



Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica

Linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities: dialogic expansion

Adriana Delmira Mendes-Polato

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Curitiba, Paraná / Brasil

ampolato@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8764-4217>

Renilson José Menegassi

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná / Brasil

renilson@wnet.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-7797-811X>

Resumo: O trabalho apresenta uma caracterização teórico-metodológica de orientação dialógica para as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em prática de análise linguística dialógica. No plano metodológico de uma pesquisa-ação, retrospectiva-se junto a oito professores em formação inicial, no estágio supervisionado em Letras, o já preconizado na Linguística Aplicada do Brasil sobre essas atividades de linguagem. Posteriormente, apresenta-se a proposta dialógica aos alunos e discutem-se seus princípios. Toma-se um texto do gênero *fábula* como centro organizador da interação discursiva entre os participantes e o professor formador. A discussão de conceitos dialógicos é avivada enquanto a prática de análise linguística dialógica que se efetiva é repensada em direcionamento a alunos do 6º ano do ensino fundamental, em produção dialógica de caráter reflexivo, a considerar o lócus de investigação: a formação docente inicial. Os resultados das práticas demonstram como as atividades linguísticas dialógicas se dão pela tomada do gênero em perspectiva dialógica, com indicações metodológicas para essa abordagem. Já as atividades epilinguísticas contemplam o plano axiológico e as relações dialógicas, para compreensão valorada do discurso mobilizado no gênero, enquanto as atividades metalinguísticas coadunam quadros nocionais consolidados às intepretações expansivas axiológicas suscitadas pela epilinguagem.

Palavras-chave: dialogismo; análise linguística; atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; caracterização.

Abstract: This work presents a theoretical-methodological characterization from a dialogic perspective for linguistic, epilinguistic and metalinguistic applied activities of dialogic linguistic analysis. In the action research methodological plan, eight beginner teachers attending the supervised internship in Languages are given theoretical bases about language activities that are already consolidated by Applied Linguistics in Brazil. Next, the dialogic proposal and its principles are presented and discussed with the beginners. A text belonging to the genre Fable is used as organizer for the dialogic interaction between the beginner teachers and the professor. The discussion on dialogic concepts occurs while the linguistic analysis activities are elaborated to students from the 6th year of the elementary school, in a reflexive dialogic production, considering the research context: beginner teacher orientation. Our approach shows that linguistic activities happen while presenting the genre under a dialogic perspective, with methodological indications for such approach. Regarding the epilinguistic activities, they contemplate the axiological plan, for the valued comprehension of the discourse mobilized in the genre, while metalinguistic activities connect consolidated notion frames with axiological expansive interpretations raised by epilanguage.

Keywords: dialogism; linguistic analysis; linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities; characterization.

Recebido em 24 de julho de 2019

Aceito em 09 de outubro de 2019

1 Do problema com as atividades de linguagem

A perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, RODRIGUES; ACOSTA-PEREIRA, 2016; MOURA; MIOTELLO, 2016; BRAIT, 2008, 2017; RODRIGUES, 2005; SOBRAL; GIOCOMELLI, 2016) enfoca o discurso como objeto de análise e das práticas de ensino e aprendizagem da língua. Nessa perspectiva, os textos são concebidos como materialidades concretizadas em gêneros mobilizadores de discursos, portanto, abordados em seu valor de enunciado (BAKHTIN, 2003c, 2003d), como atuações discursivas únicas, consideradas as situações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de sua produção discursiva. Em cada enunciado-

elo na cadeia do discurso, manifesta-se um posicionamento discursivo temático, via compartilhamento de valores entre os interlocutores constituídos (BAKHTIN, 1988a, 1988b, 2003c, 2013; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006c; VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Vozes remetentes a consciências sociais possíveis sobre o tema tratado são trazidas para o enunciado e ali arranjadas sob apreciação valorativa, para que o tema seja exaurido à vontade discursiva do locutor de compartilhar um projeto de dizer com o interlocutor constituído, antes participante de seu diálogo interior (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a, 2006b; GERALDI, 1991; POLATO; MENEGASSI, 2018), num dado contexto enunciativo. Nesse sentido, os gêneros discursivos são tomados como arcabouços valorativos, objetos semiotizados em sua historicidade e eventicidade, que consubstanciam e saturam o dizer de projeções culturais e ideológicas respondentes aos campos da atividade humana de onde emergem (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010; BAKHTIN, 2003c; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a).

Na atualidade, as propostas de ensino de orientação teórico-metodológica dialógica, cuja gênese se encontra em produções como as de Geraldi (1984, 1991),¹ têm se intensificado e se materializado na revalorização de todos os eixos de ensino, que recebem a influência, a cada passo mais refinada, das vozes participantes da arquitetônica valorativa da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem na Linguística Aplicada (LA) do Brasil, na verdade, princípios a uma análise dialógica do discurso. Dentre esses eixos de ensino, está a análise linguística (AL), preconizada na LA do Brasil por Geraldi (1984) e reacentuada por ele próprio, mais tarde, em “Portos de Passagem” (1991), ao recuperar e mais uma vez reacentuar, dialogicamente, as vozes de Franchi (1987) sobre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em “Criatividade e gramática”, texto em que se coloca em xeque o ensino gramatical normativo, a valorizar as práticas de linguagem que se consubstanciam e trabalham no trato com o texto em situação de ensino. Estes três textos, portanto, tomados em seu valor documental e arquitetônico, conforme apontam Polato e Menegassi (2019), constituem a sustentação de conceitos teóricos e metodológicos de base

¹ Referimo-nos às primeiras edições de *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984) e *Portos de Passagem* (GERALDI, 1991). Para as citações neste artigo, as obras consultadas foram da 4ª e 5ª edição, respectivamente, como se demarca nas referências.

epistemológica dialógica, ainda hoje recuperados pelos que abordam a AL como objeto de pesquisa.

Em 2017, a AL ganha seu estatuto dialógico em estudo retrospectivo que recupera sua epistemologia, analisa seu desenvolvimento heterogêneo na LA do Brasil, aparta e justifica sua perspectiva dialógica, ao mesmo tempo em que a alarga (POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017a, 2017b, 2018, 2019). Nesta proposta, busca-se a institucionalização da Análise Linguística Dialógica (ALD) na LA do Brasil, que se prospecta como perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-textuais, enunciativos e discursivos em materialidades textuais mobilizadas em gêneros discursivos, com mira à compreensão e à produção valorada de discursos, a partir de uma abordagem valorativa da língua, que se efetiva na análise da relação indissociável estilo-gramática (BAKHTIN, 2003c, 2013), materializada em enunciados concretos. Nesta perspectiva, as relações dialógicas integrantes da produção de sentidos são foco de discussão, para compreensão das relações sociais representadas nos textos. A língua, assim, é concebida a partir de um plano dialógico, como material trabalhado à constituição pluridiscursiva do estilo verbal empregado nos enunciados concretos (BAKHTIN, 1988a, 2003c, 2013; POLATO; MENEGASSI, 2017a, 2018), o que demanda revestir o estudo do material linguístico/semiótico, parte percebida do enunciado, de uma interpretação axiológica ancorada nos presumidos sociais (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926), aqui compreendidos a partir das situações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de produção discursiva.

Em sua epistemologia dialógica, a análise linguística se firma no plano teórico-metodológico, a partir do tripé pragmático das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991). No entanto, os delineamentos dados há praticamente trinta anos sobre estes componentes solicitam expansões interpretativas dialógicas, a fim de que acompanhem as proposições e os desenvolvimentos da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem na LA do Brasil e da própria proposta de ALD, o que aqui se propõe como objetivo principal de trabalho. O objetivo posto visa sanar duas problemáticas constatadas na análise de um *corpus* de 74 trabalhos que versam sobre a AL na LA do Brasil (POLATO, 2017): a) menos de 10% abordam especificamente o tripé formador da AL, de modo que uma gama de definições é apresentada, mas não se investe na efetivação de práticas

a envolver os componentes aqui discutidos e seus entrelaçamentos; b) nas discussões teórico-metodológicas realizadas junto a professores em formação inicial no estágio supervisionado, os iniciantes relatam compreender o que são as atividades em questão, porém se confessam e se mostram inseguros quanto às possíveis formas de elaboração didática respondentes ao trabalho com os conceitos tratados a partir de uma perspectiva dialógica, com vistas ao ensino da língua materna. O presente trabalho, neste sentido, buscar preencher parte dessa lacuna, para amenizar o que problematizamos.

Aqui se relata, portanto, uma experiência desenvolvida junto a acadêmicos de um 4º ano de Letras em formação circunscrita ao Estágio Supervisionado, de cujos diálogos teórico-metodológicos instaurados entre professores em formação inicial e professor formador emerge a caracterização teórico-metodológica dialógica expansiva às atividades em foco.

Os princípios dialógicos são trazidos à reflexão a partir do trabalho com um texto do gênero *fábula* e servem a demonstrar como a ALD é uma prática propícia ao trabalho com a língua empregada por sujeitos sócio-históricos éticos, que se posicionam ao compreender como se efetiva o diálogo de consciências materializadas em textos e a promovê-lo a partir da interação discursiva em sala de aula. A abordagem proposta vislumbra a formação livre e integral (BAKHTIN, 2003e) e concebe a esfera educacional como prática social. A aula é valorada como acontecimento emergente de um evento único, um ato singular.

A proposta é lançada como amostra representativa de que é possível compreender mais amplamente os recursos linguístico-textuais-enunciativos e discursivos mobilizados na construção de enunciados a partir de um plano valorativo que corrobora a compreensão e a produção consciente e deliberada do discurso vivo, sem reduzir o trabalho com o gênero ao estudo da gramática estrutural, de modo a considerar a relação valorada estilo-gramática, como suscita Bakhtin (1988a, 2003c, 2013) e outros russos integrantes de seu círculo.

2 A epistemologia dialógica das atividades de linguagem: o já dito

Geraldi (1984) anuncia uma ruptura epistemológica dirigida a todos os eixos de ensino – leitura, produção textual, análise linguística. Assim, nasce a AL como novidade em proposta, sem explicitação aberta

dos conceitos de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas como tripé inerente. Apesar de não apresentar os conceitos, Geraldi os coteja em forma de princípios dialógicos: a) rebate o ensino permeado pelos vícios metalinguísticos próprios da gramática tradicional e, assim, expõe os limites da atividade metalinguística estanque, a reverberar postulados como os que encontramos em Bakhtin/Volochinov (2006d) e Bakhtin (2013), por exemplo; b) suscita a AL como prática reflexiva, ao tomar o “texto [escrito pelo aluno como ponto de partida e chegada] para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 2006, p. 74); assim postula a importância do interlocutor como participante do diálogo interior do locutor, como se pode confirmar em Bakhtin/Volochinov (2006a), Volochinov/Bakhtin (1926), Bakhtin (2003c); c) aponta para a importância do desenvolvimento da habilidade de autocorreção do texto mediada pela reflexão de ordem sociológica. Assim, as atividades linguísticas são vinculadas ao trabalho com o texto e as atividades epilinguísticas como reflexão que considera as relações interlocutivas (BAKHTIN/VOLVOCHINOV, 2006b), a desenvolver a autoria não empírica (BAKHTIN, 1988a, 1988b, 2003a, 2003b, 2013) do aluno.

Na corrente epistemológica do discurso produzido nos anos 80 e 90 na LA do Brasil, que propõe a renovação do ensino de língua, Franchi (1987) oferece uma proposta de mudança metodológica para o ensino da gramática, que considera abertamente a importância de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para o desenvolvimento do comportamento criativo em linguagem. Assim, Franchi (1987) define a atividade linguística como plena, inerente à comunicação no âmbito da família, da comunidade de alunos, a ser reproduzida na escola como “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 1987, p. 39). Essa atividade pressupõe e requer o diálogo, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição dos alunos como interlocutores reais do professor e de si, e do professor como real interlocutor deles nas práticas de compreensão e produção textual.

Já a atividade epilinguística é, para o autor, a responsável por instigar a coprodução de sentidos ou o que Franchi vincula à ideia de comportamento criativo em linguagem. Assim, caracteriza-se como intensa, provocada, estimulada pelo professor mediador, para que o aluno opere com e sobre linguagem, para desenvolver um estilo próprio

sociovalorado, não subjetivo individualista, mas socioindividual de linguagem, o que requer a análise e a apreensão/uso efetivo de recursos da língua que integram sua gramática na compreensão e na produção textual. A gramática, assim, é concebida como um sistema aberto de opções tanto estruturais quanto valorativas à escolha do locutor, do mesmo modo como suscita Bakhtin (2013).

A proposta é para que o aluno compare expressões, experimente modos de construção, canônicos ou não, que investem as formas linguísticas de novas significações, em razão da prática circunstanciada de linguagem. O autor defende que a atividade epilinguística cria as condições para o desenvolvimento morfológico e sintático dos alunos, para tornar operacional e ativo um sistema ao qual ele já tem acesso. Como já indicamos, a abordagem assemelha-se à proposta em “Questões de estilística no ensino de língua”, quando Bakhtin (2013) relata sua prática como docente do 9º ano de russo, no ensino de períodos compostos por subordinação sem a presença de conjunções. As atividades de epilinguagem que promove junto aos alunos, a partir da análise da relação estilogramática, e não da gramática tradicional em separado, se efetivam em torno do plano axiológico da entoação e dos juízos de valor, algo que Franchi reverbera, porque investe em destacar a importância do desenvolvimento do estilo verbal idiossincrático de linguagem do aluno, à direção das novas significações imputadas à língua no evento interlocutivo, logo, da promoção de transformações sociais, pois são os signos e seus índices de valor que dizem o que somos em refração (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a; POLATO; MENEGASSI, 2018) social.

Nesse sentido, subentende-se a escolha da palavra ou da estrutura gramatical como uma escolha estilística (BAKHTIN, 2003c, 2013), em razão dos efeitos de sentido² a que servem, ao passo que aprende-se a nomeá-las e a descrevê-las para composição de um repertório científico a usos futuros. Essa orientação metodológica é cara à ALD (POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017a, 2018), perspectiva que compreende que o estudo da gramática em meio pedagógico se

² A categoria “efeitos de sentido”, apropriada pela LA do Brasil da Análise de Discurso de linha francesa, é tomada, neste texto, como ponto para o diálogo aqui circunscrito. No entanto, em alguns momentos, a substituímos por “efeitos valorativos”, para remeter ao plano do compartilhamento valorativo, apreciativo, axiológico pelos interlocutores em dada situação enunciativa, como preconizado no dialogismo.

dá a partir da consideração sociovalorada e pluridiscursiva do estilo verbal individual de linguagem consubstanciado pelo estilo do gênero (BAKHTIN, 1988b, 2003c, 2013), em sua orientação interna e externa à realidade (MEDVIÉDEV, 2012). Esta posição compartilhada sustenta a importância de se conceber o estilo próprio de linguagem como qualidade inerente à autoria. Assim, a gramática, não apenas em sentido normativo, passa a ter tudo a ver com a compreensão e a produção de textos, porque é elemento sociovalorado inerente à língua viva, sem o que a própria não poderia ser reconhecida pela comunidade que a utiliza. Como prenuncia Franchi, a gramática é “conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam uma interpretação” (FRANCHI, 1987, p. 42), aqui acrescentamos sócio-histórica, cultural e ideológica.

As compreensões de Franchi (1987) reverberam as de (BAKHTIN, 1988a, 2003c, 2013, 2014), para quem as escolhas gramaticais representam atos de estilo, por permitirem o compartilhamento de apreciações específicas sobre os objetos de discurso. “O que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entoação da enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa” (BAKHTIN, 2014, p. 87). Polato e Menegassi (2017a), ao retomarem a discussão de Bakhtin (1988a), elucidam que o estilo verbal empregado nos enunciados se constitui dialógico e pluridiscursivo, em face de as escolhas vocabulares e sintáticas da autoria estarem orientadas por ligações objetivas e semânticas de caráter cognitivo – dos domínios das técnicas, das formas, do conhecimento de mundo – e ético – da posição axiológica peculiar assumida pelo autor para tratamento do tema perante um interlocutor social também constituído no enunciado.

No estilo, reflete-se, portanto, o plano axiológico que envolve a entoação, os juízos de valor, as apreciações compartilhadas e que sempre remetem às vozes sociais participantes da constituição dialógica e valorada do discurso. O estilo não se realiza sem a escolha gramatical, porque são os recursos disponibilizados pela gramática da língua que permitem ao autor de linguagem atuar, compartilhar um projeto de dizer no qual se coloca em jogo este ou aquele valor, esta ou aquela apreciação, entoação. Assim, em “Os gêneros do discurso” (2003c) e “Questões de estilística no ensino de língua” (2013), Bakhtin é enfático em defender a indissociabilidade da relação estilo-gramática no trato de aspectos

que envolvem a materialidade linguística. Por isso afirma: “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta o seu significado estilístico” (BAKHTIN, 2013, p. 23). A abordagem da relação estilo-gramática não se efetiva à parte de reflexão que remete à ordem social enunciativa – o que Franchi (1987) prenuncia como atividade epilinguística. Desse modo, no plano metodológico, Franchi (1987) anuncia as atividades epilinguísticas como intrinsecamente ligadas às atividades linguísticas. Recomenda que devam ser intensas nos primeiros anos de escolaridade, para abrir as portas a uma posterior descrição gramatical metalinguística, sempre antecedida pela reflexão epilinguística.

Ao discorrer sobre atividades metalinguísticas, Franchi (1987) as conceitua como atividades em que o aluno fala sobre a língua, descreve fenômenos gramaticais em uso a partir de um quadro nocional consolidado ou intuitivo, com atenção ao fato de serem marcas de escolha autoral consciente, percebidas na compreensão ou efetivadas na produção textual. Franchi (1987), inicialmente, sugere que o professor possa elegê-las a partir de intuição e sensibilidade, mas, posteriormente, delinea uma orientação teórico-metodológica dialógica mais precisa:

O professor pode explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um ensino gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção de enunciados, com o desenvolvimento de recursos expressivos de seus alunos, com a arte de **selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo** com que se quer caracterizar (FRANCHI, 1987, p. 43, grifos nossos).

De forma similar ao que apregoa Bakhtin (2003c, 2013), vemos Franchi não separar estilo de gramática e assim propor um ensino de língua que rompe com a dicotomia cognitivo-discursiva, o que requer considerar a natureza semiótica da língua em uso e em constante processo de reavaliação.

Já Geraldí (1991), ao ampliar a compreensão sobre a Análise Linguística em *Portos de Passagem*, reenuncia as atividades de linguagem como integrantes da prática. A AL sofre uma importante ampliação em relação ao postulado em “O texto na sala de aula” (1984). Agora passa a relacionar-se, também, à leitura. Se para Geraldí interessa,

no processo de produção textual escrita, que o aluno aja e coloque em prática a interpretação das relações sociais a partir das condições de produção do texto, no processo de leitura, ao analisar aspectos linguísticos agenciados, a atividade não se inverte totalmente. De produtor de textos ativo, socioconsciente, que assume o papel de autor de linguagem na escrita e pode fazer escolhas lexicais, gramaticais e de configuração textual valoradas, ou seja, operar com e sobre a língua(gem), o aluno-leitor passa a assumir o papel de coprodutor de sentidos na leitura. Assim, não somente interpreta passivamente as escolhas feitas por aquele que produziu o texto em dada situação. Mais que isso, ele apreende o discurso e suas formas linguísticas de organização, em processo dialógico que desencadeia uma contrapalavra. Por isso, Geraldi (1991) defende que as práticas de escrita envolvem as de leitura, irremediavelmente, e ambas estão ligadas à prática de Análise Linguística, por envolverem a compreensão de estratégias de dizer mobilizadas em projetos de dizer, conforme afirma:

Na perspectiva assumida neste livro, grande parte do trabalho com a leitura é integrado à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre o que se tem a dizer, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos (GERALDI, 2013, p. 165-166).

O autor se posiciona consoante a uma concepção dialógica de linguagem que confere à leitura o estatuto de prática dialógica que requer compreensão responsiva ativa, assim como prenuncia Bakhtin “Em o problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (1988a):

[...] durante a leitura ou audição de uma obra poética, eu não permaneço no exterior de mim, como o enunciado de outrem, que é preciso apenas compreender; mas, numa certa medida, eu faço dele o meu próprio enunciado acerca de outrem, domino o ritmo, a entonação, a tensão, a tensão articulatória, a gesticulação interior (criadora do movimento) da narração, a atividade figurativa da metáfora, etc. Como expressão adequada da minha própria relação axiológica com o conteúdo (BAKHTIN, 1988a, p. 59).

O que Bakhtin expressa sobre a leitura de uma obra poética estende-se à leitura de qualquer tipo de enunciado. Desse modo, a Análise Linguística, na leitura, torna-se tão importante quanto é na produção textual escrita, a envolver, especialmente, a prática epilinguística – reflexiva, que incide sobre a análise das estratégias de dizer mobilizadas em dado projeto de interlocução.

Ao esmiuçar conceitual e teoricamente o que envolve a análise linguística, Geraldi defende que engloba atividades epilinguísticas e metalinguísticas e explica que as primeiras “refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 2013, p. 190). As atividades epilinguísticas estariam intrinsecamente ligadas às estratégias do dizer, constituindo-se análises linguísticas tão importantes quanto outras que se podem fazer a partir de reflexões mais pontuais, como, por exemplo, as que envolvem o uso de elementos de ligação no texto. As atividades epilinguísticas, portanto, representam, para Geraldi, “toda a reflexão sobre as diferentes formas de dizer a que aludimos [...] (especialmente no tópico ‘o texto e as estratégias do dizer’)” (GERALDI, 2013, p. 190). Elas estão “presentes nos processos interacionais, e nele detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 2013, p. 23). São operações de negociação de sentidos que incidem sobre as estratégias de dizer mobilizadas pelo locutor para estreitar o projeto de intercompreensão lançado ao interlocutor em dadas condições de produção.³ Essas operações incidem tanto sobre aspectos da língua quanto do texto, a envolver a abordagem dos níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e de organização textual. Geraldi ressalta que devam, sobretudo, considerar aspectos discursivos vinculados às valorações integrantes da enunciação concreta – *locus* da interlocução específica concretizada ou representada no texto em seu valor de enunciado.

Sobre as bases da interação discursiva e da relação interlocutiva, também “seriam operações que se manifestariam nas negociações de

³ *Condições de produção* é termo oriundo da Análise de Discurso de linha francesa e naturalizado na LA do Brasil. Para o dialogismo, aproxima-se da ideia de configuração da situação sócio-histórica, ideológica e cultural ampla e imediata de interação discursiva, em dada comunidade submetida a uma ordem política e socioeconômica que rege a organização geral da vida social organizada.

sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais” (GERALDI, 2013, p. 23). Essa visão de Geraldi, que concebe as atividades epilinguísticas como (in)conscientemente participantes da produção discursiva, também recupera a visão de Franchi (1987), mas a expande para colocar o discurso como objeto de ensino. Em ambos os autores, explicita-se a propriedade reflexiva das atividades epilinguísticas, que se aplica à ação de operar sobre e com a linguagem, cuja “a direção [...] tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 2013, p. 190), o que hoje podemos nomear como operações valorativas ou, como sugere Acosta-Pereira (2013), visadas valorativas. Nesse sentido, Geraldi (2013, p. 20) concebe as atividades linguísticas como aquelas que, “praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto”.

Ao tratar das atividades metalinguísticas, Geraldi afirma resultarem da reflexão analítica sobre os recursos expressivos “que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 2013, p. 190-191). Elas permitem falar sobre a linguagem, sobre seu funcionamento, sobre as configurações textuais e, no interior destas, do léxico, das estruturas morfossintáticas e entonacionais – o trabalho com a entoação é suscitado – o que remete ao posicionamento de Bakhtin e do Círculo ao considerar este aspecto axiológico como dos mais importantes à produção de sentidos (BAKHTIN, 1988b; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a; VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Nesse sentido, as atividades metalinguísticas tomam a linguagem como objeto e, conscientemente, constroem uma metalinguagem sistemática, a incluir a formulação de conceitos, definições, descrições, classificações, a partir de contribuições ou não de especialistas. Por isso, são um direito na formação cultural e científica do sujeito, o que tornaria ao professor um dever de ensino.

Para Geraldi, esses três tipos de atividades evidenciam que a reflexão e o estudo da linguagem não são ocupações exclusivas de especialistas. Por a linguagem integrar a estrutura dos processos cognitivos, medeia a atividade psíquica humana. Se o sujeito sabe onde está, o que quer dizer, como quer dizer, porque quer dizer, a quem quer dizer (GERALDI, 1991) é agente de linguagem no e para meio social. A

mesma linha é suscitada por Bakhtin/Volochinov (2006a), ao defender que a orientação social da expressão regula a atividade mental e não o contrário disso. Neste caso, a interpretação dos recursos linguístico-expressivos mobilizados no enunciado é concernente à compreensão do mundo, das situações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de interação discursiva, a partir das quais se compartilham apreciações sobre um objeto de discurso, com determinadas finalidades discursivas.

Por isso, para Geraldi, as ações com a linguagem clarificam o tipo de ato que se pratica e as ações sobre a linguagem visam à produção de sentidos, a ter como campo privilegiado o evento interlocutivo, em que se põe em foco os recursos expressivos “para os quais a atenção do outro é chamada” (GERALDI, 2013, p. 42) no tratamento do tema e no posicionamento exarado sobre ele, de forma consoante ao que suscita Bakhtin/Volochinov (2006c) ao discutir a relação entre tema e significação na língua. As estratégias de dizer mobilizadas passam a estar em foco nas práticas epilinguísticas e as práticas metalinguísticas descrevem os mesmos fenômenos estratégicos, por saltarem como cruciais à produção de sentidos no enunciado como foco das práticas de AL. Quando efetivadas sob essa orientação teórico-conceitual e metodológica, atividades metalinguísticas ajudam a compor habilidades científicas de descrição e análise, logo, de uso em situações futuras, conforme também sugerem Bakhtin (2013), Geraldi (2016), Polato e Menegassi (2018).

A revisão e a compreensão dialógica do que Franchi (1987) e Geraldi (1991) preconizam teórico-metodologicamente sobre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas é sumariamente importante à compreensão da proposta de expansão dialógica emergente do trabalho de aplicação aqui em foco.

3 O plano metodológico da pesquisa e da aplicação: participantes, teorias, referências e discussões

Aqui descrevemos uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994) realizada na formação inicial de oito professores de língua materna, matriculados no 4º ano de Letras de uma universidade do noroeste paranaense. O perfil acadêmico dos iniciantes é retomado a partir de um excerto da ata n. 01/2019, do NDE – Núcleo Docente Estruturante do

curso, no que toca a avaliação positiva da turma: “O 4º ano de Letras é uma turma pequena, mas composta por alunos críticos, que compreendem e dialogam sobre teorias, questionando limites e vantagens” (UNESPAR-NDE-LETRAS, 2019, p. 2). Destes alunos, apenas um não esteve envolvido em projetos de iniciação científica, participação em PIBID e grupos de pesquisa. Alguns já demonstram habilidades de reflexão teórico-analítica, com publicações científicas em anais de eventos e revistas qualificadas. No que toca ao plano teórico contemplado nestes programas dos quais os alunos participam, e até mesmo na formação curricular que lhes é ofertada, destaca-se a presença do dialogismo como teoria bastante abordada e referenciada, inclusive em algumas disciplinas curriculares.

A professora formadora é doutora em Letras e atua na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado, cujo objetivo é apresentar ao professor em formação inicial subsídios necessários para sua atuação como docente de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, levando-o a reflexões teórico-práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos eixos da leitura, da oralidade, da escrita e da Análise Linguística, além de discussões acerca do ensino de Literatura. Destes eixos, a professora é responsável por abordar três: a leitura, a escrita e a Análise Linguística, eixo aqui é tomado para reflexão. A disciplina é densa e tem como proposta metodológica resgatar, sistematizar, reapresentar e complementar as discussões teóricas integrantes do curso, à direção valorativa do desenvolvimento da autoria dos professores em formação inicial à elaboração didática.

Para discussão do eixo da Análise Linguística, a formadora delineou uma reflexão em torno de referências básicas, que foram comentadas, recuperadas ou efetivamente lidas e discutidas com alunos – Quadro 1. Na primeira coluna do quadro, indica-se a referência que compõe a coletânea e na segunda se foi recuperada, comentada ou efetivamente lida e discutida, assim como se apresenta o objetivo de ser referenciada.

QUADRO 1 – Referências utilizadas, natureza da abordagem e objetivo

Referência utilizada	Natureza da abordagem e objetivo do texto
Estudo das ideologias e filosofia da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).	Recuperado de leituras realizadas em grupo de pesquisa e comentado para a compreensão do conceito de signo ideológico e de uma concepção dialógica de língua.
Duas orientações do pensamento filosófico linguístico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).	Comentado para incrementar a discussão sobre concepções de linguagem.
Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção (PERFEITO, 2007).	Retomado por ter sido lido no 1º ano do curso com o objetivo de discutir a relação entre as concepções de linguagem e o ensino da análise linguística.
Gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003a).	Retomado por ter sido lido na formação do PIBID para que se refletisse sobre a indicação dos documentos orientadores (BRASIL-PCN, 1998), (PARANÁ-DCE, 2008), (BRASIL- BNCC, 2017), para o trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos, aqui tomado em perspectiva dialógica (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010; SOBRAL; GIACOMELLI, 2017).
O problema do conteúdo do material e da forma na criação literária (BAKHTIN, 1988a).	Retomado por ter sido lido no 1º ano do curso na disciplina de Teoria Literária, agora abordado para que se compreenda a noção de todo valorado do enunciado, de dissolução entre os elementos que compõem as formas típicas de enunciado e para que se compreenda a língua como material valorado.
A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo (BRAIT; PISTORI, 2012)	Comentado, citado e indicado à leitura complementar para que se expanda a noção de gênero na sua orientação interna e externa à realidade e para que se extraiam indicações metodológicas para a consideração das relações dialógicas como integrantes da produção de sentidos.
A Análise Linguística. In: “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984)	Lido e discutido para que se compreendesse a proposta da AL em seu nascimento.
Criatividade e gramática (FRANCHI, 1987).	Lido e discutido para que se compreendesse a proposta de renovação do ensino da gramática e os conceitos preliminares de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.

A análise linguística. In: Portos de passagem (GERALDI, 1991).	Lido e discutido para que se compreendesse a proposta reacentuada de Geraldi sob orientação dialógica para a prática de AL, a partir do tripé integrante, como se apresenta na revisão teórica deste artigo.
Análise linguística: compreensão epistemológica de conceitos e metodologias enunciadas no nascimento da proposta. In: Análise Linguística: do estado de arte ao estatuto dialógico (POLATO, 2017).	Efetivamente lido para que se discutisse epistemologia dialógica da AL.
Questões de estilística no ensino de línguas (BAKHTIN, 2013).	Lido para compreensão da proposta valorativa de Bakhtin para a abordagem da relação estilogramática.
Discurso na vida discurso na arte (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926).	Comentado por ser reconhecido pela maioria dos alunos participantes de grupos de pesquisa e por abordar os conceitos axiológicos da entoação, do juízo de valor e do extraverbal da enunciação.
“Teoria da enunciação e problemas sintáticos” e “Discurso de outrem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006d, 2006e).	Comentados por serem reconhecidos pela maioria dos alunos participantes de grupos de pesquisa e por apresentarem a proposta de abordagem sociológica da sintaxe que rompe com as abordagens tradicionais.
O estatuto dialógico da análise linguística. In: Análise Linguística: do estado de arte ao estatuto dialógico (POLATO, 2017).	Efetivamente lido por recuperar conceitos e princípios teórico-metodológicos dialógicos integrantes da prática de ALD.
“O conto em prática de análise linguística no ensino médio” (POLATO; MENEGASSI, 2018).	Lido como base para reflexão concreta sobre a prática de ALD.
<i>A fábula e o efeito-fábula na obra de Monteiro Lobato</i> (SOUZA, 2010) e <i>A literatura infantil na escola</i> (ZILBERMAN, 1982).	Recuperados das discussões realizadas em disciplinas vinculadas à literatura infanto-juvenil, comentados e indicados à revisitação para a recuperação do já dito sobre o gênero discursivo Fábula.

Fonte: Elaboração própria.

As discussões que envolvem as referências expostas no Quadro 1 se deram a partir da seguinte metodologia: criou-se um cronograma, com orientação de leituras prévias às aulas. O processo instaurado englobou 45 horas-aula sequenciais, em um bimestre e meio da disciplina anual de

Prática de Ensino de Língua Portuguesa, que contempla um total de cento e quarenta e quatro horas anuais. Sobre cada texto discutido, os alunos elaboravam uma memória escrita que indicava os objetivos suscitados, as metodologias empregadas, as principais contribuições apresentadas e destacavam três citações longas e três citações curtas consideradas cruciais ao tema da Análise Linguística, para serem discutidas em sala de aula.

Ao final de todas as leituras, elaborou-se uma síntese escrita a partir das memórias e encaminhou-se uma reflexão em prática, aqui descrita como “interação discursiva na formação inicial de professores”, balizada por princípios do dialogismo, a partir da qual reafirmamos e alargamos, em curso analítico e aplicado, o disposto em Polato (2017) sobre a Análise Linguística Dialógica e sobre as atividades de linguagem.

Faraco (2003), ao recuperar pressupostos do Círculo de Bakhtin, explica as três dimensões que sustentam a dialogicidade inerente a toda expressão. Assim, nos empresta a voz que sustenta a prospecção de uma metodologia dialógica para nossa interação discursiva na formação inicial e professores: a) o fato de que todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito” – o que em nossa interação se deu pelas leituras balizadoras da compreensão do eixo de ensino da AL, de sua epistemologia dialógica e das expansões dialógicas decorrentes da reflexão instaurada; b) o fato de que todo dizer é orientado para uma resposta – do que resultou a contrapalavra de alunos e professor formador à expansão dialógica às atividades de linguagem em foco, e; c) o fato de que todo dizer é internamente dialogizado – princípio inerente à compreensão e à resposta ativa autoral. Da interação vivenciada em diálogo, espera-se emergir a novidade, como sugere Bakhtin (1988b):

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém que foi solicitado a surgir e que era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 1988b, p. 89).

Aqui o sentido de diálogo não se restringe à ideia de interação face a face, mas de produção discursiva datada e situada, no nosso caso, dirigida à orientação social circunscrita ao campo da LA do Brasil, abarcado no domínio da formação inicial de professores.

3.1 Prática e interação discursiva na formação inicial: reavaliação dialógica de práticas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – o novo

Nesta subseção, apresentamos a configuração da interação discursiva estabelecida entre a professora formadora e os professores iniciantes, o que se dá a partir do trabalho com um texto do gênero fábula, especificamente, “A formiga boa”, de Monteiro Lobato (2010). A abordagem proposta pela formadora serve à reacentuação dos conceitos dialógicos trabalhados em sua orientação ao ensino de línguas. O fio da discussão é uma proposta de Análise Linguística Dialógica ligada à leitura e delineada pelos pesquisadores ao nível dos professores em formação inicial. A partir do encaminhamento metodológico, enquanto participam da compreensão e respondem ativamente (BAKHTIN, 2003c) às atividades propostas, os professores refletem sobre possíveis adaptações dos passos e conteúdos requeridos a uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, escolhida para o trabalho. Esta adaptação não é aqui apresentada, porque constitui matéria densa própria a outra discussão. São recortados para este trabalho apenas os diálogos que remetem às caracterizações teórico-metodológicas das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas sob orientação expansiva do dialogismo. Assim, as discussões conduzidas referem-se, especificamente, ao processo de produção das atividades de linguagem junto aos participantes.

A interação discursiva sob metodologia dialógica (BAKHTIN, 2003e) pressupõe o diálogo e expõe a alternância de vozes entre o professor formador e os professores iniciantes, balizadas pelas referências teóricas escolhidas, em curso coletadas em forma de notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e gravações em áudio posteriormente transcritas. As vozes do formador são construídas como elos que contêm apreciações, provocações, confirmações, indagações e a dos iniciantes como vozes legitimamente participantes do discurso coproduzido em sala de aula. Nos excertos presentes neste trabalho, os nomes dos professores em formação inicial são fictícios. Da interação discursiva em sala de aula, emerge a caracterização expansiva em forma de “produção dialógica” – produção conjunta que envolve as vozes dos alunos e a do professor formador em rearranjo autoral pelo formador-pesquisador, ao estabelecer relações dialógicas entre os estudos teóricos realizados e as discussões em sala de aula, a partir dos princípios orientadores do dialogismo. A produção

dialógica de conceitos expansivos é feita em conjunto com alunos, para a conclusão dos turnos de reflexão. O movimento metodológico dialógico de reflexão na formação inicial é retrospectivo e prospectivo (BAKHTIN, 2003e). Assim, parte dos textos científicos, discute a prática, aponta suas ancoragens e limites e desfecha novamente em elaboração científica, a partir da interação plena, constante e circunstanciada. Os turnos dos diálogos que a integram são numerados para serem descritos ou para cá replicados. A caracterização das práticas de linguagem ocorre de forma aleatória, no curso da interação estabelecida, porque atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas mantêm relações indissociáveis que implicam em decisões teórico-metodológicas, como observamos nos turnos analisados.

3.1.1 Turno 1: apresentação da proposta

No turno 1, a formadora apresenta a proposta de trabalho com o texto do gênero fábula e instiga os participantes a refletirem sobre a possibilidade de as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas propostas por Franchi (1987) e Geraldi (1991) serem expandidas teórico-conceitual e metodologicamente a partir de princípios dialógicos, para favorecer a compreensão do discurso mobilizado. Seguem-se as manifestações responsivas ativas:

Jonas: Atividades Linguísticas tem que se dar a partir dos gêneros, professora, mesmo que Franchi e Geraldi não tenham falado neles?

Formadora: O trabalho com gêneros está consolidado na Linguística Aplicada do Brasil que trata da AL. Não se faz AL dialógica fora do gênero. Mas é preciso considerar como a perspectiva dialógica que adotamos o concebe e precisamos compreender isso no desenvolvimento deste processo reflexivo. De pronto, então, já podemos delinear um conceito expansivo para as atividades linguísticas, para abarcar os gêneros na perspectiva que escolhemos.

A formadora e os alunos coproduzem o texto enquanto ele é projetado para revisão concomitante:

QUADRO 2 – Produção dialógica sobre atividades linguísticas

As atividades linguísticas dialógicas se dão a partir da produção e compreensão de textos orais ou escritos concretizados em gêneros mobilizadores de discurso, em perspectiva dialógica (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010; BRAIT, PISTORI, 2012), (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017), (POLATO; MENEGASSI, 2017a, 2018), (BAKHTIN, 1988a, 1988b, 2003c), que toma o gênero como objeto semiotizado em sua tradição (BRAIT; PISTORI, 2012), todo valorativo de orientação interna e externa à realidade (MEDVIÉDEV, 2012) de fundamental importância à constituição do discurso.

Fonte: Elaboração própria.

3.1.2 Turno 2: o discurso em foco no trabalho com um texto do gênero Fábula

O turno 2 refere-se à abordagem da constituição do discurso, via temática discursiva pró-solidariedade, tratada na fábula apresentada à interação discursiva e à produção de sentidos na enunciação nova em sala de aula. O texto, disposto no Quadro 3, é apresentado aos professores em formação inicial:

QUADRO 3 – Texto do gênero Fábula tomado para trabalho

A formiga boa
Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.
Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.
A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.
Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...
Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.
– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.
– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...
A formiga olhou-a de alto a baixo.
– E que fez durante o bom tempo que não construiu a sua casa? A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse:
– Eu cantava, bem sabe...
– Ah!...exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?
– Isso mesmo, era eu...
– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.
A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Fonte: LOBATO, 2010, p. 12.

Em “A formiga boa”, o enredo apresenta uma cigarra que naturalmente canta durante o verão enquanto a formiga trabalha. A cigarra experimenta as consequências de estar desprovida de abrigo e alimento no inverno, assim busca socorro junto à formiga, que a acolhe ao avaliar seu comportamento social como natural e positivo.

A partir dessa constatação inicial, a formadora instiga professores em formação a reflirem sobre as relações dialógicas, em sua maioria extralinguísticas, a serem consideradas na produção de sentidos instaurada na leitura do texto, de modo a compreender-se sócio-historicamente o gênero Fábula como propício a exaurir posicionamentos discursivos (BAKHTIN, 2003c) sobre temas morais. Lido o texto,

lança-se uma sequência de questões e pede-se aos iniciantes que as justifiquem oralmente, a partir de conceitos do dialogismo, a considerar a possibilidade estarem ligadas às atividades epilinguísticas integrantes do processo de leitura. Assim, apresenta-se o turno da prática:

3.1.3 Turno 3: o primeiro turno da prática

O turno apresenta as questões lançadas aos professores em formação e a discussão seguinte.

QUADRO 4 – Questões que abordam relações dialógicas e historicidade do gênero

- 1) Vocês já conheciam esta fábula?
- 2) Esta é única versão que conhecem para esta fábula?
- 3) Em todas as versões conhecidas a formiga acolhe a cigarra?
- 4) Onde podemos ouvir discursos que dizem do acolhimento ou não do outro em situação de desabrigo e de fome? Cite alguns que circulam no contexto atual ou alguns que já tenham lido ou ouvido.
- 5) Nestes discursos, mostram-se juízos de valor e vozes que sustentam a decisão de algum sujeito social ou grupo de acolher ou não ao outro? Leia um trecho da fábula para analisar se isso se mostra.
- 6) A que serviam as Fábulas e como eram enunciadas desde antes de Cristo?
- 7) Ao que as Fábulas serviram e como passaram a ser enunciadas no final da Idade Média?
- 8) Por que importa discutir Fábulas na atualidade?
- 9) Como as fábulas podem ser atualizadas na sala de aula?
- 10) Como são compostas e quais elementos fazem parte da configuração narrativa das fábulas?
- 11) Por que personagens de fábulas não têm nome?

Fonte: Elaboração própria.

A partir das questões, os alunos iniciam as discussões:

Thales: Professora, as perguntas 1, 2, 3, 4 são sobre as relações dialógicas?

Formadora: Sim. Então, do ponto vista teórico do dialogismo, porque as questões 1, 2, 3 e 4 se aplicam? Como disseram, se trouxermos uma notícia sobre refugiados não acolhidos nas

fronteiras, poderia se estabelecer certa relação dialógica com o que suscita o texto. Ou mesmo se trouxéssemos uma outra fábula em que a formiga não acolhe a cigarra, acham que isso ajudaria a compreender diferentes relações sociais representadas nos textos, a partir de posicionamentos que revelam formas diferenciadas de conceber a vida?

Isa: Acho que sim, porque as personagens ou sujeitos sociais em interação representados na fábula que lemos são caracterizados a partir de um posicionamento que valoriza a solidariedade. Não há apreciações negativas sobre o comportamento da cigarra na fábula de Lobato. Se compararmos com outros textos em que a solidariedade não é defendida, verificamos que o mesmo ocorre e isso nos permite ficar mais próximos de compreender o que quer dizer atuação discursiva, professora.

Formadora: Então, você acha produtivo abordar relações dialógicas para compreendermos diferentes posicionamentos manifestados. Como isso poderia se relacionar com as atividades epilinguísticas?

Isa: A atividade epilinguística pode envolver a compreensão de relações dialógicas, então?

Formadora: Perfeitamente. Quando se coloca um texto ao lado do outro, o que se colocam são palavras, posicionamentos um ao lado do outro.

Os alunos opinam alternando vozes, enquanto a professora as acolhe e as relaciona às teorias estudadas. Juntos coproduzem:

QUADRO 5 – Primeira produção dialógica para caracterização expansiva de atividades epilinguísticas

As atividades epilinguísticas dialógicas voltam-se à compreensão do discurso, a considerar a compreensão da temática exaurida no(s) enunciado(s) (BAKHTIN, 2003c) em estudo, a partir das relações dialógicas (MEDVIÉDEV, 2012) mais ou menos tensas que se estabelecem com outros trazidos à discussão ou reconhecidos pelos alunos no meio.

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, a professora formadora questiona sobre a validade da pergunta 5, ao que uma das alunas responde ativamente:

Lia: Eu penso que a pergunta 5 ajuda a refletir sobre como os valores influenciam a posicionamentos. Vamos partir do que a gente já discutiu: se nós lermos a versão da fábula em que a formiga não acolhe, percebemos que lá a cigarra é caracterizada negativamente. Da mesma forma, se um jornal demarca um posicionamento contrário ao acolhimento de imigrantes, por exemplo, ele acaba por apresentar aspectos negativos que isso envolve.

Formadora: Exatamente. Na versão de La Fontaine, por exemplo, a formiga é caracterizada como folgada, tagarela. Assim, é possível afirmar que valorações, apreciações e entoações que se estabelecem a partir das relações representadas entre o eu e o outro nos textos clarificam modos de ser e de agir. Em que, na opinião de vocês, isso se relacionaria à atividade epilinguística?

Os alunos opinam e em seguida, a formadora elabora junto com eles:

QUADRO 6 – Segunda produção dialógica para caracterização expansiva de atividades epilinguísticas

As atividades epilinguísticas dialógicas envolvem a compreensão de juízos de valor, de vozes, apreciações e de entoações mobilizados no interior dos enunciados, que representam consciências sociais possíveis sobre o tema. Elas medeiam o diálogo da consciência socioideológica do aluno com as manifestadas no enunciado em estudo, para compreensão do discurso vivo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a, 2006b, 2006c; 2006e, VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926), a fim de alargar os próprios níveis de consciência socioideológica do aluno acerca dos temas que compõem a vida social do discurso (POLATO, 2017).

Fonte: Elaboração própria.

A professora formadora prossegue e questiona a validade das questões 6, 7, 8, 9, 10 e 11. Os iniciantes defendem que as questões são importantes, porque dizem da tradição e da historicidade do gênero fábula e discordam que possam ser lançadas da mesma maneira aos alunos do 6º ano. Relatam que estudaram as fábulas na disciplina de Literatura Infante-Juvenil e que seria importante abordar aspectos de sua constituição sócio-histórica e valorada junto aos alunos de 6º ano, a partir de reflexões trazidas pelo professor à sala de aula, como: O que sabemos sobre fábulas? Como e quando nasceram as fábulas? Onde elas eram contadas? Com que finalidade eram contadas? Para que as fábulas serviram na Idade Média na formação das crianças? Por que é importante lermos textos do gênero fábula atualmente? Como as

fábulas são compostas e quais são seus elementos? Por que fábulas não apresentam nomes para as personagens? O que as fábulas nos ensinam?

Das discussões realizadas e do diálogo estabelecido com os textos de base teórica, emerge a caracterização dialógica para o gênero Fábula, a abarcar a sua historicidade, o seu funcionamento discursivo valorado e sua orientação interna e externa à realidade situada:

QUADRO 7 – Produção dialógica para caracterização do gênero fábula sob perspectiva dialógica

O gênero fábula provém da tradição oral. Já antes de Cristo, sua autoria era coletiva e constituída em réplicas de diálogo oral, a partir do imaginário das comunidades que o escolhiam para o intuito de entreter e ensinar valores e apreciações direcionados a temas morais importantes à vida daquele grupo social. Com Esopo, autor grego do Sec. II a.C, conservam a mesma tradição. Nas fábulas, as personagens, sempre animais, não são nomeadas e isso lhes agrega a qualidade de representarem grupos sociais pelas valorações compartilhadas sobre suas formas de ser e agir socialmente. No século XVIII, com o nascimento do capitalismo, as fábulas são tomadas do campo da literatura e de lá passam a ser didatizadas para o trabalho com o código escrito e para divulgar os valores respondentes à nova organização econômico-social. Assim, respondem duplamente ao caráter moralizante de preparar para a vida e para o trabalho. Portanto, em sua historicidade, a fábula é compreendida como gênero mobilizador de discursos que envolvem temas morais. Do ponto de vista interno, a fábula apresenta um estilo pluridiscursivo e valorado de linguagem (BAKHTIN, 1988b) a envolver uma gama de juízos de valor e vozes arranjadas pelo autor, inclusive a voz do narrador, para a caracterização de personagens, de cronotopos temáticos (BAKHTIN, 1988c, FURLANETTO, 2019) e atos posicionados das personagens (BAKHTIN, 2010) no desenrolar do enredo. Todos esses aspectos são convergentes à defesa de um posicionamento demarcado sobre o tema moral tratado na fábula, como réplica de reforço ou refutação a valores que permeiam e regem a vida sócio-historicamente organizada e as relações sociais possíveis.

Fonte: Elaboração própria.

Todos encorpam o discurso de que a produção dialógica delineada sobre a fábula corrobora compreender o gênero para além do ponto de vista cognitivo da forma. O diálogo entre o que é externo ou interno ao gênero (MEDVIÉDEV, 2012; RODRIGUES, 2005; COSTA-HUBES, 2017) é estabelecido, para que se chegue à reflexão sobre valorações concretizados na materialidade linguística, por meio de atividades epilinguísticas de natureza dialógica.

3.2.4 Turno 4: segundo turno da prática

O segundo turno de reflexões tem por objetivo o delineamento de atividades epilinguísticas voltadas à compreensão da orientação interna e externa do gênero, a envolver o tema (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006c) como elemento que compõe a constituição discursiva do enunciado ao lado do autor e do interlocutor/ouvinte (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Nesse sentido, tema, estilo socioindividual de linguagem e composição são valorativamente dissolvidos no todo da atuação discursiva, na direção do posicionamento axiológico assumido pelo autor de linguagem (BAKHTIN, 1988a). A sequência aplicada no Quadro 8, suscita a compreensão do tema e do posicionamento demarcado sobre ele.

QUADRO 8 – Questões sobre o tema e posicionamento discursivo demarcado

- 1) Como as personagens cigarra e formiga são caracterizadas na Fábula?
- 2) Qual é o conflito descrito e como ele envolve as personagens?
- 3) A partir de quais valores e de quais apreciações a personagem formiga age?
- 4) Quais juízos de valor e vozes mobilizados mais parecem importar à atuação discursiva proposta? Faça uma lista e descreva-os a partir da relação estilo-gramática, a considerar as apreciações que representam, as imagens que geram e a entoações que suscitam.
- 5) Qual é o tema tratado na fábula “A Formiga boa”, de Monteiro Lobato?
- 6) Qual é o posicionamento axiológico defendido e compartilhado sobre este tema no enunciado?
- 7) Qual é a importância dos cronotopos descritos pelo narrador para o posicionamento axiológico demarcado sobre o tema?
- 8) Lobato é analisado por parte da crítica como um autor humanista. Essa característica de sua autoria é observada na fábula “A formiga boa”? Justifique.
- 9) O desfecho apresentado vem ao encontro do posicionamento axiológico defendido sobre o tema? Justifique.

Fonte: Elaboração própria.

Da reflexão sobre as questões lançadas, emergem as respostas ativas:

Douglas: Professora, temos que mediar para que o 6º ano compreenda o tema e o posicionamento demarcado sobre ele, mas a metalinguagem da aplicação dirigida a nós não serve para eles.

Formadora: Não seria adequada. É necessário um caminho metodológico para que o tema se constitua adequadamente na interação discursiva em sala de aula. Para isso, precisamos saber o que os alunos sabem ou não, precisamos saber dos diálogos que podem estabelecer. Os alunos precisam compreender todas as configurações suscitadas pelas perguntas dispostas no Quadro 3. Este caminho, no entanto, passa pela análise da relação estilogramática nas práticas de Análise linguística dialógica. Está ainda faltando considerar a potencialidade significativa do texto como todas as escolhas vocabulares e gramaticais estão orientadas ao tema e ao posicionamento axiológico demarcado. As atividades epilinguísticas são chaves neste processo.

Thales: Então, teríamos que discutir os valores e as vozes, as apreciações e entoações que aparecem no enunciado, profa.?

Formadora: Sim. Precisamos de reflexões ancoradas na materialidade.

Ruan: Então, a atividade epilinguística pode levar também a pensar nos valores e vozes apresentados na materialidade e nas relações dialógicas.

Formadora: Como vimos com Bakhtin/Volochinov (2006a), palavras são signos ideológicos, representam índices de valor social. Já estruturas sintáticas mobilizam blocos mais complexos de juízos de valor e entoações compartilhadas. Na verdade, podemos dizer que representam vozes sociais. Na opinião de vocês, reflexões como essas poderiam integrar a atividade epilinguística?

Keila: Eu acho que considerar a questão das vozes e juízos de valor enriquece muito, é fundamental.

Jonas: E as imagens geradas? No texto “*Questões de estilística no ensino de língua*” a gente viu que escolhas podem favorecer na geração de imagens. Isso é muito importante aqui na narrativa.

Formadora: É muito importante sim, principalmente do ponto de vista de que essas imagens são semioses reconhecidas socialmente. Uma imagem do texto narrativo remete a uma cena do mundo como metáfora. Bom, acho que já temos reflexões suficientes para continuar nossa produção dialógica.

A professora formadora segue à lousa, convida os alunos a considerarem as discussões feitas para ampliação do conceito de atividades epilinguísticas. Em conjunto, professores coproduzem:

QUADRO 9 – Terceira produção dialógica para caracterização expansiva de atividades epilinguísticas

As atividades epilinguísticas dialógicas atentam aos juízos de valor mobilizados, às apreciações, às vozes sociais, entoações e geração de imagens compartilhadas como metáforas na parte percebida do enunciado (BAKHTIN, 1988b; VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006e), sob arranjo autoral que se efetiva por meio de operações valorativas com e sobre a linguagem, realizadas para estreitamento de um projeto temático de dizer posicionado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006c; FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991), a envolver a relação estilo-gramática (BAKHTIN, 2003c, 2013).

Fonte: Elaboração própria.

A caracterização prossegue no terceiro turno da prática proposta à vivência. Neste ponto, então, as atividades epilinguísticas passam a estar diretamente ancoradas na compreensão da relação estilo-gramática, de modo que se ressaltam as valorações suscitadas pelas escolhas vocabulares ou gramaticais, seja em nível morfológico, sintagmático ou sintático. Das questões elaboradas e que envolvem pontualmente referências à parte percebida do enunciado – a materialidade linguística – recortamos e dispomos seis para reflexão conjunta, porque cada uma diz respeito a características diferentes relacionadas às atividades epilinguísticas. No momento de preparação destas atividades, emergiu a necessidade de antes definir a metalinguagem a ser utilizada no diálogo, porque esta pode integrar a atividade epilinguística quando já há reconhecimento, conforme dispõem Polato e Menegassi (2018). A professora, então, lança um questionamento:

Formadora: Nós vimos com Franchi e Geraldí, que podemos analisar e descrever o funcionamento de fenômenos linguísticos a partir de quadros consolidados ou intuitivos, decorrentes da análise em curso. Que terminologias empregariam com os alunos da educação básica e que terminologias podemos empregar aqui?

Isa: A terminologia gramatical mais tradicional é a mais utilizada nos livros didáticos e é a que os professores mais conhecem também. Pensando na educação básica, acho que é a mais adequada.

Formadora: Então, vamos usar a terminologia gramatical coadunada à terminologia dialógica, para mediar o nosso diálogo. Com o aluno do 6º ano vocês usam também a terminologia da NGB – Norma gramatical brasileira e promovem o alargamento

da compreensão. Eu não quero definir um tipo de gramática aqui. Sabemos que as de orientação funcionalista, por exemplo, já apresentam quadros que se apoiam em compreensões calcadas nos usos sociais. Como nem todos aqui dispõem dela, cada um pode usar a sua, seja ela de orientação funcionalista ou outra. Com vocês, eu já posso usar a metalinguagem formal quando proponho a atividade epilinguística, o que nem sempre é possível com o aluno da educação básica, concordam?

Douglas: Concordo, por isso mesmo é necessário eleger o que trabalhar em termos de metalinguagem, a depender do que o aluno já sabe ou não.

Formadora: É isso mesmo. É necessário avaliar os objetivos e o contexto de ensino e eleger o que será trabalhado em termos da metalinguagem.

A professora formadora e os iniciantes coproduzem um conceito para atividades metalinguísticas que alarga o proposto por Franchi (1987) e Geraldini (1991). O conceito é projetado para revisão concomitante, conforme segue:

QUADRO 10 – Produção dialógica para caracterização expansiva de atividades metalinguísticas

As atividades metalinguísticas dialógicas envolvem tanto referências que podem ser arroladas nas atividades epilinguísticas quanto servem à descrição e à caracterização científica e analítica de aspectos linguístico-textuais-enunciativos e discursivos desconhecidos e eleitos para serem ensinados ao repertório cultural e cognitivo do aluno. Partem de quadros nocionais consolidados, que, no momento da análise linguística dialógica, sofrem expansões interpretativas valorativas a partir de seu funcionamento no enunciado concreto, a considerar o gênero que mobiliza o discurso, as relações dialógicas, as condições de produção que permitem a produção de sentidos. A decisão pela terminologia de partida a ser empregada é dependente do nível de compreensão dos alunos, dos objetivos e do posicionamento político do professor, ao avaliar o que pode ser mais produtivo para a constituição de habilidades analíticas concernentes ao nível de escolaridade e ao nível dos alunos em dado contexto de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria.

Depois de todos os participantes definirem atividades metalinguísticas dialógicas, a formadora retoma o objetivo de apresentar o turno prático das atividades epilinguísticas voltadas à compreensão da relação sociovalorada estilo-gramática, conforme se apresenta no Quadro 11:

QUADRO 11 – Questões de atividades epilinguísticas ancoradas
na relação valorada estilo-gramática

- 1) Na linha um da fábula, o adjetivo “jovem” é utilizado para caracterizar a cigarra. O que jovem significa na relação com o tema tratado e com o posicionamento manifestado sobre ele no enunciado?
- 2) Quais valorações podem ser produzidas a partir sufixo diminutivo “inha”, presente na palavra cansadinha, que integra a oração: “cantava até ficar cansadinha”? De que modo esse diminutivo corrobora a atuação discursiva que se apresenta na fábula?
- 3) Na fábula, observamos pequenos cronotopos direcionados ao tema, a formar os nós do enredo (BAKHTIN, 1988c). Observemos: “cantava perto do formigueiro”, “pendurada em seu galhinho seco”. Que valores são arrolados a partir do adjunto adverbial de lugar, “perto do formigueiro”, do diminutivo “galhinho” e do adjetivo “seco”, se considerarmos que os cronotopos têm orientação temática?
- 4) Observemos a criação da seguinte imagem representacional na fábula: “Maquitolando, com uma asa a arrastar”. Quais sentidos podem ser produzidos a partir do gerúndio “manquitolando” e do adjunto adverbial de modo “com a asa a arrastar”, se pensarmos no compartilhamento de valores sobre o tema com o interlocutor?
- 5) Que valor sobre a cigarra se produz a partir do uso da onomatopeia “tique, tique, tique”, que serve a descrever sua batida à porta da casa da formiga para pedir ajuda?
- 6) O adjunto adverbial de modo “olhou-a de alto abaixo” descreve o modo de a formiga olhar a cigarra no momento em que abre a porta. Que valores são compartilhados por meio desse adjunto e que relações dialógicas podem ser consideradas para sua análise?

Fonte: Elaboração própria.

Ao discutir o bloco de questões, os professores em formação inicial afirmam que devem ser adaptadas ao nível de alunos de 6º ano, em razão da complexidade da metalinguagem empregada na referência de algumas questões. Também suscitam que as questões do Quadro 11 possam ser mescladas as do Quadro 8 no processo de leitura, pois corroboram a compreensão do tema e do posicionamento exarado. Assim, concretiza-se o diálogo sobre as questões:

Ruan: Professora, construímos a ideia de que as atividades epilinguísticas colaboram para a compreensão da temática discursiva e do posicionamento. Essas questões epilinguísticas do Quadro 11, podem misturadas às do Quadro 8? Só para pensar: Jovem é adjetivo e em seu valor de signo ideológico, mostra a cigarra como inexperiente, viva, alegre, porque faz as coisas de acordo com sua natureza.

Formadora: Ruan, isso que você sugere é importante, porque o Quadro 11 contém questões que envolvem a análise da potencialidade significativa do texto, aspectos que podem sim corroborar a compreensão do tema e do posicionamento.

Ruan: Então, já vimos que o tema envolve a solidariedade. A cigarra não é caracterizada de forma negativa. Se ela fosse caracterizada negativamente, nem a formiga e nem leitor teriam piedade dela, certo?

Formadora: Se pensarmos que há um projeto de dizer, isso mesmo. Há um compartilhamento de valores para que o interlocutor avalie dessa forma. Por isso, há uma atuação discursiva que considera o interlocutor e o constitui no texto. É a essa atuação que o leitor oferece uma resposta, uma contrapalavra.

A partir do diálogo, a professora formadora segue à organização da produção dialógica, desta vez na lousa:

QUADRO 12 – Quarta produção dialógica para expansão de atividades epilinguísticas

Atividades epilinguísticas dialógicas atentam aos recursos linguístico-textuais, enunciativos e discursivos em seu direcionamento ao tema tratado, à sustentação do posicionamento manifestado e aos interlocutores constituídos no enunciado.
--

Fonte: Elaboração própria

O diálogo segue e introduzem-se discussões relativas às outras questões:

Formadora: Vejam que na questão 2 a atenção se volta a um aspecto morfológico. Isso implica em quê?

Douglas: Mas na questão 4 a abordagem já é de um aspecto sintático. A interpretação valorativa abrange todos os níveis, então.

Formadora: Sim. Qualquer nível de análise. Vejam nas questões 2, 3 e 4, por exemplo, o funcionamento de sufixos. Já na questão 4, temos ainda um bloco de juízo de valor entonacional mais complexo compartilhado a partir do adjunto adverbial de modo “com a asa a arrastar”. O que confirmamos com isso?

Isa: Professora, esse seria um exemplo de abordagem sociológica da sintaxe que a senhora falou, se observarmos que esse adjunto traz uma entoação de piedade e compaixão, ao gerar uma

imagem que representa o sofrimento da personagem. Por isso, se compartilha o valor de que ela está mal, machucada, fragilizada.

Formadora: Nossa, que legal! Exatamente. Aqui se coaduna um juízo de valor social pela imagem representada e pela entoação compartilhada.

Thales: É interessante que uma imagem se forma e que ela tem valor.

Formadora: Lembram quando lemos *Questões de estilística no ensino de língua* (BAKHTIN, 2013). Lá Bakhtin chegou a discutir a questão de a estrutura sintática mobilizada favorecer ou não a formação de imagens e de elas serem valorativas por serem representações sociais.

Da interação discursiva vivenciada, emerge a caracterização:

QUADRO 13 – Quinta produção dialógica para expansão das atividades epilinguísticas

As atividades epilinguísticas dialógicas revestem qualquer nível de concretização linguística, seja ele fonético, fonológico, morfológico, sintático, textual, composicional, ou outro, de uma compreensão valorativa, axiológica, a destacar juízos de valor, entoação, formação de imagens, e logo, apreciações sociocompartilhadas sobre o objeto de discurso no enunciado.

Fonte: Elaboração própria

Na sequência, a professora formadora explica que a questão 3 foca a importância dos cronotopos representados na narrativa para a constituição do discurso pró-solidariedade. Assim, retoma que Bakhtin (1988c) ressaltou o cronotopo como categoria valorativa fundamental à interpretação das relações espaciais e temporais representadas nos textos. Ilustra que Fiorin (2006), ao renunciar as interpretações de Bakhtin, delinea o cronotopo como categoria conteudístico-formal remetente a uma cosmovisão que permite o reflexo e a refração da imagem do homem na literatura. Na “indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como quarta dimensão do espaço)” (BAKHTIN, 1988c, p. 211), os cronotopos estabelecem interações estreitas entre o mundo real e o mundo representado, sendo, portanto, participantes do diálogo que “ingressa no mundo do autor, do interprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores” (BAKHTIN, 1988c, p. 357). Para Bakhtin (1988c), os cronotopos “são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos” nas

narrativas e neles “os nós do enredo são feitos e desfeitos. Portanto, a eles, “pertence o significado principal gerador do enredo” (BAKHTIN, 1988c, p. 355). Ao avançar nessas interpretações, Furlanetto (2019) prospecta que os valores cronotópicos manifestam-se em figurações “que representam ‘medida’ e forma das experiências humanas, como que vistas do *alto* e numa escala temporal ampla” (FURLANETTO, 2019, p. 455).

Depois da retomada teórica, a formadora questiona aos alunos sobre o funcionamento valorativo dos pequenos cronotopos presentes no enredo da fábula, a exemplificar a importância de “galinho seco”, à direção da temática discursiva pró-solidariedade à personagem cigarra, que aparece totalmente desabrigada em pleno inverno. Aqui “os índices do tempo transparecem no espaço e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico” (BAKHTIN, 1988c, p. 211). Nesse sentido, o diminutivo “galinho” e o adjetivo “seco” são as expressões linguísticas caracterizadoras do espaço no tempo, o cronotopo valorativo que informa o lugar precário, desabrigado, onde se encontrava a cigarra no inverno.

Sobre a questão 5, que busca refletir a respeito dos efeitos de sentidos dados pela onomatopeia “tique, tique, tique”, os iniciantes concordam que serve ao compartilhamento do valor da fraqueza, para reafirmar, mais uma vez, o estado deplorável da personagem, configurada como alguém do meio social que necessita de ajuda, que está fraca, desabrigada, com fome.

Em seguida, a formadora suscita a interação sobre a questão 7, que envolve a reflexão sobre o adjunto adverbial de modo “olhou-a de alto a baixo”.

Formadora: E qual valor e entoação são compartilhados na expressão “olhou-a de alto a baixo”?

Ruan: Eu acho que ela traz do valor da superioridade. Olhar de alto a baixo é um julgamento de quem se sente superior. Assim, a entoação convocada é de superioridade também.

Formadora: Mas a formiga se sente superior à cigarra?

Ruan: Não. Mas aí que está o diálogo com as outras versões da fábula em que a formiga não acolhe a cigarra.

Jonas: A gente viu em literatura a questão da quebra de expectativa no enredo da narrativa. Penso que se relaciona a isso também. Tem uma quebra neste ponto.

Formadora: Interessantes estes levantamentos que nos levam a concluir que as relações dialógicas podem ser compreendidas a partir de atividades epilinguísticas.

Ao final da interação discursiva sobre as questões, os professores em formação inicial reafirmam o que já havia sido delineado em produção dialógica sobre as atividades que compõem o tripé da análise linguística e posicionam-se elegendo uma possível abordagem metalinguística aos adjetivos, diminutivos, gerúndio e onomatopéias junto aos alunos do 6º ano. Ainda suscitam que haveria a reflexão epilinguística sobre aspectos sintáticos para compreensão de imagens geradas e de cronotopos descritos, mas que não seria produtivo abordar a metalinguagem relativa à sintaxe no 6º ano.

A interação discursiva que totaliza 45 aulas é finalizada, com a professora formadora solicitando aos professores em formação inicial que tomem a gramática e construam, com base de partida nela, definições sobre os recursos linguísticos abordados na atividade epilinguística e os expandam a partir das interpretações suscitadas na análise do enunciado abordado.

Juntos concluem que todos os fenômenos valorados que envolvem a produção discursiva podem ser abordados a partir da relação estilo-gramática, a suscitar a formação de sujeitos que compreendem e produzem discursos éticos, constituem-se na e pela linguagem. Os participantes da interação ainda dialogam sobre a importância de considerar da relação indissociável entre as atividades de linguagem que compõem o tripé da análise linguística dialógica, se considerada formação integral do sujeito-aluno que vai à escola para aprender a ser autor, com estilo próprio de linguagem, o que é uma prerrogativa a ser autor da própria vida.

4 Conclusão

Em síntese, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas de caráter dialógico conservam as mesmas características prenunciadas no nascimento da análise linguística na LA do Brasil (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991). Essas características preliminares foram aqui recuperadas, a fim de que se apresentasse a sua expansão teórico-conceitual e metodológica a partir de princípios dialógicos imprescindíveis

às práticas de análise linguística dialógica (POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017a, 2017b, 2018, 2019). Nesse ínterim:

- atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas se dão em articulação, a partir da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem nas práticas de análise linguística dialógica;
- atividades linguísticas ocorrem em práticas circunstanciadas e datadas de compreensão e produção de textos concretizados em gêneros discursivos mobilizadores de discursos;
- atividades epilinguísticas consideram: a) as configurações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de interação e as relações dialógicas entre textos como produtoras de sentido; b) o discurso como objeto de análise; c) a compreensão do gênero como todo valorativo que serve a intuítos de dizer; d) a abordagem sociológica e o caráter axiológico de todos os níveis de análise envolvidos, a incluir configurações linguístico-textuais-enunciativas e discursivas; e) a importância dos juízos de valor e vozes sociais mobilizadas no enunciado em seu arranjo axiológico autoral; f) a orientação dessas configurações ao tema e aos interlocutores constituídos no enunciado; g) o posicionamento discursivo exarado e compartilhado como projeto de dizer no enunciado; h) a expansão da consciência socioideológica do sujeito-aluno a partir da interação discursiva estabelecida com as representadas no texto;
- atividades metalinguísticas englobam: a) a referência ou a descrição de aspectos linguístico-textuais-enunciativos e discursivos a partir de quadros conceituais consolidados; b) sua compreensão expansiva a partir da produção de sentidos na abordagem do texto em seu valor de enunciado; c) relações diretas com atividades epilinguísticas antecedentes e que se dão no curso de atividades linguísticas planejadas.

O trabalho considera a formação inicial de professores de língua materna em situação de Estágio Supervisionado como espaço de reflexão e elaboração científica na aplicação de prática de análise linguística dialógica instauradora de diálogos entre professor formador e professores em formação inicial, para desfêchar na produção dialógica de caracterizações expansivas às atividades elencadas, as quais sintetizamos

a partir de uma amostra de trabalho com um texto do gênero Fábula, que serve a orientar princípios aplicáveis na abordagem de textos de outros gêneros, principalmente os de ordem narrativa.

Agradecimentos

Agradecimentos à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA), instituição subsidiária da pesquisa.

Contribuição dos autores

Adriana Delmira Mendes-Polato realizou a pesquisa-ação descrita no trabalho. Já Renilson José Menegassi corroborou o delineamento do plano metodológico e do plano prático da aplicação e transcreveu as gravações em áudio utilizadas como instrumentos para a coleta de dados. Juntos, os autores construíram a revisão teórica apresentada no trabalho, sistematizaram, selecionaram e analisaram dos dados. A escrita de todas as seções foi colaborativa.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010.

ACOSTA-PEREIRA, R. A reenunciação e as visadas dialógico-valorativas no gênero jornalístico notícia: projeções e discursividade. *Letra Magna*, São Paulo, Ano 9, n. 16, 2013.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988a. p. 13-70.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988b. p. 71-210.

BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988c. p. 211-362.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 13-70.

BAKHTIN, M. O problema do autor. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 173-194.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 261-306.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003d. p. 307-336.

BAKHTIN, M. Metodologias das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003e. p. 393-410.

BAKHTIN, B. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. *Freudismo: um esboço crítico*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006a. p. 31-38.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. A interação verbal. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006b. p. 110-127.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. Tema e significação na língua. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006c. p. 128-138.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. Teoria da enunciação e problemas sintáticos. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006d. p. 139-143.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. Discurso de outrem. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006e. p. 144-154.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-32.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). *Texto ou discurso?*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-30.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, Araraquara, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-57942012000200002>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017.

COSTA-HUBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 14, p. 273-298, 2017.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987.

FURLANETO, M. M. Cronotopia: um fenômeno de largo espectro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 453-482, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.27.1.453-482>

- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 2013.
- GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da Linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 179-190.
- LOBATO, M. *Fábulas*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2010. p. 12.
- MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 129-140.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS-CLAFPL, I., 2007, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 824-836.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica*. Curitiba, 2008.
- POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. 231f. 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, 2017a. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457327809>

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. In: FERNANDES, Eliane Marques da Fonseca (org.). *Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin*. Campinas: Pontes Editora, 2017b. v. 1, p. 13-44.

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. (org.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editora, 2018. v. 1, p. 43-69.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742-3757, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n2p3742>

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. Apresentação. In: _____. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 9-16.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 449-469, 2017.

SOUZA, L. N. *A fábula e o efeito-fábula na obra de Monteiro Lobato*. 2010. 269f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

UNESPAR. Núcleo docente estruturante do Curso de Letras. *Ata da reunião ordinária realizada no dia 24 de abril de 2019*, Livro 1, p. 2.

VOLOCHINOV, V. N./BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte*: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. [Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo].

ZILBERMAM, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1982.