva, responsável pela manifestação da personalidade autoral valorativa nas memórias literárias (Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]; Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Quadro 1 – Forma composicional axiológico-valorativa
do gênero discursivo

TÍTULO
<i>“Imagens no calor da tarde”</i>
INÍCIO
1º parágrafo (sem citação do tempo e do espaço – autoquestionamento)
<i>“Do que eu gostava de brincar quando era moleque?” Deitado numa rede que balançava devagar com os pés apoiados no assoalho, seu Lourimar devolve a pergunta. Sorriso brilhando nos olhos. Parecia chamar por suas lembranças adormecidas.”</i>
MEIO
2º parágrafo (citação do tempo e do espaço e fatos marcantes narrados – cena 1)
<i>“A primeira imagem que me vem à mente é a do moleque rueiro, da perna tuíra, que eu era. Tinha uns 7 anos. Morávamos no bairro do Trem, próximo de uma área alagada, o Lago do Sapo. Nas partes de terra firme, eu pulava macaca, brincava de pira, empinava papagaio e jogava bola, minha disposição e energia não tinham limites. Naquele tempo Macapá era tranquila, sem os medos e os perigos de hoje. Eu era livre, fedia a sol, cheirava à chuva.”</i>
3º, 4º e 5º parágrafos (fatos marcantes narrados – cena 2)
<i>Meus pais tinham vindo do interior do Pará. Na casa simples de madeira, o luxo que tinham era um rádio antigo – uma caixa de madeira escura com botões dourados. Ficava numa prateleira, no canto da sala. Nunca atçou minha curiosidade. À tarde, em meio a chiados, sintonizavam o programa das mensagens para o interior: “Alô, alô, seu Sabá, no Furo do Ajuruxi ou onde estiver. Chegamos bem, a maresia estava mansa. Já entreguei a sua encomenda. Prepare o capado e o açaí que voltarei no sábado. Assina seu compadre, Manoel”. Meu pai e minha mãe se reconheciam naquelas mensagens: “Então o Maneca, da Mariquinha, está por aqui e trouxe farinha... Vamos atrás dele!”. Em casa não podia faltar farinha de mandioca. Minha mãe não dormia sem ela. Vai que alguém adoecesse, de madrugada, e precisasse de um caribé? Na cozinha, uma grande lata com farinha ficava em cima de um mochinho, ao lado do pote.</i>
6º parágrafo (fatos marcantes narrados – cena 3)
<i>Entre uma brincadeira e outra, eu irrompia correndo casa adentro para comer um punhado de farinha e tomar uma caneca de água do pote. Às vezes, escondido, fazia chibé, misturando água, açúcar e farinha. Comia com a fome mais feliz do mundo. Largava a caneca suja no jirau e ganhava a rua de novo.</i>

7º, 8º e 9º parágrafos (fatos marcantes - cena 4)

Nunca vou me esquecer do dia em que vi meus parceiros de bola amontoados diante da porta entreaberta da casa do seu Francisco. De todas, era a mais ajeitadinha, com suas janelas venezianas e pintura nova. Devagar me aproximei e... Pah! Brabo, seu Francisco fechou a porta! Os moleques saíram numa correria só.

Para cada porta que se fecha, tem sempre uma janela que se abre. Dito e feito.

Espremendo o olhar entre as palhetas da veneziana, vi uma caixa parecida com um rádio, só que maior. Além do som, irradiava luz, tinha imagens em movimento, tinha vida! Vi pela primeira vez uma televisão funcionando! Naquele momento minhas pernas congelaram, nunca algo tinha acendido tanto minha curiosidade de menino. A luz daquela pequena televisão refletia em meu olhar um encantamento inigualável e eu me via encantado.

10º, 11º e 12º parágrafos (fatos marcantes - cena 5)

Seu Francisco não sabia, mas, ao fechar a porta, abria meus olhos de criança para um mundo mágico. Aquelas imagens em preto e branco me fascinaram.

Eu, que não parava quieto, agora ficava a tarde toda em pé, deslumbrado, assistindo à televisão pela janela do vizinho. As brincadeiras perderam a graça diante de programas como “Chacrinha” e “Os Trapalhões”.

Seu Francisco não gostava. Mas, o que eu podia fazer se ele era o único vizinho que tinha televisão? De cara feia, ele me perguntava se eu não tinha casa. “E a minha privacidade?”, reclamava. E eu lá sabia o que era isso! A doce ignorância e o coração humilde de criança me protegiam de ressentimentos e eu sempre voltava.

13º, 14º, 15º, 16º e 17º parágrafos (fatos marcantes - cena 6)

O tempo passa e a vida da gente muda igual a uma imagem de televisão.

Hoje, aquele moleque da perna tuíra cresceu e constituiu família. Tem em casa uma televisão moderna, de alta definição. Mas, daria tudo para assistir de novo, pela veneziana, à TV em preto e branco do seu Francisco!

Macapá também cresceu e mudou muito. A Lagoa do Sapo não existe mais. Naquele lugar há uma linda praça, a Floriano Peixoto, com seus belos lagos.

Observei as crianças assistindo à televisão. Não há mais em seus olhos aquele brilho de encantamento. Será que estão aprendendo algo de bom para a vida? Há sempre essa preocupação.

Minha infância foi pobre, mas feliz. Graças a Deus, ela foi a base para o homem cheio de esperança que sou, que vê nos obstáculos da vida janelas que se abrem para a fé, o conhecimento e para a esperança.”

FIM

18º parágrafo (deslocamento dos acontecimentos passados ao tempo atual)

“O balanço da rede ditou o ritmo da conversa. Com os olhos da memória, seu Lourimar assistiu emocionado àquelas imagens do passado – lembranças queridas, acordadas no calor da tarde.”

INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE O ENTREVISTADO

“(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Lourimar Andrade da Silva, 44 anos.)”

Fonte: Gomes (2021, p. 398-399, partir do Caderno Finalistas Memórias Literárias (5ª edição/2016. p. 114-115), disponível no site: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6138/textos-finalistas2016.pdf>.

Assim, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos do dialogismo do Círculo de Bakhtin, não concebemos, neste trabalho, a forma composicional com ênfase na estrutura textual-narrativa em si mesma. Nesse sentido, todos os recursos da língua/linguagem não foram mobilizados pela aluna-autora apenas na seara do linguístico, do repetível, dos elementos da língua estabilizados, reduzidos à estrutura do sistema interno da língua (Bakhtin, 2003 [1979]), porém interligados de forma inseparável ao conteúdo temático geral da OLPEF, *O lugar onde vivo e aos auxiliares, Modos de viver do passado*, com ênfase nos brinquedos e brincadeiras da infância, *Transformações físicas da comunidade, Origem da comunidade e Eventos marcantes*, (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 110), levados em consideração para trazer à tona as memórias (Benjamin, 2004) do morador antigo de Macapá, por ocasião da entrevista, e selecionados também para a produção escrita das memórias literárias no concurso.

Tema e recortes temáticos escolhidos pela aluna-autora para a concretização do projeto enunciativo, no cunho da inovação, como um evento singular e único na corrente recíproca da interação discursiva (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]). Sob esse prisma dialógico, cada uma das cenas resgatadas das experiências de vida do senhor morador da comunidade do passado ou situadas no tempo atual para a concretização da produção escrita vencedora, conforme Volóchinov (2018 [1929]), não estão circunscritas à periferia abstrata textual-discursiva das Memórias Literárias escritas porque são encarnadas de vivência, isto é são vivas e têm, de acordo com Polato (2107, p.29), “[...] valor assentado no diálogo social e interior do homem, sendo portanto, passível de ser reconhecido, compartilhado entre interlocutores específicos em situações de interação [...]. Esse aspecto criativo e inovador está associado sempre ao viés valorativo que a aluna-autora materializa no material textual-discursivo, pois as seis cenas desenhadas na forma composicional axiológica (Medviédev, 2016



[1928]], com bases nos acontecimentos marcantes e relevantes da vida do morador da comunidade, explicitam nuances ideológicas precisas à narrativa para que as memórias literárias ganhe um corpo textual-axiológico vivo, constituído por diferentes vozes sociais que dialogam respeitadas entre si e com sentimento de pertença para a concretização dos temas mobilizados nas memórias literárias vencedoras (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019). Para isso, divide as cenas, explicitadas no Quadro 2, entre cinco que relembram o passado do entrevistado, e uma que retorna ao tempo presente:

Quadro 2 – Seis cenas que enformam a composição axiológico-valorativa

1) a primeira circunscreve-se na avaliação apreciativa das brincadeiras realizadas na infância;
2) a segunda, na origem interiorana dos pais paraenses e nos aspectos culturais trazidos da terra natal e não abandonados no novo pedaço de chão, Macapá;
3) a terceira, na entrada repentina na cozinha, entre uma brincadeira e outra, para matar a sede e alimentar-se, envolvido por sua identidade cultural;
4) a quarta, no encantamento e o deslumbramento, ao se deparar com um aparelho de televisão pela primeira vez na vida, na casa do vizinho, que tinha melhores condições financeiras na rua onde morava, além de explicitar as várias tentativas de assistir aos programas televisivos por causa da proibição imposta pelo dono, com o fechar da porta da casa;
5) a quinta, na não desistência do menino em assistir à televisão a partir do impedimento do proprietário, que serviu como incentivador para que voltasse várias vezes e espremesse o olhar entre as palhetas da veneziana para ver na “caixa mágica” seus programas favoritos;
6) a sexta, no retorno ao tempo presente, pois a autoria mostra o homem que o menino se tornou, que com muito orgulho nos fala de suas conquistas e da sua vontade de assistir à televisão de sua infância novamente. Além de nos situar nos progressos ocorridos na Macapá atual.

Fonte: O autor (a partir de Gomes, 2021, p. 400).

Seis cenas, produzidas pela voz autoral, que se constitui sujeito discursivo, não somente por ter se apropriado dos recursos linguístico-enunciativos intrínsecos à cadeia significativa da língua restrita à

estrutura textual pela estrutura textual, contudo com mobilização inovadora em função do conteúdo temático geral da Olimpíada e dos recortes temáticos auxiliares mobilizados para o agir sobre a linguagem, da intenção enunciativa para escrever as memórias literárias na Olimpíada e do contexto socio-histórico-ideológico e cultural no qual a produção escrita está inserida em diálogo intenso, concreto e vivo com seus interlocutores (Volóchinov, 2018 [1929]). Nesse foco, as Memórias Literárias, não se restringem a uma cadeia linguística cristalizada e fixa porque está encarnada ideologicamente pelas condições existenciais dos interlocutores que dialogam, perpassadas pelos julgamentos apreciativos que colorem com valores o material textual-discursivo da produção escrita vencedora (Volóchinov, 2019 [1926]; Menegassi; Cavalcanti, 2020). Desse modo, a inovação desenhada pela aluna-autora na forma composicional axiológico-valorativa, concretiza-se a partir dos seguintes pontos:

Quadro 3 - Aspectos ímpares da autoria na forma composicional axiológico-valorativa

1) A partir do tema geral da OLPEF, “O lugar onde vivo”, trabalha apenas com os temas auxiliares “Modos de viver do passado”, “Transformações físicas da comunidade”, “Origem da comunidade” e “Eventos marcantes”, visto que não fez opção pelos outros dois temas auxiliares “Antigos lugares de trabalho” e “Profissões que desapareceram”, previstos pelo certame para despertar as lembranças dos moradores das comunidades por ocasião da entrevista e desenvolvê-los (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 110), na produção escrita do projeto enunciativo (Sobral, 2009);

2) Não situa o leitor no tempo e, principalmente, no espaço, no parágrafo de introdução, como previsto pela OLPEF, o início do plano global das Memórias Literárias (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019), uma vez que o utiliza para o despertar das lembranças do entrevistado por meio um questionamento que o morador da comunidade faz a si mesmo, além de apenas localizá-lo no período do dia e no objeto em que está sentado no momento da entrevista;

3) Mescla, no segundo parágrafo, o primeiro de desenvolvimento, o meio do plano global do gênero memorialístico, a localização do leitor no tempo e, sobretudo, no espaço, com o primeiro acontecimento importante selecionado e narrado da vida do entrevistado (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019);

4) Escolhe narrar cada acontecimento/imagem/cena de forma individualizada a partir do terceiro parágrafo de desenvolvimento, estratégia discursiva adotada até o décimo sétimo parágrafo, o último do meio do plano global (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019);
5) Seleciona a segunda estratégia discursiva para o desfecho do gênero na OLPEF, deslocar o protagonista novamente do tempo passado ao presente, adequada à proposta textual-enunciativa mobilizada no parágrafo de introdução, uma vez que, ao iniciar o projeto ideológico do dizer, a aluna-autora instiga a personagem protagonista a esvair-se do presente para que pudesse resgatar o passado, ao autoquestionar-se (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019);
6) Coloca-se, no primeiro parágrafo das Memórias Literárias, como narradora-observadora, caracterizada pelo foco narrativo de terceira pessoa do singular, a fim de descrever o protagonista no resgate de suas reminiscências, para, posteriormente, a partir do segundo parágrafo, dar voz à personagem principal, ao portar-se como narradora-personagem, com foco narrativo em primeira pessoa do singular, atitude que segue até o último parágrafo de desenvolvimento (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019);
7) Opta novamente, no parágrafo de desfecho, por retornar ao foco narrativo de terceira pessoa do singular, marcado também pela narradora-observadora, que resgata a cena descrita na introdução do projeto enunciativo, a fim de que o tempo presente seja revisitado (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019);
8) Emprega, ao final do enunciado concreto, apenas o nome completo do morador da comunidade e idade com base nas orientações da OLPEF, pois não mobiliza juntamente com essas informações do entrevistado a sua profissão, a cidade onde os fatos foram coletados, nem os motivos que a instigaram à escolha do sujeito informante (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019);
9) Constrói o título <i>“Imagens no calor da tarde”</i> , que instiga o interlocutor a adentrar na leitura do gênero produzido a partir desse arranjo linguístico-enunciativo irrepetível (Bakhtin, 2003 [1979]), adequado ao seu propósito discursivo, em fazer o leitor imaginar que “imagens” memorialísticas seriam despertadas pelo morador da comunidade naquela tarde quente de Macapá;
10) Mobiliza o período composto por subordinação <i>“Do que eu gostava de brincar quando era moleque?”</i> , cuja opção foi marcá-lo no material textual-discursivo em forma de uma interrogação direta, organizadas na ordem indireta da língua, além de ter feito a opção por uma oração subordinada adverbial temporal desenvolvida, iniciada pela conjunção “quando”, ou seja, em uso para a efetivação do autoquestionamento do morador antigo da comunidade no parágrafo introdutório das Memórias Literárias, a fim de que suas memórias infantis fossem reveladas no tempo presente singularmente;
11) Apresenta, no material textual-discursivo, o período composto por subordinação <i>“A primeira imagem que me vem à mente é a do moleque rueiro, da perna tuíra, que eu era”</i> constituído por oração principal e duas orações subordinadas adjetivas desenvolvidas, uma restritiva, iniciada pelo pronome relativo “que”, e uma explicativa também desenvolvida e introduzida pelo relativo “que”, concebidas na ordem direta da língua/linguagem. Recursos irrepetíveis (Bakhtin, 2003 [1979]) para marcar o primeiro retroceder ao passado da personagem protagonista;

12) Estabelece uma marcação de julgamento de valor apreciativo (Volóchinov, 2019 [1926]), por meio do período composto por coordenação *“Eu era livre, fedia a sol, cheirava a chuva”*, que expressa o menino liberto que foi o protagonista pelas ruas calorosas da Amazônia amapaense, cujas funções sintáticas constitutivas do período foram organizadas na ordem direta da língua/linguagem (Volóchinov, 2019 [1926]);

13) Traz entonações avaliativas (Volóchinov, 2019 [1926]) presentes no período composto por subordinação *“Entre uma brincadeira e outra, eu irrompia correndo casa adentro para comer um punhado de farinha e tomar uma caneca de água do pote”*, marcadas pelo adjunto adverbial em ordem indireta e isolado por vírgula no início da oração principal, seguida de duas orações subordinadas adverbiais finais reduzidas de infinitivo em ordem direta em relação à primeira oração;

14) Expõe juízos de valores (Volóchinov, 2019 [1926]) em relação aos fatos da vida do morador da comunidade, tidos como importantes, presentes no período composto por subordinação *“Às vezes, escondido, fazia chibé, misturando água, açúcar e farinha”*, constituído de oração principal e oração subordinada, *“Às vezes, escondido fazia um chibé”*, e subordinada adjetiva explicativa reduzida de gerúndio, cuja opção da autoria foi organizá-las na ordem direta, além de não escolher o adjunto adnominal oracional em forma de uma oração qualificativa desenvolvida e iniciada por um pronome relativo;

15) Atinge um valor apreciativo singular criado a partir do dado (Bakhtin, 2003 [1979]) com o arranjo linguístico-enunciativo do período composto por subordinação *“Nunca vou me esquecer do dia em que vi meus parceiros de bola amontoados diante da porta entreaberta da casa do seu Francisco”*, organizado na ordem direta da língua em oração principal *“Nunca vou me esquecer do dia”*, que resgata as memórias do morador de Macapá, ao ver, em uma casa da rua, uma televisão pela primeira vez, e oração subordinada adjetiva restritiva desenvolvida, iniciada pela preposição *“em”* e o pronome relativo *“que”*, *“em que”*, *“em que vi meus parceiros de bola amontoados diante da porta entreaberta da casa de seu Francisco”*;

Fonte: O autor (a partir de Gomes, 2021, p. 297- 299).

A voz autoral, portanto, como ser responsivo de suas ações sobre a linguagem escrita, inova com singularidade o dado textual-narrativo em um processo criativo próprio (Bakhtin, 2003 [1979]), já que não toma unicamente como base os moldes de sequência textual narrativa e descritiva (Adam, 2008), como um suporte banalmente formalista e excluído de uma situação contextual sócio-histórico-ideológica e cultural da língua/linguagem em uso real e vivo (Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]). Modelos de sequências textuais geralmente apresentadas aos alunos no contexto da escola básica como técnicas de redação tradicional, concebidos apenas como receptáculos para a

narrativa dos fatos e da descrição das personagens, lugares, objetos, vestimentas etc., vazios dos juízos de valor existentes nas vozes sociais que interagem nas memórias literárias.

Nessa perspectiva, muitos docentes do Ensino Fundamental e Médio, semelhante nós, pesquisadores, sem que tenhamos o conhecimento e o domínio dos aspectos teórico-metodológicos do dialogismo do Círculo de Bakhtin, apartamos, inclusive, por ocasião das orientações da produção escrita de um gênero discursivo na escola básica, o refletir com base em vozes sociais anteriores, que já interagiram sobre os temas mobilizados à escrita localizados em outros tempos e espaços. Logo, como resultado dessa concepção reduzida à forma composicional, isto é, na abordagem da estrutura pela estrutura textual, os discentes não são convidados a fazer reflexão sobre essas vozes sociais anteriores ativas, a fim de que possam passar pelo processo de refração desses elos anteriores com responsividade singular, ao concretizarem um inovador e ímpar projeto enunciativo (Bakhtin, 2010a [1920-1924]; Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]), como o gênero memorialístico produzido na OLPEF.

Dessa maneira, não temos uma estrutura textual fossilizada apenas, entretanto no desenrolar dos acontecimentos na narrativa cenas com as mais diferentes imagens, nas quais se misturam as vozes sociais valorativas do morador antigo de Macapá entrevistado com os juízos de valores que estão impregnados nas vozes sociais da aluna-autora. Cenas que apresentam etapas da vida do informante, selecionadas como as mais importantes e marcantes pela voz autoral e consideradas por ela como imprescindíveis para o seu dizer. Memórias relatadas pelo interlocutor, alicerce para a enformação axiológico-valorativa da forma composicional, por meios de recursos da língua/linguagem que trazem as mais diversas entonações valorativas e expressivas ao gênero produzido (Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926]; Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Valores sociais finais

As memórias literárias vencedoras, portanto, com base na vontade discursiva da aluna-autora, configura-se relativamente estável, como nos apresenta a teoria do enunciado concreto de Bakhtin (2016 [1979]). Nesse sentido, mesmo que a forma composicional das Memórias Literárias no contexto da OLPEF seja caracterizada uniforme no Caderno do Professor *Se bem me lembro...* a fim de que docentes de Língua Portuguesa e alunos inscritos na competição nacional persigam como modelo pré-estabelecido, é a voz autoral responsiva, “quem dá forma ao conteúdo: [...] não apenas registra passivamente os eventos da vida, [...], mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (Medviédev, 2016, p. 39). Ou melhor, devido à ação estética da aluna-autora, com forma de apropriação do cognitivo e do ético que lhe são inerentes, reordena o modelo da forma composicional meramente linguística das memórias literárias ditada pela OLPEF, resultando em um acabamento peculiar do material linguístico-axiológico (Faraco, 2009).

Sob esse viés, as memórias literárias vencedoras são concebidas como um objeto estético/axiológico, mas não simplesmente uma produção escrita exterior (um artefato) (Bakhtin, 2010b [1926]), isolada das vivências sócio-histórico-culturais e ideológicas dos interlocutores e demais vozes sociais que dialogam no projeto enunciativo (Sobral, 2009). Assim, conforme Faraco (2009, p. 104), “a forma material não é apenas a da linguagem em si (da sua mera realização gramatical), mas a da linguagem conquistada pelo autor-criador, ou seja, o ato de se apropriar axiologicamente do material linguístico na perspectiva da composição e do conteúdo”, ou seja, não é um banal aparato técnico da realização estética/ética, constituído por palavras isoladas, fonemas, morfemas, orações e frases somente no nível estrutural da língua (Bakhtin, 2010b [1926]). Sob esse prisma, os elementos repetíveis/gramaticais da língua

não são somente o meio com os quais a aluna-autora particulariza de forma ímpar uma nova forma composicional textual-valorada exclusiva e propícia à sua intenção discursiva (Bakhtin, 2003 [1979]).

Nessa ótica, os empregos dos recursos da língua/linguagem, não se apoiam na língua como sistema formal e imutável, contudo na seara da expressividade das memórias literárias produzidas na competição. Ou melhor, no diálogo efetivado com outros falares valorativos que entornam a aluna-aurora e o senhor informante que circulam na situação de interação sócio-histórico-ideológico e cultural em que se constituem como seres sociais. Dessa maneira, a voz autoral explicita-se singular na seleção dos acontecimentos narrados durante a entrevista pelo morador de Macapá, ao escolhê-los entre os mais importantes vividos e mobilizados via estilo de linguagem com empregos ímpares de recursos linguístico-enunciativos, pois as “**Memórias Literárias**: geralmente são narrativas que têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor em épocas passadas, mas contadas da forma como são vistas no presente [...]” (Clara; Altenfelder; Almeida, 2019, p. 51, grifos das autoras).

Essa estratégia de seleção foi imprescindível a fim de que a aluna-autora assumisse uma posição ético-estética, ao estampar na constituição do estilo de linguagem das memórias literárias certo julgamento de valor, isto é, imprimisse uma posição axiológica sobre os temas da Olimpíada, com apoio nas suas experiências de vida como também pertencente à cidade de Macapá. Dessa maneira, segundo Bakhtin (2010b [1926]), conteúdo, material linguístico e forma são concebidos conjuntamente pela autoria a fim de que concretizasse a forma composicional axiológico-valorativa, emoldurada pelo conteúdo ético-cognitivo que lhe constitui com ser social, como também destaca Sobral (2011, p. 42), ao afirmar que tema, estilo e composição “só [...] instauram sentidos, e fazem sentido, no âmbito de uma arquitetônica [...] e não como entidades autônomas.

Referências

ADAM, J. M. **Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979], p. 261-306.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução: Valdemir Miotello, Carlos Roberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a [1920-1924].

BAKHTIN, M.M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In*: BAKHTIN, M.M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2010b. p. 13 70.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**: a palavra na vida e na poesia – introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1926].

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I**: a estilística. 1. ed. Tradução, prefácio, notas e glossário: Paulo Bezerra. Organização da edição russa: Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1975].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].



BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II – Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...** Caderno do Professor: Orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2019, (Coleção Olimpíada).

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentidos. 2.ed.rev. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 249-264.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-111.

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016, (p. 37- 60).

GERALDI, J.W. O mundo não nos é dado, mas construído (introdução). *In*: VOLOCHÍNOV, N. V. (Do Círculo de Bakhtin). **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 7-27.

GOMES, S. N. de S. **A constituição do estilo de linguagem do estilo de linguagem no gênero Memórias Literárias da Olimpíada**

de Língua Portuguesa, (2021). Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2021.

MEDVIÉDEV, P. N. Os elementos da construção artística. *In*: MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal dos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2016 [1928], p. 193-206.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas/ SP, n. 42, p. 55-79, 2003.

MENEGASSI, R. J. Concepções de escrita. *In*: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B.; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Escrita e ensino**. 2.ed. Maringá: EDUEM, 2010. 112 p. 21 cm. (Formação de Professores – EAD; v. 42).

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. *In*: JORDÃO, C. M. (org). **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016, p. 193-230.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. da S. de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *In*: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2020, p. 99 -118.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

POLATO, A. D. M. **Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.



POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457327809>.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (orgs.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editora, 2018. v. 1, p. 43-69.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 1-41, 2020.

SERCUNDES, M. M. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1. p. 75-97.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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, jan./mar. 2011.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre a proposta de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, (p. 141-162).

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016, (p. 177-190).

TEXTOS finalistas/2016: Memórias literárias. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2016. Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. Edição e supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1926].

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: Sheila Grillo, Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].



Em homenagem

Silvio Nazareno de Sousa Gomes

Secretaria do Estado da Educação do Amapá (SEED-AP)

Renilson, o **GIGANTE MENEGASSI**, o grande pesquisador, com o qual comecei a ter contato nas aulas do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UFPA/Belém) durante as aulas das disciplinas Texto e Ensino e Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita, ministradas pela professora doutora Márcia Cristina Greco Ohuschi. A partir das aulas da docente, passei a ser um admirador e fã assíduo do pesquisador. Comecei a ler novos artigos e capítulos do até então desconhecido, para mim, **MENEGASSI**, como também li a dissertação de mestrado e a tese de doutorado do **EXÍMIO** professor, que agora fazia parte das minhas leituras e por quem fui me encantando no decorrer do curso. Passei a pensar na remota possibilidade de tê-lo como meu orientador no Doutorado.

Sonho que se concretizou em 2018, quando fiz a seleção para cursar o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá - PLE/UEM. Nossa! Felicidade plena! Ia conhecer o **MENEGASSI** de carne e osso, não só mais a **ENTIDADE** dos textos lidos no Mestrado, como meu orientador da Tese. Confesso que o desespero "bateu", até porque comecei a perceber a responsabilidade de que teria em cursar a disciplina Interação e Escrita no PLE e escrever a tese para tão exigente leitor e especialista em produção escrita, mas o **MENEGASSI** transformou-se no **RENILSON** ou, para os mais íntimos no **RÊ**, humano, e passou a mostrar no cotidiano das orientações o meu potencial e foi me instigando a me constituir mais ainda como pesquisador do estilo de linguagem do gênero discursivo memórias literárias sob o viés da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. Norteamento que resultou na tese, intitulada A constituição do estilo de linguagem no gênero memórias

literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa, defendida em 21 de dezembro de 2021. Momento ímpar da minha vida que ficará para sempre em minhas memórias afetivas, porque os elogios feitos pela banca avaliadora sobre o texto, só foi possível devido à orientação impecável do **RENILSON**, que no nosso último contato, pediu para quebrarmos o protocolo e que eu parasse de chamá-lo de senhor e passasse a chamá-lo de **RE**. Lembro que você sempre me falava durante as orientações, “você está se constituindo a cada dia, você está se tornando cada vez mais responsivo, dando retorno bem melhor às orientações”. Esse resultado excelente da Tese só foi possível porque fui chamado por você para essa empreitada, pois

Não, não é ‘reconhecer o outro’?

O outro é anterior a todo reconhecimento.

O outro já é, já está, já esteve antes de mim.

Se assim não fosse, se o outro só existisse porque o reconheço, seria como uma estátua coberta por um tecido preto em uma praça abandonada, esperando ser descoberta.

Ou como um território que cremos inexistente e ao qual damos um nome que não é seu.

Não, não é ‘descobrir o outro’.

Não se brinca assim às escondidas impunemente.

Não é ‘nomear o outro’.

É ser chamado por ele.

(Alteridade, reconhecimento?, Skliar, 2019, p. 76)

Portanto, **RE**, obrigado de coração por tudo. Serei grato sempre por ter me ensinado a nadar no oceano dialógico dos teóricos russos. Pelo meu amadurecimento como leitor dos conceitos dialógicos mobilizados na Tese, como de muitos outros aspectos do dialogismo. Obrigado ainda

pelos artigos e capítulos escritos em parceria com você com ótimas sugestões, para que os textos produzidos atingissem um acabamento de qualidade. Minha gratidão também pelas vezes que me colocou “na casinha”. Espero agora ter colocado você “na casinha” da emoção, ao escrever este capítulo em sua homenagem. Forte abraço! Muita luz na vida!

SKLAIR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019, p. 76.

DO CURRÍCULO BÁSICO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ: PRESENÇA BAKHTINIANA

Ivanize Ribeiro de Souza

Introdução

Este texto é formulado a partir do percurso epistemológico e metodológico construído entre os anos de 2007 e 2010 na pesquisa intitulada “Conceitos Bakhtinianos no Contexto da Reformulação Curricular da Educação Básica do Paraná” (Souza, 2010). Ao revisitar, quinze anos depois, o trajeto da pesquisa e seus resultados, busca-se recuperar as condições de produção dos dois principais documentos curriculares publicados nas décadas de 1990 e 2000 em nível estadual: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) e, principalmente, evidenciar as formas de presença das ideias formuladas pelo Círculo de Bakhtin nessas construções curriculares.

Estes enunciados são também movidos pela esperança freireana de que ao refletir e refratar as formulações da pesquisa citada e as suas condições de produção, para além do simples gesto de rememorar, possa estabelecer inspirações e mobilizações para que se continue a investigar como Bakhtin e suas ideias se presentifica na educação

paranaense e quais caminhos são necessários para que este teórico e seus conceitos não sejam apenas visitantes ilustres de práticas pedagógicas cristalizadas.

Bakhtin e os estudos da linguagem

A concepção bakhtiniana de linguagem é formulada a partir dos questionamentos que Bakhtin/Volochinov (1992) e os demais estudiosos do Círculo de Bakhtin colocaram aos dois posicionamentos existentes em seu tempo, definidores de linguagem, os quais chamaram-se, em sua leitura crítica, de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. Na contra-palavra a esses pressupostos definidores de língua, o Círculo formula um olhar diferenciado sobre o fenômeno da linguagem a partir de duas preocupações: a) No que constituiria o verdadeiro núcleo da realidade linguística? A fala? A enunciação? Ou a língua? b) Como ela se apresenta aos falantes? Em evolução criadora constante ou em forma de normas estáveis?

No que se refere ao primeiro posicionamento ao qual o Círculo de Bakhtin chamou de subjetivismo individualista, sua essência reside em estabelecer as leis do psiquismo individual como a fonte constitutiva da língua. Trata-se de encarar os fenômenos linguísticos como pertencentes às realidades psicológicas intrínsecas ao indivíduo, por isso individualista, e totalmente centrada nas aptidões e vontades do sujeito, por isso subjetivista. Isso provoca a assunção de uma postura de estudo e ensino de línguas na qual o contexto material em que essa produção ocorre e as relações sociais entre os falantes são totalmente desconsiderados, pois o que importa, de fato, é o sujeito e seu mundo interior.

Por outro lado, a segunda orientação do pensamento filosófico, a qual o Círculo de Bakhtin, em seu posicionamento crítico, denominou de objetivismo abstrato, consiste em uma corrente de pensamento,

fortemente representada por Ferdinand de Saussure (2003), com publicação inicial em 1916, em seu gesto fundador da ciência Linguística, que separa a linguagem em duas esferas, uma correspondente ao impulso criador como ação individual, a fala; outra, a língua, referente ao produto da ação coletiva organizado como um sistema, o qual elegeu como objeto de estudo da ciência nascente: “pode-se, a rigor, conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar duma Linguística da Fala. Será, porém, necessário não confundi-la com uma Linguística propriamente dita, aquela cujo único objeto é a língua” (Saussure, 2003, p.28).

No entendimento do Círculo, marcada pelos ideais de neutralidade e objetividade e pelo desejo de quantificação da ciência moderna, a Linguística saussureana e pós-saussureana reduziu a língua a um instrumento de comunicação, totalmente desvinculada das práticas sociais, que, enquanto código, permite a troca de informações entre um emissor e um receptor, em uma relação fria e neutra.

Conforme se demonstrou, ao tomar como referência os estudiosos que lhe precederam, e até mesmo seus contemporâneos, cujas proposições culminaram nas duas orientações do pensamento filosófico-linguístico já caracterizadas, Bakhtin/Volochinov (1992) desenvolveu um processo de questionamento e aprofundamento desses pressupostos como forma de construir uma resposta adequada para as suas inquietações a respeito do fenômeno da linguagem, que orientaram as discussões do Círculo de Bakhtin.

Decorre dessas discussões a afirmação de que a língua só é um sistema estático enquanto abstração científica, porém as diversas práticas sociais decorrentes de seu uso a tornam um organismo vivo, dinamizado nas relações sociais concretas e não individual. Esse caráter de dinamicidade da língua pressupõe uma atitude de criatividade. Porém, isso não pode ser compreendido como algo espontâneo, próprio dos falantes. É marcado por uma “necessidade de funcionamento livre”

(Bakhtin/Volochinov, 1992, p. 127), por meio de enunciações que só se efetivam entre os usuários, nos diversos campos da atividade humana, por força das relações sociais entre eles estabelecidas. Portanto, nas palavras dos autores:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Assim, ao se retornar às perguntas formuladas inicialmente, que derivam das inquietações do próprio Círculo de Bakhtin, pode-se afirmar que a essência da língua não consiste nas vontades ou atos individuais, nem nas abstrações de um sistema exterior ao falante, mas no funcionamento das relações sociais das quais a língua é instrumento. Isso implica no fato de que a língua não pode ser estudada e ensinada sem que se leve em conta o seu vínculo indissociável com a complexa realidade histórico-social da qual emergem os enunciados.

O Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná (1990)

As primeiras manifestações de construção de um currículo para a escola pública do Estado do Paraná remontam ao início da década de oitenta, do século XX, sob a égide da Lei 5.692/71 e da Ditadura Militar. Nesse período, surgiram propostas de democratização do acesso à escola pública atreladas a interesses econômicos e de políticas autoritárias. Dessa forma, intencionava-se a manutenção de alianças entre o Regime Militar e a burguesia nacional. Porém, estudiosos do período, como Saviani (1984), Cunha (1975), entre outros, denunciavam o grande número de evasão e repetência acentuado na população escolar oriunda das camadas cultural, econômica e socialmente menos

favorecidas, o que compromete a efetiva democratização do acesso da classe popular à educação pública. Em contraponto a essas práticas autoritárias, evidenciadas pelos autores citados, grupos sociais e políticos iniciaram esforços no sentido de eleger dirigentes que fossem partidários dos anseios de redemocratização do país.

No caso do Paraná, após a eleição do Governo de José Richa (1983/1986), foi elaborado o documento “Políticas da SEED/PR: fundamentos e explicitação” (Paraná, 1984), tendo em vista a meta da democratização quantitativa e qualitativa das práticas educativas propalada por esse governo. O referido documento salienta a necessidade de redirecionamento da política educacional, dos recursos humanos e de suas condições de trabalho e a construção de um governo pautado pela participação popular. Algumas medidas que marcaram a implementação desse documento, no período de sua vigência, foram: o processo de eleição para os diretores; reposição salarial para os profissionais da educação; descentralização da Secretaria de Estado da Educação por meio dos Núcleos Regionais de Educação (NRE); eliminação de taxas escolares; obrigatoriedade do uso de uniformes nas escolas; realização de seminários com a participação de professores como espaço de discussão e reflexão sobre a necessidade de democratização das políticas educacionais da SEED. Como resultado desse esforço, e em função da continuidade das tendências político-partidárias dos governos posteriores, o contexto educacional que iniciou a década de noventa, do século XX, no Estado do Paraná, foi marcado pela continuidade do trabalho de reestruturação do Currículo de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino, hoje o Ensino Fundamental.

Na sequência desse processo de democratização qualitativa e quantitativa, pode ser considerado como grande marco da história da educação do Paraná, a publicação do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (Paraná, 1990), doravante Currículo Básico ou CB. Esta proposta está embasada pela Pedagogia Histórico-

Crítica, representada por Saviani (1984), Libânio (1987), entre outros, e sua constituição é caracterizada pelo compromisso com a centralidade da Educação Básica, propósito revelado já no final dos anos oitenta, pela compreensão da especificidade da escola como socializadora do conhecimento historicamente produzido e pela reivindicação de movimentos em favor da escola pública enquanto direito fundamental e inalienável de todos os brasileiros.

Por compreender o ato de aprender a língua escrita como mais do que apreender um instrumento de comunicação, mas, sobretudo, construir estruturas de pensamento capazes de abstrações mais elaboradas, o documento conceitua a alfabetização como “o processo de aquisição de uma forma particular de linguagem dotada de significação” (Paraná, 1990, p.37). Língua é definida no documento como “o processo dinâmico de interação verbal, oral ou escrito, onde os interlocutores instituem sentido ao seu discurso” (Paraná, 1990). Assim, o objeto do processo de alfabetização, tomado nesta perspectiva, é a própria língua, já se evidenciando a perspectiva do discurso em sua constituição. Pode-se notar o movimento para o rompimento com as concepções tradicionais de língua/linguagem e a busca de práticas mais aderentes à perspectiva interacionista.

Essa tendência apresenta-se de modo mais explícito na apresentação dos pressupostos teóricos sobre o ensino de língua portuguesa. Inicialmente, mostra-se a aproximação com o materialismo histórico-dialético ao se recorrer às ideias de Engels a respeito do surgimento da capacidade de vocalização por parte dos seres humanos na busca do diálogo com seus semelhantes. Por essa via, o documento postula a natureza social da linguagem: “tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, que acaba por determinar aquilo que vamos dizer” (Paraná, 1990, p. 45).

É nessa perspectiva que o documento invoca diretamente as proposições de Bakhtin/Volochinov sobre o conteúdo vivencial ou

ideológico da palavra, portadora de verdades ou mentiras, coisas boas ou más. Nesse sentido, conclui:

É portanto, instaurando a polêmica, assumindo o conflito como um dado altamente positivo e necessário para as descobertas das potencialidades da linguagem que estaremos criando situações concretas para que o aluno se aproprie da linguagem oral e escrita (Paraná, 1990, p. 48).

Pode-se, assim, afirmar que embora não seja amplamente discutida e apareça discretamente na linearidade textual desse documento, a presença dos estudos bakhtinianos é elemento estruturante da proposta de ensino de língua portuguesa que emerge do Currículo Básico nas condições de sócio-históricas de produção específicas do processo de redemocratização do país.

As Diretrizes Curriculares Estaduais: diferentes versões, conceitos comuns

Antes de se adentrar diretamente nas discussões sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Básica - Língua Portuguesa (Paraná, 2008b), doravante DCELP e nas versões que lhe antecederam como decorrência de um processo de construção coletiva, julga-se relevante apresentar elementos sobre o contexto educacional do Brasil e do Paraná, nos anos que sucederam à publicação do Currículo Básico (Paraná, 1990), sobretudo naquilo que afetou a organização curricular da educação pública.

Fato de grande impacto na história da Educação Pública Paranaense, no final da década de 90, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96, seguida do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, definindo entre a comunidade educativa a proposta em nível nacional, propondo

a centralização do currículo que apontava para uma reforma na organização curricular, em que os conteúdos são abordados por meio de Temas Transversais, interdisciplinaridade e currículo por competências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais possuíam documentos específicos para os diferentes níveis e modalidades de educação básica, contemplando as diversas áreas do conhecimento. No ano de sua publicação, os documentos foram endereçados e encaminhados a cada professor das redes municipal e estadual de Ensino.

No processo de implementação desses documentos, foi criado o Programa de Formação Continuada PCN em Ação, com capacitação específica para os diferentes níveis de educação fundamental. Dessa forma, esse Programa contemplou quase a totalidade dos Estados do Brasil. É importante destacar que, em nível de Governo do Estado do Paraná, não houve adesão devido a incompatibilidade de concepção de formação continuada entre SEED (centralizada) e MEC (descentralizada). Porém, na condição de autonomia pedagógica da rede municipal de ensino, 329 municípios deste Estado assinaram o termo de adesão ao Programa e realizaram a capacitação de seus Formadores que dispuseram de 50% de sua jornada de trabalho para se dedicar ao Projeto e realizar a formação continuada de seus colegas professores. Nesse processo, houve um distanciamento entre as ações das redes municipal e estadual de ensino do Estado do Paraná.

Durante esse período, os professores estaduais participavam de projetos de capacitação centralizados na Universidade do Professor, situada no distrito de Faxinal do Céu (município de Pinhão-PR), centro criado para a realização de toda capacitação dos profissionais da educação, já que, na concepção defendida pela Secretaria de Estado da Educação no governo Jaime Lerner (1995-2002), não se acreditava na qualidade da formação pela metodologia da descentralização.

Os ideais políticos e sociais disseminados via PCN, justificados pelo processo de mudanças no mundo contemporâneo, vincularam-se às mudanças curriculares e reforçaram a aceitação das transformações do mundo globalizado. Esse processo conferiu ao Currículo não só uma

capacidade de solução dos problemas sociais, que ele não tem, mas também a disseminação dos ideais neoliberais.

Marcada por estas aspirações, a educação paranaense, ainda na gestão de Jaime Lerner (1995-2002), desenvolveu a política de terceirização das responsabilidades estaduais para as empresas privadas. Essa postura pode ser conferida pela análise das ações de formação continuada ofertadas por empresas de capacitação profissional, nem sempre formadas por profissionais da educação, contratadas pela SEED, na Universidade do Professor, com programas voltados para a qualidade de vida e educação emocional de elevação da autoestima dos professores.

Outras ações que também confirmam a intenção de privatização das responsabilidades públicas estaduais para com a educação foram o processo de contratação de professores e outros profissionais por empresas privadas, como a Paranaeducação e a ausência de concurso público para ingresso no magistério, optando pelo contrato temporário em regime CLT. Esse cenário será alterado com o resultado do pleito eleitoral de 2002 que elegeu, para o Poder Executivo, em nível nacional e estadual, governantes mais identificados com as tendências progressistas de educação e, conseqüentemente, de currículo.

Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná inicia o processo de reconfiguração radical dos propósitos da educação paranaense por meio de encontros entre as equipes da SEED e NREs com consultores adeptos das teorias críticas de currículo para um intenso processo de leitura crítica das políticas educacionais vigentes, marcando principalmente sua posição de divergência em relação aos propósitos político-pedagógicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No caso específico do estado do Paraná, com o retorno de Roberto Requião ao governo estadual (2003-2006), estas críticas centraram-se na defesa da escola pública contra as imposições do capitalismo, e o alvo de reflexão foi marcado pelo questionamento dos propósitos da educação estabelecidos nos PCN como a formação do indivíduo para

o desenvolvimento de competências para adaptar-se às exigências de competitividade do mundo do trabalho.

Naquele contexto, o Estado do Paraná, sem uma diretriz própria de educação, aderiu a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais e propôs para as escolas da rede estadual a mesma política ali definida, por meio de capacitações esporádicas dos professores em Faxinal do Céu, onde se definiam os conceitos, as competências e as habilidades, finalidades bastante claras para o Ensino Médio.

Um ponto bastante criticado nesse documento, pela gestão que assumiu a SEED, era a proposta de trabalho das disciplinas por meio dos Temas Transversais. As críticas denunciavam que, na prática escolar, esta abertura acabou gerando, no Estado do Paraná, mais de trezentas novas disciplinas na grade curricular, desvirtuando a essência do trabalho educativo da escola. Outro ponto de desencontro entre a teoria proposta nos documentos de cunho neoliberal e a prática pedagógica foi a exigência, por meio de documentos impressos, como o livro de registro de conteúdos, frequência e avaliação, que pediam em seu preenchimento a definição das competências e habilidades objetivadas para o bimestre, conceitos oriundos dos PCN.

Observava-se, quanto a isso, a existência de dificuldades por parte dos professores em definir estes aspectos e, para saírem da situação, substituíam competências pelos antigos conteúdos e habilidades, pelos antigos textos de objetivos dos planejamentos passados.

No contexto dessa leitura crítica da realidade educacional paranaense até então profundamente afetada pela política neoliberal, a partir do ano de 2003, inicia-se um movimento intenso movido por propostas de retomada da responsabilidade pela educação pública como dever intransferível do Estado e a reconstrução da identidade educacional paranaense.

Nessa perspectiva, a partir desse mesmo ano, a SEED-PR desencadeou o processo de redefinição das políticas públicas para a educação do Estado, sistematizado no Plano Estadual de Educação – PEE (Paraná, 2005), que estabeleceu orientações para todos os

níveis e modalidades de ensino: Educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); Ensino Superior; Educação do Campo; Educação Indígena; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Para cada uma dessas modalidades de ensino, a SEED propôs a construção de Diretrizes Curriculares Estadual (DCE) para nortear o trabalho nas escolas.

O processo de elaboração iniciou-se em março de 2004, com a mobilização de todos os professores da rede pública estadual, envolvendo, em nível de convite, representantes das Secretarias Municipais de Educação. Nessa data foram realizados oito seminários estaduais com a participação de representantes dos professores de cada uma das disciplinas da base nacional comum do ensino fundamental (Ciências, Língua Estrangeira Moderna, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, História, Educação Artística e Educação Física), que foram designados como grupo permanente (GP). Esse grupo participou de todas as etapas de formação e foi incumbido de promover, através de encontros descentralizados, o envolvimento do coletivo de professores da abrangência de sua regionalidade, com o trabalho de construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais para as diversas disciplinas e modalidades de educação. Nesses seminários, as discussões se davam em torno de justificativas para o investimento no processo de elaboração de documentos diretrizes que pudessem resgatar a identidade da educação do estado do Paraná, a partir da exposição do quadro desarticulado de currículo diagnosticado em todas as áreas do conhecimento e explicado pela falta de políticas públicas que organizassem o sistema estadual de ensino, tanto nos aspectos curriculares, quanto àqueles relacionados à atenção para com a formação continuada dos professores, conforme já enunciado (Yokohama, 2005).

As reflexões resultantes dos encontros descentralizados com os professores foram encaminhadas ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF/SEED) e constituíram material de estudos e discussões entre professores e equipes pedagógicas das escolas

durante as semanas pedagógicas entre fevereiro de 2005 e fevereiro de 2007. Foram também alvo de reflexões dos eventos descentralizados de formação continuada, conhecidos como DEB Itinerante (2007/2008) e NRE Itinerante (2009).

Todo esse processo culminou com o lançamento oficial das Diretrizes Curriculares Estaduais junto aos técnicos disciplinares e Chefes dos Núcleos Regionais de Educação, respectivamente, nos eventos “Reunião Técnica: DEB/Equipe Pedagógica - NRE” (Faxinal do Céu, 02 a 03 de dezembro de 2009) e “XXVII Encontro SEED-NRE” (Foz do Iguaçu, 02 e 03 de dezembro de 2009). No caso da disciplina de Língua Portuguesa, esse acontecimento foi precedido da publicação, em caráter preliminar, das seguintes versões do documento curricular:

- DCE-LP/2005-EF - Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental;
- DCE-LP/2005-EM - Orientações Curriculares de Língua Portuguesa - Texto Preliminar;
- DCE-LP/2006 - Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa;
- DCE-LP/2008 - Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa.

Essas versões das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa sistematizadas durante seu processo de elaboração, 2004-2009, têm em comum a adoção da Teoria Enunciativa de linguagem, resultado de uma opção coletiva dos professores de língua materna da rede pública estadual de ensino, conforme assinala Paraná: “[...] é animador o fato de a maioria dos professores reconhecer que, no atual contexto, a concepção/teoria que mais se presta ao processo de ensino aprendizagem de língua é a Interacionista ou da Enunciação/Discurso” (2005, p. 1-81).

Identificaram-se também alguns conceitos formulados pelo Círculo de Bakhtin que se sobressaíram aos longo das versões e

ratificados na versão final (DCE-LP/2008): língua/linguagem (interação verbal); palavra; enunciação; texto; enunciado; gêneros discursivos; dialogismo e discurso. Destes a presente discussão se ocupará daqueles que estiveram presentes em, pelo menos três versões das diretrizes curriculares (DCE-LP): língua/linguagem (interação verbal), texto e gêneros do discurso.

O conceito de língua/linguagem apresenta a seguinte configuração nas diferentes versões das DCE-LP – Quadro 1:

Quadro 1 – Conceito de língua/linguagem

LÍNGUA/LINGUAGEM			
DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
<ul style="list-style-type: none"> - Interação entre sujeitos histórica e socialmente situados - Fruto da criação humana - Trabalho e produto do trabalho - Constituição humana nas relações sociais - Enunciação como necessidade de interação 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço de interação entre sujeitos - Práticas sociointeracionais - Atividade histórica entre linguagem e sujeitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Fenômeno de interlocução viva - Discurso nas práticas sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - Substância é a interação verbal - Fenômeno social - Nasce da necessidade de interação discursiva nas práticas sociais

Fonte: a autora.

O conceito acima é tomado nas três primeiras versões, de forma explícita, como o objeto de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. Vale destacar que, nesse documento, o conceito está presente, porém não é salientado claramente como o objeto da disciplina. Ressaltamos também que o uso indefinido desses termos (língua/linguagem), que são empregados indistintamente ao longo do texto, revela, de certa maneira, incerteza sobre a assunção da língua ou da linguagem para constituir esse objeto, uma vez que esse último termo abrangeria a infinidade dos gêneros discursivos e, diante disso, incorreria

no risco de o ensino se voltar apenas e exclusivamente para análises estruturais do gênero, ou seja, para a “[...] normatização do gênero e, conseqüentemente, a dissociação da língua de sua realidade social” (Paraná, 2008, p. 21). O conceito de língua/linguagem é caracterizado, na DCE-LP/2008, a partir dos seguintes elementos: sua verdadeira substância é o fenômeno da interação verbal; fenômeno social; nasce da necessidade de interação entre os homens; discurso que se efetiva nas práticas sociais. Observa-se que a interação verbal é uma definição de língua presente, também, nos documentos DCE-LP/2005-EF e DCE-LP/2005-EM, não sendo mencionada apenas em DCELP/2006 e que este é um conceito próprio da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin. A permanência dessa definição nas várias versões das DCE-LP sinaliza a assunção de língua/linguagem nesse aporte teórico.

O segundo conceito recorrente nas versões sistematizadas ao longo do processo de elaboração dos documentos oficiais aqui analisados é a definição de texto – Quadro 2.

Quadro 2 – Conceito de texto

TEXTO			
DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
<ul style="list-style-type: none"> - Articulação de discursos - Linguagem em uso efetivo - Unidade discursiva com sentido - Núcleo do ensino - Expressão de sentimentos, emoções, visões de mundo - Sinônimo de discurso 	<ul style="list-style-type: none"> - Elo de interação social 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar de interação e polifonia - Linguagem em uso efetivo - Unidade discursiva com sentido - Material verbal com intenções - Ato humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Condições de produção e respostas que suscita no leitor

Fonte: a autora.

Como se pode observar, as reflexões sobre esse conceito não é preocupação tão acentuada na versão que é tomada como referência para essa análise. Esse trabalho teve fôlego nos documentos DCE-LP2005-EF e DCE-LP/2006, mais explicitamente na primeira delas. Ao considerar que a definição de texto não é objeto tratado diretamente nos aportes teóricos de Bakhtin, são analisados os conceitos bakhtinianos que permeiam as definições de texto nesses documentos. Na quarta versão, essa definição encontra-se na abrangência das condições de sua produção e das respostas que suscitam no leitor. Ao relacionar o conceito de texto às condições de sua produção e elaboração, o documento se posiciona com uma visão desse elemento para além da sua condição de materialização do discurso, aproximando-se da ideia de enunciação porque envolve diálogo entre interlocutores e o contexto sócio-histórico em que está imerso.

Após essas considerações sobre o conceito de texto, passa-se à análise de outro elemento teórico contemplado pela DCE-LP: os gêneros do discurso.

Quadro 3 – Conceito de gêneros do discurso

GÊNEROS DO DISCURSO			
DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
(<i>não mencionado</i>)	- Construções coletivas	- Entrelaçamento entre conteúdo, estilo e composição - Prática, não conceito	- Formas comunicativas adquiridas em processos interativos - Prática social - Tipos relativamente estáveis de enunciados - Composição, conteúdo temático e estilo - Classificação: primários/secundários

Fonte: a autora.

Parte-se das conceituações apresentadas na DCE-LP/2008. Uma das definições de gêneros discursivos presente nesse documento os

explica como “formas comunicativas que são adquiridas nos processos interativos”. Ao analisar essa afirmação, tomando como parâmetro a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, percebe-se que se aproxima de uma de suas características, a estrutura composicional, que, de acordo com a compreensão que se tem dessa teoria, pela necessidade de cumprir seu empreendimento enunciativo, o falante dá corpo ao seu enunciado por meio de uma estrutura textual de uso social já consagrada para o atendimento das circunstâncias em que o ato enunciativo está sendo desenvolvido, cuja forma é afetada a cada nova enunciação pelo conteúdo e estilo, outras características do gênero discursivo. Esses elementos vão remodelando essas estruturas pelas necessidades específicas do enunciador e é esse fato que produz sua condição de estabilidade relativa. Sem essa consideração, a definição de gênero que está sendo analisada pode ser compreendida de forma restrita como a estrutura composicional dos gêneros, contrariando o que o próprio documento se preocupou em afirmar: “A compreensão de gênero em Bakhtin, compreendendo a mobilidade, a dinâmica, a fluidez, a imprecisão da linguagem não aprisiona os textos em determinadas propriedades formais” (Paraná, 2008, p. 52).

Uma outra definição de gênero do discurso, apresentada no documento de 2008, propõe sua compreensão não como um conceito, mas como uma prática social. Essa visão se apresentou na versão de 2006 e está reafirmada no documento atual. Primeiramente, acredita-se pertinente pensar na postura de negação do gênero discursivo como um conceito pelos documentos curriculares em discussão. Isso pode incorrer no entendimento de que, se não é um conceito, não tem necessidade de ser explicado, nem compreendido.

O gênero do discurso é definido no documento de 2008, também, como tipos relativamente estáveis de enunciados. Essa definição é bastante pertinente à teoria enunciativa de língua, até porque é uma citação literal de Bakhtin (2003). A compreensão desse conceito tem



relação estreita com a clareza da concepção de enunciado, já discutido ao longo deste trabalho. Porém, além dessa informação, considera-se importante discutir sobre a propriedade instauradora da instabilidade dos enunciados, uma vez que o delineamento desse traço característico do gênero do discurso contribui para que não se incorra na distorção de tratá-lo como uma estrutura fixa a imobilizar a dinamicidade própria da língua, na prática de ensino.

Em relação ao Currículo Básico, observa-se que, na reformulação curricular ocorrida na rede pública estadual de educação básica do Paraná na primeira década dos anos 2000, a presença dos conceitos do Círculo de Bakhtin deu-se de forma mais intensa não apenas em termos quantitativos, mas também na busca da apresentação mais detalhada de elementos teóricos que deveriam sustentar a prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa.

Considerações Finais

A construção curricular na escola pública, assim como toda atividade humana, não se constitui no território da neutralidade, mas no campo das disputas ou, assim como o signo linguístico constituiu-se, para Bakhtin/Volochinov (1992), a arena da luta de classes. Por essa razão este trabalho desenvolveu-se no entrelaçamento entre as condições sócio-históricas de produção e implementação das políticas públicas para a educação paranaense e as formulações e reformulações em torno do currículo da educação básica, particularmente na disciplina escolar de Língua Portuguesa.

A análise dos dois documentos produzidos no interstício selecionado (1990-2010) demonstrou a presença dos conceitos formulados pelo Círculo de Bakhtin como elemento estruturante do ensino de Língua Portuguesa no Paraná. Em que pese uma presença menos intensa no Currículo Básico, o conceito de língua como interação

verbal e a compreensão do valor ideológico do signo linguístico são, ao mesmo tempo, pilares e alavancas para a construção de novas formas de ensinar e aprender a língua materna que rompem com o foco estritamente gramatical e tomam as práticas sociais mediadas pela língua como elemento preponderante no ensino da disciplina em foco.

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais, em suas versões preliminares e na versão final (DCE-LP/2008), percebe-se a eleição dos conceitos bakhtinianos como centro de toda discussão curricular, que são delineados de forma mais detalhada no texto curricular e insistentemente apontados como o caminho mais adequado para práticas pedagógicas que façam do estudante aquilo que Geraldí (1997) define como “sujeito do seu dizer”. Nota-se que ao se ocupar longamente das discussões teóricas decorrentes dos estudos do Círculo e ao discorrer sobre as implicações metodológicas delas decorrentes, o texto oficial torna-se também meio de divulgação e apropriação desses elementos teóricos aos docentes que deveriam efetivar as diretrizes em sala de aula.

Transcorridos quinze anos desde a conclusão da pesquisa que ensejou este texto, o Brasil e o Paraná produziram novos documentos curriculares que, preliminarmente, continuam buscando sustentação nos conceitos bakhtinianos. Persiste a angústia epistemológica e profissional quanto aos meios de assegurar aos professores a efetivação da apropriação desses elementos teóricos. Sem essa garantia, mantém-se a tendência de que pouco se altere no fazer cotidiano desses profissionais, pois não se lhes possibilita serem sujeitos de suas aulas e a construção de efetivas práticas sociais com os outros sujeitos que esperam e necessitam do aprimoramento do uso da língua portuguesa na vida cidadã.



Referências

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei 9.394/96, Estabelece **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Disponível online em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 17.fev.2009.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LIBANIO, A. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Políticas da SEED/PR: **Fundamentos e explicitação** – 1983/1986. 3ª edição. 1984.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1990.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Plano Estadual de Educação: uma construção coletiva: versão preliminar**. Curitiba: 2005. Disponível online em http://www8.pr.gov.br/portals/portal/pee/index.php?PHPS_ESSID=20080610_1649_2141. Acesso em 8.jun.2008.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008a.

PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental: língua portuguesa**. In: ----- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Documento síntese**. Faxinal do Céu: 2008b. Disponível online em . Acesso em 2.jun.2008.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SAVIANI, D. **O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira**. Revista da ANDE, São Paulo n. 7, p. 9-13, 1984a.

SOUZA, Ivanize Ribeiro de. **Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná**. 2010.



Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

YOKOHAMA, F. I. Apresentação. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná**: versão preliminar. Curitiba: Imprensa Oficial, 2005. p. 7-8.

Em homenagem

Ivanize Ribeiro de Souza

Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)

Conheci o professor Renilson Menegassi quando atuava como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, em um período marcado por profundas inquietações acerca de como qualificar o acesso ao currículo de Língua Portuguesa para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Foi nesse contexto que seu nome surgiu como a referência de que eu precisava para compreender, com maior profundidade, o universo didático e pedagógico da leitura e da escrita.

O sólido domínio teórico e metodológico do professor Renilson, aplicado ao trabalho com gêneros textuais do universo infantil – da literatura clássica às brincadeiras e cantigas de roda –, permitiu-me reconhecer, de forma concreta, a sofisticação da competência linguística que almejávamos desenvolver. Com ele, compreendi que investir no apoio e na formação do professor constitui o caminho mais seguro para alcançar aquilo que nos move: a aprendizagem das crianças. Suas contribuições responderam de modo tão consistente às minhas inquietações que, desde então, tornou-se impossível pensar o ensino da leitura e da escrita sem recorrer a seus estudos e reflexões.

O professor Renilson sempre se mostrou disponível quando o procurei, seja ao indicar seus próprios escritos e os de outros pesquisadores que o inspiram, seja ao dialogar comigo de forma generosa, ajudando-me a construir percursos de qualificação profissional que, para mim, se entrelaçam profundamente ao meu desenvolvimento pessoal. Acredito que o acesso ao conhecimento mais elaborado humaniza, e foi exatamente esse sentimento que encontrei em sua presença e em sua orientação.

Nossa relação profissional se fortaleceu ainda mais quando ele me acolheu na banca de seleção da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e passou a ser meu orientador no mestrado em Linguística Aplicada, acompanhando o desenvolvimento de minha dissertação, na qual articulei a teoria bakhtiniana às propostas de ensino de Língua Portuguesa presentes nos currículos da educação básica. Nesse processo, confirmei a imagem que já havia construído: a de um pesquisador de excelência, capaz de transitar com rara maestria entre o rigor científico e a sensibilidade própria da docência.

A seriedade que caracteriza o professor Renilson harmoniza-se com uma postura leve, irreverente e profundamente humana no ato de ensinar. Essa combinação singular faz com que eu, enquanto aprendiz, me sinta simultaneamente acolhida e desafiada, despertando encanto e paixão pelo conhecimento. Sua competência, aliada ao profundo respeito pela profissão docente, transforma cada orientação e cada aula em uma experiência genuinamente inspiradora. Assim, ele faz desse processo um caminho de amadurecimento intelectual e humano, marcado pela escuta, pela presença e pelo cuidado.

Por todas essas razões, esta homenagem expressa minha profunda admiração e gratidão. O professor Renilson Menegassi não apenas ensina: ele inspira, transforma e deixa marcas duradouras, especialmente naqueles que têm o privilégio de aprender ao seu lado.

ENTREVISTA-AULA COM O PROFESSOR E PESQUISADOR RENILSON JOSÉ MENEGASSI

Neil Franco

Flávia Zanutto

Renilson José Menegassi

A presente entrevista nasce da ideia de já fazer uma homenagem ao professor Renilson José Menegassi por suas importantes contribuições ao curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá e por sua riquíssima trajetória de pesquisador sobre leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem e para a formação de professores. Renilson tornou-se referência, em vários sentidos, para alunos de graduação, estudantes de pós-graduação, professores da educação básica e colegas professores. Praticamente, é impossível não lembrar de estudos, cursos, seminários, palestras, publicações desse notável pesquisador e professor formador de professores, com temas sempre relevantes sempre relevantes, em diferentes momentos de sua vida acadêmica: as etapas do processo de leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção); os fatores de textualidade e os princípios de coesão e coerência, no que diz respeito à redação de vestibular; a implementação dos gêneros textuais na prova de redação nos processos de seleção da UEM, considerada uma espécie de pioneirismo desse modelo em relação às principais

universidades do país; e a riquíssima publicação sobre os conceitos de leitura, uma verdadeira aula para professores em formação inicial e continuada. E mais: não podemos deixar de evidenciar a iniciação que tantos tiveram com Renilson nos caminhos do interacionismo e do dialogismo bakhtiniano, no grupo de pesquisa *Interação e escrita* (CNPq/UEM), para reflexões, refratações e reverberações sobre o processo de ensino e aprendizagem de linguagem em seus diferentes eixos/unidades (a leitura, a escrita, a análise linguística). E por falar em interação e dialogismo, o diálogo em tela faz parte de uma série de entrevistas-aula produzidas pelo *O Consoante*, projeto de ensino coordenado pelo Prof. Dr. Neil Franco. A entrevista-aula é modalidade de gênero discursivo/prática discursiva instituída no âmbito do projeto de ensino e tem por objetivo estabelecer interlocução com especialistas, principalmente, da área de linguística e de literatura. Para esta entrevista-aula contamos com participação mais que especial da colega e amiga em comum, a Prof^a Dr^a Terezinha Costa-Hübes, da Unioeste, e com alunos do curso de Letras da graduação e pós-graduação da UEM.

“Se o professor consegue entender que se ele faz uma determinada pergunta de leitura, essa pergunta de leitura corresponde a determinada teoria, ele entenderá que os exercícios que virão, as atividades que virão serão também dessa teoria por uma questão de coerência e isso resultará em um produto “xis” ao final.”

Nosso entrevistado Renilson José Menegassi é Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. cursou seu doutorado em Letras na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Assis). Realizou seu Pós-doutorado em Linguística Aplicada, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi professor do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá por 35 anos e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) na mesma instituição



por 26 anos, onde atuou na linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas”, com ênfase na leitura e escrita em situação de ensino. Também desenvolveu trabalhos na formação inicial e continuada de professores. Foi líder do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq). Em entrevista-aula concedida a O Consoante, intitulada “Leitura e escrita doem”, o Prof. Dr. Renilson José Menegassi promoveu reflexões sobre leitura e escrita, com destaque para o processo de elaboração do livro “Leitura e ensino de língua” (2022), organizado por ele e pelas professoras Ângela Francine Fuza (UFT) e Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (Unicentro).

O Consoante: Sabemos que desde o seu mestrado em Linguística até o seu Pós-doutorado em Linguística Aplicada, você teve como principal interesse a investigação dos processos de leitura e produção textual escrita em sala de aula, se voltando primordialmente para o ensino e aprendizagem de línguas na leitura e escrita. Isso pode ser visto até os dias atuais na sua vivência acadêmica com a publicação de artigos e capítulos de livros com os resultados de suas pesquisas no tema e coordenando o grupo de pesquisa “Interação e Escrita” CNPq/UEM. Com isso, gostaríamos de saber, o que te motivou a seguir essa linha de pesquisa e de que forma, desde o momento em que você ingressou na área até os dias de hoje, houve um avanço no desenvolvimento do tema e no objetivo desse estudo?

Renilson Menegassi: O meu ingresso na UEM foi em 1983. Já se vão aí algumas décadas de um processo. Eu sempre gostei muito da linguística e da literatura. Por isso, eu tive um grande problema para decidir para qual ramo eu iria no final do meu curso de graduação. Durante o processo da graduação, eu estudava a literatura e nós tínhamos muitos trabalhos em forma de monografias. Eram praticamente artigos

que nós temos hoje. Me lembro, inclusive, quando eu fiz a disciplina de literatura infantil com a professora Odete Moro. Na época eu analisei “Bisa Bia, Bisa Bel”, de Ana Maria Machado e foi o único dez da turma. Quando ela foi entregar ainda me disse assim “tem certeza que você quem fez esse trabalho?”. Eu fiquei muito irritado com aquela pergunta. Esses dias até conversei com ela pelo *Facebook*, e ela se lembrou dessa situação. Então, a literatura sempre me chamou atenção, tanto é que é o objeto que eu utilizo muito nas minhas investigações. E, naquela época, nós fazíamos uma disciplina chamada “Monografia” que equivale hoje ao PIC, ao PIBIC, à iniciação científica. Eu investiguei justamente os processos de leitura. Eu acho que eu nasci no ensino. Eu não tive escolha! Nasci dentro do ensino. Isso sempre esteve comigo. Nesse processo, fui fazer mestrado em Florianópolis, que na época era em linguística, mas eu optei por trabalhar com as questões de ensino. Eu pus o pé na pós-graduação de linguística e um pé na pós-graduação de língua inglesa. Isso me deu um grande conhecimento, inclusive não só de teorias, mas também de pessoas com as quais eu lidei durante esse tempo. Participei na época, sob a orientação da professora Leonor Scliar Cabral, a primeira psicolinguista do Brasil, (que inclusive foi orientanda do Mattoso Câmara, só para termos uma noção) e com a professora Loni Grimm Cabral, do laboratório de leitura. Eu fiz os meus experimentos na época em cima da teoria da Psicolinguística, mais especificamente da cognição, da teoria cognitiva, onde nós analisamos os processos de leitura. Trabalhei três anos praticamente no laboratório de leitura sobre isso. Quando vim para Maringá, eu me enfronhei, também, em todas as questões. Eu me lembro que na época perguntei para a Leonor “o que faço agora?”. E ela me disse “vá para uma universidade, passa num concurso, trabalha por cinco anos, passe por todas as instâncias de uma universidade e depois você vai para o doutorado”.

Eu fiz exatamente isso! Fui chefe de departamento, fui coordenador de colegiado, fiz extensão, fiz pesquisa, trabalhei em pós-graduação

em nível de especialização. Fiz de tudo que aparecia. Dei até cursos de extensão. Fiz de tudo para poder ter uma noção do que realmente eu queria. Daí quando fui para o doutorado, eu fiquei pensando na escrita. Como eu tinha trabalhado na leitura, fui para produção de texto sob a orientação do professor Rony Farto Pereira. Inclusive, sou o primeiro orientando de doutorado dele na Unesp. Naquela época, fui pensando em começar a trabalhar com a linguística textual que era o “boom”. Saí daquela base cognitiva, peguei a linguística textual, e nos estudos eu descobri que a linguística aplicada americana com cognitivismo tinha avançado muito a partir dos processos de escrita propostos por Hayes e Flower. A partir daí comecei a investigar todo esse material. Eu fiz a minha tese inteira toda pronta para poder analisar os processos de revisão e reescrita porque quem domina a revisão e reescrita obrigatoriamente domina também produção de texto. Não dá para fazer reescrita sem conseguir entender os processos de produção de texto. E aí eu fiz todo este processo. Fiz uma visita à professora Raquel Fiad na UNICAMP uma vez, e ela me apresentou “A Crítica Genética”, de Claudine Fabre. O meu orientador queria me matar porque joguei a tese do doutorado inteira no lixo. Ela estava pronta! Mas eu a joguei inteira fora e fiz uma nova tese para juntar o cognitivismo americano com a crítica genética e poder mostrar como isso poderia ser utilizado.

Na sequência, começando a trabalhar, entrei em contato com o Interacionismo, que na época se iniciava com Geraldini. Começava a se fazer uma discussão muito grande e descobri que essa teoria me dava mais sustentação de aporte prático. Com essas estratégias desenvolvidas eu conseguia aplicar nas minhas pesquisas e elas me davam resultados. Então, eu conseguia vislumbrar outras teorias, porque, inclusive, eu sou da fase da linguística aplicada na qual nós agregamos teorias para que se possa dar resultados a um problema de linguagem e interação social, que é o nosso principal foco. E, aí nesse processo, eu fui desenvolvendo muitos estudos no Interacionismo. Eu estudei o

Interacionismo sociodiscursivo (ISD), estudei as análises do discurso, estudei Sociolinguística, estudei Semiótica. Para se ter uma ideia, passei por todas as teorias linguísticas que havia para eu poder compreender, para saber como poderiam me ajudar em alguns processos na sala de aula. Atualmente, junto com a Terezinha [Costa Hübes], com o Neil (Franco) e com muitos outros colegas, estamos estudando também as questões do dialogismo. Então, efetivamente, a minha carreira teve um processo de trabalho com todas as teorias linguísticas, que, inclusive, é muito mostrado no primeiro capítulo do livro *Leitura e Ensino de Línguas*.

Nesses processos todos, eu fui percebendo que as pesquisas começavam a ter muito desenvolvimento e o meu objeto de estudo, que era o ensino da língua materna, teve mais desenvolvimento a partir do interacionismo, a partir de Geraldi, de quando ele lançou aquelas noções todas das condições de produção, e nós começamos a discutir a diferença de redação e produção de texto e de como é que isso poderia ir para os gêneros. Portanto, acabei enveredando por todas as teorias, eu fiz aquilo que a minha orientadora de mestrado me orientou a fazer: “Conheça tudo, para depois abrir a boca”. Sou da geração do “Vamos observar que as teorias linguísticas não são separadas quando vão para situação da sala de aula”. É claro que agora eu faço também análises distintas com o dialogismo em prospecções, que são recortes específicos dessa teoria. As pesquisas avançaram muito. Eu consigo ver nos livros didáticos, no material didático, nas apostilas, nos vestibulares e na própria sala de aula muitos desses avanços teóricos da linguística. Nós fizemos bem para o ensino da língua portuguesa no Brasil!

OC: Uma parte significativa de sua trajetória acadêmica (de pesquisa, de orientações e de formação de professores, inicial e contínua) é de dedicação aos estudos de leitura e produção textual escrita nos diferentes níveis de ensino. No livro “Leitura e ensino de língua”, recentemente lançado, organizado por você e duas



colegas, a Ângela Fuza (UFT) e a Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (Unicentro), o primeiro capítulo, de sua autoria com a Cristiane, nos traz um panorama das teorias linguísticas e os conceitos de leitura. Como nasce a ideia para a elaboração de tal capítulo? Na formação dos professores, você considera importante que tenham conhecimentos sobre as implicações das teorias linguísticas nos procedimentos de ensino da leitura na sala de aula? Por quê?

RM: Eu dividirei essa resposta em duas partes. Na primeira, falarei sobre como nasceu a elaboração desse capítulo e, na segunda, sobre a importância de se conhecerem essas questões da Linguística. Em 2009, a Universidade preparou um conjunto de livros para poder auxiliar a educação a distância da Pedagogia e, em um desses livros, intitulado “Leitura e ensino”, tinha um capítulo inicial, “Conceitos de leitura”, em que eu propus para a Cristiane Malinoski Pianaro Angelo que nós pudéssemos fazer esse trabalho para mostrar para o professor de Pedagogia e fazê-lo entender que os conceitos de leitura na sala de aula em atividades precisam ser conhecidos. Esse capítulo tomou forma muito grande, ele ficou conhecido no país inteiro e nós precisávamos atualizar esse capítulo com as novas teorias linguísticas, principalmente o funcionalismo, a questão das análises do discurso e do dialogismo. Então, nessa proposta do livro, nós fizemos essa atualização. O capítulo está, assim, descomunal com a quantidade de páginas que ele tem, mas ele por si só é uma disciplina.

Aí eu vou para a segunda parte da pergunta, de fazer com que o professor na formação inicial e continuada entendesse que as atividades que ele aplica na sala de aula não são simplesmente uma atividade que nasce do nada. Elas têm um respaldo em uma teoria ou aquilo que Geraldi já falava no início da década de mil novecentos e noventa, que a escolha da concepção de linguagem implica uma escolha política. Nós pegamos um exemplar de uma crônica, uma pequena crônica, para

poder, justamente, fazer todo esse trabalho de ensinar como é que se dá. Isso serve para qualquer professor que esteja na formação inicial. O que eu considero aqui como formação inicial? Não só a graduação, mas também a especialização, o próprio mestrado e o doutorado. Nós temos uma grande quantidade de alunos que ainda não foram para a sala de aula e, mesmo que eles estejam fazendo mestrado e doutorado, eles estão na base da formação inicial, isso ainda é considerado, pelo menos para mim, nessa noção. Se o professor consegue entender que se ele faz uma determinada pergunta de leitura, essa pergunta de leitura corresponde a determinada teoria, ele entenderá que os exercícios que virão, as atividades que virão serão também dessa teoria por uma questão de coerência e isso resultará em um produto “xis” ao final. O docente tendo essa noção, dando esse conhecimento, fica mais fácil para ele entender o processo de evolução da leitura, porque, como nós trabalhamos atualmente com as questões do dialogismo, não dá para descaracterizar os aspectos sócio-históricos de uma situação, o cronotopo já passado, o cronotopo atual tem que ser considerado para que possamos compreender o como trabalhar. O professor de linguagem precisa entender se as atividades são estruturalistas, se as atividades são voltadas para o gerativismo, se as atividades são voltadas para a linguística textual. Tem-se que tomar cuidado, porque talvez o resultado em uma produção de texto ou em um trabalho de gramática pode ser díspar daquele que foi apresentado na leitura. Isso tem uma formação, tem um fundo exatamente dos processos de teoria nos procedimentos de leitura em sala de aula. Se nós formos buscar, por exemplo, em documentos oficiais de outros países, e o mais próximo que nós temos é Portugal, é muito comum ter isso para que o professor possa identificar a teoria linguística ou a que teoria literária pertence a atividade que está sendo feita. No Brasil, nós precisamos começar a pensar também essas situações. Eu diria que, de todos os capítulos do livro, este é aquele que me dá mais orgulho. Foi mais trabalhoso, mas eu



posso dizer se eu tivesse que fazer uma escolha de todos os textos que eu produzi na vida, aquele que teria a estrelinha do Lattes seria esse.

OC: No capítulo “A compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de sua autoria, a partir de propostas de atividades, reflete-se sobre a compreensão leitora, considerando-a como etapa essencial do processo de leitura, que acontece em quatro fases, muitas vezes concomitantes e recursivas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Você poderia falar dessas quatro fases e de como poderia ser encaminhado o trabalho com a leitura de modo que todas essas fases fossem contempladas na formação do aluno leitor?

RM: Quando eu fiz parte do projeto do laboratório de leitura, na UFSC, a professora Leonor Scliar Cabral estava lançando um texto inicial a partir de alguns pressupostos da professora Tatiana Slama-Cazacu, uma romena, coordenadora e líder da Associação Internacional de Psicolinguística durante muitos anos. Nesse texto, de 1987, se eu não estiver enganado, a Leonor trata exatamente das fases da leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. E na época, quando fui ser orientando, eu falei para ela que era muito pouco e que eu achava que aquilo poderia ser ampliado. Ela virou para mim e disse assim “É a sua vez. Então faça isso ir para frente. Eu já soltei a base inicial”.

Essas quatro fases pertencem justamente ao cognitivismo, a parte da psicolinguística que discute essa noção. Nesse tempo todo eu percebi que, no Brasil, os estudos de compreensão deixaram de existir. É como se nós déssemos para o aluno um texto e, do processo da decodificação, ele já tivesse que ir para interpretação, sem entender os processos de compreensão, que são imensos. São muitas as abordagens de compreensão. E isso começou a ficar bem exarado quando em 2005 a primeira Prova Brasil foi aplicada e o descritor número 1 participou

muito disso. Ele falava sobre a identificação de ideias explícitas que não batia com o que a escola fazia, que era a cópia de ideias explícitas. Cópia é uma coisa e identificação é outra. E aí nascia justamente a lacuna. Para ilustrar, os nossos alunos foram produzidos, esta é a palavra, entre as décadas de noventa (1990) e de dois mil (2000) a não trabalharem com a compreensão. Se você dava para ele, por exemplo, uma pergunta “do que trata o texto?” a resposta vinha em forma do nome das personagens, nunca do tema que era discutido. Não se ensina a compreensão de que existe ali o tema a ser discutido. Esse capítulo tem um fundo de retomada. Eu faço um levantamento teórico nele de toda a literatura atual a respeito de compreensão, mostrando inclusive o que foi feito no Brasil, o que foi feito fora do Brasil: trazendo de Portugal, trazendo da França, trazendo dos Estados Unidos para mostrar como a compreensão está sendo efetivada. E a compreensão é uma das fases, uma das etapas, muito estudadas, por exemplo, pelos americanos, que não estudam muito a interpretação, mas estudam muito a compreensão que é o que precisa, na verdade, para que a interpretação possa ocorrer. Quando um aluno entende o texto, compreende, mergulha no texto, sabe trabalhar com a materialidade linguística desse texto, ele consegue dar conta de muitos outros elementos da inferência e até mesmo chegar aos processos de interpretação textual com mais possibilidade. Depois, isso vai lhe dar condições para que ele possa ampliar sócio-ideologicamente os seus conhecimentos para que possa fazer a interpretação. Me incomoda muito quando eu vejo um professor levar, por exemplo, uma charge numa sala de aula para um grupo de alunos no qual o aluno não consegue ler os elementos notacionais, não consegue ler a expressão dos olhos da personagem, não consegue ler o fundo que está com determinada cor, não consegue ler determinado movimento que se faz com o dedo, que são na verdade recursos para dar um humor crítico marcado naquela charge. Por que ele não consegue ver isso? Porque o nosso professor não é ensinado a trabalhar com a compreensão. O nosso professor é ensinado a chegar, pegar o texto, olhar para o aluno e falar assim “O que você está vendo nesse texto?”.



A minha prática nesses anos me mostrou que quando o aluno compreende o texto, ele consegue fazer muito mais diferença no tratamento posterior, quando ele tem que analisar e refletir sobre o texto. Isso é muito comum quando eu vejo, por exemplo, na educação a distância, eu dou para os alunos perguntas pontuais para buscar as respostas no texto. Não são perguntas de cópia. Eles têm que pensar para buscar a resposta, mas ele não sai do texto. Depois que eles aprenderam a fazer isso, eu dou um texto, um gênero da literatura, por exemplo, para poder fazer a discussão de compreensão e como aquela interpretação pode ser realizada. Então, é uma tentativa de buscar isso e isso é um campo aberto de pesquisa no Brasil, ainda está muito falho.

OC: No capítulo “Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no Ensino Fundamental”, escrito por você e Ângela Fuza, é apresentada uma proposta teórico-metodológica de leitura de um poema narrativo. A proposta didática passa por perguntas textuais, de inferência e de interpretação, visando a auxiliar o aluno no processo de leitura e compreensão do tema abordado no texto em análise. Pode-se dizer, portanto, que o reconhecimento do tema é direcionado pelo professor através das perguntas, as quais foram sequenciadas para que o aluno o identifique no texto, faça inferências e o interprete, de maneira a não fugir da interpretação proposta pelo docente. Em algum momento do processo de formação leitora dos alunos, considerando que o sujeito-leitor é também coprodutor dos sentidos de um texto, há o risco de que esse trabalho de leitura compartilhada cerceie os discentes de expressarem outras interpretações possíveis e que não foram exploradas ou percebidas pelo professor? Qual é o limite para que essas perguntas de leitura não façam com que o aluno apenas reproduza a interpretação desejada pelo docente?

RM: Se você pegar a leitura desse capítulo no recorte temporal, essas suas perguntas são extremamente coerentes, mas esse capítulo é parte de um conjunto de uma obra que está sendo desenvolvida há mais de doze anos por mim e pela professora Ângela Fuza, que pegou esse tema para si. Essa proposta de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura é uma forma de se trabalhar com o aluno, principalmente aquele que tem dificuldade nessa fase de sair da cópia para tentar fazer interpretação própria e entender que existe um processo no texto, existe uma sequência de raciocínio no texto e que ele vai ter que fazer essas respostas à luz do que o texto propõe. Ele (o aluno) vai ter que parar para pensar sobre as respostas e que uma resposta obrigatoriamente está relacionada a outra, porque é assim que o raciocínio desse menino entende, ele tem que fazer um raciocínio lógico. Isso significa que uma questão não pode ser independente da outra, que uma questão tem que dar sequência à outra e assim sucessivamente, o que a gente não encontra por exemplo em vários lugares. Na maioria das avaliações uma coisa não tem nada a ver com outra. E aí quando ele (aluno) entender isso, no momento que ele começa a fazer esse processo de raciocínio, as respostas dele por si só evoluem. Esse resultado todo é um trabalho longitudinal que tenta justamente ensinar o aluno a lidar com a compreensão do texto sem o processo de cópia, é uma outra forma de se fazer processos compreensivos a respeito de um texto. Quando me perguntam “Qual é o limite para que essas perguntas de leitura não façam com que o aluno apenas reproduza a interpretação desejada pelo docente?”, respondo que no momento em que ele consegue nas suas respostas, ir além do texto, eu já não posso mais trabalhar com essa sequência. Ficar somente com elas realmente é um grande risco e eu diria inclusive mais, eu acho que vocês foram muito perspicazes em usar a palavra “cercear”. Digo que ela não cerceia não, ela castra mesmo, se ficar apenas com essas propostas. Nós temos plena noção, Ângela e eu, do limite que esse trabalho de sequenciação tem.



OC: No texto “Entonação valorativa em atividades de leitura”, de sua autoria com Jane Bezerra, da UNEAL, apresenta-se uma abordagem de ensino de leitura a partir de atividades que exploram a entonação valorativa em um enunciado balizado pelo gênero discursivo História em Quadrinhos (HQ). Por se tratar de um texto verbo-visual, a abordagem da entonação valorativa, tomada enquanto elemento de produção axiológica de sentidos e enquanto elo que liga o verbal ao não-verbal, foi feita pela análise dos discursos das personagens, de suas expressões gestuais, corporais e faciais, e da temática em tela na HQ. Sabe-se que, conforme abordado na proposta em tela, o conceito de entonação valorativa não se reduz ao aspecto oral/fônico dos enunciados ou aos gestos corporais do personagem, mas amplia-se ao posicionamento axiológico daquele que enuncia sobre aquilo que enuncia, ligando efetivamente a palavra à vida. Nesse sentido, sabemos que o trabalho com a entonação em textos verbais, sem a multimodalidade visual, é possível, mas ele é igualmente produtivo? Se sim, quais aspectos do enunciado devem ser privilegiados na leitura para que os alunos possam chegar ao acento valorativo dos textos verbais trabalhados em sala? O trabalho com a expressividade fônica na leitura em voz alta, em textos narrativos, por exemplo, seria uma possibilidade?

RM: Eu não considero a entonação como um conceito. Para mim, ela é um elemento, porque justamente eu não consigo encontrá-la num lugar só. Ela está distribuída no discurso. É diferente, por exemplo, quando eu pego o interlocutor. Ele é um conceito, eu tenho comprovações do interlocutor em qualquer discurso, mas a entonação não, porque a entonação é algo que mistura o aspecto linguístico ou visual com aquilo que eu tenho guardado na minha cabeça como uma modulação de determinado discurso e que eclode naquele momento. Nesse capítulo, no

momento em que eu tenho as personagens e uma dessas personagens tem um determinado movimento do corpo, esse movimento do corpo representa um susto, ele representa uma indignação, ele representa uma afirmação e que, ao ler esse texto, eclode na sua cabeça essa relação. Essa relação fônica acaba acontecendo, é como se ouvisse a voz daquela personagem ou aquele momento do susto ou do nervosismo que a personagem teve, porque já houve essas vivências sociais. Justamente a interação social, a interação discursiva é que permite a construção das vivências sociais e que permite justamente que a entonação possa aparecer.

Nos textos que são marcados pelo processo não verbal, elas são fáceis realmente de serem trabalhadas, tanto é que a Jane Bezerra já desenvolve justamente esse trabalho comigo há algum tempo, porque nós conseguimos mostrar isso com mais facilidade. Agora, nos textos verbais, eu quero justamente entender como é que na produção de texto essa expressividade pode acontecer. Essa memória acústica, essa semântica, essa memória semântico-fonética que nós temos guardada, como é que isso pode se manifestar.

Eu vejo, por exemplo, algumas coisas bem definidas. A pontuação apresentada em função do discurso que foi definido, as posições dos elementos acessórios, por exemplo, de tempo, de espaço, de modalização. A gente, de repente, fica muito preocupado nas escolhas lexicais, de adjetivos e de verbos, e acaba se esquecendo que a grande maioria do trabalho não está apenas nos substantivos, nos adjetivos e nos verbos, mas nas dez classes gramaticais e na estrutura sintática ali apresentada. Eu consigo observar essas diferenças, e isso é uma coisa que eu estou estudando. E, nesse processo, eu começo a ver que a entonação não dá para se caracterizar apenas como um conceito. Eu acho que ela está mais para um elemento que se constitui em todo o processo de discurso para poder permitir essa compreensão. Por isso que esse elemento na modalidade escrita precisa ser entendido. Isso é

uma coisa que, por exemplo, o dialogismo nos trouxe como novidade para a gente poder entender.

Aí você me pergunta: “As questões do trabalho fônico, na leitura em voz alta, elas vão me ajudar?”. Se for com leitura em voz alta, não. Porque aí a leitura em voz alta que nós temos hoje é como se fosse uma higienização do texto. Se pensarmos em leitura oral, não; mas se pensarmos em leitura entonacional, valorativa, aí sim. E isso é uma coisa aberta que nós temos que investigar. Nós não temos muitas investigações a respeito de como a leitura entonacional valorativa de modo fônico oral pode manifestar esse desenvolvimento.

Um dos textos que mais nós temos de desenvolvimento, para mim, um dos principais que faz essa discussão, é justamente o texto *Questões de estilísticas no ensino de língua*, de Bakhtin. Ele é um texto pequeno, mas ele é recheado de informações. Parece que Bakhtin deixou tudo que ele podia pensar sobre ensino de língua num texto. Eu me debruço muito sobre ele, sobre o que outros já falaram para poder entender como essa questão da leitura oral pode contribuir. Eu tenho um grande defeito que, ao mesmo tempo eu vejo uma virtude, e aí eu comungo com que o círculo sempre ensinou, até pelo cronotopo do círculo: eu não sei desenvolver leitura no aluno se não for pelo texto narrativo. Por mais que nós tenhamos uma série de textos midiáticos, eu acho que os valores humanos são muito mais visíveis nos textos narrativos, e a forma de sequência do raciocínio lógico no texto narrativo ensina mais do que os textos midiáticos. Posteriormente a isso, isso pode acontecer.

Por exemplo, não estou fazendo propaganda, mas eu sou um leitor corrente. Fui na livraria e encontrei *Crônicas de pai*, de Leo Aversa. Ah, já estou me vendo aqui. Já peguei *A lua na caixa d'água*. Adoro as crônicas do Mário Prata. Comprei as *Cem melhores crônicas* do Luiz Fernando Veríssimo. Quer dizer, então, eu fico lendo, porque eu sou professor de linguagem. Professor de linguagem não lê apenas jornais e revistas, ele lê de tudo. E é a partir da literatura que eu consigo construir isso. Um

dia, nós estávamos numa reunião do grupo de pesquisa, e eu encontrei uma citação do Bakhtin na *Estética da Criação Verbal*, depois uma de Medvedev, onde ele diz que o trabalho de compreensão discursiva é feito pelo texto literário. Eu fiquei muito feliz naquele dia quando eu li isso. Eu sempre trabalhei muito com isso. Tanto é que no próprio curso de especialização em literatura da UEM eu era o único peixinho fora d'água. Quando se tinha, por exemplo, as especializações de literatura, tinha uma disciplina de Linguística e o texto literário em que o Renilson ia lá perturbar justamente para mostrar como que nós podemos fazer o trabalho linguístico no texto literário. O privilégio dos textos narrativos para o desenvolvimento da leitura entonacional valorativa de modo fônico ainda, para mim, é uma primazia.

OC: Renilson, em seu texto intitulado “A escrita como trabalho na sala de aula”, você discorre sobre o conceito de escrita como trabalho, suas bases teóricas e possibilidades metodológicas de aplicação dessa concepção de escrita em sala de aula. Como você compreende esse processo na vida escolar para professor e aluno? Existem gêneros discursivos específicos para cada série?

RM: Eu vou começar pela parte final da pergunta. Eu não diria que existem gêneros específicos para cada sala de aula, cada série, cada ano escolar. Eu diria que existem gêneros que precisam ser desenvolvidos num conjunto de qualquer ano escolar para que depois se possa fazer o desenvolvimento de outros. Por exemplo, isso ficou muito marcado no texto que eu e a Ângela Fuza fizemos agora para um livro que vai ser em homenagem a Raquel Fiad (Unicamp), dos seus 70 anos. No momento em que o aluno consegue pegar um texto e consegue fazer a marca exata do que é uma informação principal, uma informação secundária, qual é a primeira, qual é a segunda ideia, fazer enumerações, ele consegue fazer uma lista de informações, ele consegue fazer uma frase simples,



ele consegue sintetizar aquele parágrafo ou aqueles parágrafos em uma forma mais específica e objetiva e depois ele sintetiza aquilo em forma de um resumo, é como se fosse um básico. Esse básico permite com que outros gêneros textuais possam ser desenvolvidos. Dessa forma, a partir daquela compreensão, eu posso dar uma resenha, eu posso dar o resumo expansivo, eu posso dar uma sinopse, eu posso dar uma questão interpretativa, eu posso dar um *paper*, eu posso dar outras possibilidades. Esses gêneros, chamados gêneros escolares, são esses que considero que deveriam ser propícios a todos os anos escolares. Especificar, por exemplo, um gênero determinado para anos escolares, nós sabemos que muitas partes da ciência já mostraram que alguns gêneros são mais propícios, por exemplo, aos anos iniciais, outros aos anos do ensino médio e assim por diante. Eu não vou trabalhar uma cantiga de rodas com o menino do ensino médio, mas eu preciso trabalhar justamente o valor fônico lá com o menino dos primeiros anos escolares. Esses já estão meio que categorizados, isso já começou num processo de desenvolvimento em muitos países. Então isso eu não vejo o problema, mas eu vejo o problema de atacar exatamente com o básico, eu ainda insisto nos processos de compreensão.

Com isso eu vou para segunda parte da pergunta. Como é que eu compreendo esse processo da vida escolar com professor e aluno? É muito difícil ver professor fazendo a escrita como trabalho na sala de aula. Muito difícil. Por que é muito difícil? Porque ele tem que saber trabalhar com planejamento, que implica em trabalhos anteriores de leitura, implica que ele saiba ensinar a proposta do gênero que ele vai trabalhar, implica discutir com o aluno quais são as ideias que ele vai apresentar, implica produzir, implica revisar, implica reescrever. Quando o Brasil começar a entender que é pela leitura e produção escrita que nascem todas as outras habilidades de ensino talvez a gente consiga mudar. Muitas vezes quando eu faço esses trabalhos em determinados cursos, eu me sinto como se eu tivesse enganando o professor, porque

eu sei que ele muito dificilmente vai conseguir colocar isso na sala de aula. Mas, por outro lado, eu acredito muito que alguns deles consigam colocar isso em prática porque tem essa necessidade em si de fazer essa transformação. Acredito muito naquela história do beija-flor que quando está pegando fogo a mata ele vai lá e busca uma gotinha d'água e joga porque ele está fazendo a parte dele. Os meus alunos, que passaram pelas minhas mãos e que estão nas minhas mãos, sabem o quanto a leitura e escrita doem, exatamente pelas exigências que são feitas para eles, para que possam tornar profissionais de primeira qualidade. Isso implica que eles tenham realmente a noção do que é a leitura como trabalho. E essa história toda começou com o Geraldi, lá na década de oitenta. Isso ficou muito marcado na tese de doutorado dele que virou livro, *Portos de Passagem*, depois em um outro texto que da Raquel [Fiad]. Dessa forma, eu fui buscando essa parte histórica para depois comprovar como isso se dá efetivamente na sala de aula. São propostas muito boas, mas elas demandam muito tempo, muito tempo mesmo. Fazer o desenvolvimento daqueles textos iniciais para que o aluno possa compreender o posterior auxilia bastante. Porém, para ser muito sincero assim, eu estou terminando minha carreira e eu saio com o peso de ainda não ter conseguido fazer a as propostas de mudanças necessárias para essas questões de produção de texto. Por isso que ela ainda é meu objeto de investigação.

OC: Sabemos que uns dos conceitos chave do dialogismo bakhtiniano é o papel do interlocutor na constituição da interação verbal. Como o professor em sala de aula pode se constituir como o outro, o interlocutor do aluno no processo de escrita, revisão e reescrita?

RM: Eu vou fazer outra correção, eu acho que essa noção de interlocutor não é do dialogismo, ela é muito anterior a isso. Temos Percival Brito na década de 1980, no texto na sala de aula, já escrevendo a respeito disso, inclusive quando ele coloca que o problema não

é a presença do professor na sala de aula, mas, sim, a forte presença do professor em sala de aula justamente porque faz com que o aluno não escreva para a sociedade mas escreve só para esse professor. Eu já vejo isso hoje como uma grande mudança. Essa noção do papel do interlocutor extrapola esses processos apenas do construto da revisão e da reescrita, ele começa justamente com os processos de leitura, penso que é por esse caminho que o processo se inicia. No momento em que o aluno for ensinado na sala de aula que seu professor é um leitor do seu texto, pois ele é o leitor primário do texto que poderá circular na sociedade, ele terá uma outra noção.

Inclusive, devemos começar a observar que esses papéis de interlocutor do processo de escrita revisão e reescrita extrapolam a noção apenas de corretor de um texto, e sim de um ser social, dessa forma devemos começar a pensar: Qual é o nosso papel no cronotopo da sala de aula e dos próprios alunos nessa construção? É apenas fazer apontamentos de correção e de arrumação? Isso é inócuo. As pesquisas já mostram isso. Só existe um jeito de aprender e ter desenvolvimento: escrevendo e sentindo dor na escrita, não existe outra forma. A constituição do ser professor como interlocutor vai além dos processos de revisão. Se pensarmos na sala de aula, qual disciplina nós ensinamos os alunos a fazerem revisão e reescrita? Eu participei esse ano de uma conferência na PUC do Paraná quando descobri que eles têm uma disciplina específica que ensina os alunos do curso de Letras a fazer processos de revisão e reescrita. Essa descoberta me emocionou, fiquei feliz em ver que essas discussões já estão tomando outros patamares. Por exemplo, na disciplina de Linguística Aplicada, por mim ministrada há anos, tínhamos um momento para realizar essas discussões, mas de forma muito rápida, afinal, existiam outras coisas para serem vistas na disciplina. Dessa forma o aluno acabava ficando com aquela sensação de: “Como é que eu faço agora?”, “Por onde eu começo o processo de revisão?”, “Devemos revisar forma ou conteúdo?”.

Ao trabalhar com os anos iniciais, eu comecei a perceber e, a partir disso, buscar diversas literaturas, e dessa forma entender que os processos de revisão para as crianças nos anos iniciais se iniciam pela pontuação. Enquanto elas não aprenderem a como fazer a pontuação que justamente dará o sentido aliado com a entonação, elas não conseguem fazer o desenvolvimento de sua escrita. Depois que percebem isso é que iniciamos os processos específicos, inclusive o “por onde começa”, pelos substantivos que marcam os nomes, por exemplo, a caracterização das personagens. Dessa maneira não tem como eu trabalhar da mesma forma com crianças do primeiro ano e do ensino médio. Esses processos progressivos são necessários para que antes do aluno entender que o professor é seu interlocutor o aluno é, primeiramente, interlocutor de si próprio, o outro de si mesmo. Se isso não acontecer, o professor pode se matar o quanto quiser. O aluno reproduz a palavra alheia, mas não produz a palavra própria.

OC: Qual a importância dos estudos do Círculo de Bakhtin na constituição e consolidação de uma linguística aplicada no Brasil e, especificamente para uma concepção discursiva de escrita?

RM: Nós ficamos muito tempo tentando entender as abordagens e as teorias que as análises de discurso ofereciam no Brasil. Estávamos tentando entender como essa questão do discurso que sempre nos pegou, como professores de língua, poderia ser efetivamente trabalhada. Dessa forma, batíamos de frente com algumas coisas que não se efetivavam na prática. O dialogismo está nos mostrando uma possibilidade de compreender a escrita como sendo discursiva, de entender que o discurso está também presente nos processos de escrita, mas de uma forma um pouco diferente daquelas propostas pelas análises de discurso que estão mais voltadas também para as questões de leitura, ideologia e assim por diante. Estamos marcados pensando nas questões de como



essa concepção discursiva de escrita pode ser compreendida à luz do dialogismo. Não temos essa resposta ainda, estamos em processo de construção. Dizer assim: “a análise dialógica do discurso”. Eu não uso essa nomenclatura, pois ainda não tenho bem esse processo, utilizado e discutido por diversos colegas, mas ainda não me peguei muito bem. Esse produto ainda não está bem processado na minha cabeça. Mas vejo que o dialogismo trouxe grandes conceitos e grandes elementos de construção. Por exemplo, ampliaram a noção de interlocutor para ver que, na verdade, nós temos o interlocutor real, virtual e o superior. Ampliaram a noção de finalidade, que não era simplesmente uma restrição verbal, mas sim uma questão voltada para o valor humano, para um tema específico ali discutido. Ampliaram a noção do que é cronotopo, a importância de entender o cronotopo inicial, o cronotopo atual e, principalmente, entender as questões valorativas e ver que todo discurso tem uma expressão de valor humano e essa expressão de valor humano se consubstancia em cima de uma materialidade linguística. Eu diria que nós começamos a pensar o dialogismo no ensino e acho que estamos longe ainda. Dessa forma, temos algumas correntes dentro do Brasil, as correntes que pensam o dialogismo como teoria de linguagem, as correntes que pensam o dialogismo como teoria de discurso, as correntes que pensam o dialogismo como teoria ideológica, as correntes que pensam o dialogismo como teoria de análise possível do discurso, e eu e meu colegas estamos pensando exatamente o dialogismo voltado para o ensino e, pelo que parece, estamos um pouco longe, ainda. Se formos pensar nessa minha trajetória acadêmica e teórica, eu passei por tantas teorias e vivi tantas teorias vindo e saindo. Essa nossa abordagem teórica nos permite fazer algumas reflexões. Nós avançamos muito para as questões do ensino, mas a importância do Círculo está justamente na constituição, eu não diria ainda de uma consolidação, de uma linguística aplicada no Brasil. Então eu venho com uma implicação, eu sou de uma geração que foi construída, que mostrou que a linguística aplicada para

resolver uma questão de linguagem em processos de interação social tem uma teoria marcada, mas vai buscar as informações necessárias em outras teorias. Assim, quando vejo trabalhos no dialogismo que são marcados pelo ensino eu não considero isso como linguística aplicada. Não é porque estamos falando de ensino que é linguística aplicada. Isso é teoria linguística voltada para as questões de ensino. Estamos bebendo muito do dialogismo do Círculo de Bakhtin? Incomensuravelmente está nos dando muita sustentação. Eu acho que pegar apenas uma questão e ficar especificando uma teoria ainda é um pouco problemático na situação que nós temos no Brasil. Para fechar esse processo: Estamos construindo uma concepção discursiva de escrita? Estamos. Mas ela não está consolidada.



Em homenagem

Neil Franco

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

A própria entrevista-aula realizada com Renilson foi pensada e planejada com a proposta de lhe fazer uma homenagem, naquele momento, pelos tantos anos de dedicação ao curso de Letras da UEM. Mas agora falo como quem foi um de seus alunos da graduação. De tantas passagens marcantes na disciplina de Linguística I, um episódio para mim é muito significativo e resume como o vejo. Em uma das inúmeras situações recorrentes de queda de energia, Renilson resolveu dar continuidade à aula às escuras. Ele fez de tal maneira que ninguém, absolutamente ninguém, tenha pedido para ir embora, o que até seria normal por medida de segurança. A tranquilidade como conduziu a aula prendendo a atenção de todos para uma voz que ecoava naquela escuridão da sala de aula é a prova de que estávamos sendo iluminados pela sabedoria de um jovem professor. É assim que resolvo fazer a minha homenagem particular, enxergando claramente o que é o professor e pesquisador Renilson José Menegassi.

Em homenagem

Flávia Zanutto

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Renilson e eu nos conhecemos em 1999, quando ele voltava do Doutorado e se tornou meu orientador de Monografia. Foi a primeira oportunidade de fazer pesquisa enquanto eu estava finalizando minha

graduação. E ele foi extremamente generoso em me direcionar e me apresentar esse novo mundo, que acabei me motivando a seguir para uma carreira acadêmica, fazendo mestrado, com ele, e doutorado fora – pois ele me disse que era importante viver sob novas perspectivas! Nessa busca por essas novas perspectivas, me lembro vividamente ele me ligando durante o processo de seleção para doutorado na Unesp de Araraquara, como uma galinha que chocava seu ovo. Me encorajando e me animando.

Depois, seguimos juntos como colegas de trabalho, com ele inteiramente me apoiando, me orientando ainda... E, para além, sendo parceiro em trocas sobre a minha maternidade atípica. Para além de orientador, colega de trabalho, serei emotiva: Renilson é um dos amores da minha vida!

SOBRE OS AUTORES

Adélia Aparecida Pereira da Silva Rodrigues - Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, na área de concentração Estudos Linguísticos e, como linha de pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas. Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Maringá. Participante do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita. É professora da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na Secretaria do Estado de Educação do Paraná. Tem experiência no Ensino Superior na área de Linguística e de gêneros textuais para vestibulares na rede pública e privada. Atualmente está na direção de um colégio da rede estadual de educação em Maringá. E-mail: adelia.rodrigues@escola.pr.gov.br

Adriana Delmira Mendes-Polato - Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Atua como professora adjunta de Língua Portuguesa e Prática de ensino do Português no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/PR). É pesquisadora permanente e vice-coordenadora do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD/UNESPAR) e líder do grupo de pesquisa “PRADIS – Práticas discursivas na escola” (UNESPAR/CNPq). Os objetos de suas pesquisas envolvem a Prática de Análise Linguística/Semiótica em perspectiva dialógica e as relações com a leitura, com a escrita e com a oralidade e a Análise Dialógica do Discurso. A pesquisadora, ainda, estabelece parcerias de pesquisa com investigações inscritas no campo dos estudos literários, sob a orientação de conceitos dialógicos. E-mail: adriana.polato@ies.unespar.edu.br

Ângela Francine Fuza - Professora Associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/Porto Nacional) e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/Araguaína). Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou estágios de pós-doutoramento em Letras, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), e em Linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Capes). Coordena o projeto de pesquisa: “A escrita em contextos de ensino e de aprendizagem” (UFT), e o Grupo de pesquisa: “Dialogismo e Práticas de Linguagens” (DIPLEM). É bolsista de produtividade do CNPq (PQ-2). Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL e do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários da Região Norte - GELLNORTE. Possui publicações sobre as práticas de leitura, escrita e análise linguística em situação de ensino, o trabalho com os gêneros discursivos, materiais didáticos e a formação do professor, no âmbito da Linguística Aplicada. E-mail: angelaфуza@uft.edu.br

Bruno Ciavolella - Professor adjunto do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí. Doutor em Letras - área de concentração Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (2022), instituição na qual cursou o mestrado em Letras (2015) e a graduação em Letras- Português e suas respectivas Literaturas (2012). É especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2015). Líder do grupo de pesquisa Interação e Escrita (CPNq/UEM). Desenvolve suas pesquisas nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua portuguesa; práticas de linguagem: leitura, análise linguística e produção textual; multiletramentos. E-mail: bruno.ciavolella@unespar.edu.br

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo - Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, com Pós-Doutorado pela mesma instituição. Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Líder do Grupo de Pesquisa Interação e Ensino (UNICENTRO/CNPq). E-mail: cristiane.mpa@gmail.com

Denise Moreira Gasparotto - professora efetiva no Instituto Federal Catarinense (IFC) desde 2014. Realizou mestrado e doutorado em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM), ambos sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi. Suas pesquisas foram voltadas ao ensino-aprendizagem de produção textual escrita, com enfoque nos processos de revisão e reescrita. E-mail: denise.gasparotto@ifc.edu.br

Fernando Henrique Ribeiro Lima - Professor assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Membro pesquisador do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (Unesp), registrado no CNPQ. Trabalha com estudos e pesquisas nas áreas de alfabetização e leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo a partir das teorias dialógicas, discursivas e enunciativas. E-mail: fernando.henriquepr@hotmail.com

Flávia Zanutto - Fez sua graduação em Letras e seu mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Maringá (UEM); e seu doutorado em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP de Araraquara. É Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e atua na graduação presencial em Letras e na graduação a distância em Letras

e em Pedagogia. Foi chefe do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (UEM) e coordenadora adjunta do Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAE/UEM). Atualmente, participa do Projeto de Pesquisa interinstitucional Mídias, Tecnologias e Educação: reflexões textuais e discursivas; do Projeto de Pesquisa em rede NEADE TEA: Núcleo de estudos, pesquisas e ações frente à diversidade educacional: um olhar para o aluno TEA”; do Projeto de Ensino O Consoante: suporte didático-pedagógico para divulgação e cobertura noticiosa de eventos acadêmico-científicos e artístico-culturais e do Projeto de Extensão Recursos Alternativos para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino superior. E-mail: fzanutto@uem.br

Ivanize Ribeiro de Souza - Mestre em Letras, com área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com pesquisa em Currículo intitulada “Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná”. Professora PDE UEM/SEED-PR. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela UNOPAR (Londrina). Graduada em Letras pela Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (UNESPAR, 1992) e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente atua na área pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Loanda e é professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e no Ensino de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos temas produção textual, textos escolares e interacionismo. E-mail: ivanizesouza@escola.pr.gov.br

Janaína Lacerda da Silva - Graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (2002). Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Doutorado pela Universidade Estadual de Maringá (2024). Professora da Educação

Básica desde 2005. Atua como técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Núcleo Regional de Educação de Maringá. Dedicase a estudos relacionados aos seguintes temas: ensino-aprendizagem, habilidades linguístico-textual-discursivas, gêneros argumentativos, produção textual em vestibulares tradicionais, seriados e ENEM. Membro do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: janaina.silva5@escola.pr.gov.br

Jane Cleide dos Santos Bezerra - Professora Adjunta de Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Texto no Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/AL) - *campus* I. Atua como docente pesquisadora no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNEAL). Mestre em Educação Brasileira, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem”, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Letras, na linha de pesquisa “Estudos Linguísticos”, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Suas pesquisas envolvem o ensino de leitura e escrita na perspectiva do dialogismo, com ênfase nos elementos axiológicos da linguagem, sobretudo, a entonação valorativa, tanto na formação inicial quanto na continuada do professor de línguas. É líder do Grupo de Pesquisa Língua, Interação e Uso - Linterus (UNEAL/CNPq) e membro do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq). E-mail: jane.bezerra@uneal.edu.br

Márcia Cristina Greco Ohuschi - Professora Associada da Universidade Federal do Pará (UFPA), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFPA). É doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Realizou Estágio de Pós-doutorado em Letras na Universidade Estadual de Maringá, com intercâmbio na Universidade de Genebra -Suíça. É líder

do Grupo de Pesquisa “Dialogismo e ensino de línguas” - DIEL (UFPA/CNPq) e integrante do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM-CNPq). Coordena os Projetos de Pesquisa “O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA-Castanhal)” e “Dialogismo e práticas de linguagem no ensino de língua” (CNPq-Universal). É membro do Grupo de Trabalho “Formação de Educadores em Linguística Aplicada” da ANPOLL e do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários da Região Norte - GELLNORTE. Desenvolve pesquisas sobre as práticas de linguagem em situação de ensino e sobre a formação docente. E-mail: marciaohuschi@yahoo.com.br

Marilúcia dos Santos Domingos - Professora dos Programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e Doutorado e Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN), e do Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diálogos Linguísticos e Ensino: saberes e práticas (CNPQ/UENP). E-mail: marilucia@uenp.edu.br

Neil Franco - Possui graduação em Letras Português/Francês pela Universidade Estadual de Maringá, mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professor do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá. Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: gêneros discursivos, ensino de línguas e análise do discurso, na perspectiva dialógica da linguagem. Integra o Grupo de Estudos Discursivos (GED/CNPq), da Unesp-Assis e o Grupo de Estudos Político-Midiáticos (GEPOMI/CNPq), da Unisul/UEM. E-mail: prof.neilfranco@gmail.com

Raquel Salek Fiad - Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1969), mestrado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (1975) e PhD em Lingüística pela State University of New York (1980). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade Estadual de Campinas e Professora Colaboradora na mesma instituição. Tem experiência na área de Lingüística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento acadêmico, letramento, aquisição da escrita, ensino de português, formação de professores. É líder do Grupo de Pesquisa “Escrita: ensino, práticas, representações e concepções”, cadastrado no CNPq. E-mail: racafiad@gmail.com

Renilson José Menegassi - Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá-PR, Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista, com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Foi líder do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq). E-mail: renilsonmenegassi@gmail.com

Silvio Nazareno de Sousa Gomes - possui doutorado em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Mestre em Letras (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), pela Universidade Federal do Pará (UFPA/Belém). Integra os Grupos de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq) e “Dialogismo e ensino de línguas (UFPA/CNPq). É professor de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP). Suas pesquisas envolvem a prática de análise linguística no interior da leitura e da produção escrita, o trabalho com os gêneros discursivos e a formação do professor. Contato: silviogomes11@yahoo.com.br

