

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

DIEGO BELLO DOZE

Entre as orações e o texto: subordinadas adverbiais em materiais didáticos do
novo ensino médio

Versão original

São Paulo
2023

DIEGO BELLO DOZE

Entre a sintaxe e o texto: orações subordinadas adverbiais em materiais didáticos do novo ensino médio

Versão original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

De Doze, Diego
Entre as orações e o texto: subordinadas
adverbiais em materiais didáticos do novo ensino
médio / Diego Doze; orientadora Maria Inês Campos -
São Paulo, 2023.
146 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.
Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Orações subordinadas adverbiais.. 2. Base
Nacional Comum Curricular (BNCC).. 3. Ensino Médio..
4. Análise linguística.. 5. Bakhtin. I. Campos, Maria
Inês, orient. II. Título.

DOZE, Diego Bello. **Entre as orações e o texto:** subordinadas adverbiais em manuais didáticos do novo ensino médio. 2023. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro (Presidente)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Geraldo Tadeu de Souza

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dra. Regina Braz da Silva Santos Rocha

Instituição: *sem vínculo*

Julgamento _____ Assinatura _____

*Àqueles que me sonharam,
comigo sonharam e
me permitiram sonhar.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu o dom da fé para que, nos melhores momentos, fosse minha esperança, e nos momentos mais obscuros, fosse a luz, o amparo, o colo e o abraço.

À Professora Doutora Maria Inês, pela orientação neste trabalho, pelo apoio, compreensão, amizade e confiança em todo o meu percurso acadêmico, desde a iniciação científica até o mestrado. Tê-la como modelo de pesquisadora e como interlocutora atenta, ágil, exigente e generosa foi um privilégio e um prestígio.

Ao Professor Doutor Geraldo Tadeu de Souza, pela calma, paciência e generosidade na leitura desta pesquisa, pela participação nas bancas de defesa e de qualificação e pelo exemplo de pesquisador.

À Professora Doutora Regina Braz da Silva Santos Rocha, que generosamente aceitou participar da banca de defesa e, ainda que pessoalmente não nos conhecêssemos, foi pelas diversas leituras de sua tese que encontrei caminhos e rumos para esta pesquisa.

Ao Professor Doutor Paulo Roberto Gonçalves Segundo, que participou da banca de qualificação trazendo contribuições valiosas para esta dissertação e me permitiu participar do seu curso de Sintaxe. Além disso, tem me mostrado o comprometimento e a leveza do ser pesquisador.

Aos amigos do grupo de pesquisa “Língua, discurso e ensino”, pela parceria e pelas inúmeras trocas humanas e acadêmicas.

Aos meus pais Carmen e Edenir, que me sonharam e não mediram esforços para minha formação acadêmica e, sobretudo, humana; cada um a seu modo me permitiu carregar em mim “todos os sonhos do mundo”.

Aos meus avós Paquita e Pepe, que de si tudo me deram, especialmente a resiliência e o amor pela vida.

À minha tia Isabel, que me ensinou a ler o alfabeto e o mundo desde a tenra infância, desde as primeiras letras coladas na parede da copa. Ao meu tio Francisco por sempre estar presente.

Ao meu irmão Rodrigo e à minha cunhada Nathália, por me ensinarem o que é ser família.

Ao meu marido João Pedro, que há dez anos tem enchido minha vida de cores, sabores, livros e amores. No cotidiano da vida, me ensina a leveza, o sorriso e o companheirismo; sonha comigo e me ajuda a não desistir dos sonhos. A cada dia, me mostra um pouco mais o que é amar.

À Pabbie e Maya, companheiras das longas horas de escrita, parceiras no carinho.

Aos amigos que se aproximaram pelos livros ou pela fé. Especialmente, à Erica, Fernanda e Losana, pela amizade e por compartilharem conhecimentos, medos, alegrias e risadas. À Fernanda pela correção do abstract desta dissertação.

Aos meus alunos que, cotidianamente, me mostram que fiz a escolha certa e me ensinam todos os dias, mais do que eu a eles.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

Guimarães Rosa (1994, p. 448)

“Um encontro entre dois: olho no olho, cara a cara. E quando estiveres próximo tomarei teus olhos e os colocarei no lugar dos meus, e tu tomarás meus olhos e os colocarás no lugar dos teus, então te olharei com teus olhos e tu me olharás com os meus.”

Moreno (1983 [1959], p. 249)

RESUMO

DOZE, Diego Bello. **Entre as orações e o texto:** subordinadas adverbiais em manuais didáticos do novo ensino médio. 2023. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Nesta dissertação, investiga-se a abordagem das orações subordinadas adverbiais em dois livros didáticos do novo ensino médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa/PNLD (2021). Os manuais aprovados seguem as diretrizes apontadas pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018) para o ensino médio que aponta, no trabalho com a gramática, as práticas de análise linguística geraldiana (2004 [1984]). De forma a atingir esse objetivo, três perguntas são norteadoras: (1) Considerando-se o ensino a partir do texto/dos gêneros, como articular a gramática com a leitura e a produção de textos?; (2) Como o ensino da sintaxe, algo tão estrutural da língua, está encaminhado para o estudante nos materiais didáticos aprovado pelo INEP?; (3) O ensino das orações subordinadas adverbiais nas propostas didáticas de língua em uso nos manuais *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS; ODA, 2020) e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020) visa o incremento da leitura e produção textual do aluno ou o trabalho com a metalinguagem? A concepção sociológica e dialógica da língua/linguagem de Bakhtin e o Círculo (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], 2019 [1930]; BAKHTIN, 2008 [1963] e os conceitos bakhtiniano de estilística (BAKHTIN, 2013 [1940]) e de gêneros do discurso (MEDVIÉDEV, 2019 [1928]); BAKHTIN, 2019 [1952/53]) fundamentaram teórico-metodologicamente esta dissertação. Desse modo, examinam-se as propostas de ensino das orações subordinadas adverbiais nos livros didáticos selecionados, a fim de verificar se em tais obras prioriza-se a compreensão do uso dessas orações no discurso, isto é, de modo articulado à leitura e a produção textual do aluno, ou o estudo metalinguístico de sua estrutura gramatical isolada. Os resultados indicam que o trabalho com a leitura e compreensão dos textos aproxima-se da abordagem da análise linguística, o ensino das orações subordinadas adverbiais, por sua vez, ocorre nos limites da oração, desconsiderando a relação estilo-gramática e texto-gramática, não contribuindo com a compreensão do estudante acerca do papel dessas orações subordinadas adverbiais e seus efeitos de sentido nos textos.

Palavras-chave: Orações subordinadas adverbiais. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino médio. Análise linguística. Bakhtin.

ABSTRACT

DOZE, Diego Bello. **Between clauses and text: adverbial subordinates in textbooks for the new high school.** 2023. Dissertation (Master in Philology and Portuguese Language) - Faculty of Philosophy, Literature and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This dissertation investigates the treatment of adverbial subordinate clauses in two recently approved high school textbooks by the Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa/PNLD (2021). These textbooks adhere to the guidelines outlined by the Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018) for high school education, which emphasizes the practices of Generaldian linguistic analysis (2004 [1984]) in grammar instruction. The research aims to address three key questions: (1) How can grammar be integrated with reading and text production within a text/genre-based teaching approach?; (2) How is syntax, a fundamental aspect of language structure, presented to students in the didactic materials approved by INEP? (3) Do the didactic proposals for adverbial subordinate clauses in the textbooks *Multiverses: Portuguese Language* (CAMPOS; ODA, 2020) and *Languages in Interaction: Portuguese Language* (CHINAGLIA, 2020) focus on enhancing students' reading and text production skills or primarily on working with metalanguage? This dissertation is theoretically and methodologically grounded in the sociological and dialogical conception of language developed by Bakhtin and the Circle (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], 2019 [1930]; BAKHTIN, 2008 [1963]), as well as Bakhtinian concepts such as stylistics (BAKHTIN, 2013 [1940]) and genres of discourse (MEDVIÉDEV, 2019 [1928]; BAKHTIN, 2019 [1952/53]). The study examines the teaching proposals for adverbial subordinate clauses in the selected textbooks to determine whether they prioritize an understanding of the use of these clauses in discourse, i.e., their integration with students' reading and textual production, or if they solely focus on the isolated grammatical structure from a metalinguistic perspective. The findings indicate that the approach to reading and text comprehension in the textbooks aligns closely with linguistic analysis. However, the teaching of subordinate adverbial clauses is limited to the sentence level, disregarding the relationship between style and grammar, as well as the connection between text and grammar. Consequently, these textbooks do not contribute effectively to students' understanding of the role of subordinate adverbial clauses and their impact on meaning within texts.

Keywords: Adverbial subordinate clauses. Common National Curricular Base (BNCC). High school. Linguistic analysis. Bakhtin.

Lista de Figuras

Figura 1 – Esquema representativo da organização do período complexo	32
Figura 2 – Capa do material didático <i>Multiversos</i> : língua portuguesa	87
Figura 3 – Capa do material didático <i>Linguagens em interação</i> : língua portuguesa	89
Figura 4 – Grafite da Ciência, de Gabriela L. Torres (2019)	102
Figura 5 – Conjunto de imagens que acompanha a pergunta 6 presente na obra <i>Linguagens em interação</i> : língua portuguesa	103
Figura 6 – Infográfico constante da pergunta 11, presente na obra <i>Linguagens em interação</i> : língua portuguesa	104
Figura 7 – Tirinha de Armandinho	119
Figura 8 – Boxe explicativo (parte 1) presente na obra <i>Linguagens em interação</i> : língua portuguesa	124
Figura 9 – Boxe explicativo (parte 2) presente na obra <i>Linguagens em interação</i> : língua portuguesa	124
Figura 10 – Boxe explicativo presente na obra <i>Linguagens em interação</i> : língua portuguesa	126

Lista de Quadros

Quadro 1 – Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio – análise dos fatores de variabilidade e das (e nas) práticas de língua(gem)	53
Quadro 2 – Habilidades gerais do eixo da análise linguística/semiótica	65
Quadro 3 – Habilidades comuns a “Todos os campos de atuação social”	68
Quadro 4 – Obras aprovadas no PNLD (2021)	84
Quadro 5 – Organização da obra <i>Multiversos</i> e seleção dos conteúdos de análise linguística	88
Quadro 6 – Organização da obra <i>Linguagens em interação</i> e seleção dos conteúdos de análise linguística	90
Quadro 7 – Coletânea da unidade quatro, “Contar e pensar o mundo”, da obra <i>Multiversos: língua portuguesa</i>	100
Quadro 8 – Percorso gramatical da obra <i>Multiversos: língua portuguesa</i>	109
Quadro 9 – Percorso gramatical da obra <i>Linguagens em interação: língua portuguesa</i>	120
Quadro 10 – Diferenças entre o ensino tradicional da gramática e as práticas de análise linguística	129

SUMÁRIO

Introdução	14
1. Da gramática à análise linguística – orações adverbiais em diferentes abordagens	23
1.1 Subordinadas adverbiais segundo as gramáticas normativas	25
1.2 Subordinadas adverbiais segundo as gramáticas funcionalistas	28
1.3 As formas da língua/linguagem na concepção de V. Volóchinov e M. Bakhtin	35
1.4 A estilística no ensino da língua portuguesa	43
2. Documentos oficiais de língua portuguesa para o ensino médio: centros de tensão	47
2.1 O ensino de língua portuguesa presente na Base Nacional Comum Curricular/BNCC do Ensino Médio em perspectiva dialógica	48
2.2 Análise linguística/semiótica: entre a teoria e a “prática”	59
2.3 Gêneros do discurso e análise linguística	73
3. Constituição do <i>corpus</i> e percurso metodológico do ensino das orações adverbiais nos manuais didáticos do ensino médio	81
3.1. Base de dados da coleta do <i>corpus</i> : Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (2021)	82
3.2. Critérios de seleção dos manuais escolares com foco nas orações adverbiais	85
4. Orações subordinadas adverbiais em <i>Multiversos e Linguagens em interação</i>: entre a gramática e a análise linguística	93
4.1. O ensino da língua em uso: coletânea de textos	93
4.2. Das orações adverbiais ao texto: interação sintática, semântica e discursiva?	107
Considerações finais	131
Referências	137
Anexos	145

ANEXOS

ANEXO A – <i>Multiversos</i> : – unidade 4: “Contar e pensar o mundo”	145
ANEXO B – <i>Linguagens em interação</i> – capítulo 8: “A ciência a serviço da vida”	145

INTRODUÇÃO

A dissertação que hora se apresenta, inserida no Grupo de Pesquisa Linguagens, discurso e ensino (CNPq/USP) e no projeto “Argumentação, ensino, memória: por uma teoria dialógica da linguagem”, ambos coordenados pela Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro, linha de pesquisa Linguística Textual e Teorias do Discurso no Português, nasceu no chão das salas de aula, nas quais, há onze anos, exerce a prática docente. Nessa experiência, essa atuação se deu em escolas de diferentes localidades geográficas e inseridas em diversos contextos sociais e econômicos. Em algumas delas, o sonho era o cotidiano dos alunos abrindo o futuro, que hoje se constrói com diversas oportunidades e aportes culturais, econômicos, educacionais. Já em outras, o sonhar era quase um ato de resistência e reexistência. Como afirma Paulo Freire (1993, p. 46-47):

Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o porquê pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Assumir a educação como um ato político torna-se ainda mais relevante no cenário recente da história brasileira, em que foi promulgada a Lei nº 13.415/2017¹, instituindo o Novo Ensino Médio, que trouxe sérios agravamentos nas escolas devido a alterações significativas na organização dos currículos. Assim, a compreensão do fazer docente como um ato político fez surgir algumas perguntas que nortearam a pesquisa: (a) Considerando-se o ensino a partir do texto/dos gêneros, como articular a gramática com a leitura e a produção de textos?; (b) Como

¹ A implementação do Novo Ensino Médio foi suspensa em 04/04/2023, por 90 dias, através de portaria, assinada pelo ministro da educação, Camilo Santana, com intuito de avaliar e reestruturar a política nacional do Ensino Médio.

o ensino da sintaxe, algo tão estrutural da língua, está encaminhado para o estudante nos materiais didáticos aprovado pelo INEP?; (c) O ensino das orações subordinadas adverbiais nas propostas didáticas de língua em uso visa o incremento da leitura e produção textual do aluno ou o trabalho com a metalinguagem?

Tendo em vista, ainda, o ensino médio como etapa escolar que prepara os estudantes para o mercado de trabalho e/ou para a continuidade dos estudos, por meio dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como indicado na diretriz oficial, colocamo-nos a seguinte questão: que conteúdos é preciso, de fato, trabalhar? Segundo Mendonça (2022, p. 193), de uma perspectiva

mercadológica, alegou-se, durante um tempo, que alguns saberes seriam um ‘luxo’ dispensável. Por exemplo, a fruição estética e análises linguísticas mais sofisticadas, que levariam à leitura crítica, das entrelinhas, não encontrariam espaço num currículo voltado para saberes de aplicação prática imediata no mundo do trabalho.

Catini (2020) e Freitas (2018) utilizam a expressão “reforma empresarial da educação”, em referência à criação da BNCC para o ensino médio. Essa expressão ganha força quando se tem em conta os diversos grupos privados (Movimento pela Base², por exemplo) que apoiaram a implantação do novo ensino médio.

O processo de formação de um sujeito crítico, reflexivo e ativo na sociedade não deve ser reduzido a uma etapa escolar nem ao contexto social, histórico e político em que os jovens estão inseridos deve ser apagado. E onde inserir os jovens brasileiros? Assim,

a Reforma do Ensino Médio [...] implica [...] na redução do aluno à evidência de um jovem – não qualquer um – que é responsável pela queda dos números positivos na educação, mas que também é, contraditoriamente, um jovem necessário. Dito de outro modo, este jovem precisa estar no sistema educacional e, para tanto, é necessário que se ofereça ‘um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável’ (Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 2). Isso porque este jovem é significado como responsável, ao entrar no sistema educacional, pela queda dos resultados educacionais que é, por sua vez, explicada pelo fato dele não ver sentido algum no que a escola ensina, porque o que se ensina está desalinhado ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, o sentido do ensino, para alguns, não todos, está no alinhamento a este mundo: o do emprego (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 23-24).

A escola, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 14), é o lugar de “aprender a aprender” com vistas ao desenvolvimento de competências para que se alcance o sucesso profissional. A lógica neoliberal, conforme os sociólogos franceses Dardot e Laval (2016), Laval (2019) e a pesquisadora brasileira Caimi (2018), avançou sobre o cenário educacional, impondo uma perspectiva gerencial baseada em argumentos empresariais. Essa lógica se manifesta na

² Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 10 maio 2023.

Reforma do Ensino Médio, na BNCC (BRASIL, 2018) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (2021)³, política pública por meio da qual o Estado-Pedagogo avalia e certifica os livros didáticos e investe um grande capital na compra e distribuição para as escolas públicas. Em 2021, para além dos oligopólios das grandes editoras na produção dos livros didáticos, algumas delas passam a oferecer “soluções educacionais” para as secretarias de ensino.

Como política pública, “o conhecimento produzido ou implicado em projetos e programas resulta de muitas tensões cruzadas: interesses de todos os tipos, inclusive contraditórios entre si, estão em jogo” (RANGEL, 2020, p. 208). A clareza sobre serem a BNCC (BRASIL, 2018) e o PNLD (2021) políticas públicas, leva esses documentos a serem inseridos no campo da esfera política, e não no da esfera acadêmica, ainda que haja um diálogo entre eles. Ao tomá-los na esfera política, compreendemos que essas diretrizes alinham-se a certas escolhas políticas que estão em disputa, em tensão e nem sempre agradam a todos. Nesse sentido, conforme afirma Pacheco (2003, p. 15), “as decisões políticas curriculares são fragmentadas e multicentradas”.

Enquanto uma política linguística, os documentos oficiais, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), organizam o ensino de língua portuguesa em dois eixos: uso e reflexão. Vinte anos depois, o conceito de prática de análise linguística proposto por Geraldi (2004 [1984]) continua sendo uma meta a atingir. Nos livros didáticos, vemos uma junção eclética de encaminhamentos metodológicos, como afirmam Faraco e Castro (1999, s. p.):

quando se privilegia o trabalho com o texto, olham a linguagem pela via da interação; quando partem para o estudo gramatical, revelam-se seguidores autênticos da concepção gramatical tradicional, tratando dos conceitos e estruturas gramaticais de forma monolítica e cristalizada, tal qual o faria um velho gramático (grifo no original).

O panorama descrito pelos pesquisadores no final do século XX se mantém até a segunda década do século XXI. O paradigma tradicional convive com o funcional e com o enunciativo-discursivo. Não há um movimento condenatório ao livro didático, mas uma reflexão que identifica como os manuais solidificam o ensino da gramática tradicional. Ainda que possa ser compreendido como um “mal necessário”, concordamos com Souza (2020, p. 37) que

o livro didático exerce uma ação direta na formação cultural dos jovens. É por meio dele que, em alguns casos, tem-se o primeiro contato com o universo da escrita e acesso a outras histórias e culturas. Embora seus conteúdos possam reafirmar ou

³ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa. Acesso em: 10 maio 2023.

reproduzir formas de dominação e de relações de poder, conforme a sua utilização e apropriação podem colaborar para a construção de um conhecimento crítico.

Ao pensarmos nos livros didáticos de língua portuguesa para o novo ensino médio, devemos considerar que a análise do livro didático abrange três dimensões: *textual-enunciativa* (livro didático como um gênero e o projeto gráfico editorial), *curricular* (escolha dos objetos de ensino e das propostas curriculares e leis) e *didática* (natureza das atividades e das tarefas e capacidades linguísticas e aprendizagens em jogo). Nesta dissertação, nos concentraremos nas duas últimas.

No ensino médio, o objetivo de ensinar língua portuguesa é ampliar a fruição estética dos alunos, como uma compreensão crítica da realidade, participando ativamente da sociedade (BNCC, 2018, p. 498). As práticas de linguagem devem estimular o aluno a operar com e sobre a linguagem para que possa apreender o uso efetivo dos recursos linguísticos que integram a gramática da língua e contribuem para a construção de efeitos de sentido, marcam o posicionamento do falante e colaboram na produção textual. Só ao considerar a língua em uso, manifestada em enunciados concretos o ensino de língua portuguesa contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, participativos e agentes na sociedade.

Na BNCC (2018, p. 499), o foco é organizar a progressão das aprendizagens considerando-se o processo reflexivo “sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.)”, visto que,

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas **práticas sociais que envolvem a linguagem**, pois, **além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos** que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias **habilidades relativas aos usos das linguagens** (BRASIL, 2018, p. 498, grifo nosso).

O domínio da língua/linguagem, centra-se, portanto, nas práticas sociais por meio de textos, manifestação viva da linguagem e produto de relações sociais, materializado em gêneros discursivos.

Ao colocar o texto como unidade central de ensino, isto é, como ponto de partida e ponto de chegada, implica incluir “nas atividades de análise linguística as reflexões sobre estratégias de dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 1991, p. 192) e considerá-lo como fundação para qualquer fazer das Ciências Humanas e das Ciências da Linguagem (BAKHTIN, 2019 [1959/61]).

A presença do texto nas aulas de língua portuguesa não foi uma novidade trazida com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), ele figurava nas aulas e nos livros didáticos desde a década de 1950, segundo Pietri (2010), entretanto as práticas

pedagógicas (leitura e interpretação, oralidade, produção de texto e gramática) aconteciam desarticuladamente. O foco não estava na apropriação do funcionamento da língua pelo aluno como forma de interação social, mas no domínio de uma metalinguagem que escondia a ideia de que, ao dominar a gramática, ele falaria e escreveria bem. Essa ideia remonta à Grécia antiga, onde a norma gramatical precisava ser preservada como um fator de manutenção do poder e de coesão nacional. Segundo Bagno (2015, p. 56), quando

o estudo da gramática surgiu, [...], na Antiguidade clássica, seu objetivo declarado era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais ‘corretas’ e ‘elegantes’ da língua literária. Aliás, a palavra gramática, em grego, significa exatamente ‘a arte de escrever’.

Nessa concepção, a gramática é entendida enquanto um conjunto de regras e prescrições sobre os usos das unidades da língua. Os compêndios gramaticais assumem, portanto, um papel controlador e regulador, atendendo aos interesses de quem governava, de uma parcela da sociedade sobre os demais. Gesta-se, por conseguinte, um padrão na língua escrita a ser seguido, tendo nos textos literários o modelo principal. No ensino, segundo apontam Bezerra e Reinaldo (2020, p. 38), entre as décadas de 1970 e 1980, concentra-se nas unidades menores da língua, com uma forte marca estruturalista. Na década seguinte, por influência da Linguística Textual, há forte ênfase na compreensão dos elementos de coesão e coerência. Foi, no entanto, a partir da década de 1990, com os documentos oficiais que o texto é assumido oficialmente como objeto de ensino, tomando por base seu uso em situação real de interação.

Além do domínio dos textos/enunciados que se materializam em gêneros do discurso, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe o desenvolvimento da habilidade de uso da linguagem, isto é, os aspectos gramaticais são essenciais para a construção do enunciado, mas não devem ser memorizados ou empregados conforme classificações vazias; devem estar atrelados ao processo de reflexão estilística sobre o uso da língua. Nesse sentido, não se pode considerar o linguístico de forma isolada, como explica Antunes (2014, p. 86):

Uma frase é apenas uma hipótese de uso ou, melhor dizendo, é apenas parte de uma hipótese de uso. Pode prestar-se para a exemplificação de determinados conteúdos, mas a escola quer mais; a participação das pessoas na vida da sociedade exige mais: querem o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas que apenas se efetivam em textos, de diferentes gêneros e funções, expressos ou impressos numa multiplicidade de suportes que, inclusivamente, a tecnologia hoje disponibiliza.

O estudo isolado da palavra não tem sentido, visto que as palavras dialogam entre si. Para viver, não produzimos análise morfológicas ou sintáticas, mas enunciados.

Nesta dissertação, assumimos a perspectiva teórica da análise dialógica do discurso que, segundo Brait (2006, p. 10), é a

indissolúvel relação existente entre língua, linguagens história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida responsável [bem como] **uma concepção de linguagem e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas** empreendidas por sujeitos historicamente situados (grifo nosso).

Ao colocarem a interação discursiva no centro da proposta pedagógica para o estudo da língua/linguagem, Bakhtin e o Círculo têm muito a contribuir para o ensino de gramática, visto que consideram necessário o trabalho reflexivo com as formas linguísticas, a fim de que o aluno compreenda o posicionamento valorativo dos enunciados e aja responsivamente diante deles.

No entendimento de Pernambuco e Figueiredo (2011, p. 690), a

concepção dialógica de linguagem é pista para podermos entender o mundo e seus sistemas de signos, e isso se estende para uma visão de mundo, do homem e das ideias e alcança as mais diversas áreas do conhecimento humano, como a linguística, a teoria literária, a semiótica, enfim, inúmeros setores da atividade humana.

Nessa perspectiva, devemos olhar o texto para além de seus limites internos. Mais do que tomar a “gramática contextualizada”, que explora os recursos no interior do texto, Bakhtin e o Círculo tomam a gramática como um meio para “conduzir o aluno para a apropriação da língua como matéria prima dos enunciados que o gabaritam a participar do perigoso jogo de valores da vida social” (PERNAMBUCO; FIGUEIREDO, 2011, p. 692).

Saber gramática está sempre a serviço da criação de enunciados. Uma palavra, frase, oração ou período sintático tomados isoladamente são repetíveis e, se estruturados da mesma forma, apresentarão sempre as mesmas classificações, o que não ocorrerá se considerados no texto/enunciado, uma vez que, assim, constituem um evento único, irrepetível, singular, um novo elo na cadeia de enunciados. Dessa forma, para além do linguístico, também estão presentes os elementos extralinguísticos, estabelecendo-se, desse modo, um movimento dialógico.

A relação entre o linguístico e o extralinguístico é o foco do estudo da metalinguística, abordada por Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Em *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, o autor esclarece:

As relações dialógicas entre os enunciados, que atravessam por dentro também enunciados isolados, pertencem à metalinguística. Difere radicalmente de todas as eventuais relações linguísticas dos elementos tanto no sistema da língua quanto em um enunciado isolado. [...]

Quando o enunciado é tomado para fins de análise linguística, sua natureza dialógica é repensada, é tomada no sistema da língua (como sua realização) e não no grande diálogo da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2019 [1959/61], p. 87/92).

Os enunciados são dialógicos, unidades da língua, não. Estas só quando ganham vida quando dois sujeitos agem na interação discursiva, tornam-se enunciados/textos que refletem e refratam ideológica e axiologicamente no interior dos campos da atividade humana.

Considerando-se que a língua está no chão da vida e não nas formas frias da gramática, as orações subordinadas adverbiais são um importante ponto de estudo no ensino médio, visto que o enunciador – seja na condição de leitor responsivo, seja na condição de autor – não escolhe as palavras e as articula aleatoriamente; esse processo sempre está a serviço do discurso, da intencionalidade do falante e do seu projeto de dizer no momento real de interação. A seleção e o uso de operadores argumentativos, por exemplo, contribuem para a construção da progressão textual, por meio da coesão sequencial, construindo “relações valorativas estabelecidas pelo uso ou não de conectivos, elementos de ligação responsáveis por estabelecer relações tanto lógico-semânticas quanto axiológicas entre palavra, sintagmas, orações, parágrafos [...]” (POLATO; MENEGASSI, 2019, s. p.).

Diante do exposto, estabelecemos, com base na perspectiva dialógica do discurso, o seguinte objetivo: analisar o encaminhamento do ensino da língua em uso, em particular, o ensino das orações subordinadas adverbiais em dois livros didáticos do novo ensino médio, *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS; ODA, 2020) e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020), elaborados em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (2021). A escolha desse objeto de pesquisa está ligada ao percurso do autor desta dissertação como aluno e como docente, visto que, na primeira situação, em fase escolar, esse conteúdo pareceu bastante lógico, já que o foco estava na localização das conjunções (e de regras de posição) para classificação; na segunda, esse conteúdo foi o primeiro ensinado ao ingressar na docência e não com êxito, representando um incômodo ao longo dos anos.

O trabalho com o conteúdo gramatical, como afirmam Pernambuco e Figueiredo (2011, p. 694), “deve ter como objetivo alcançar o envolvimento existencial dos alunos, como pessoas concretas, na experiência de serem autores e leitores, locutores e interlocutores participantes ativos do infundável diálogo cultural”. As práticas pedagógicas do ensino da gramática devem buscar dar voz ao alunos, auxiliar seu “eu-social”, levando-os a se encontrarem e a se reconhecerem no olho do “outro-social”, já que nenhum discurso é individual; ao contrário, é construído na relação com outros discursos e seres sociais.

Os estudos em torno do ensino dos conteúdos gramaticais de modo significativo e contextualizado buscando auxiliar o aluno na leitura, compreensão e escrita de textos abrangem

diversas posturas teórico-metodológicas. Em Linguística Aplicada, destacamos Geraldi (2004 [1984], 1991); Possenti (2002 [1996]); Travaglia (2000); Antunes (2014); Rocha (2015) faz proposições didáticas para o trabalho com a língua em uso na perspectiva dialógica; Faraco e Castro (1999); Faraco (2017); Faraco e Vieira (2016, 2019a, 2019b, 2020, 2021, 2022). A perspectiva gerativista se faz presente com Pilati (2017) que aborda o ensino gramatical por meio da ludicidade (Gramaticoteca).

Em perspectiva funcionalista, destacam-se os trabalhos de Neves (1994, 2021, 2021 [2016], 2022 [2006]) que, além de textos teóricos, escreveu a *Gramática dos usos do Português* (2011) e de Castilho (2011) com a *Gramática do Português Brasileiro*. Na abordagem da Linguística Textual, Koch e Fávero (1983), Koch (1984, 1996, 2021 [2015]) e Koch e Elias (2010, 2014, 2016) são obras bastante significativas. Na perspectiva bakhtiniana, as práticas de análise linguística de base dialógica são discutidas por autores como Mendonça (2022); Bezerra e Reinaldo (2020 [2013]); Polato (2017); Polato e Menegassi (2021); Acosta-Pereira (2013, 2021); Rodrigues e Pereira (2020); Kraemer e Costa-Hübes (2021), dentre outros.

À vista disso, esta dissertação é compreendida como um elo discursivo na longa tradição dos estudos linguísticos. A singularidade deste trabalho é a análise das orações subordinadas adverbiais em materiais didáticos do ensino médio que respondem à BNCC (2018) e ao PNL D (2021), documentos elaborados em um cronotopo marcado por tensões de valores éticos e estéticos, frutos de um golpe político em 2016, de um governo que constantemente ameaçava a democracia (2019-2022), visava o desmonte da educação e considerava que a universidade não é para todos⁴; tudo isso, atravessado pela pandemia da covid-19.

Na sua singularidade cronotópica, esta dissertação dialoga com estudos acerca das orações subordinadas adverbiais em materiais didáticos aprovados nos últimos três PNL Ds para o ensino médio, todos em períodos de plena democracia. No PNL D (2012), Pereira, Costa e Gomes (2015) e Moés e Assis (2022), que estudam as obras *Português linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) e *Gramática Reflexiva: Texto, semântica e interação* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) respectivamente. Para o PNL D (2015), Lima (2015) investigou as obras *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013) e *Ser protagonista* (PENTEADO et al., 2014); Castanheira e Werneck (2018) refletiram acerca das obras *Português: linguagens em conexão* (SETTE et al., 2013), *Português: língua e cultura*

⁴ Entrevista do ministro da Educação, Milton Ribeiro, governo Bolsonaro, à TV Brasil em 09/09/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em 10 maio 2023.

(FARACO, 2013), *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013) e *Vozes do mundo: literatura, língua e produção de textos* (ABREU-TARDELLI, 2013). E, por fim, no PNLD (2018), Veseloski (2020) analisou *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016) e *Português trilhas e tramas* (SETTE et al., 2016); Garcia e Câmara (2019) analisam as obras *Língua portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXOJR., 2016), *Veredas da palavra* (ALVES; MARTIN, 2016), *Português: trilhas e tramas* (SETTE et al.), *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016), *Português contemporâneo* (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016) e *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016).

Dito isso, explicitamos a organização deste trabalho, dividido em quatro partes. Na primeira, “Da gramática à análise linguística - orações adverbiais em diferentes abordagens: gramatical, linguística, estilística”, a oração subordinada adverbial é discutida a partir das perspectivas da gramática tradicional, da linguística e das formas de língua/linguagem e da estilística bakhtiniana. Na segunda, “Documentos oficiais de língua portuguesa para o ensino médio: centros de tensão”, recuperamos os documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa no Brasil, considerando-se a memória discursiva desses documentos e a relação com a análise linguística e os gêneros do discurso. A terceira parte, “Constituição do *corpus* e percurso metodológico do ensino das orações adverbiais nos manuais didáticos do ensino médio”, apresenta a constituição do *corpus* e os critérios de seleção e análise. Na quarta parte, “Orações subordinadas adverbiais em manuais didáticos: entre a gramática e a análise linguística”, analisamos como o ensino da sintaxe das orações adverbiais é desenvolvido nos manuais didáticos *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS; ODA, 2020) e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020).

Capítulo 1

Da gramática à análise linguística – orações adverbiais em diferentes abordagens

A sintaxe sempre ocupou boa parte das aulas de língua portuguesa. As extensas análises sintáticas de frases ou orações soltas, extraídas de textos ou inventadas, gerava nos alunos o desinteresse, afinal, eles já falavam português e não precisavam de tantas regras para se comunicar. Perdia-se, portanto, o sentido em estudar tantos conteúdos gramaticais: sujeito, predicado, complemento nominal, orações subordinadas adverbiais, entre outros. Por muito tempo, a escola compreendeu que ensinar língua portuguesa era ensinar gramática que seria empregada na escrita a partir determinadas regras e padrões, isto é, de acordo com os moldes das gramáticas prescritivas.

Possenti, em sua famosa obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, já afirmava que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguística técnica” (POSSENTI, 2002, p. 53). Não advogamos pela abolição do ensino de gramática; ao contrário, ele é essencial, desde que ocorra de forma significativa para o aluno, que já é usuário da língua. O esperado não deveria ser ele saber classificar elementos morfossintáticos ou os tipos de orações subordinadas adverbiais, mas, sim, compreender os efeitos de sentido produzidos ao empregar uma oração adverbial temporal ou uma concessiva. Ademais, esse esquema induz a pensar que só existe uma única forma de se construir a subordinação adverbial.

Gladstone Chaves de Melo, em seus textos *Vícios do nosso ensino gramatical* e *Como se deve estudar a língua*, já combatia a “gramatiquice” no ensino. O autor afirma que o ensino formalista, por meio da obsessão pelo erro, do apreço às regras, especialmente as proibições, “os solecismos, as cacofonias, as colisões, os galicismos” (MELO, 1981b [1951], p. 202) continuaram muito presentes nas aulas de língua portuguesa. Além disso, com intuito de ensinar as regras do bem escrever, isto é, de ensinar a norma culta, selecionavam-se frases soltas, “aleijadas, estropiadas, viciosas e às vezes até certas, para o aluno as corrigir (MELO, 1981b [1951], p. 202).

Ao focalizar o erro, a imposição de regras e a terminologia, o aluno perde o senso estilístico, pois, segundo Melo (1981a [1951]), não se apura o sentimento da linguagem, não se destacam as tonalidades semânticas, que não são discutidas com os estudantes, assim, eles não compreendem

que a língua participa diretamente do homem e que, portanto, chora com ele, ri com ele, com ele hesita, gagueja, se corrige, com ele discrição serenamente, procura angustiada a verdade, ama, odeia, pragueja, bendiz, se liberta e se escraviza, muda inopinadamente de sentir, canta o seu triunfo, celebra a paz de alma ou se entrega soturnamente ao desespero (MELO, 1981a [1951], p. 207).

Só a partir da estilística, os alunos passaram a refletir sobre a língua, transportando a teoria para casos concretos, ainda que isso ocorresse com alguns erros. Melo 1981b [1951] destaca, ainda, a importância e a necessidade do trabalho com textos e não com frases soltas. Os conhecimentos que chegam ao chão da sala de aula são vivos, assistemáticos e, permeados pelas observações estilísticas, desenvolvem o gosto, o pensamento dos alunos, o entendimento da que a língua é expressão de liberdade e não de cerceamento, isto é, pela língua desenvolve-se a personalidade e desperta-se o estilo.

Antes de olharmos mais detidamente para as abordagens acerca das orações subordinadas adverbiais, foco deste capítulo, faz-se necessário retormarmos o conceito de sintaxe. Não nos comunicamos – por escrito ou oralmente – por meio de palavras soltas, mas por meio de orações. Como afirmam Negrão, Scher e Viotti (2005, p. 88), mesmo sem

jamais ter sido formalmente ensinados a reconhecer estruturas possíveis ou impossíveis em nossa língua, temos uma intuição a respeito de como as sequências de elementos linguísticos devem se estruturar sucessivamente, de modo a formar unidades mais e mais complexas, até chegarmos à formação de uma sentença. Essas unidades são chamadas de constituintes sintáticas.

Em razão desse importante aspecto, tratamos, ainda que brevemente, da noção de sintaxe, a fim de entendermos melhor o processo da subordinação adverbial. Na definição apresentada por Houaiss e Villar (2009, p. 1751), sintaxe é “organização, composição; tratado; construção gramatical”, perspectiva muito próxima à de Cunha e Cintra (2019). Bluteau (1728), ao pensar a construção já a relacionava à noção de “ordem das partes da oração” (BLUTEAU, 1728, p. 6198).

Ao considerarmos a sintaxe como organizadora das sentenças que compõem o processo comunicativo, não podemos compreendê-la de forma isolada, autônoma, mas imbricada com a semântica e com a estilística. Com efeito, não é possível pensar a sintaxe desconsiderando a língua em uso. Nesse sentido, para compreendermos as orações subordinadas adverbiais, precisamos abordá-las na interação discursiva, visto que os sentidos semânticos e estilísticos,

como afirma Decat (1995, p. 19-20), “podem diferir conforme o tipo de discurso, em decorrência dos objetivos discursivos ou funções comunicativas que o falante pretenda alcançar”.

Buscando essa compreensão, explicitamos três abordagens, gramatical, linguística e estilística, as quais são abordadas nas quatro seções deste capítulo: na primeira seção, trazemos a visão da gramática prescritiva; na segunda, apresentamos a compreensão que a linguística funcional propõe; na terceira, para auxiliar a exposição da última parte, sistematizamos algumas definições de língua/linguagem apresentadas por Bakhtin e Volóchinov; na quarta e última seção, discorreremos sobre o trabalho com as orações subordinadas adverbiais pela estilística, conforme a perspectiva bakhtiniana.

1.1 As orações subordinadas adverbiais segundo as gramáticas normativas

Nesta seção, revisitamos duas gramáticas prescritivas, uma de autoria de Cunha e Cintra (2019) e outra de Bechara (2019). A escolha dessas duas obras justifica-se, visto que são as únicas citadas nos materiais didáticos selecionados como objeto de análise, apresentados no capítulo 4.

Na primeira gramática mencionada, Cunha e Cintra (2019) apresentam as subordinadas adverbiais no capítulo 18, *O período e sua construção*. A noção de “construção” assumida pelos autores é a mesma de Bluteau (1728), pois a explicação se dá pela marca sintática “os TERMOS ESSENCIAIS, INTEGRANTES e ACESSÓRIOS de uma oração podem ser representados por outra ORAÇÃO” (CUNHA; CINTRA, 2019, p. 607, grifo no original). Outra característica é a presença de uma oração principal, que “não exerce nenhuma outra função sintática em outra oração do período” (CUNHA; CINTRA, 2019, p. 610), para suportar a oração subordinada que exerce sempre uma função sintática.

Em relação às orações subordinadas adverbiais, a marca da sintaxe está presente logo na sua definição: “funcionam como ADJUNTO ADVERBIAL de outras orações e vêm, normalmente, introduzidas por uma das CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS (com exclusão das INTEGRANTES que, [...], iniciam ORAÇÕES SUBSTANTIVAS)” (CUNHA; CINTRA, 2019, p. 618-619, grifo no original). A marca semântica está presente na conjunção (ou locução conjuntiva), pois a classificação da subordinada adverbial está marcada por essa classe gramatical, conforme explicam Cunha e Cintra (2019, p. 619): “segundo a conjunção ou locução conjuntiva que as encabece”, como as explicações marcadas pelo ‘se a conjunção’”.

Após conceituar as subordinadas, os autores elencam as nove subordinadas adverbiais que figuram na obra e constam na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), assim divididas: um grupo de sete (causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, consecutivas e comparativas) e um grupo de duas (conformativa e proporcional). Para fins de exemplificação, consideramos apenas a primeira oração, causal, visto que as demais seguem a mesma estrutura:

CAUSAIS, se a conjunção é subordinativa causal:

Não veste com luxo / **porque o tio não é rico.** /

(Machado de Assis, *OC*, II, 204)

/ **Como anoitecesse,** / recolhi-me pouco depois e deitei-me.

(Monteiro Lobato, *U*, 204)

Ceamos à lareira, / **que a noite estava fria.** /

(A. Ribeiro, *M*, 44)

(CUNHA; CINTRA, 2019, p. 619, grifo no original).

Na obra, os autores não retomam nem explicam como se dá a relação de causalidade, intuindo que o leitor tenha pleno conhecimento desse processo.

Destacamos a seleção dos exemplos extraídos de autores clássicos (Machado de Assis, Monteiro Lobato e Aquilino Ribeiro), escolha essa justificada pelos autores ao afirmarem que buscavam, por meio da *Nova gramática do português contemporâneo*, publicada em 1985, descrever o português atual em sua forma culta, “isto é, como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá” (CUNHA; CINTRA, 2019, p. XXIV). A opção dos autores por não explorar o aspecto semântico (e discursivo) da relação de causalidade deve-se ao fato de considerarem o critério sintático superior ao semântico, como afirmam à página 609 da referida obra.

Bechara (2019), que caracteriza sua *Moderna gramática portuguesa* como descritiva e normativa, apresenta as subordinadas adverbiais na parte C, *Estrutura do enunciado ou período. A oração e a frase*. Destacamos que, para o autor, “enunciado” e “período” são tomados como sinônimos. Além disso, na introdução da obra, os “estratos gramaticais” são apresentados da menor parte para a maior, isto é, do monema, palavra, grupo de palavras, cláusula, oração ao texto. A explicação sobre o penúltimo item é apenas sintática:

O estrato gramatical da oração é caracterizado pela função ‘predicativa’. Nela, o ‘sujeito’ e o ‘predicado’ são funções sintagmáticas e puramente relacionais: o predicado é o termo ‘referido’, e o sujeito, o termo ‘referente’, a função sintagmática é a de ‘referência’, e a unidade resultante é a ‘predicação referida’, que se opõe, neste

nível, à ‘predicação não referida’. [...] Registre-se aqui, de passagem, que a oração dita complexa não constitui um estrato superior da oração. O estrato superior da oração – simples ou complexa – é o texto (BECHARA, 2019, p. 48-49).

Assim como na explicação acerca de texto, na hipotaxe ou subordinação (como intitulado pelo autor), a marca sintática é muito presente.

A exposição acerca das orações complexas (subordinadas e coordenadas) começa à página 486, entretanto, ao longo da abordagem morfológica de adjetivo, pronome, verbo, conjunção e advérbio, o autor faz referências à subordinação. Chama-nos a atenção que Bechara (2019), ao contrário Cunha e Cintra (2019) e de outros autores, expõe primeiro as conjunções subordinadas, depois, as coordenadas.

Ao discutir as orações adverbiais, continua com a marcação sintática bastante acentuada e, valendo-se dela, faz uma divisão entre as adverbiais: de um lado, estão as orações que exercem a função de advérbio propriamente dito (tempo, lugar e modo) ou que são formadas por locuções adverbiais – constituídas por substantivo ou por grupos nominais introduzidos por preposição – (causa, concessão, condição e fim), tais orações, segundo Bechara (2019), aproximam-se das substantivas; do outro lado, estão as comparativas e consecutivas que, de acordo com o autor, aproximam-se mais das adjetivas, pois essas orações são de natureza quantificadora ou de unidade quantificadora (adjetivo ou advérbio). Nessa primeira apresentação, ele não apresenta as adverbiais proporcionais.

Mais adiante na obra, o estudioso retoma o tema no item *Outras particularidades das orações adverbiais – Tipos de oração subordinada adverbial*. Nesse momento, elenca 11 tipos: causal, comparativa, concessiva, condicional, conformativa, consecutiva, final, locativa, modal, proporcional e temporal. Apesar de na primeira explicação ter dividido as nove orações em dois grupos, aqui, elas são retomadas e acrescidas de mais duas.

Ao definir as orações causais, o autor afirma que podem ser assim denominadas:

quando a subordinada exprime a causa, o motivo, a razão do pensamento expresso na oração principal – *que* (= *porque*), *porque*, *como* (= *porque*), *visto que*, *visto como*, *já que*, *uma vez que* (com o verbo no indicativo), *desde que* (com o verbo no indicativo), etc.:

Saiu cedo *porque* precisou ir à cidade.

Como está chovendo, transferiremos o passeio.

Desde que assim quiseram, vão arrepender-se.

OBSERVAÇÕES:

1.^a) Evite-se na língua-padrão o emprego de *de vez que* e *eis que* por não serem locuções legítimas.

2.^a) A língua moderna só usa *como* causal quando vier antes da principal (BECHARA, 2019, p. 515-516, grifo no original).

Pela definição transcrita, vemos que o autor transita entre o semântico e o sintático, pois a definição parte do sentido, ou seja, é a oração que exprime “a causa, o motivo, a razão”, mas sempre em relação à principal, retornando, assim, ao sintático. Além disso, ao enumerar diversas conjunções subordinativas causais após a explicação, indica que são elas que articulam as orações principal e subordinada.

Destacamos também o emprego de exemplos, ainda que em orações soltas e, provavelmente, inventadas, mas mais próximas da fala cotidiana, excetuando-se pelas conjugações dos verbos “transferir” e “querer”. Nas observações, Bechara (2019) volta ao prescritivismo e traz dois apontamentos sobre as regras do bem falar, isto é, falar aos moldes da gramática tradicional.

Revisitando as gramáticas tradicionais de Cunha e Cintra (2019) e de Bechara (2019), notamos que as subordinadas estão associadas à hierarquização de orações e de ideias. Segundo os autores, as orações adverbiais exercem a função de adjunto adverbial de outra oração, principal, indicando a circunstância desta. Além disso, apesar de nenhum dos autores apontar isso, elas são as únicas que podem ser antepostas à principal, revelando a mobilidade dentro do período. Em relação às conjunções subordinativas, Cunha e Cintra (2019) e Bechara (2019) afirmam que elas “encabeçam” as orações subordinadas adverbiais. A classificação *a priori* de uma oração com base na conjunção, entretanto, desconsidera as diversas possibilidades de interpretação de acordo com o uso, como no caso da conjunção “quando”, que pode ser temporal ou condicional.

1.2 As orações subordinadas adverbiais segundo as gramáticas funcionalistas

A forte presença da linguística no Brasil impulsionou os estudos da língua no país e fez surgir “uma nova função-autor: a do linguista, que vai rivalizar com a função de gramático (tradicional) na disputa pelos sentidos da língua a conhecer, ensinar e aprender” (FARIAS, 2014, p. 107). Assim, buscamos analisar, nesta seção, a abordagem da gramática funcionalista para as orações subordinadas adverbiais, especialmente, em relação à articulação de orações. Para tanto, revisamos as obras *Gramática de usos do português* (2011 [2000]), de Maria Helena de Moura Neves, e a *Nova gramática do português brasileiro* (2010), de Ataliba Teixeira de Castilho. Além dessas gramáticas, também examinamos as obras *A construção das orações complexas* (NEVES, 2021) e *Texto e gramática* (NEVES, 2022 [2006]).

O percurso adotado por Neves (2011 [2000]) parte das conjunções subordinativas em paralelo às construções subordinadas, pautando-se pela relação delas na construção do texto e nos efeitos de sentido. A autora opta por expor as dez conjunções subordinativas/construções adverbiais em sequência: temporal, causal, condicional, concessiva, final, comparativa, consecutiva, conformativa, proporcional e modal. A explicação respectiva a cada conjunção subdivide-se em seções diferentes.

Na primeira parte, *O modo de construção*, a abordagem das conjunções/construções causais, apresenta, inicialmente, “o modo de construção” tendo como base as conjunções: “Em português, a análise das construções complexas **causais** pode ser representada na análise das orações iniciadas pela conjunção **PORQUE**” (NEVES, 2011 [2000], p. 801, grifo no original). Assim, inicia a análise descritiva de diversas conjunções e locuções causais. Na segunda parte, *As relações expressas*, a explicação acerca das relações causais pautada nas relações lógico-semânticas das construções não focaliza os aspectos sintáticos. Neves (2011 [2000], p. 804), ao explicitar as relações expressas, afirma:

Num sentido estrito, a relação **causal** diz respeito à conexão **causa-consequência**, ou *causa-efeito* entre dois eventos. Essas relações se dão entre **predicações (estados de coisa)**, indicando ‘causa real’, ou ‘causa eficiente’, ou ‘causa efetiva’. Assim estritamente entendida, a relação **causal** implica subsequência temporal do **efeito** em relação à **causa**

[...]

Por outro lado, as expressões linguísticas de ligação **causal** – as marcadas pelo conector **PORQUE** ou seus equivalentes semânticos – não se restringem a esse tipo de causalidade efetiva entre conteúdos. A relação **causal**, na verdade, raramente se refere a simples acontecimentos ou situações de um mundo (grifo no original).

Ao longo de 29 páginas (p. 801-829), Neves (2011 [2000]) discute as diversas relações causais considerando, além das conjunções, a ordem que essas construções adverbiais ocupam nas sentenças e seus efeitos de sentido, os subtipos das causais, entre eles, a coordenada explicativa, considerando as predicações (estado das coisas), as proposições (fatos possíveis) e os enunciados (atos de fala), e o uso dos modos e tempos verbais nas construções causais.

A estudiosa dedica-se a descrever a posição das conjunções subordinativas, bem como os usos dessas conjunções em períodos extraídos de textos literários e não literários (jornais, revistas, livros teóricos). O foco está nas correlações entre as construções subordinadas, por meio de relações lógico-semânticas, no processo de articulação entre as orações. Os aspectos morfossintáticos estão presentes, mas não há exploração metalinguística deles.

Castilho (2010), por sua vez, apresenta as orações subordinadas adverbiais no capítulo nove, *A sentença complexa e sua tipologia*. Antes de abordar a coordenação e a subordinação,

faz uma detalhada introdução acerca das formas de ligação da sentença, dos graus de integração das sentenças, da tipologia da sentença complexa, das conjunções e sua gramaticalização – nesse tópico, o autor, inclusive, apresenta um quadro comparativo entre conectivos pragmáticos e semânticos, segundo Bazzanella (1986), e o estatuto da primeira sentença e sua denominação.

Após a exposição acerca das coordenadas, Castilho (2010), ao explicar a subordinação, mostra-se mais conservador do que Neves (2011 [2000]). A discussão é introduzida por uma afirmação morfossintática:

As subordinadas dispõem de dois processos de marcação gramatical: (i) por operadores, que são as conjunções subordinativas; (ii) por morfemas do modo subjuntivo e das formas nominais do verbo; e (iii) pela gramaticalização de verbos evidenciais seguidos da conjunção *que* (CASTILHO, 2010, p. 355, grifo no original).

Já ao trazer as subordinadas adverbiais (p. 371-384), o autor, tomando como base a pragmática, dialoga com o leitor, acerca do uso do imperativo “imagine”, situando-o diante de uma cena, uma situação discursiva em que o locutor declara “Ficarei”. Na sequência, explica:

Por qualquer razão, não cairá bem se você for tão telegráfico, tão econômico em seus meios verbais. Você, definitivamente, precisará acrescentar informações adicionais a isso. Ah, meu amigo, nessa hora você caiu em cheio nos braços das sentenças adverbiais! (CASTILHO, 2010, p. 371)

A explicação do gramático difere das explicações dos anteriores, pois considera a subordinada adverbial no âmbito e em função do discurso, e a situação discursiva fundamental para a construção do sentido e para a elaboração do projeto de dizer do locutor.

Sua explicação, bastante próxima ao leitor (“você caiu em cheio nos braços das sentenças adverbiais!” (CASTILHO, 2010, p. 371), recai sobre a importância das sentenças adverbiais a partir da relação semântica. Para expor as diversas alternativas de emprego dessa estrutura adverbial, parte de um predicador – o verbo e sua estrutura argumental – empregado em diversas situações discursivas, ratificando a afirmação inicial “adjunção ao verbo da sentença matriz” com informações adicionais:

- a) Ficarei **porque Maria vem**.
- b) **Se Maria vier** eu fico.
- c) Ficarei **quando Maria vier**.
- d) Ficarei **para que Maria venha**.
- e) Ficarei, **embora Maria venha**.
- f) Ficarei mais tempo **do que Maria pensa**.
- g) Ficarei tanto tempo **que Maria se chateará**.
- h) Maria falou alto, **como costumava fazer**.
- i) Inscrevi-me entre os pretendentes a Maria, **à medida que ela os chamava para o teste** (CASTILHO, 2010, p. 371, grifo no original).

Na sequência, explica que a gramática tradicional busca sistematizar as informações adicionais, estabelecendo uma tipologia para as sentenças, mas que, na realidade, essa é apenas

um agrupamento por propriedades semânticas homogêneas, visto que, “se fôssemos identificar todas as alterações de sentido que as adverbiais provocam na sentença matriz, teríamos uma tipologia inesgotável” (CASTILHO, 2010, p. 372). Isso reforça o aspecto sintático-semântico, pragmático e discursivo defendido pelo autor.

Castilho (2010) apresenta as subordinadas diferentemente das gramáticas analisadas anteriormente, pois focaliza apenas cinco subordinadas: causal, condicional, final, concessiva e temporal. O modo de apresentá-las também é bastante peculiar, já que ele dialoga com outros autores que, em perspectiva semântica, as analisaram. E, novamente, concentra suas explicações no campo do discurso, em situações de conversação.

Ao apresentar as orações subordinadas adverbiais causais, por exemplo, recupera a definição semântica de Neves, Braga e Hattner (2008) para explicar, por meio das conjunções subordinativas causais mais comuns, “porque, desde que, como, que, já que”, o uso e o significado de cada uma delas, considerando as relações lógico-semânticas. Assim como Neves (2011 [2000]), o autor ressalta a importância da posição na construção de sentido das sentenças.

Notamos duas grandes diferenças na apresentação de Castilho (2010): a primeira diferença refere-se ao uso da estilística na exposição (o autor denomina de epilinguismo), ou seja, as conjunções são destacadas da sentença para que as múltiplas possibilidades de sentido sejam discutidas:

Uso epilinguístico de *porque*

a) então a gente aproveita a reunião das pessoas – **porque** lá em casa nós somos ba/bastante né? somos seis... (causal metalinguístico, segundo a autora [Dias de Moraes]; explica-se o que significa nesta família uma reunião de pessoas) (CASTILHO, 2010, p. 375).

A segunda diferença está na apresentação intercalada das orações reduzidas, intituladas “subordinadas não conjuncionais infinitivas, gerundiais, participiais”, às desenvolvidas. A justificativa para esse modo de apresentação está na dificuldade de explicitar as tênues “relações entre coordenadas explicativas e subordinadas causais, entre coordenadas adversativas e subordinadas concessivas, entre sentenças gerundiais adjetivas e adverbiais” (CASTILHO, 2010, p. 385).

O estudioso afirma também que as sentenças complexas não são ligadas exclusivamente por coordenação ou por subordinação, há também a ligação por correlação:

Fazemos saber **que** o aluno **não somente** estuda **como também** aprende.

[...]

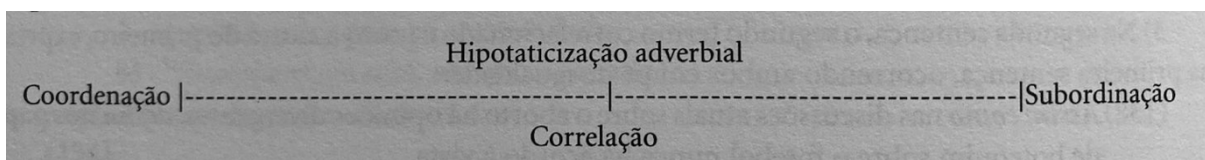
[Nessa construção], a conjunção se desdobrou em duas expressões, atirando uma para a primeira sentença e outra para a segunda. Essas sentenças não são, portanto, ligadas

por coordenação nem por subordinação, e sim por correlação [...] [que] associa vários processos linguísticos:

- (i) comparação, donde o *como*,
- (ii) negação, por meio de *não*,
- (iii) focalização, através de *somente*,
- (iv) inclusão, donde o *também* (CASTILHO, 2010, p. 386, grifo no original).

Castilho (2010) aponta quatro tipos de sentenças complexas correlatas: aditivas, alternativas, comparativas e consecutivas. Percebemos, assim, uma mescla nas correlatas entre sentenças coordenadas e subordinadas. Na conclusão do capítulo acerca da sentença complexa e sua tipologia, o gramático apresenta um esquema (Figura 1) em que mostra as coordenadas e as subordinadas dispostas “nos extremos de um *continuum* mediado pelas correlatas e pelas hipotáticas, ou seja, pelas subordinadas adverbiais concessivas, comparativas, consecutivas e conformativas” (CASTILHO, 2010, p. 390).

Figura 1 – Esquema representativo da organização do período complexo



Fonte: CASTILHO (2010, p. 390).

Após revisitarmos duas gramáticas de linguistas da tradição funcionalista, voltamo-nos para os estudos de Neves e Braga (2021), nos quais as autoras apresentam duas explicações acerca das construções adverbiais segundo a tradição funcionalista.

No estudo intitulado *As construções hipotáticas/adverbiais* (NEVES; BRAGA, 2021), o ponto de partida são as construções hipotáticas temporais, causais, condicionais e concessivas a abordagem da gramática tradicional inclui as orações adverbiais de tempo, causa, condição e concessão no grupo das subordinadas adverbiais, o que se justifica pelo seu funcionamento como constituintes da oração matriz, podendo ser vistas como adjunto adverbial da oração principal. Essa classificação, no entanto, tem sido questionada, visto que essas orações podem ser caracterizadas pelo modo de articulação com a principal e também pela forma. Numa abordagem tradicional, os diferentes tipos de orações adverbiais são construídos a partir dos conectivos que as introduzem.

Para analisar as subordinadas adverbiais, Neves e Braga (2021) indicam dois critérios: grau de independência em relação à oração nuclear e tipo de relação lógico-semântica expressa pelas orações. Assim, considerando o grau de independência, temos: os traços [-dependência] e [-encaixamento] nas coordenadas; [+dependência] e [+encaixamento] nas subordinadas substantivas e adjetivas restritivas; e [+dependência] e [-encaixamento] nas adverbiais e

adjetivas explicativas. Dessa forma, as subordinadas adverbiais são rotuladas como hipotáticas, uma vez que as informações adicionais por elas expressas se prestam à organização discursiva, já que expandem as informações presentes na oração principal.

De acordo com as autoras, estudiosos como Matthiessen e Thompson (1988) as denominam de *orações satélites*, já Halliday (1985) as classifica como *orações de realce*. Elas afirmam também que as construções adverbiais, de modo geral, classificam-se conforme três domínios: de conteúdo, epistêmico e de atos de fala. O primeiro domínio está ligado ao nível da predicação, nível de relação entre estados de coisas que ocorrem; o segundo está no nível das proposições, relação entre conteúdos proposicionais ou fatos possíveis; o terceiro, por sua vez, está relacionado às camadas das frases.

As construções hipotáticas temporais, no português oral, quase sempre, são introduzidas pelo conectivo *quando*, podendo ocorrer *enquanto* e *logo que*, de acordo com o valor semântico expresso pela oração nuclear. As acepções temporais são marcadas mais pelas relações entre as orações, pelo contexto no qual se insere o texto e por outros recursos, como verbos no perfectivo ou no imperfectivo, do que pelos conectivos. Ao serem colocadas no início da oração, as construções temporais auxiliam o falante a criar um “pano de fundo” que emoldura a oração matriz ou mesmo funciona como um marcador linguístico formal de começo de parágrafo; já aquelas posicionadas posteriormente à oração nuclear podem indicar acréscimo de informação, restrição. A escolha da posição dos constituintes também contribui para a construção do paralelismo sintático.

Com base em uma perspectiva lógico-semântica, as construções causais são caracterizadas como a junção entre um *evento-causa* e um *evento-consequência* ou *evento-efeito*. O segundo evento é sempre previsível e pode incluir um componente de condicionalidade. Compreender as construções causais desconsiderando o componente pragmático, todavia, pode ser infrutífero, pois, ao considerar apenas a relação lógico-semântica, ignora-se o fato de que, muitas vezes, as condições preenchidas sintaticamente não são, necessariamente, condições suficientes, isto é, não é porque uma condição foi semanticamente preenchida que ela pode ser considerada pragmaticamente suficiente.

As junções entre orações complexas podem estabelecer relação tanto entre eventos quanto entre argumentos. A primeira relação se dá entre fenômenos externos à situação de comunicação, isto é, são fenômenos de base experiencial; já a segunda ocorre entre segmentos do discurso que estão relacionados entre si como etapas de uma argumentação, sendo, portanto, inerentes à situação de comunicação, ou seja, são fenômenos de base interpessoal.

Neves e Braga (2021) afirmam que os períodos hipotéticos ou construções hipotáticas condicionais são, usualmente, classificadas com base em um conectivo que inicia a oração de condição, instaurando uma relação do tipo *condição para realização e consequência da resolução da condição enunciada*. Essas construções podem considerar fatos, eventos, e também podem envolver crença, valores e motivações para confiança entre os interlocutores. As construções hipotáticas condicionais podem, também, expressar polidez, motivar perguntas, criar uma imagem (positiva ou negativa) do interlocutor, apresentar conhecimento compartilhado, indicar ressalvas, estar a serviço de um projeto de dizer argumentativo. Assim como nas construções causais, as construções condicionais são compreendidas no cenário do discurso de uma língua natural, e não de forma isolada.

As construções hipotáticas concessivas são bastante amplas, pois, da perspectiva tradicional, são caracterizadas como a junção entre uma oração nuclear e uma oração concessiva, sendo esta, indício de contrariedade a uma expectativa, opondo-se à oração principal. Elas podem ser classificadas como contrastivas ou adversativas. Essas construções, no entanto, também apresentam componentes causais e condicionais. A dificuldade de classificação advém da confusão entre o significado da palavra *concessão* no cotidiano e seu uso metalinguístico.

Considerando-se o ponto de vista lógico-semântico, o evento expresso na construção concessiva não impede a verdade da oração nuclear. Para melhor compreender essas construções, é preciso observá-las da perspectiva pragmática, pois, como afirmam Neves e Braga (2021), alguns autores separam essas construções segundo duas concepções: a lógica e a argumentativa. A primeira ocorre objetivamente no mundo extralinguístico e diz respeito a fatos do mundo real; já a segunda traz dois argumentos que conduzem a conclusões implícitas contrárias.

As autoras afirmam que nas

construções concessivas, o falante se distancia de seu ponto de vista inicial. A construção concessiva não constitui, na sua totalidade, um consentimento, mas, sim, o oposto, pois na oração nuclear se levanta uma objeção contra o que vem expresso na oração subordinada (NEVES; BRAGA, 2021, p. 159).

Nesse tipo de construção, o falante elabora uma hipótese de objeção e refuta a afirmação do interlocutor. A grande diferença entre a oração concessiva e a oração adversativa reside no fato de que nesta o falante admite uma proposição, ao passo que naquela, refuta.

Assim, Neves (2011 [2000]), Castilho (2010) e Neves e Braga (2021), em contraste com a gramática tradicional, afirmam que esta se pauta em uma sintaxe superficial que considera

apenas a segmentação e a classificação de conectivos e orações, desconsiderando os níveis intermediários de dependência e integração das estruturas oracionais da língua, o que apaga, segundo os autores, o *continuum*.

Segundo esses estudiosos, é necessário pensar a língua em função, e não apenas nas estruturas dos enunciados, ao contrário da visão tradicional, que permanece em uma sintaxe de superfície, contentando-se em apresentar os conceitos de coordenação e subordinação a partir da independência ou dependência sintática entre a oração principal e a oração nuclear, respectivamente. O rótulo subordinação proposto na NGB e presente na perspectiva tradicional desconsidera que uma oração adverbial possa entrar no discurso até mesmo como oração independente, simplesmente servindo de pista, de guia, no fluxo da informação.

1.3 As formas da língua/linguagem na concepção de Volóchinov e Bakhtin

Nesta seção, retomamos os trabalhos dos membros do Círculo de Bakhtin, visto que guardam estreitas relações com o ensino de língua materna para o ensino de gramática, leitura e produção de texto, como afirmam Campos e Santos (2021). Esses trabalhos são três: *A palavra na vida e a palavra na poesia* (2019 [1959/61]) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (2018 [1929]), de Volóchinov, e *Problemas da poética de Dostoiévski* (2008 [1963]), de Bakhtin. A obra *Questões de estilística no ensino da língua* (2013 [1940]), também de Bakhtin, por estar diretamente ligada ao nosso objeto de estudo, será analisada na próxima seção deste capítulo.

Uma das importantes colaborações do Círculo de Bakhtin para os estudos da linguagem contemporâneos, segundo Pernambuco e Figueiredo (2011), é a compreensão de que o texto é constituído por elementos linguísticos, mas não só por eles, visto que há também fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos envolvidos em sua produção. Nesse sentido, como pontuam os autores, nenhum “discurso é individual, [...] já que se constrói por meio das relações entre seres sociais e todos os discursos sociais mantêm uma plena e permanente interação” (PERNAMBUCO; FIGUEIREDO, 2011, p. 690).

A publicação *A palavra na vida e a palavra na poesia* (2019 [1930]) reúne ensaios, artigos, resenhas e poemas de Volóchinov, publicados entre 1921 e 1930. Consideramos, nesta pesquisa, três ensaios: *Estilística do discurso literário I: O que é língua/linguagem?*, *Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado* e *Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social*, publicados, respectivamente, nos números 2, 3 e 5 da revista *Estudos da Literatura: revista para autoformação*, criada pelo escritor russo Maksim Górkí. A

revista tinha por finalidade tornar acessível os estudos de literatura e linguística para os operários e camponeses interessados em expandir seus conhecimentos (AMÉRICO; GRILLO, 2019).

No primeiro ensaio, dividido em oito partes (1. A origem da linguagem/língua; 2. O papel da linguagem/língua na vida social; 3. Língua e classe; 4. Linguagem/língua e consciência; 5. “Vivência” e “expressão”; 6. Ideologia do cotidiano; 7. Criação literária e discurso interior; 8. Conclusões), Volóchinov (2019 [1930]) se vale de uma metáfora muito bonita de uma folha, que não é linear, mas que tem sua dialogicidade, o que remete à escrita permeada por muitas interlocuções internas do sujeito-autor para moldar sua voz pela linguagem. A moldagem da palavra, na escrita, assim como o trabalho do oleiro com a argila, acontece, pelo autor-artista, em um fluxo sócio-histórico, uma vez que a língua é de caráter social.

As reflexões do autor são tanto de ordem linguística, morfológica e sintática, pois ele se vê diante de questionamentos como “que palavra escolher?”; “Como combiná-las?”, como de ordem estilística, relacionadas a como articular as palavras a fim de conseguir expressar-se da melhor forma possível. Assim, “aquela língua com a qual ele raciocinou ou sonhou nos momentos de solidão, parece agora um fenômeno extremamente difícil e complexo” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930]), p. 236). Isso porque

o escritor é sempre obrigado a lidar não com um material físico bruto, mas com partes já trabalhadas antes dele, isto é, com elementos linguísticos prontos, com os quais ele pode construir o todo somente ao considerar todas as regras e leis que não podem ser ignoradas na organização desse material verbal (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 237).

Dessa forma, a escrita de um texto envolve não somente a estrutura textual com seus mecanismos linguísticos internos, mas também a compreensão de significação pactuada sobre ele por uma classe da sociedade.

No segundo ensaio, *Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado*, organizado em sete partes (1. Comunicação social e interação discursiva; 2. Discurso monológico e discurso dialógico; 3. A dialogicidade do discurso interior; 4. A orientação social do enunciado; 5. A parte extraverbal (subentendida) do enunciado; 6. A situação e a forma do enunciado; a entonação, a escolha e a disponibilização das palavras; 7. A estilística do enunciado cotidiano), Volóchinov (2019 [1930]) reafirma, na primeira parte, a tese de que a língua não é imóvel, um produto morto e petrificado, obedecendo exclusiva e rigorosamente apenas às regras e exceções gramaticais; ao contrário, ela é viva e se concretiza no

“acontecimento social da interação discursiva, realizada em um ou muitos enunciados” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 268) na vida social.

Pontuamos aqui duas ideias desenvolvidas nas partes I e II de *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2018 [1929]). A primeira ideia, apresentada na parte I, *A importância dos problemas da filosofia da linguagem para o marxismo*, considera que, por acontecer no processo de interação social, a língua não é somente um signo linguístico ou verbal, é um signo ideológico que “não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade” (2018 [1929], p. 94), refletindo-a e refratando-a. Assim, a língua é de natureza sónica e ideológica.

A segunda ideia, trazida na parte II, *Os caminhos da filosofia da linguagem marxista*, expõe mais detalhadamente, no capítulo três, a interação discursiva. A linguagem, segundo Volóchinov (2018 [1930]), é, por natureza, comunicativa, dirigida a um outro; necessariamente há uma relação interindividual e social, pois é a situação social que “forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro” (2018 [1929], p. 206). Como afirma o autor, “o enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista do seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 216).

O trabalho com as orações subordinadas adverbiais, portanto, não pode prescindir do social, deve considerar a leitura, a interpretação e a gramática de forma articulada, a fim de que o aluno se aproprie da língua como forma de interação social. O ensino da língua não pode restringir-se ao ensino gramatical metalinguístico, um ensino que tem um fim em si mesmo e se concretiza em atividades classificatórias e de nomenclatura; ele deve estar a serviço da reflexão linguístico-estilística na leitura e na produção de textos, pois, conforme observa Volóchinov (2018 [1929], p. 218-219),

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.

Assim, o linguista russo estabelece uma ordem metodológica para o estudo da língua. Primeiro, considerar as “formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas”; em seguida, as “formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte”, ou seja, é preciso levar em conta “os gêneros dos

discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica”; por fim, parte-se para a “revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 220).

Retornando aos ensaios de 1930, o terceiro ensaio, *Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social*, organiza-se em três seções: 1. A ideologia de classe e a estilística do enunciado; 2. A palavra como signo ideológico; 3. O signo e as relações de classe. Nesse texto, Volóshinov discute com os leitores-aprendizes, a partir dos enunciados de Tchítchikov, personagem de *Almas mortas*, de Gógol, um encaminhamento analítico nomeado por Volóchinov de “leitura estilística” dos textos literários.

A preocupação com a aprendizagem é constante, assim, desde o início do texto, o autor dialoga com o leitor, além disso, o linguista propõe algumas perguntas, seguidas por respostas explicativas que aproximam o interlocutor. Destacamos a pergunta “Mas o que é a *palavra*?” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 310), com base na qual desenvolve a concepção de palavra como signo e signo ideológico que reflete e refrata a realidade. Essa concepção, já apresentada em *Marxismo e filosofia da linguagem* e destacada anteriormente, vem acompanhada de uma explicação bastante próxima da vida dos operários, leitores primeiros da revista, como já observamos.

Volóchinov (2019 [1930]) opõe a palavra à fotografia e a aproxima do som para apontar que ela só tem sentido nos enunciados vivos, ao contrário do que se tem nos dicionários, que apresentam palavras mortas. Nessa direção, o autor salienta que a “palavra torna-se palavra na comunicação social viva, no enunciado real, que pode ser compreendido e avaliado não só pelo falante, mas também por seu auditório possível ou presente” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 315), ou seja, a palavra só pode ser analisada no fluxo da interação discursiva. O autor sintetiza suas reflexões sobre a função social da palavra ao afirmar que,

mesmo no campo das palavras, que em princípio parece ter uma mesma significação constante e devem expressar um mesmo ponto de vista constante, vemos uma contradição tanto nas significações (a depender da situação) quanto nos pontos de vista (a de depender da ideologia de classe ou das habilidades profissionais) [...] (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 318).

As discussões propiciadas pelo linguista russo acerca da palavra já figuravam em diversas partes de *Marxismo e filosofia da linguagem*, como já observamos. Volóchinov (2018 [1929]) afirma que não existe palavra neutra, isto é, toda palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois o signo linguístico, ao ser colocado em uso, na interação discursiva, torna-se sociológico (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 98-99). Assim, é na palavra e pela palavra que “se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social”

(VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 106). Por este motivo, o autor considera a linguística como insuficiente e limitada, pois “o estudo do aspecto sonoro da palavra ocupa um lugar desproporcionalmente grande na linguística, frequentemente dá o tom a ela e, na maioria dos casos, se realiza sem nenhuma ligação com a essência real da língua como signo ideológico” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 144).

No capítulo *A interação discursiva*, na parte II da obra, ele discute a importância da orientação da palavra entre o autor e o interlocutor, uma vez que, a palavra é, em sua essência, “um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige”, isto é, é um “produto das inter-relações do falante com o ouvinte” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 205). Segundo o estudioso, o papel da palavra é crucial porque, por meio dela,

dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela se apoia em uma das extremidades em mim e, na outra, no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 205).

Dessa perspectiva, o interlocutor nunca é passivo; ele ocupa uma posição ativa, responsiva.

Na conclusão do capítulo, depois comparar as perspectivas do objetivismo abstrato e do subjetivismo individualista, Volóchinov (2018 [1929]) elenca cinco teses acerca do seu ponto de vista:

- 1) A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
- 2) A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.
- 3) As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis de formação da língua são leis sociológicas em sua essência.
- 4) A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma ‘necessidade livre’ ao se tornar consciente e voluntária.
- 5) A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra ‘individual’) é um *contradictio in adjecto* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 224-225).

Ao discutir a natureza social do enunciado, o autor trata tanto de questões de filosofia da linguagem, quanto de questões de linguística, indo de discussões filosóficas para discussões da linguística geral, com base nas quais analisa a “questão mais específica que se encontra na fronteira entre a gramática (sintaxe) e a estilística” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 87-88).

O estudo concreto de uma questão sintática é o tema da parte III, de *Marxismo e filosofia da linguagem*, intitulada *Para uma história das formas do enunciado nas construções da língua (experiência de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos)*.

Volóchinov (2018 [1929]) destaca que grande parte do pensamento linguístico moderno está impregnada pela fonética e pela morfologia e que até os problemas sintáticos são vistos a partir dessas lentes, o que leva a uma morfologização da sintaxe e, conseqüentemente, a um modo de análise extremamente inadequado. Melhor compreendemos esse fenômeno ao considerarmos que os estudiosos da época tinham a “percepção de uma língua morta e alheia”, cujos principais objetivos eram a “decifração dessa língua e de seu ensino aos outros” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 242).

O linguista russo afirma que as formas sintáticas, ao contrário das morfológicas e fonéticas, são “as que mais se aproximam das formas concretas do enunciado, isto é, daquelas dos discursos verbais concretos” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 242), estando ligadas estreitamente às condições reais de fala. Entretanto, ressalva que o estudo produtivo da sintaxe só é possível no campo do enunciado, pois sem o enunciado, perde-se a percepção do todo discursivo e incorre-se em um escolasticismo no que se refere ao estudo das formas sintáticas. Ao analisar uma palavra com base em critérios fonéticos, morfológicos e sintáticos, buscando unicamente categorias e definições linguísticas, permanece-se apenas diante de uma classificação gramatical, isto é, um período simples, mas nunca um enunciado dialógico. A oração, para ser plenamente compreendida, deve estar no todo do enunciado, considerada na situação de interação.

A mesma lógica da construção das frases e orações pode ser aplicada à composição sintática dos parágrafos, que

podem consistir tanto de uma palavra, quanto de uma grande quantidade de períodos compostos. Afirmar que um parágrafo deve conter uma ideia acabada é o mesmo que não dizer absolutamente nada. Uma vez que são necessárias definições do ponto de vista da própria língua, a noção de parágrafo como uma ideia acabada não é, de modo algum, uma definição linguística. Se, como supomos, é inaceitável separar as definições linguísticas das ideológicas, tampouco se devem substituir umas pelas outras (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 244).

No entendimento do autor, somente o estudo das formas de comunicação discursiva pode elucidar a compreensão do sistema de parágrafos e outros aspectos sintáticos. Assim, propõe um método sociológico aplicado à linguística.

Ao abordar os problemas sintáticos, ele problematiza o discurso alheio, elemento construtivo do discurso autoral, pois, ao se empregar o enunciado alheio, este se torna, ao mesmo tempo, seu tema. Essa incorporação está marcada por “normas sintáticas, estilísticas e

composicionais para a sua assimilação parcial, para sua inclusão na unidade sintática, composicional e estilística do enunciado autoral” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 250). Assim, “as formas de transmissão do discurso alheio expressam a relação ativa de um enunciado com outro, não no plano temático, mas nas formas construtivas estáveis da própria língua” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 251).

O autor nos ensina que

o estabelecimento de um limite rígido entre a gramática e a estilística, entre o modelo gramatical e a sua modificação estilística é metodologicamente improdutivo, além de impossível. Esse limite é instável na própria vida da língua, em que algumas formas se encontram em processo de gramaticalização e outras de desgramaticalização, sendo que justamente essas formas ambíguas e limitrofes representam o maior interesse para um linguista, pois é justamente aqui que as tendências de desenvolvimento da língua podem ser captadas (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 264).

Segundo seu pensamento, portanto, há um movimento dialógico entre duas ciências, linguística e metalinguística, pois a forma só ganha sentido pleno no enunciado. Os aspectos gramaticais e estilísticos dão forma aos elementos afetivo-emocionais.

Bakhtin também enfatizou, em diversos textos, a importância da integração entre essas duas ciências. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, afirma que as

pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 207).

Assim, a linguística concentraria os estudos gramaticais propriamente ditos e a metalinguística, tendo em vista o discurso, o estudo das práticas discursivas. Elas não são excludentes, mas complementares. O estudo da língua deve contemplar as relações lógicas e a análise dialógica. A primeira relação se instaura no paradigma da oração; a segunda, no paradigma do discurso, dessa forma, o estudo funcional da língua deve ir das relações dialógicas para as relações lógicas.

Conforme o entendimento do autor, as relações dialógicas não são possíveis entre os elementos da língua como estrutura, tanto entre unidades sintáticas como entre orações consideradas de uma perspectiva puramente linguística. As relações dialógicas também não acontecem entre textos ao considerarmos apenas a linguística. Compreender e estudar as formas sintáticas e léxico-semânticas, objeto da linguística, é essencial, mas, para um ensino profícuo de língua materna, permanecer no plano da língua sem abordar as relações dialógicas tende a “empobrecer” o estudo. O ensino deve compreender o linguístico e o extralinguístico, pois

as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. 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. [...] As relações dialógicas são irreduzíveis às lógicas [...]. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (BAKHTIN, 2008 [1963], p.209, grifo do autor).

A análise da língua deve considerar a interação social, a língua em uso, isso implica a análise das relações dialógicas e lógicas da língua, considerando a oração à luz do contexto. As relações lógicas, para se tornarem dialógicas, devem tornar-se discurso, isto é, enunciado concreto e ganhar autoria para que se possa compreender seu posicionamento ético e estético.

A metalinguística, ao contrário da linguística, ao tomar como objeto o enunciado concreto, considera o discurso bivocal, ou seja, a comunicação dialógica que surge no concreto da vida, nas condições da vida autêntica da palavra, e não de uma vida inventada (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 211). As relações dialógicas podem acontecer, portanto, em uma palavra isolada, desde que não lida à luz da impessoalidade da língua se não como “posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro” (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 210).

Na obra *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica*, Bakhtin expõe o caminho de análise metalinguística:

As relações dialógicas entre os enunciados, que atravessam por dentro também enunciados isolados, pertencem à metalinguística. Difere radicalmente de todas as eventuais relações linguísticas dos elementos tanto no sistema da língua quanto em um enunciado isolado [...] O que determina as fronteiras inabaláveis do enunciado? As forças metalinguísticas (BAKHTIN, 2019 [1959/61], p. 87-88).

O autor esclarece que é necessário compreender o sentido total do diálogo entre dois sujeitos sempre a partir do estilo do autor. Os elementos linguísticos empregados na constituição dos enunciados “são neutros em face da divisão de enunciados, movem-se livremente ignorando as fronteiras do enunciado, ignorando (sem respeitar) a soberania das vozes” (BAKHTIN, 2019 [1959/61], p. 88). Conclui o autor que, se as unidades da língua apresentam grande reprodutibilidade, ou seja, se as orações podem ser repetidas inúmeras vezes, ainda que com diferentes significados, “as unidades da comunicação discursiva – os enunciados integrais”, por sua vez, “são irreprodutíveis (ainda que possamos citá-las) e estão ligadas entre si por relações dialógicas” (BAKHTIN, 2019 [1959/61], p. 107).

Nos apontamentos de aula, apresentados na próxima seção, Bakhtin menciona um modo de ensinar gramática, explicitando para os alunos as diferenças de sentido decorrentes de escolhas linguísticas diferentes.

1.4 A estilística no ensino da língua portuguesa

Bakhtin foi professor do ensino médio em duas instituições educacionais simultaneamente: Escola Ferroviária nº 39, da estação Saviólovo, região de Kalínin (Tvier), e Escola Básica nº 14, de Kimri, entre 1942 e 1945 (AMÉRICO; GRILLO, 2013). Em *Questões de estilística no ensino da língua*, deparamo-nos com um professor preocupado com os métodos de ensino de língua materna na Rússia, marcados por uma concepção que abordava a língua abstratamente; mais especificamente sua preocupação recaía sobre o ensino de sintaxe.

Suas inquietações acerca dos períodos complexos por subordinação sem conjunção nasceram de sua observação e análise atenta de 300 redações produzidas pelos alunos de duas turmas da oitava série (equivalente ao primeiro ano do ensino médio no Brasil) e por 80 redações escritas pelos alunos da décima série (equivalente ao terceiro ano do ensino médio). Bakhtin, diante das produções dos alunos, constatou que o período composto por subordinação sem conjunção raramente ocorria nos textos.

A ausência dessa construção sintática, segundo Bakhtin, devia-se aos alunos não terem tido contato, anteriormente, com o valor estilístico dessa estrutura. Assim, era preciso ensiná-los acerca da importância e da necessidade do emprego dessa forma gramatical nas próprias produções escritas. No entendimento do filósofo, havia a necessidade de revisar o papel que a gramática ocupava no ensino e por isso propôs um estudo criativo da língua.

A proposição de Bakhtin (2013 [1940], p. 23-43) era de que as formas sintáticas não poderiam ser estudadas desconsiderando-se a estilística. Tomar as formas frias da língua, isto é, as estruturas sintáticas descoladas do texto, dos aspectos semânticos e estilísticos, era o modo arcaico de ensino gramatical.

É importante ressaltar que a estilística está presente em diversas obras do autor, em *Teoria do romance I – a estilística* (BAKHTIN, 2017 [1930]) critica a concepção estilística que separa os aspectos relativos ao conteúdo ideológico da forma. Assim, propõe uma estilística sociológica na qual “a forma e o conteúdo são indivisíveis no discurso concebido como fenômeno social – social em todos os campos de sua vida e em todos os seus elementos, da imagem sonora às camadas semânticas abstratas” (BAKHTIN, 2017 [1930], p. 21). Em *Os gêneros do discurso*, que abordamos no próximo capítulo, o tema é discutido em relação às formas gramaticais.

Em *Questões de estilística no ensino da língua*, Bakhtin (2013 [1940]) articula a perspectiva dialógica da linguagem ao ensino de língua materna. O autor propõe um percurso

teórico-metodológico que trate a força da abordagem estilística para a compreensão da sintaxe, articulando as formas puramente gramaticais e a estilística. Essa integração justifica-se, segundo o autor, pela eficácia representacional e expressiva das formas gramaticais. Américo e Grillo (2013), ao comentarem acerca da estilística como abordada por Bakhtin, afirmam que a

estilística metalinguística [translinguística] de Bakhtin propõe que o essencial no estilo de Dostoiévski é a intersecção de vozes sociais, de relações dialógicas entre narrador e personagens, a fusão das réplicas de um diálogo em uma única voz, a antecipação do discurso do outro e assim por diante (AMÉRICO; GRILLO, 2013, p. 102).

Em sua abordagem, o professor Bakhtin (2013 [1940], p. 30-34) constrói um caminho metodológico em cinco passos, como sistematizado por Campos e Santos (2021, p. 13):

1. Introduzir a conjunção de forma mecânica, sem mudar a frase;
2. Diferenciar a oração com conjunção e oração sem conjunção;
3. Estudar gradualmente as razões de perda da expressividade na frase alterada;
4. Cotejar com o contexto inteiro de produção;
5. Estimular o aluno a tirar suas próprias conclusões a partir da análise.

Esse percurso analítico se aproxima da ordem metodológica apresentada por Volóchinov (2018 [1929], p. 220), que entende o estudo do texto em diálogo com as formas linguísticas, ou seja, as atividades devem ser realizadas a partir da interação discursiva, entendimento também de Bakhtin (2013 [1940]).

Bakhtin (2013 [1940], p. 25) explica como se dá a opção pela estilística: “Quando o falante ou escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical”, a escolha não se dá pela gramática, mas “pela eficácia representacional e expressiva dessas formas”. Considerando os passos anteriormente mencionados, quando duas ou mais possibilidades gramaticais são válidas, o professor deve, segundo o autor russo, mostrar aos alunos o que se ganha e o que se perde ao escolher uma forma de expressão em detrimento da outra.

Compreender as formas gramaticais pela estilística ajuda o aluno a compreender a tomada de posição do falante, isto é, a “compreender a materialização da ideologia” (SCHERMA; MIOTELLO, 2021, p. 5), além de potencializar o seu posicionamento em suas próprias produções. Ao longo do percurso de ensino-aprendizagem, são realizadas diversas alterações morfossintáticas de modo bastante claro e objetivo, contribuindo para que, por meio da interação professor-aluno, o estudante construa os conhecimentos gramaticais e estilísticos.

O estudo das formas gramaticais por uma abordagem estilística é um caminho para evidenciar aos alunos as tensões presentes na materialidade da língua e, além disso, é uma forma potente de desvelar ou revelar o embate entre a palavra do eu e a palavra do outro. O ensino da

língua pela via puramente gramatical não possibilita o entendimento da relação entre a língua em análise e a própria língua. Pelo texto pode-se, talvez, ensinar o aluno a empregar e classificar os elementos linguísticos de acordo com as normas gramaticais, como usar vírgula ou não na construção de subordinadas adjetivas, por exemplo. Mas, por estar no campo da palavra alheia, da linguagem alheia, isso “não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta” (BAKHTIN, 2013 [1940]).

Ao deslocar, nas aulas de gramática, o centro de valor das formas abstratas da língua para o enunciado, Bakhtin enfatiza a influência poderosa que a língua tem sobre o pensamento do falante e a complexidade da vida, que não se dá pelas “formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca” (BAKHTIN, 2013 [1940], p. 42-43). Ao professor cabe auxiliar o aluno nessa imersão na e pela língua viva, pois “o destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio” (BAKHTIN, 2013 [1940], p. 43).

A abordagem estilística no tratamento das formas gramaticais traz para o diálogo com o aluno a palavra alheia nas análises. Dessa forma, contribui para que ele, ao entrar em contato com a dinamicidade, vivacidade e, ao mesmo tempo, singularidade da língua, possa alcançar a sua singularidade de autor, para que diga a sua palavra singular. No entendimento de Bakhtin (2013 [1940], p. 43), “resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa”.

Compreender as formas gramaticais, em situação de uso real e concreto de interação, é produtivo apenas se assumirmos uma perspectiva estilística, isto é, se refletirmos acerca das marcas linguísticas. Nisso, devemos considerar a escolha de uma construção sintática em detrimento de outra, tendo em vista o propósito enunciativo dos locutores, a mobilização das marcas linguísticas e das marcas enunciativas, integrando a língua como sistema e o sistema de uso da língua, “com vistas ao entendimento de que os gêneros, em vez de um conteúdo estático a ser trabalhado, são um recurso dinâmico vital para todo projeto de dizer” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2021, p. 134).

Bakhtin (2013 [1940]) propõe um caminho metodológico em que língua e discurso se dão numa intersecção, integrando os aspectos sintáticos, semânticos e, principalmente, estilísticos no ensino de gramática. Trata-se de um trabalho com a língua viva, encarnada na realidade do aluno, e não do ensino de uma língua “morta”, idealizada, desconhecida dos estudantes. Ter em conta a proposta do professor russo, segundo argumentam Scherma e

Miotello (2021, p. 5), “pode nos levar a pensar no embate de uma escola (re)produtiva – pautada no ensino de formas puramente gramaticais – com uma escola criativa – pautada na estilística como potência para a criação e o enriquecimento de uma linguagem própria”.

A linguagem é o lugar da interação humana e, conseqüentemente, deve ser analisada em no contexto social de interlocução, isto é, em seu funcionamento real. As práticas de análise linguística de base dialógica são o campo privilegiado para o estudo do estilo ao considerar o linguístico e o extralinguístico. No próximo capítulo, analisamos o componente língua portuguesa e as proposições sobre a prática de análise linguística(/semiótica) na BNCC (2018), documento regulador do ensino brasileiro e que orientara produção dos currículos.

Capítulo 2

Documentos oficiais de língua portuguesa para o ensino médio: centros de tensão

Os documentos oficiais de língua portuguesa para o ensino médio são terrenos de disputa(s) entre diversos interlocutores, arenas ideológicas em que, como observa Volóchinov (2018 [1929]), diferentes participantes do enunciado, situados em tempos e espaços distintos, lançam seus olhares para o objeto e têm sobre ele visões únicas, pois a perspectiva de cada participante é singular. Esse embate de sentidos em um único instante de produção do enunciado concreto, Volóchinov classifica como “antipalavra” (2019 [1930], p. 232).

Na perspectiva dialógica de Bakhtin e do Círculo, os conceitos, a depender do tempo e do espaço em que circulam, tendem a pequenos deslocamentos de sentido. Assim, tendo em conta os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa, percebemos duas tensões discursivas: a primeira refere-se ao discurso oficial, especificamente à BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) e do Novo ensino médio (BRASIL, 2017), documentos que respondem às necessidades educacionais (políticas e sociais) da juventude, garantindo seu protagonismo e assegurando-lhe uma formação em consonância com seu projeto de vida. A segunda centra-se nos discursos não oficiais, de resistência, segundo os quais, há um viés de meritocracia presente nas entrelinhas, uma lógica neoliberal de políticas educacionais “colonizadas pelos imperativos das políticas econômicas” (PESSOA; HOELZLE, 2018, p. 783).

Tendo em vista o exposto, o objetivo deste capítulo é discutir, ancorados no campo da História das ideias linguísticas, da Sociologia da educação, da Linguística Aplicada e da Análise dialógica do discurso, a língua portuguesa como concebida na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) em perspectiva dialógica, considerando esse documento como um elo na longa cadeia discursiva de documentos oficiais. Para tanto, discorreremos sobre o contexto histórico, político e social de sua produção e implementação, especialmente em relação ao Novo ensino médio (BRASIL, 2017). Essa discussão está organizada em três seções: na primeira seção, discutimos o ensino de língua portuguesa na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) em

perspectiva dialógica; na segunda, focalizamos o conceito de análise linguística/semiótica constante na Base; e, na terceira, abordamos o conceito de gênero do discurso, visto que o uso da língua acontece por meio de enunciados concretos que se inserem em um gênero discursivo, necessário para sua construção, para seu acabamento e para a organização do discurso.

2.1 O ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular/BNCC do Ensino Médio em perspectiva dialógica

A BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) é compreendida como um elo na longa cadeia de comunicação discursiva dos documentos orientadores para o trabalho com a língua portuguesa no chão das salas de aula e nos materiais didáticos, especialmente, os aprovados no Programa Nacional do Livro Didático. No tocante à língua portuguesa, o documento reflete e refrata a realidade ao afirmar que:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 67).

A BNCC (BRASIL, 2018), desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Isso significa a ênfase e a centralidade do texto, compreendido como enunciado concreto, no processo de ensino-aprendizagem, considerando o contexto de produção, o interlocutor e a posição do enunciador em face do que é expresso toma por base o ensino da língua em uso, da língua no processo de interação discursiva (BNCC, 2018, p. 76-77). Desloca-se, portanto, o ensino do conhecimento sistêmico e estruturalista como fim em si mesmo e passa-se a concebê-lo de forma articulada ao texto materializado em gêneros discursivos, ou seja, como prática social situada.

Ao pensarmos as diretrizes oficiais de língua portuguesa em um *continuum* discursivo, é importante destacarmos as aproximações, mas também as diferenças entre elas. O primeiro documento que colocamos em diálogo são os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000). Esse texto oficial insere a disciplina de língua portuguesa na grande área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias – ao lado de língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática – que, segundo o documento, relaciona diferentes formas de expressão.

Uma marca desse documento é o emprego da pedagogia das competências, que já figurava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), orientando, os documentos subsequentes para toda a educação básica e as provas em larga escala nacional posteriores, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em profundo diálogo com o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, os documentos e as avaliações nacionais conferem centralidade, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 54),

à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir qualidade da educação. Recuperam, assim, o cerne da racionalidade tyleriana – a vinculação estreita entre qualidade do currículo e a avaliação dos alunos. Para tanto, reeditam a necessidade de mecanismos que permitam avaliar os alunos e o têm feito com base na definição prévia de competências a serem atingidas, ainda que definam competência de formas diversas.

Assim, o desenvolvimento das competências, que assume um papel central na produção curricular, mobiliza o conhecimento em ação, relacionando-o ao saber prático e ao constante processo de aprender a aprender. Esse discurso pedagógico, continua presente na BNCC, na definição de competência

como a **mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores **para resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício **da cidadania e do mundo do trabalho** (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), assumir a pedagogia das competências é responder a uma concepção instrumental do conhecimento presente em um mundo globalizado em que o que é ensinado deve “ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados no contexto sociais e econômicos fora da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

As competências e habilidades de língua portuguesa nos PCNEM (BRASIL, 2000) deslocam o ensino para o uso da linguagem nas práticas de interação social. Chama a atenção a forte presença da Linguística Aplicada (com seu caráter interdisciplinar) que, desde a década de 1990, segundo Rojo (2008, p. 258), tem uma

insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não-escolar).

A importância desse balizamento teórico-metodológico, desvincula o ensino da língua do ensino puramente gramatical e passa a considerar a língua em seu uso social que se manifesta por meio dos gêneros discursivos e organiza as “escolhas e combinações discursivas,

gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas etc.” (BRASIL, 2000, p. 6). Deve-se considerar o contextual, o morfosintático, o semântico e o pragmático, deslocando da frase, oração para o texto. Ao tratar especificamente dos estudos gramaticais, o documento problematiza que, apesar de esses estarem presentes desde as séries iniciais, por concentrar seus esforços no trabalho com a nomenclatura, os alunos “não aprendem gramática”. Daí, advêm alguns questionamentos:

Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível (BRASIL, 2000, p. 16).

Dessa forma, “toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (BRASIL, 2000, p. 21).

Apesar das importantes reflexões apresentadas nos PCNEM (BRASIL, 2000), em que estão contempladas as visões e compreensões do Estado brasileiro, talvez por focalizarem áreas do conhecimento, e não disciplinas, como estão organizados os currículos, e por serem um tanto lacunares, como afirma Tílio (2019), e menos didáticos, uma vez que não tratam de conteúdos mais específicos como fazem os PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), tiveram repercussão muito menor do que esses últimos. Assim, foram reformulados e, dois anos depois, publicou-se o PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) (doravante PCN+), escrito pela professora Maria Paula Parisi Lauria, à época, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O segundo documento, portanto, em diálogo com a BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) mantém a organização por áreas, mas apresenta seções mais detalhadas para cada componente curricular. Na disciplina de língua portuguesa, a diretriz reafirma a centralidade do texto em suas diversas esferas sociais. São os textos que revelam os usos da língua e levam a reflexões; muito mais do que o ordenamento de orações ou frases, “estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua” (BRASIL, 2002, p. 58).

O documento, no entanto, opera com conceitos contraditórios: defende, por exemplo, o trabalho pautado no conceito enunciativo da linguagem, mas propõe uma organização curricular em torno de estruturas gramaticais. Ao abordar as três competências, interativa, textual e gramatical, elas não figuram plenamente integradas. Além disso, o processo metalinguístico é compreendido como um caminho de sistematização para se chegar às competências, como evidenciado no seguinte trecho:

A língua portuguesa, da mesma forma, pode ser descrita por meio de um vocabulário técnico que abarca fatos linguísticos de ordem morfológica (as noções de radical, sufixo, prefixo, por exemplo), ou sintática (a colocação pronominal, por exemplo), ou semântica (o fenômeno da polissemia, por exemplo). Esse procedimento permite maior sistematização dos conhecimentos sobre o objeto em questão (BRASIL, 2002, p. 66).

Apesar de afirmar que o texto é central, o documento não apresenta a leitura, a produção de textos, a oralidade e a gramática de forma articulada, se não como quatro blocos ou frentes de ensino, como expresso no trecho “parece interessante contemplar esses quatro grandes eixos” (BRASIL, 2002, p. 70), perspectiva reforçada pela escolha do verbo *parecer*.

Destacamos, porém, que os PCN+ não consideram útil para o aluno a estratégia da gramática tradicional de nomear e classificar as orações mediante a memorização de seus diferentes tipos. A escolha do verbo *considerar*, assim como do verbo *parecer*, mencionado anteriormente, sinaliza mais um texto reflexivo sobre o ensino do que uma orientação oficial propriamente dita. Assim, de acordo com o documento, é mais efetivo que “o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e à coesão do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas” (BRASIL, 2002, p. 71).

Ao *sugerir* a organização dos conteúdos em torno dos temas estruturadores – mais um verbo ao lado de *considerar* e *parecer* – os PCN+ indicam a divisão em: “Usos da língua; Diálogo entre textos: um exercício de leitura; Ensino de gramática: algumas reflexões; e O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural” (BRASIL, 2002, p. 71). O documento se aproxima do pensamento da Linguística Textual, conforme Koch (2012), Olímpio (2006) e Thomazi (2006), quando ou destaca a subordinação como um processo de articulação frasal ou relaciona a gramática, especialmente as subordinadas, ao processo de coesão textual e de produção de sentido que ocorre a partir de recursos expressivos, afirmando que a escola deve pensar a competência gramatical a fim de ajudar o aluno a:

- estabelecer relação entre a estratégia argumentativa do autor, bem como os recursos coesivos e os operadores argumentativos usados por ele;
- analisar as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação ou estabelecimento de relação causal, conclusão, comparação, contraposição, exemplificação, retificação, explicitação).
- a propriedade do uso dos recursos sintáticos (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação etc.) na estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso de recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor (BRASIL, 2002, p. 82-83).

A nomenclatura empregada no documento reforça o que pontuamos: apesar de afirmar a articulação com base na perspectiva enunciativa da linguagem, o ensino da gramática e o uso

da língua não são considerados, necessariamente, em uma mesma dimensão. Em razão desses aspectos, em 2006, o documento foi revisto, dando origem às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Este documento, terceiro que colocamos em diálogo como a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), é considerado um marco legal para a oferta do ensino médio. Em primeiro lugar, ele diz respeito às finalidades atribuídas a essa fase escolar, entre elas, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuidade dos estudos; em segundo lugar, ele constitui uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno” (BRASIL, 2006, p. 7).

O documento, cuja elaboração se fundamentou nos estudos nos campos da Linguística e da Linguística Aplicada, está dividido em seis partes: 1. A língua portuguesa no contexto do ensino médio; 2. Construção de novas rotas nos estudos da linguagem: caminhos que configuram a identidade da disciplina; 3. Concepção de língua e linguagem e práticas de ensino; 4. A disciplina língua portuguesa: perspectivas no contexto do ensino médio; 5. Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos; 6. Considerações finais. Por fim, destaca que, no ensino médio, objetiva-se desenvolver no estudante as habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, promovendo-lhe uma reflexão sistemática sobre a língua e sobre a linguagem (BRASIL, 2006, p. 18).

As OCEM reforçam a centralidade do texto no ensino de língua materna pela via dos gêneros discursivos, compreendendo-o de acordo com suas múltiplas dimensões: (a) linguística (considerando os recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais; (b) textual (ligados aos gêneros discursivos ou às sequências e tipologias textuais); (c) sociopragmática discursiva (tomando por base os interlocutores, papéis sociais, intenção, situação, momento social e histórico); e (d) cognitivo-conceitual (relacionada aos conceitos de mundo na inter-relação com o texto) (BRASIL, 2006, p. 21-22). Assim, destaca-se a importância de estudar esses fatores que colaboram para a textualização não como externos, mas como inerentes à materialidade textual.

Segundo o documento, o trabalho com a gramática, vinculado à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso, não deve ocorrer no nível da identificação e da classificação unicamente. De forma mais específica, o documento orienta que

a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os **sistemas semióticos** construídos histórica e socialmente pelo homem. Assim, o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao **sistema linguístico** – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação – seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos – envolve ações simbólicas (isto é, **mediadas por signos**), **que não são exclusivamente linguísticas**, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração (BRASIL, 2006, p. 25, grifo nosso).

Nesse trecho, há uma aproximação com o pensamento de Volóchinov (2019 [1930]) de que o signo não é puramente linguístico, é também ideológico. Além disso, vemos um embrião do eixo da análise linguística/semiótica que a BNCC propõe para o trabalho reflexivo (gramatical e sociopragmático) com a língua em uso e com as linguagens.

Pela primeira vez, desde os PCNEM (2000), aparece o termo “análise linguística” (BRASIL, 2006, p. 36), sugerido para as escolas como um eixo do trabalho com a língua, isto é, compreende-se a língua tanto em seu processo de interação – falar, escrever, ouvir e ler – quanto como objeto de reflexão sobre seus usos e formas. De forma de dar visibilidade ao que expõem, as OCEM (2006) apresentam dois quadros: o primeiro quadro refere-se à produção e recepção de texto; o segundo, à análise. No âmbito do segundo quadro, destacamos a significativa aproximação com o trabalho de análise linguística proposto por Geraldi (2004 [1984]), que figura nas referências bibliográficas, e com a Linguística Textual. O trabalho com as orações subordinadas adverbiais está presente, ainda que não nominalmente, nas estratégias textualizadoras, nos marcadores enunciativos e nas ações de escrita (Quadro 1).

Quadro 1 – Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio – análise dos fatores de variabilidade e das (e nas) práticas de língua(gem)

Foco das atividades de análise
<p><i>Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
<p><i>Estratégias textualizadoras:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído; ● (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); ● uso de recursos linguísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das sequências do texto ou à construção da argumentação); ● modos de organização da composição textual – sequências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal); ● organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as ideias/proposições (relações lógico-semânticas);

- organização e progressão temática.

Mecanismos enunciativos

- Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).

Intertextualidade

- Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).

Ações de escrita:

- ortografia e acentuação;
- construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, sequências ou tipos textuais);
- função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em sequências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).

Fonte: BRASIL (2006, p. 38-39).

As OCEM (BRASIL, 2006), em certa medida, popularizaram as noções de letramento(s) a fim de que o aluno construísse uma consciência linguística e metalinguística, necessária à sua formação. Esse processo só se torna exitoso se o aluno for agente ativo no trabalho com a teia discursiva do texto, transformando saberes e relacionando-os, por meio da análise linguística, às diversas dimensões textuais de determinado gênero discursivo.

Doze anos depois da publicação das OCEM (BRASIL, 2006), publicou-se a BNCC (BRASIL, 2018) que, diferentemente dos documentos mencionados, cujo caráter é orientador, tem força de lei, ou seja, é um documento normativo que apresenta as aprendizagens essenciais a serem contempladas nos currículos dos sistemas e redes de ensino. Além disso, a BNCC, como informado logo nas duas primeiras páginas de sua introdução, é um documento balizador da qualidade de educação, que garante “um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 7-8). Dada a relevância desse documento oficial, antes de abordar como ele direciona o ensino de língua portuguesa para o ensino médio, procedemos à contextualização de sua produção e promulgação.

A BNCC foi escrita ao longo de mais ou menos quatro anos, atravessando a gestão de seis ministros da Educação (mais um interino) e dois governos. Iniciada no governo de Dilma Rousseff, democraticamente eleita, foi finalizada e promulgada após o golpe jurídico e político

de 2016, que levou ao *impeachment* da presidenta, no governo de Michel Temer, então vice-presidente.

Desde 2015, a Base teve três versões, como se pode conferir no *site* do Ministério da Educação, publicadas em 2015, 2016 e 2017 (versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (versão final para o Ensino Médio). Compreendendo as políticas públicas, como a BNCC, enquanto arenas ideológicas nas quais múltiplas vozes disputam espaço e legitimidade, consideramos relevante discorrer brevemente sobre o ensino de língua portuguesa para o ensino médio nas três versões.

Na primeira versão, de 2015, a divisão por áreas foi mantida e foram definidos, em cada componente curricular, os eixos em torno dos quais os objetivos de aprendizagem se organizavam. Além disso, a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área acontecia por cinco temas integradores: consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; culturas africanas. Em língua portuguesa no ensino médio, as práticas de linguagem estão marcadas por quatro eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Acerca do último eixo, o documento oferece a seguinte orientação:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem (BRASIL, 2015, p. 41).

A primeira versão da BNCC já trazia os campos de atuação, espaços em que as práticas de linguagem ocorrem. No ensino médio, são eles: práticas artístico-literárias; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; práticas do mundo do trabalho (exclusiva para o ensino médio).

Já na segunda versão, de 2016, ainda no governo Dilma, houve algumas mudanças. A primeira mudança estava relacionada aos eixos: na versão anterior, ao lado da oralidade, leitura e escrita, figurava a análise linguística; já nesta, foi substituída por conhecimentos sobre a língua e sobre a norma-padrão.

A segunda estava relacionada aos campos: na versão anterior, havia cinco; nesta, apenas três: literário, que “envolve as práticas com textos que possibilitem a fruição de produções literárias e favoreçam experiências estéticas”; político-cidadão, “envolve especialmente a

abordagem de textos jornalísticos, publicitários, das esferas jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos”; e investigativo, “possibilita conhecer os gêneros, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola” (BRASIL, 2016, p. 506).

A terceira mudança estava relacionada à articulação dos objetivos de aprendizagem em unidades curriculares. A Base, em sua segunda versão, focalizava bastante o tratamento literário e, embora não indicasse os autores a serem lidos, elencava os critérios orientadores da leitura, começando por autores contemporâneos e seguindo para aqueles da tradição literária (BRASIL, 2016, p. 508). Assim, três unidades curriculares foram destinadas ao campo literário; duas, ao político-cidadão, priorizando os gêneros jornalísticos, publicitários e das esferas jurídicas; e uma ao campo investigativo, focalizando os gêneros de pesquisa, de divulgação científica, resenhas, entre outros.

A quarta mudança, e a mais significativa, tendo em vista o escopo deste trabalho, estava relacionada ao eixo “conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão” que se aprofundam

em práticas mais sistemáticas de reflexão e em atividades que envolvem, inclusive, análises comparativas de usos da língua. Propõe-se aqui que a sistematização desses conhecimentos se realize, sobretudo, nas práticas com o texto não literário e de forma alinhada ao eixo da escrita. Por isso esses conhecimentos estão mais presentes Unidades Curriculares que envolvem o trabalho com os gêneros argumentativos, posto que a escrita de argumentação ganha ênfase nessa etapa (BRASIL, 2016, p. 511).

Partindo do pressuposto de que o foco do estudo linguístico se concentrava nos textos/campos não literários, ao indicar as habilidades por unidades curriculares, o eixo “conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão” se fez presente apenas nas unidades IV e V, campo das práticas político-cidadãs, e VI, campo investigativo.

Ao contrastarmos a primeira e a segunda versão quanto aos estudos gramaticais, percebemos que a última se pauta em uma maior aproximação com a gramática normativa, não apenas pela denominação do eixo, como também pelas habilidades esperadas. São exemplos:

(EM14LI14) Reconhecer e distinguir recursos gramaticais que operam a coesão referencial e a coesão sequencial: substantivos, pronomes, conjunções, advérbios etc.

[...]

(EM14LI16) Analisar as categorias sintáticas ‘sujeito’ e ‘complemento verbal’ (objeto direto e indireto), refletindo sobre as classes gramaticais que preenchem essas funções (o substantivo, o pronome, uma oração substantiva, a elipse).

[...]

(EM15LI06) Avaliar o grau de envolvimento do autor com o posicionamento assumido em textos argumentativos, identificando os recursos linguísticos que sinalizam esses posicionamentos.

[...]

(EM15LI11) Utilizar, na escrita de gêneros que envolvam contra-argumentação, recursos que sinalizem os posicionamentos em confronto, como aqueles que denotam oposição, ressalva, concessão etc.

[...]

(EM15LI17) Aprofundar a compreensão sobre a forma como as orações se articulam na formação do período composto; analisar a estrutura dessas sentenças complexas, reconhecendo diferenças entre os processos de coordenação e subordinação e entre orações substantivas, adjetivas e adverbiais.

[...]

(EM15LI18) Compreender algumas regras de uso da vírgula: uso em sintagmas que sofrem deslocamentos na sentença e na marcação da elipse, na articulação das orações dentro do período composto, na marcação de expressões e orações intercaladas (BRASIL, 2016, p. 533-536).

As habilidades destacadas, entre as demais que compõem o documento, alinham-se, por um lado, a uma gramática mecânica, que não implica o processo reflexivo, como podemos notar pelo emprego dos verbos *reconhecer*, *distinguir*, *analisar*, *compreender*, e, por outro, a uma gramática da frase, da oração, ao indicar, por exemplo, que o aluno utilize, na escrita, recursos que sinalizem concessão. Em nota, o documento orienta que os tópicos escolhidos, “devem ser abordados em uma perspectiva que supere a memorização de regras gramaticais e privilegie a construção de saberes sobre o modo como a língua funciona e sobre seus usos” (BRASIL, 2016, p. 534), ou seja, como a língua funciona dentro dos limites linguísticos do texto, a relação com o extralinguístico não é foco de estudo.

Já sobre a terceira e última versão, ela se concretiza no governo de Michel Temer e em duas partes: uma parte se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, documento homologado pelo presidente Temer e pelo ministro Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017; outra se refere ao Ensino Médio, documento entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) só em abril de 2018. Esta parte relacionava-se à discussão da reforma do Ensino Médio, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, menos de cinco meses após a assinatura da Medida Provisória nº 746/2016. Como podemos notar, a reforma havia sido aprovada antes mesmo da sistematização da BNCC do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo ministro Rossieli Soares, já no apagar das luzes do governo Temer.

Os argumentos para o Poder Executivo propor essa reforma de cunho neoliberal sempre foram na direção da ideia “da falta de produtividade da escola, de um currículo pretensamente engessado e o baixo desempenho em avaliações nacionais” (CONSIDERA, 2019, p. 57),

justificando, assim, a necessidade da parceria público-privada. Segundo Malerba (2017) em artigo publicado no *site* Café História, a BNCC (BRASIL, 2018) é

uma diretriz pragmática, utilitária, de fundo liberal (que deposita ênfase na construção e prioridades do indivíduo – e não da coletividade); e mais, com desvelada vocação de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho, de preferência imunes a qualquer aparato crítico.

As reformas neoliberais, portanto, buscam silenciar a palavra singular do sujeito que se posiciona de forma ética e estética. Nesse sentido, o objetivo é, como destacam Dardot e Laval (2016), formar um sujeito moldado a um tipo de sociedade em que, cada mais, ele é atomizado, automatizado, autorresponsabilizado e apartado da dimensão social.

É importante notar que a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) vem acompanhada da reforma do ensino médio que prevê, entre outros itens, a flexibilização curricular, isto é, o aluno pode escolher o itinerário formativo que mais lhe interessar – aqui subjaz um problema muito maior ligado ao “cardápio de itinerários”. Ainda que não esteja no escopo deste estudo, cabe-nos propor uma reflexão sobre quais e quantas opções são ofertadas ao estudante pelo governo, o que, nas escolas particulares, certamente não é um problema; além disso, prevê-se uma maior articulação com a educação profissional, a implementação da educação integral, que nos leva à seguinte problematização: a educação já não é (ou deveria ser) integral, visto que é o cronotopo da igualdade e da emancipação, como assevera Fernandes (2023)? A reforma do ensino médio, assim, mostra-se como um conjunto de nós ainda não desatados.

Tendo em vista esse cenário marcado por múltiplas vozes e, em consequência, por múltiplas ideologias em luta na elaboração das três versões da BNCC e da reforma do Ensino Médio, discorreremos acerca da disciplina de língua portuguesa. A BNCC (BRASIL, 2018) dialoga com os documentos parametrizadores oficiais do ensino de língua materna, uma vez que permanecem os fundamentos conceituais consideravelmente difundidos: *práticas de linguagem, discurso, gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação*. Segundo a atual diretriz, o texto – de um gênero discursivo e que circula em determinada(s) esfera(s) – é a unidade central de trabalho e visa a

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e de construção e produção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 498, grifo no original).

Assim, a Base busca formar um sujeito que saiba articular diferentes formas de língua/linguagem.

Para organizar o ensino, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 499) propõe que, na etapa do ensino médio, sejam lidos e produzidos textos de maior complexidade “temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses”. Com intuito de reforçar a prática de linguagem de forma situada, na interação social, as práticas de linguagem estão situadas em **campos de atuação social**: da vida pessoal, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública. Essas interações acontecem considerando-se quatro eixos, denominados **práticas de linguagem** (que no ensino médio, ao contrário do ensino fundamental, não apresentam habilidades separadas): leitura, escuta; produção de textos (orais, escritos e multissemióticos); e análise linguística/semiótica. Uma vez que o último eixo engloba o escopo deste estudo, as orações subordinadas adverbiais, procedemos à sua discussão na próxima seção.

2.2 Análise linguística/semiótica: entre a teoria e a “prática”

Inicialmente, é importante ressaltar que a análise das três versões da BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2018) que expusemos anteriormente nos faz compreender alguns avanços, permanências e retrocessos. O primeiro aspecto está ligado à organização por eixos de acordo com os campos de atuação: ainda que as nomenclaturas tenham apresentado variações entre si, a organização inicial permanece. Nesses eixos, são considerados os conhecimentos sobre texto, gênero, norma e diferentes linguagens, considerando-se diversas correntes teóricas.

O segundo aspecto diz respeito à fundamentação pedagógica; na segunda versão, foram elencados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento baseados em princípios éticos, estéticos e políticos. A versão aprovada, no entanto, incorporando a lógica neoliberal, adotou a pedagogia das competências.

O terceiro e último aspecto refere-se ao eixo destinado ao estudo dos elementos gramaticais. Esse eixo foi nomeado, inicialmente, análise linguística, depois, conhecimentos sobre a língua e sobre a norma e, por fim, retomou-se o termo análise linguística, acrescentando-lhe os conhecimentos semióticos.

Dito isso, nesta seção, apresentamos, em um primeiro momento, apontamentos acerca das práticas de análise linguística situadas em um panorama histórico e teórico-metodológico, bem como tecemos algumas relações entre a análise linguística e os pensamentos de Bakhtin e do Círculo, a essa parte, intitulamos teoria; em seguida, analisamos como a BNCC (BRASIL, 2018) compreende e orienta o trabalho com a análise linguística e com os aspectos semióticos

no eixo análise linguística/semiótica. A escolha do termo “prática”, entre aspas, conforme consta no título desta seção, justifica-se, pois o foco não contempla a análise ou a proposição de uma atividade de análise linguística, mas, sim, a discussão acerca de como o documento compreende essa prática.

A prática de análise linguística, com essa classificação, surgiu no início da década de 1980, em publicação do professor João Wanderley Geraldi nos *Cadernos Fidene*, como uma alternativa para o trabalho com os aspectos gramaticais, mas não segundo a ideia de abstração da norma e da estrutura, dentro dos limites da frase ou da oração. Propunha-se um trabalho com a língua em uso, isto é, considerava-se a materialidade do texto, sua dimensão linguística, mas também o extralinguístico.

É importante destacar que o trabalho baseado na análise linguística difere daquele baseado na gramática contextualizada. Aquela mobiliza os fenômenos linguísticos e também os textuais, os enunciativos, os discursivos; esta considera a gramática dentro do texto, em outras palavras é

uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. [...] Gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer (ANTUNES, 2014, p. 46-47).

Geraldi (2004 [1984]), ao propor a análise linguística, contempla a formação de um aluno ativo, que não apenas participa das relações sociais, mas que também interage na linguagem e pela linguagem, compreende o processo, revela sua agência; como argumenta o autor, uma coisa é saber a língua e outra, a metalinguagem. O trabalho com a gramática, com os conceitos tradicionais, não é excluído; ao contrário, é articulado em função do sentido estilístico, considerando a dimensão linguística (coesão, coerência, discurso direto, discurso indireto, orações subordinadas etc.), pois a língua não é assistemática, ela apresenta uma estrutura socialmente reconhecida, mas também não é só estrutura, uma vez que tem uma dimensão extralinguística, discursiva. Assim, “o quem sou eu, o quem é você, aqui e agora, no tempo e no espaço, à luz do que também prenuncia a sócio-histórica, é percebido em cada palavra escolhida, em cada estrutura convocada, a considerar a adequabilidade à situação” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 29).

As atividades epilinguísticas e metalinguísticas discutidas por Franchi (2006 [1991]) ganham valorização dialógica com Geraldi (1991) ao abordar o trabalho não com a estrutura da língua, ou melhor, com a terminologia gramatical como “decoreba”, não só na produção de

textos, mas também na leitura, visto que, é “no interior destas [leitura e escrita] e a partir destas” (GERALDI, 1991, p. 189) que o aluno, por meio da análise linguística, opera responsivamente sobre a língua para interpretar as relações sociais materializadas também em escolhas linguísticas.

Aprender uma língua é, em certa medida, um ato responsivo, um movimento de reflexão e refração, visto que, na interação discursiva entre sujeitos, é preciso compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro. Compõem-se pela língua/linguagem, relações de alteridade, pois o diálogo se constrói no reforço ou mesmo no embate acerca de um tema da vida cotidiana. Aprender uma língua é, assim, agir com ela, nela e sobre ela na vida, uma vez que, no processo de interação, estabelecemos “negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais” (GERALDI, 1991, p. 24).

Segundo Polato e Menegassi (2021), ao propor a prática de análise linguística, Geraldi apresenta uma dupla ruptura, pois, ao mesmo tempo em que visa a substituir as práticas das redações escolares (ou composições), aos moldes dos estruturalistas e emergentes do Formalismo, enfatiza a importância dos objetivos interacionais da escrita, considerando a relação estilo-gramática, como notam Bakhtin (2013 [1940]; 2019 [1952/53]), Medvedév (2019 [1928]) e Volóchinov (2018 [1929]; 2019 [1930]), ao defender que a formação do sujeito que domina a língua deve contemplar a reflexão sobre as estratégias do dizer do autor, orientado e valorado em um conjunto historicamente constituído por discursos.

Geraldi (2004 [1984]) também chama a atenção para o fato de que, na prática escolar, os textos produzidos pelos alunos são, em sua maioria, assujeitados, isto é, eles não têm palavra autoral; o aluno “não diz sua palavra” (2004 [1984], p. 128), pois não há um trabalho que vise a desenvolver o estilo do estudante. A postura do autor reverbera a perspectiva de Bakhtin e do Círculo, pois, como observam Polato e Menegassi (2021, p. 30), “na acepção do Círculo, ter palavra própria é ter estilo e ter estilo é submeter o novo ao meio ao social: revalorar a língua, modificar valores e corroborar transformações individuais, sociais”.

As reflexões críticas ao ensino de gramática desenvolvidas por Geraldi na década de 1980, com propostas concretas para o movimento de renovação do ensino gramatical, ecoam no trabalho de Franchi (2006 [1991]), *Criatividade e gramática*, que pode ser considerado um elo entre as obras de Geraldi (2004 [1984], 1991), respectivamente, *O texto na sala de aula* e *Portos de passagem*, nas quais a análise linguística é retomada. Franchi (2006 [1991]) faz uma distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As duas primeiras, de

modo simplificado, visto que os alunos usam a língua em situações cotidianas de interação e, ao reproduzirem esses usos na escola, podem desenvolver o “saber linguístico” por meio do agir sobre a língua, comparando as expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção canônicos ou não, brincando com a linguagem, investindo em formas linguísticas visando a novas significações (2006 [1987], p. 97).

As proposições de Geraldi (2004 [1984]; 1991) e de Franchi (2006 [1991]), ao mesmo tempo em que se aproximam – as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas são retomadas por Geraldi (1991) –, se distanciam, pois o interesse de Franchi (2006 [1991]) é a renovação do ensino gramatical, já de Geraldi (2004 [1984]; 1991), a prática de análise linguística. A língua, assim, não é compreendida como um sistema abstrato, pronto e fechado, pois ela é viva, dinâmica, aberta ao processo de reconstrução e reavaliação pelos sujeitos singulares que, por meio de atividades de linguagem situadas social e historicamente, agem e transformam a interação em um acontecimento. Citando Volóchinov, Geraldi (1991, p. 33) afirma que

a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão de mundo.

Acerca do linguista russo, Geraldi relata que, dado o contexto da ditadura militar em que propôs a prática de análise linguística, a menção à obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, que leu na tradução para o espanhol, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (1976) e que o influenciou na elaboração da proposta apresentada em *O texto na sala de aula*, deveria ser muito cuidadosa, visto que a hegemonia militar era refratária às abordagens de base marxista, por isso não fez nenhuma referência a Volóchinov ou a Bakhtin⁵.

A prática de análise linguística não tem como objetivo a descrição da língua enquanto estrutura, mas a análise e a reflexão acerca das estratégias do dizer, ou seja, o foco está no dito e no modo como é dito e suas implicações. Há, portanto, um trabalho com a estilização do modo de dizer. A abordagem que se faz da gramática está a favor do texto e da interação, e não se considera o texto como pretexto para o ensino da gramática tradicional. Reforça-se que o trabalho com a metalinguagem não é posto de lado ou condenado, em vez disso, ele pode integrar o processo de reflexão, desde que não se parta dele, tampouco seja o objetivo da atividade. Assim, como observam Bezerra e Reinaldo (2020), o aluno agencia recursos

⁵ Informação veiculada na aula magna *Análise linguística e texto: rompendo barreiras*, ministrada por Geraldi no canal de vídeos *on-line* da FAG Toledo. 11 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/A3nxxA1Elo?feature=share>. Acesso em: 18 mar. 2022.

expressivos para agir *com a linguagem, sobre a linguagem e na linguagem* (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 44).

De forma a promover o trabalho com a análise linguística, Geraldi (1991) organiza um roteiro metodológico em quatro passos/problemas: 1. Problemas de estrutura/ordem textual (gênero, sequências, objetivos etc.); 2. Problemas de ordem estilística (transformação de orações, reescrita de parágrafos, transformação de discurso direto em discurso indireto etc.); 3. Problemas de ordem sintática (orações subordinadas, regência, concordância etc.); 4. Problemas de ordem morfológica (adequação vocabular, plural, tempo e conjugação verbal etc.); 5. Problemas de ordem fonológica (ortografia, acentuação, divisão silábica etc.).

No nosso entendimento, há pontos de contato entre as proposições de Bakhtin (2013 [1940]) e de Geraldi (2004 [1984]) em relação ao ensino de língua materna. Ambos consideram textos reais produzidos pelos estudantes, enunciados vivos, e, com base neles, destacam uma forma ou um problema gramatical para abordá-lo estilisticamente (Bakhtin) ou por meio da análise linguística (Geraldi). Essa estratégia é primordial para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, pois, como salienta Bakhtin (2013 [1940]), eles conseguem localizar e classificar as formas gramaticais, mas, por não terem sido assimiladas estilisticamente, não compreendem seu valor e não a empregam em suas produções ou análises.

Como é possível notar, ambos os autores partem do texto. Geraldi, da produção dos alunos; Bakhtin, da leitura de um texto de forma bastante expressiva, com intuito de “aguçar” nos alunos a percepção artística das frases e as construções. Só depois dessa materialização advinda da leitura oral, o professor e os alunos engajam-se no trabalho linguístico, substituindo elementos, diversificando as pontuações, alterando ou omitindo conjunções, mudando a ordem sintática. Por caminhos diferentes, os autores inter-relacionam as formas composicionais e a expressividade, isto é, articulam-se a sintaxe, a semântica e a pragmática. Entretanto, o trabalho não finaliza nesse ponto; volta-se para o texto, é do texto ao texto, pois o foco não são as terminologias, mas o modo mais potente de dizer. Como sintetizam Scherma e Miotello (2021, p. 10), os

dois autores constroem, por meio de proposições teórico-metodológicas de ensino da língua materna, um embate entre um ensino que reconhece e reproduz conceitos e terminologias e um ensino do uso da língua de modo criativo, no sentido de construir, com os estudantes, um olhar para o seu potencial criador diante da língua, um potencial de dizer sua própria palavra a partir das escolhas das formas linguísticas.

O emprego da expressão análise linguística, na esfera dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa, não é novo. Desde os PCN (BRASIL, 2000), algumas indicações dessa prática se fazem presentes nos documentos, mas é na primeira versão da

BNCC (BRASIL, 2015) que ela reaparece e ganha força. Após ser apagada na segunda versão, na terceira ela retorna ao documento e é acrescida do termo “semiótico”. Para a etapa do ensino médio, na área de linguagens, o documento indica a responsabilidade de consolidar e ampliar o processo de uso e reflexão das diversas linguagens, considerando-se os elementos discursivos, composicionais e formais dos enunciados nas diferentes semioses (BRASIL, 2018).

A área de linguagens engloba competências específicas, sendo a de número 4 direcionada ao ensino de línguas. Nessa competência, o aluno deve:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 490).

Seu foco é a compreensão da língua na interação social, por isso contempla os âmbitos político, cultural e social. A postura proposta é relevante e necessária para a desmistificação da supremacia de uma variedade normativa padrão em detrimento de outras variedades. Além disso, compreender a língua como um fenômeno geográfico e político implica compreendê-la como instrumento de dominação, em que o viés ideológico “indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também de estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172).

Surge, assim, um questionamento: por que uma competência tão importante para o letramento crítico, que considera as relações de poder e as ideologias que sustentam os modos de letramento, está ausente nos cinco campos de atuação? Na BNCC (BRASIL, 2018), a explicação acerca do que é competência focaliza as variedades linguísticas, mas não menciona, em nenhum momento, o fenômeno político. Desse modo, a BNCC destaca-se pelo letramento funcional, e não ideológico. Nesse sentido, como afirma Pietri (2021, p. 13), “a possibilidade de participação social pressupõe a apropriação prévia de determinados conhecimentos a serem disponibilizados pela escola”.

No eixo da análise linguística/semiótica, a BNCC esclarece que essa prática de linguagem “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente” (BRASIL, 2018, p. 80), ao longo das práticas de leitura e produção de textos, a partir das “materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido” (BRASIL, 2018, p. 80). É fundamental, então, como consta no documento, que o estudante compreenda os efeitos de sentido produzidos pelos textos e como ele, sujeito da linguagem, pode vir a produzir esses efeitos por meio da escolha de recursos linguísticos. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) retoma as OCEM (2006) ao fazer a distinção entre usos e reflexão e análise da língua,

apresentando-as separadamente “para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam” (BRASIL, 2018, p. 82).

Assim, nas orientações teórico-metodológicas acerca da análise linguística, o documento elenca as práticas que considera imprescindíveis para que o aluno se aproprie de conhecimentos gramaticais relacionados a fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística, elementos notacionais da escrita (Quadro 2), postura que revela uma grande aproximação com a gramática normativa. A aquisição desses conhecimentos é necessária e essencial, desde que o foco não seja o aspecto metalinguístico, mas o aspecto de uso da língua, pautado pelos efeitos de sentido provocados em textos-enunciados de determinado gênero discursivo.

Quadro 2 – Habilidades gerais do eixo da análise linguística/semiótica

Forno-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. ● Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Conhecer</i> as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e <i>analisar</i> suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). ● <i>Perceber</i> o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). ● <i>Correlacionar</i> as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Conhecer e analisar</i> as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). ● <i>Conhecer e analisar</i> a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). ● <i>Perceber</i> a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. ● Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer).

- Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia.
- Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: BRASIL (2018, p. 82-83).

Ordenar as habilidades de análise linguística/semiótica apresentando primeiro os conhecimentos linguísticos, depois os textuais e, por último, os discursivos retrata um movimento inverso ao proposto pelas práticas de análise linguística de base dialógica e pelo próprio documento que marca a centralidade do texto. Parte-se do micro para chegar ao macro, como afirmam Souza, Fenili, Miskiw e Franco (2020, p. 292),

Ao localizar os aspectos discursivos em último plano na AL/S, o documento deixa transparecer o foco nos aspectos normativos da língua, situação que, historicamente, vem culminando num ensino artificial de LP, em que os alunos estudam as regras da língua, mas não compreendem suas possibilidades de uso nas diferentes situações de interação das quais participam ao longo da vida.

Ao observarmos as habilidades esperadas para a morfossintaxe e para a sintaxe, percebemos que há a preocupação em relação ao aluno conhecer, analisar, perceber e correlacionar as classes de palavras no limite da oração ou conhecer as funções sintáticas e a ordem canônica das sentenças do português do Brasil, e relacioná-las ao período composto. O texto só aparece na semântica e nos elementos notacionais da escrita para que o aluno perceba os efeitos de sentido no emprego deste ou daquele elemento linguístico ou notacional.

Ainda em relação às habilidades presentes no Quadro 2, destacamos uma habilidade referente ao conhecimento gramatical de morfossintaxe:

Conhecer as **classes de palavras abertas** (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e **fechadas** (artigos, numerais, **preposições, conjunções**, pronomes) e analisar suas **funções sintático-semânticas** nas orações e seu funcionamento (concordância, regência) (BRASIL, 2018, p. 83, grifo nosso).

Ao considerar preposições e conjunções como classes fechadas, a diretriz retoma a diferenciação entre classes abertas e fechadas presente em diversas gramáticas prescritivas – mas será que na língua portuguesa em uso, essas duas classes de palavras são, de fato, fechadas, sem possibilidade de renovação?

Nesse aspecto, a BNCC (BRASIL, 2018), por um lado, se aproxima de uma concepção estruturalista da linguagem, em que prevalece o tratamento normativo; por outro lado, afasta-se dela ao propor a análise das funções sintático-semânticas. O foco não está apenas na estrutura, mas também na semântica, na produção de sentido.

Considerando as práticas de análise linguística no ensino médio, o documento objetiva aprofundar a análise e a reflexão sobre a língua. Para isso, propõe maior “complexidade dos

textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses” (BRASIL, 2018, p. 499). Nessa etapa de ensino, as habilidades não são separadas por eixos, são articuladas, dessa forma, a análise linguística/semiótica, por perpassar todos os demais campos, figura no grupo “Todos os campos de atuação social” (BRASIL, 2018, p. 506-509). Na apresentação dos campos, os aspectos linguísticos estão textualmente expressos em dois campos: o campo jornalístico-midiático e o das práticas de estudo e pesquisa. Em relação ao primeiro, o documento afirma que os alunos “devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo” (BRASIL, 2018, p. 502-503); quanto ao segundo, indica que os estudantes, além de fazerem

uso competente da língua e das outras semioses, [...] devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras (BRASIL, 2018, p. 504).

Nas habilidades presentes em “Todos os campos de atuação social”, destaca-se a centralidade do texto nas/para as práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, o que nos remete à abordagem de texto de Bakhtin e do Círculo: um enunciado concreto que materializa o pensamento humano e está inserido nas relações dialógicas, sendo marcado pela réplica, pela atitude responsiva. Nas dezoito primeiras habilidades, a seleção dos verbos introdutórios e sua recorrência chamam a atenção: *relacionar* (ou *estabelecer relações*, *analisar relações*) (4), *analisar* (9), *comparar* (1), *fazer curadoria* (1), *selecionar* (1), *produzir* (2), *planejar* (1), *revisar* (1), *editar* (1), *reescrever* (1), *avaliar* (1), *elaborar* (1) e *utilizar* (1). A escolha dos verbos sustenta-se em Costa-Hübes e Kraemer (2020, p. 341), que afirmam:

Em linhas gerais, uma análise que se volte para o signo linguístico dentro de uma vertente dialógica, conforme preceitos do Círculo de Bakhtin, considera a palavra – neste caso específico, os verbos – dentro de um todo coletivo, contextualizado histórica, social e ideologicamente.

Analisando a seleção dos verbos, podemos afirmar que a BNCC (BRASIL, 2018) prioriza o *relacionar* (e seus derivados) e, mais ainda, o *analisar*. Diante disso, inferimos que a análise linguística/semiótica, no documento, está atrelada ao conhecimento que se julga necessário garantir ao aluno, isto é, estruturas morfológica e sintática da língua. O ensino-aprendizagem, entretanto, deve acontecer ligado à articulação das informações dos textos e nos

textos. Assim, a tríade uso-reflexão-uso é deslocada para o ato de analisar⁶ as ocorrências linguísticas em função da metalinguística; refaz-se a tríade em uso-reflexão-metalinguística. Como observam Costa-Hübes e Kraemer (2020, p. 358), essa postura parece “destoar de uma proposta enunciativo-discursiva de linguagem”.

Quadro 3 – Habilidades comuns a “Todos os campos de atuação social”

PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.
(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.
(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.
(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

⁶ O verbo *analisar*, nas habilidades relativas à análise linguística/semiótica para o ensino fundamental, aparece 24 vezes. O grande número de ocorrências acontece nos anos finais dessa etapa, especialmente no 8º e 9º anos (14 vezes). O único verbo, em número de ocorrências, que o supera é *identificar*, com 62 menções: 44 vezes nos anos iniciais (10 e 11 vezes no 3º e 4º anos, respectivamente) e 18 vezes nos anos finais. Se considerarmos *identificar* como sinônimo de *reconhecer*, totalizam-se 81 ocorrências somente em língua portuguesa.

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.
(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i> , entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).
(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.
(EM13LP18) Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

Fonte: BRASIL (2018, p. 506-509).

Nas habilidades elencadas, a presença da partícula *para que*, geralmente modalizada por léxicos ou expressões lexicais, ocorre nas 18 habilidades. As expressões *de forma a ampliar*, *para posicionar-se criticamente*, *para ampliar*, *com vistas ao incremento*, *de modo a potencializar*, *de forma a perceber*, *para que o texto* estão presentes em 12 das 18 habilidades. Apesar da presença de elementos que “justifiquem” o ensino-aprendizagem dessas habilidades, percebemos que o foco ainda está na práxis mecânica da reprodução de estruturas e das formas de textos (multi)semióticos, não compreendidos em sua dimensão enunciativa, mas em sua materialidade linguística e semiótica, em seus aspectos estéticos mais do que estilísticos. O

trabalho com os gêneros centra-se, assim, na estrutura/forma dissociada da condição discursiva como podemos observar, por exemplo, nos trechos destacados:

(EM13LP02) *Estabelecer relações* entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, **usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).**

[...]

(EM13LP05) *Analisar*, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, **para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.**

(EM13LP06) *Analisar* efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, **para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.**

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), **com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção** (BRASIL, 2018, p. 506-507, grifo nosso).

Pelas habilidades transcritas no Quadro 3 e pelas destacadas na citação anterior, notamos que o encaminhamento metodológico para a prática de análise linguística proposto por Geraldi (1991) é negligenciado, pois, segundo Costa-Hübes e Kraemer (2020), em comentário sobre Geraldi (1991), o método sociológico adequado

(a) parte de situações concretas de uso da linguagem, configuradas em textos/enunciados (atividades linguísticas); (b) provoca reflexões sobre esses usos, relacionando-os com o querer-dizer do autor, situado dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico e que organiza o seu projeto discursivo dentro de um gênero (atividades epilinguísticas); (c) categoriza tais seleções lexicais, gramaticais, sintáticas, semânticas, semióticas etc., sustentando-as teoricamente (atividades metalinguísticas) (COSTA-HÜBES; KRAEMER, 2020, p. 360-361).

As habilidades da BNCC (BRASIL, 2018), no geral, consideram o item (a) e o item (c), ainda que este, às vezes, fique difuso entre as ações de apenas localizar e classificar, o que pressupõe conhecer o elemento linguístico, mas o item (b), coração da análise linguística, não é alcançado. Apesar da assunção, na diretriz oficial, da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, cujo foco está mais no processo do que no produto, o que implica perceber como

os elementos linguístico-estilísticos ou gramaticais-estilísticos produzem e alteram sentidos, as habilidades de análise linguística consideram o produto, e não o processo.

O verbo *refletir*, muito ligado ao processo epilinguístico exposto por Geraldi (1991), aparece duas vezes nas áreas de linguagens e uma vez no componente língua portuguesa: na explicação acerca do campo de atuação na vida pública, indicando que o trabalho com os textos desse campo permite ao estudante “refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética” (BRASIL, 2018, p. 489); na explicação da competência específica 5, relacionada à educação física, afirmando que “é importante que os estudantes possam refletir sobre suas preferências, seus valores, preconceitos e estereótipos quanto às diferentes práticas corporais” (BRASIL, 2018, p. 495); e na abordagem da área de língua portuguesa, em que se discorre sobre o campo jornalístico-midiático, com a orientação de que os alunos “devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo” (BRASIL, 2018, p. 502-503). Nesta última ocorrência, o verbo *refletir* não está diretamente ligado aos processos linguístico-discursivos, mas à geopolítica.

As orações subordinadas adverbiais, foco desta dissertação, são contempladas em duas habilidades: EM13LP07 e EM13LP08. Na primeira habilidade, as orações adverbiais estão presentes no grupo de modalizadores, ao lado de verbos, adjetivos, locuções adjetivas e advérbios; na segunda, estão relacionadas aos processos de coordenação e subordinação e aos efeitos de seus usos (BRASIL, 2018). Assim, no ensino médio, contempla-se o trabalho com a sintaxe, tanto com os conectivos quanto com a conexão de orações. As orações substantivas, entretanto, não aparecem no documento. Além disso, há excessiva generalização, porque apenas mencionar coordenação e subordinação é muito amplo.

Ao indicar somente processos de coordenação e subordinação, o documento direciona para uma perspectiva tradicional da gramática que considera esses processos em níveis oracionais, e não suboracionais, este relacionado à perspectiva linguística. Essa aproximação se intensifica nas habilidades constantes nas páginas 82 e 83 da BNCC (BRASIL, 2018), em que as preposições e conjunções são definidas como classes fechadas. O texto do documento também se distancia da perspectiva linguística ao não fazer menção, por exemplo, às orações explicativas e conclusivas, que apresentam uma marca adverbial mais forte do que coordenativa. Há, ainda, outro aspecto não mencionado, e que a linguística tem questionado: a classificação das orações comparativas e consecutivas como adverbiais, embora, na língua, não haja advérbios de comparação e consequência, sendo classificadas como correlatas.

Apresentar ao aluno a abordagem mais tradicional das orações subordinadas adverbiais leva-o a decorar uma lista de conjunções, já que o sentido dessas partículas é estável. Não se leva em conta, por exemplo, que a conjunção “quando” pode ser temporal ou contrastiva; que a conjunção “desde que” pode ser temporal ou causal. Da perspectiva de usos da língua, contemplam-se inúmeras conjunções, diferentemente do que ocorre nas gramáticas tradicionais. A língua viva e dinâmica é considerada só no processo de variação linguística (EM13LP10), como um fenômeno observável e que deve ser respeitado, evitando-se todo e qualquer preconceito linguístico. No campo da sintaxe, no entanto, mantém-se a perspectiva tradicional, desconsiderando-se que toda

forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista de suas possibilidades de representação e de expressão, isto é esclarecida e avaliada de uma perspectiva estilística (BAKHTIN, 2013, p. 24-25).

A BNCC (BRASIL, 2018), embora se aproxime, em vários momentos, dos conceitos da teoria dialógica do discurso, no eixo de análise linguística/semiótica, filia-se mais à linguística funcional, que pode ser compreendida como uma “teoria geral da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” (NEVES, 1994, p. 112). Dessa forma, o foco está na competência comunicativa do sujeito e no modo como as expressões são empregadas satisfatoriamente, o que vai na direção de uma gramática voltada ao uso.

A gramática, dessa perspectiva teórica, não é uma entidade autônoma, pois a materialidade linguística é influenciada por fatores sociais, cognitivos e históricos, que revela uma interdependência entre gramática e discurso, como afirma Cezario (2012, p. 22):

A linguística funcionalista vem demonstrando que gramática e discurso não são duas entidades em oposição, mas sim polos de um mesmo contínuo. Podemos dizer que as formas nascem no discurso, no momento de elaboração da comunicação, e podem se espalhar e apresentar em diferentes graus de entrenchamento na língua.

Neves (2001 [2000], p. 15), citando Du Bois (1993), afirma que afirma que a gramática é feita à imagem do discurso, mas o discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática. Assim, tem-se uma gramática estudada conforme a complexidade textual e conforme as determinações discursivas. Em síntese, podemos afirmar que a proposta funcionalista da abordagem gramatical se pauta em padrões sociais mais sincrônicos para a descrição do funcionamento linguístico recorrente. Dessa perspectiva, o aspecto social é contemplado, mas a entonação representativa de regularidades é sintática. Já da perspectiva bakhtiniana, a entonação é valorativa, considerando-se as axiologias sociais.

Na BNCC (BRASIL, 2018), preconiza-se o trabalho com o texto apoiado predominantemente no aspecto linguístico, isso significa que o processo de análise limita-se às bordas do textual. Como observam Kraemer e Costa-Hübes (2021, p. 315), propicia-se ao aluno “o estudo somente em âmbito da materialidade linguística, da estrutura do texto e não de maneira a refletir sobre o texto-enunciado, socialmente situado, permeado pelo agir discursivo do sujeito-autor”. Clerisi (2021), retomando outros autores, indica a existência de dois discursos em oposição: o **discurso da tradição** e o **discurso da mudança**. Sobre eles, a autora explica que

o **discurso da tradição** coloca-se fechado no ensino da gramática tradicional, com o objetivo de ensinar regras de uma linguagem compreendida como abstrata, com vistas à expressão do pensamento, e assim reduzida a um instrumento, o **discurso da mudança** surge para extrapolar esses limites, demonstrando a importância da linguagem como forma de ação por parte dos sujeitos, em suas diferentes interações. Assim, é a realidade da linguagem que constitui o núcleo central do discurso da mudança no ensino de Língua Portuguesa (CLERISI, 2021, p. 256, grifo nosso).

A prática de análise linguística está, assim, filiada ao discurso de mudança, pois examina o fenômeno da língua no conjunto de um enunciado individual ou dos gêneros do discurso. Dessa forma, as escolhas lexicais, sintáticas e/ou semióticas revelam o estilo do autor e do gênero, visto que as escolhas gramaticais do usuário da língua são sempre estilísticas, emergindo da vida e, portanto, marcando posicionamentos axiológicos. Para que essa prática aconteça plenamente, deve-se focar “o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva*” permitindo “compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações” (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 22, grifo no original)

2.3 Gêneros do discurso e as práticas análise linguística

Da perspectiva dialógica, baseada nos usos sociais da língua, o trabalho com os gêneros do discurso é central quando se trata das práticas de análise linguística/semiótica, isso porque, todas as vezes que utilizamos a língua em interações sociais, fazemos uso de algum gênero, como explica Bakhtin (2019 [1952/53], p. 38-52):

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do enunciado*. [...] Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo de fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no

processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. [...] Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. [...] No gênero a palavra ganha certa expressão típica (grifo no original).

Nesse sentido, as práticas linguísticas que ocorrem na sociedade, em determinado momento histórico, social e cultural, se realizam por meio de enunciados, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos. Eles se tipificam em gêneros do discurso de diversas esferas sociais e constituem-se com relativa estabilidade, considerando-se três elementos: estilo, conteúdo temático e construção composicional.

No Brasil, é importante ressaltar, o conceito de gênero do discurso circula e se faz presente em diversos documentos oficiais pertinentes ao ensino de língua portuguesa, como na própria BNCC (BRASIL, 2018), em que há duas menções ao conceito na parte do ensino médio, e em materiais didáticos. Entretanto, como Brait e Pistori (2012) observam, esse conceito foi reduzido a uma fórmula mágica – tema, composição e estilo – a partir da popularização do ensaio *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2019 [1952/53]). Isso porque houve um entendimento de que tal fórmula, “uma vez aplicada, [...] [daria] conta da compreensão e ensino de gêneros e, conseqüentemente, da leitura e produção de textos” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 374). A concepção de gênero, no entanto, foi construída ao longo dos trabalhos do Círculo, como resposta a outras tendências dos estudos da linguagem, em razão disso, segundo as autoras, o conceito de gênero não pode ser abordado de maneira isolada, ele deve ser relacionado a outros conceitos, como “língua, signo ideológico, enunciado concreto, texto, discurso/relações dialógicas, forma arquitetônica, forças centrípetas e forças centrífugas” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 374).

Já no final da década de 1910 e início da década de 1920, em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2020 [1986]) lança premissas filosóficas para a compreensão dos atos humanos; ele explica que um sujeito ocupa sempre um lugar único na existência, um lugar singular e irrepitível, visto que cada existir é único, o que dá ao indivíduo responsabilidade sobre o seu dizer. O autor assim esclarece essa noção:

Historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir o pensamento abstrato. A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade. E em todos esses momentos a palavra plena e única pode ser responsabilmente significativa: pode ser a verdade (*pravda*), e não somente qualquer coisa de subjetivo e fortuito. Não é necessário, obviamente, supervalorizar o poder da

linguagem: o existir-evento irrepetível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa muito difícil, e uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ela permaneça sempre como um fim (BAKHTIN, 2020 [1986], p. 84, grifo no original).

O filósofo russo corrobora essa afirmação em momentos posteriores da obra, em que ressalta que o eu, e somente o eu, pode viver “sendo eu mesmo, único, em todo o existir” (BAKHTIN, 2020 [1986], p. 97), não tendo nenhum álibi no existir transformando, dessa forma, sua participação social em um ato responsável.

A ideia de responsabilidade do sujeito acerca dos seus atos também pode ser percebida no ensaio *Os gêneros do discurso*, em que afirma que as palavras ou orações da língua não têm autor, elas não são de ninguém; entretanto, quando ganham autoria, sendo assumidas por um falante individual, que toma posição ativa em uma situação concreta da comunicação, tornam-se enunciados que refletem, antes de tudo, um ato humano no existir (BAKHTIN, 2019 [1952/53]).

Nesse mesmo ensaio, o autor destaca que uma das características dos enunciados é “o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido de seu enunciado” (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 47, grifo no original). Essa expressividade liga-se ao fato de que o homem não pode deixar de relacionar-se com o mundo que o cerca axiologicamente e, por isso, não pode se eximir de valorar os enunciados que profere. Essa afirmação ecoa seu escrito de 1919, em que afirma: “Tudo o que é efetivamente experimentado [...] recebe uma entonação, possui um tom emotivo-volitivo, entra em relação afetiva comigo na unidade do evento que nos abarca” (BAKHTIN, 2020 [1986], p. 86). A asserção corrobora o exposto na seção anterior no que diz respeito a diferenciar a linguística funcional da concepção bakhtiniana: para a primeira, a entonação é gramatical; já para a segunda, é valorativa.

Volóchinov, dez anos depois, em 1929, em diálogo com a linguística saussureana, com a estilística clássica, com a psicologia subjetivista, entre outros campos, investigou as ações humanas em seu contexto social e histórico voltando-se especialmente para a linguagem. Dessa reflexão, surgiu a ideia de que a “situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 206).

Fundamentado em uma coloração marxista, Volóchinov (2018 [1929]) valoriza o contexto social do enunciado afirmando que o ato é social e, por isso, a linguagem deve ser vista e estudada no âmbito da interação discursiva. Ao considerar “a situação social mais próxima e o meio social”, o autor reforça a importância dos interlocutores em uma situação real

de interação, bem como seu papel e o espaço que ocupam na sociedade em determinado momento histórico. Na mesma direção, Bakhtin (2019 [1952/53], p. 11), logo no primeiro parágrafo de seu ensaio, afirma que os “diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”, demarcando o vínculo entre o uso da linguagem, o enunciado e o social.

A linguagem, portanto, não está solta, isolada; ela tem estreita relação com as esferas, o ou campos, da atividade humana, pois é nelas que se concretiza. Por serem diversas as esferas, também serão diversos os modos de apropriação da linguagem, que se adéqua aos eventos únicos e singulares da atuação do homem. Este, tentando empregar a linguagem apropriadamente, formula, em cada campo, formas típicas de enunciados: os gêneros do discurso. Essa ideia alinha-se ao que afirma Volóchinov (2018 [1929], p. 109):

Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas. Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação (por exemplo, a comunicação direta e técnica do trabalho), a forma do enunciado (uma réplica curta relacionada ao trabalho) e o seu tema. Portanto, *a classificação das formas do enunciado deve apoiar-se na classificação das formas de comunicação discursiva.* (grifo no original).

Com base nesse trecho, destacamos dois aspectos: 1) a compreensão das formas discursivas enquanto comunicação ideológica e cotidiana; 2) cada gênero discursivo cotidiano possui seu próprio conjunto de temas. Considerar as relações ideológicas implica, da perspectiva bakhtiniana, “pensar essa instância no modo de interação e constituição dos sujeitos: é na relação recíproca com um lugar outro, somente de onde pode se conferir acabamento (ainda que provisório), que cada sujeito se constitui” (VILLARTA-NEDER, 2018, p. 504).

Volóchinov (2018 [1929]) nos ajuda compreender que os elementos linguísticos (*forma composicional*), ao mesmo tempo em que são imprescindíveis para o estudo do gênero, não podem estar dissociados das formas de organização social (incluindo o ideológico), pois é na interação, no território social, que o *eu* encontra o *outro*. Bakhtin (2019 [1952/53]) aborda esse aspecto na segunda parte do ensaio *Os gêneros do discurso, O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)*, em que esclarece a diferença entre enunciado e unidades da língua. Segundo o autor, “a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto da sua fala, se neste caso a

língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta a sua essência” (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 25).

A língua compreendida como discurso não pode ser dissociada dos falantes, de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos (BAKHTIN, 2008 [1963]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), que se manifestam por meio de enunciados concretos e únicos, os quais, segundo Bakhtin (2019 [1952/53], p. 11-12),

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [da atividade humana] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] 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* (grifo no original).

Assim, estudar o enunciado que se manifesta na diversidade dos gêneros é fundamental para todos os campos da linguística – seja da história da língua, seja da gramática normativa, uma vez que não se pode dissociar os gêneros de seus aspectos linguísticos constitutivos.

É importante pontuar que muitos dos textos do Círculo dialogam com os formalistas, que tomavam o enunciado literário como independentes da realidade. Medviédev (2019 [1928], p. 197) critica o formalismo por tomar a literatura apenas em seus aspectos formais:

o todo do significado dos elementos verbais da obra é somente um dos meios de se dominar o tema, mas não é o próprio tema. [...] podem ser analisados apenas os significados das palavras e das orações, ou seja, a semântica como um dos aspectos do material verbal que participa da construção do tema, porém o próprio tema, compreendido como o tema do enunciado integral, não pode ser assim analisado.

Para o autor, não se pode separar o tema da situação social. Ao criticar Tomachévski por isolar os elementos da linguísticos da obra para alcançar o tema, Medviédev (2019 [1928], p. 206) afirma que

o conteúdo corresponderá à unidade temática (no seu limite); enquanto a forma corresponderá à realização efetiva da obra. [...] **Não existe conteúdo sem forma, como também não existe forma sem conteúdo.** A avaliação social é aquele denominador comum ao qual se reduzem o conteúdo e a forma [...]. (grifo nosso).

Esse autor, em oposição aos formalistas, que consideravam a análise do texto pelo texto, apartando-o de um todo social, observa que não se pode perceber a singular relação entre o texto e a vida. Somente a partir dos gêneros, por meio da mobilização da obra, os enunciados são duplamente orientados. Em primeiro lugar, a obra está orientada para “os ouvintes, receptores e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida [...], por meio de seu conteúdo temático. A seu modo o gênero está tematicamente orientado para a vida” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 195).

Ao considerar o enunciado duplamente orientado, e não a língua pronta e acaba recebida pelo sujeito, considera-se o outro não como um ouvinte passivo, mas como um outro responsivo que age diante de um enunciado vivo. Em outras palavras,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 25).

Em síntese, como afirmam Rodrigues e Pereira (2021, p. 160), “são os gêneros do discurso que orientam o sujeito-falante no processo de interlocução e o interlocutor na interpretação do relativo acabamento do enunciado”.

No contato com o discurso alheio, por exemplo, o interlocutor infere, desde o início, o gênero ao qual o enunciado está moldado. Essa inferência é fundamental para a compreensão e interpretação dos enunciados que

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, 2019 [1952/53], p. 20).

Assim, gramática e estilística não devem dissociar-se. Ao olharmos para um sintagma apenas no sistema da língua, por exemplo, estamos diante de um fenômeno puramente gramatical, já se o tomarmos em relação a outros enunciados ou gêneros discursivos, estamos diante de um fenômeno estilístico, visto que, “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é estilística” (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 22).

Olhar e estudar a língua com base nos gêneros do discurso é tomar o enunciado, e não a oração, como unidade de análise, visto que os enunciados

do ponto de vista da eventicidade, são únicos e irrepetíveis, do ponto de vista da historicidade, eles são dialógicos, pois, como unidades concretas de comunicação, dialogam constantemente na concretude das interações com outros enunciados (já-ditos e pré-figurados), ‘tecendo sentido(s)’ (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 150).

Além disso, diante do enunciado vivo, o interlocutor mantém uma atitude responsiva, como já pontuamos, o que não ocorre quando está diante de um fenômeno linguístico, um esquema abstrato que “deforma o quadro real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 27), anulando o papel do outro no processo de comunicação. A alternância dos sujeitos do discurso é primordial do ponto de vista enunciativo-discursivo a fim de que o outro se manifeste ativa e responsivamente, criando limites precisos entre os enunciados dos diversos

campos da atividade humana. As réplicas do diálogo são impossíveis nas orações, por exemplo, pois elas são tomadas como enunciados plenos, relativamente acabados.

O contexto da oração, segundo Bakhtin (2019 [1952/53]), não se relaciona com o contexto extraverbal da realidade. Como enunciado pleno, a oração

ganha uma validade semântica especial; em relação a ela pode-se ocupar uma posição responsiva, com ela se pode concordar ou discordar, pode-se executá-la, avaliá-la, etc.; no contexto, a oração carece de capacidade de determinar a resposta; ela ganha essa capacidade [...] apenas no conjunto do enunciado (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 32).

Isso ocorre porque a oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical. Para que um enunciado seja compreendido, não se pode ficar só no linguístico. Claro que a compreensão da oração é fundamental, mas a inteireza do enunciado está ligada à “1) exauribilidade semântico-objetiva”, isto é, um mínimo acabamento permitindo-o ocupar uma posição responsiva; ao “2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; e às 3) formas típicas da composição e do acabamento do gênero” (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 36).

No contexto do ensino, as orações, como enunciados plenos, têm um significado linguístico; pode-se presumir o seu papel no enunciado, mas não se pode assumir uma atitude responsiva diante dela. Além disso, as orações, como unidades da língua, não têm autor e, se não há autor, não há estilo, não há valoração por parte do falante. Como Bakhtin (2019 [1952/53], p. 47) pontua, a “língua como sistema tem, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante”, mas se considerarmos a oração como um recurso da língua, ela é neutra, pois o juízo de valor só acontece no enunciado concreto. A oração, assim como qualquer palavra,

existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros [...] e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 53, grifo no original).

Ao discutir a diferença entre enunciados concretos e orações isoladas, Bakhtin (2019 [1952/53]) afirma que um traço constitutivo daqueles é o endereçamento a alguém. Se as orações e palavras são impessoais, não são direcionadas a ninguém e não têm autoria, os enunciados têm autoria, têm um participante-interlocutor, isto é, um outro definido, o qual influenciará na composição e no estilo do enunciado. Como afirma o autor, nenhum falante é um Adão mítico, por isso o discurso do falante é “um palco de encontro com opiniões de

interlocutores imediatos [...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.” (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 61).

O falante, ao se dirigir ao seu interlocutor, modaliza o discurso por meio das subordinadas adjetivas, volta-se para o discurso do outro por meio das subordinadas adverbiais, que permitem a modalização temporal e concessiva, refutando pela contra-argumentação ou pela marcação da sua voz de autor por meio das causais, consecutivas e condicionais, por exemplo. Desse modo, a “análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise do enunciado pleno e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável” (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 69).

Com base nessa orientação teórica, podemos entender que, se no ensino de língua portuguesa toma-se como objeto de estudo a língua(gem) – considerando o verbal e o extraverbal –, é necessário estudá-lo em sua realidade imediata, como texto-enunciado. Estudar a língua(gem) epilinguisticamente, isto é, por meio de práticas de análise linguística, significa refletir acerca de valorações, ideologias e posicionamentos axiológicos considerando-se marcas linguísticas e estilísticas concretizadas em um (ou mais) gênero(s) do discurso.

No próximo capítulo, de modo a focarmos com mais especificidade nosso objeto de estudo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos para análise das propostas didáticas para o ensino das orações adverbiais nas perspectivas gramatical, linguística, estilística.

Capítulo 3

Constituição do *corpus* e percurso metodológico do ensino das orações adverbiais nos manuais didáticos do ensino médio

No ensino de língua portuguesa no Brasil, as cartilhas e os livros de leitura, nas séries iniciais, e as antologias e gramáticas, nas séries finais da educação básica (BUNZEN; ROJO, 2005), figuravam no cotidiano escolar. O livro didático como o conhecemos hoje foi implementado apenas na década de 1970, com as mudanças promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692/71, por meio da qual “os conteúdos gramaticais e os textos literários [começaram] a conviver em um só gênero” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 75). Apenas em 1997, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado em 1985, passou a analisar e a distribuir os livros didáticos para as escolas públicas de ensino fundamental. Em 2004, o ensino médio foi contemplado, de forma específica, no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)⁷.

No tocante ao ensino médio, dada a homologação da BNCC (BRASIL, 2018) e as fases de implementação do Novo Ensino Médio, o PNLD envolveu três etapas: 2021 – escolha e distribuição das obras, projetos integradores e projetos de vida (objeto 1); 2022 – escolha e distribuição, por área de conhecimento (objeto 2), das obras de formação continuada (objeto 3) e dos recursos educacionais digitais (objeto 4); 2023 – escolha e distribuição das obras literárias (objeto 5). Vale destacar que esse é um PNLD atípico, não apenas pelas mudanças ocorridas no âmbito das políticas educacionais, como também pelo contexto sócio-histórico de produção, avaliação e aprovação dos manuais didáticos, uma vez que o país viveu uma pandemia sanitária e política entre 2019 e 2022.

⁷ O primeiro PNLD para o ensino médio, conhecido como PNLEM, aconteceu antes mesmo da universalização do ensino médio público ocorrida em 20/12/2006 com a Lei no 9.394.

Diante desse cenário, algumas perguntas surgiram: (a) Como os livros didáticos, elaborados a partir da BNCC, apresentam o trabalho com a gramática?; (b) Qual é a perspectiva adotada em relação aos tópicos gramaticais abordados?; (c) As obras enfatizam os estudos gramaticais de uma perspectiva tradicional (metalinguística) ou linguística (epilinguística/estilística)?; (d) Se a BNCC (BRASIL, 2018) propõe o eixo de análise linguística/semiótica, como os livros didáticos articulam a leitura, a produção de textos e o trabalho com a língua em uso? A fim de responder a essas questões, traçamos alguns procedimentos metodológicos para compreendermos como a concepção de língua(gem) de Bakhtin e do Círculo e as práticas de análise linguística propostas por Geraldini (2004 [1984]) e discutida por outros estudiosos (ACOSTA PEREIRA, 2011; 2013; 2016; FRANCO; POLATO, 2015; PINTO, 2016; COSTA-HÜBES, 2017; SANTOS, 2017; POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017; ACOSTA PEREIRA; PINTO, 2018, dentre outros) podem auxiliar no encaminhamento do estudo das orações subordinadas adverbiais nos manuais didáticos do novo ensino médio.

Nessa direção, metodologicamente, esta pesquisa organiza-se em duas etapas distintas: (a) levantamento quantitativo dos livros aprovados no PNLD (2021) para o objeto 2, língua portuguesa, todos em volume único, como consta no edital, a fim de procedermos, com base nos critérios estabelecidos, à composição do *corpus*; (b) análise documental qualitativa, no intuito de elencarmos as características gerais das obras selecionadas, de modo conciso, e apresentar o perfil autoral de cada uma.

3.1 Base de dados da coleta do *corpus*: Programa Nacional do Livro e do Material Didático de Língua Portuguesa (2021)

O PNLD, criado em 1985, ainda no processo de redemocratização do país, durante o governo José Sarney, é uma importante conquista para a escola pública, uma vez que permite aos estudantes o acesso a um material avaliado e com orientações para o estudo. Em 2017, quando o MEC homologou a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), o Decreto nº 9.099/2017, assinado pelo presidente Michel Temer, propôs algumas alterações para o Programa, entre elas: a alteração de sua nomenclatura, que passou de Programa Nacional do Livro Didático para Programa Nacional do Livro e do Material Didático, incluindo “outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais

de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros”, segundo o site do MEC⁸. Outro aspecto foi a exclusão da participação das universidades públicas no processo avaliativo, que ficou a cargo de profissionais com licenciatura plena e mestrado nas áreas pretendidas.

É importante destacar que, embora a BNCC do ensino médio tenha sido implantada no governo Temer, o edital do PNLD para essa etapa escolar foi proposto no governo Bolsonaro, pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub. O conhecimento desse contexto sócio-histórico obscuro é fundamental para compreendermos as diversas vozes sociais e os valores que atravessam as políticas públicas na produção dos materiais didáticos produzidos por editoras privadas.

Os livros didáticos, “um poderoso instrumento nas mãos do Estado Nacional para veicular seus princípios e seus interesses no sentido de desenvolver uma consciência nacional”, como afirma Callai (2016, p. 274), submetidos à avaliação no PNLD (2021) seguem o edital e as orientações da BNCC, documento pedagógico e oficial, e foram alterados a fim de atender às demandas do Novo Ensino Médio. Dessa forma, as obras de língua portuguesa do objeto 2, aquela por áreas do conhecimento, devem dialogar com as obras de mesma coleção do objeto 1, linguagens e suas tecnologias, no tocante à língua portuguesa. As obras específicas de língua portuguesa devem abranger todos os campos de atuação social e estar voltadas para o desenvolvimento de habilidades de língua portuguesa e para a construção plena das competências.

No tocante à gramática, por meio das práticas de análise linguística/semiótica, busca-se levar o aluno à reflexão linguística, integrando as práticas de leitura, produção textual e de análise linguística, através de atividades que conduzam, “indutivamente, o aluno à construção e sistematização de saberes por meio de ações epilinguísticas” (GOMES; SOUZA, 2015, p. 20). Nessas atividades, o trabalho com o texto verdadeiramente escrito por alguém em uma situação real de interação é o ponto de partida e o ponto de chegada no processo de *uso-reflexão-uso* da língua.

A seguir, no Quadro 4, de forma a contemplar a etapa quantitativa, como mencionamos antes, elencamos as obras específicas de língua portuguesa aprovadas no PNLD (2021). No levantamento inicial, identificamos sete coleções aprovadas: *Se liga nas linguagens*: português; *Práticas de língua portuguesa*; *Estações Língua Portuguesa: Rotas de Atuação Social*; *Linguagens em interação*: língua portuguesa; e *Multiversos*: língua portuguesa dentre as quais,

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoos-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 10 maio 2023.

cinco, destacadas na cor azul, abordam as orações subordinadas adverbiais: *Se liga nas linguagens*: português; *Práticas de língua portuguesa*; *Estações Língua Portuguesa*: Rotas de Atuação Social; *Linguagens em interação*: língua portuguesa; *Interação Português*; *Ser Protagonista*: A voz das juventudes – Língua Portuguesa e *Multiversos*: língua portuguesa.

Quadro 4 – Obras aprovadas no PNLD (2021)

Título	Autor	Edição	Editora
<i>Se liga nas linguagens</i> : português	Wilton de Souza Ormundo (Wilton Ormundo); Cristiane Escolastico Siniscalchi (Cristiane Siniscalchi)	1ª/2020	Moderna
<i>Práticas de Língua Portuguesa</i>	Carlos Emilio Faraco (Faraco); Francisco Marto de Moura (Moura); Jose Hamilton Maruxo Junior (Maruxo)	1ª/2020	Saraiva
<i>Estações Língua Portuguesa</i> : Rotas de Atuação Social	Nara de Oliveira Rodrigues; Camila Sequetto Pereira; Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho (Janice Chaves Marinho); Lucia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros (Fernanda Pinheiro Barros); Luciana Mariz; Ludmila Scarano Barros Coimbra (Ludmila Coimbra); Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira (Luiza Santana Chaves); Maria Lyvia Pinheiro Barros (Lyvia Barros)	1ª/2020	Ática
<i>Linguagens em interação</i> : língua portuguesa	Juliana Vegas Chinaglia	1ª/2020	IBEP
<i>Interação Português</i>	Nara Luiza Bital Chiappara (Nara Bital); Márcia Antonia Travalha (Márcia Travalha); Ivone Ribeiro da Silva (Ivone Ribeiro); Maria das Graças Leão Sette (Graça Sette)	1ª/2020	Editora do Brasil
<i>Ser Protagonista</i> : A voz das juventudes – Língua Portuguesa	Wilker Leite de Sousa (Wilker Sousa); Andressa Munique Paiva; Amanda Lopes Moreno (Amanda Moreno); Andréa Gomes de Alencar; Greta Nascimento Marchetti (Greta Marchetti); Lívia Bueloni Gonçalves; Mirella Laruccia Cleto (Mirella Cleto)	1ª/2020	SM
<i>Multiversos</i> : língua portuguesa	Maria Tereza Rangel Arruda Campos (Maria Tereza Arruda Campos); Lucas Kiyoharu Sanches Oda (Lucas Sanches Oda)	1ª/2020	FTD

Fonte: Guia do PNLD (2021).

Entre as sete coleções, cinco, destacadas na cor azul, abordam as orações subordinadas adverbiais: *Se liga nas linguagens*: português; *Práticas de língua portuguesa*; *Estações Língua Portuguesa*: Rotas de Atuação Social; *Linguagens em interação*: língua portuguesa; e *Multiversos*: língua portuguesa.

3.2 Critérios de seleção dos manuais escolares com foco nas orações adverbiais

Nesta segunda etapa, em que procedemos à abordagem qualitativa, a fim de buscar “entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), em diálogo com os documentos oficiais e com as pesquisas linguísticas, estabelecemos os critérios para seleção das obras. Tais critérios, dispostos a seguir, baseiam-se nos eixos espaço-temporal, temático e das relações morfossintáticas e estilísticas:

- (a) aprovação no PNLD (2021);
- (b) presença de texto(s) na articulação do trabalho com as orações subordinadas adverbiais;
- (c) seção dedicada ao estudo dessas orações.

Tendo esses três critérios em vista, compusemos o *corpus* desta pesquisa como segue:

1. *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS; ODA, 2020);
2. *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020).

Multiversos: língua portuguesa é uma obra de Maria Tereza Arruda Campos e de Lucas Kiyoharu Sanches Oda. A autora é graduada em Letras (espanhol) pela Universidade de São Paulo (1980), mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014) e doutora em Linguística Aplicada pela mesma universidade (2018). Atualmente é professora da Universidade Paulista (Unip) e autora de diversos materiais didáticos para o ensino fundamental (anos finais) e ensino médio⁹. O autor, por sua vez, é graduado em Letras pela Unicamp (2003) e em Filosofia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2022), mestre em Linguística pela Unicamp (2006) e doutor em Filosofia pela Unifesp (2019). Atualmente, é professor do Colégio Progresso Indaiatuba e autor de diversos materiais didáticos para o ensino fundamental (anos finais) e ensino médio¹⁰.

Juliana Vergas Chinaglia é formada em Letras pela Unicamp (2013), mestre e doutora em Linguística Aplicada também pela Unicamp (2016 e 2020, respectivamente). É autora e coautora de diversos materiais didáticos de língua portuguesa destinados ao ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. Atualmente, trabalha na editora Saraiva como coautora da obra “Jornadas: novos caminhos – língua portuguesa”, que será submetida no PNLD 2024.

⁹ Informações obtidas no currículo registrado na Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3981411838886969>. Acesso em: 13 maio 2023.

¹⁰ Informações obtidas no currículo registrado na Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4500973537668605>. Acesso em: 13 maio 2023.

Ancorados em uma perspectiva dialógica, nesta dissertação, assumimos o manual didático como um gênero do discurso, o que significa considerá-lo um enunciado concreto, inscrito em um tempo e espaço definidos e produzidos por sujeitos socialmente organizados. Segundo Bunzen (2005, p. 26), a

defesa de tal posicionamento deve-se, principalmente, ao fato de considerarmos o conceito de gênero do discurso de base sócio-histórica e discursiva e a própria concepção de língua(gem) e de sujeito que o fundamenta como uma forma interessante de entendermos os processos de produção, circulação e recepção que conferem existência, status e efetiva atuação a essa atividade específica de linguagem.

Esse entendimento nos leva a refletir sobre o fato de que a dinâmica de produção do livro didático envolve muitos agentes. No momento sócio-histórico em que se inserem a reforma do ensino médio e a BNCC (BRASIL, 2018), durante o governo de Jair Bolsonaro, o PNLD (2021) “territorializa-se na política educacional brasileira a partir da incitação, produção e ambientação de saberes, mediados por um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas” (OLIVEIRA, A. G., 2019, p. 69) como estratégia para conformação do sujeito à racionalidade neoliberal. Cabe-nos aqui retomar Bunzen (2005, p. 26-27), que nos oferece a seguinte explicação:

quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem.

Compreender o livro didático como um gênero do discurso implica atentar para as semelhanças e diferenças entre os volumes, para a organização interna de cada manual, para a seleção dos conteúdos da língua em uso e para o modo de apresentá-los.

Essa compreensão envolve considerar os gêneros de emolduragem, pelos quais se evidencia “a inter-relação dos discursos constitutivos dos gêneros com seus interlocutores e as esferas ideológicas que os orientam” (OLIVEIRA, A. S., 2019, p. 77). Em *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS; ODA, 2020), as unidades temáticas estão emolduradas pela capa, pela apresentação, pelo conteúdo “Conheça o livro”, pelo índice e pelas referências bibliográficas comentadas. A capa é sóbria e ressalta aspectos verbo-visuais que relacionam uma jovem, um livro e uma nuvem (Figura 2). Na “Apresentação”, em que se destaca o aprendizado reflexivo, o aluno é chamado a assumir o protagonismo, participando da construção do conhecimento ao longo do livro.

O eixo norteador da obra é a identidade que, segundo afirmam os autores na apresentação para o professor, é entendida como central para o protagonismo do aluno e para a construção de seu projeto de vida. Essa concepção tem destaque no material didático, no qual Campos e Oda (2020, p. 3) asseguram que “todas as propostas de leitura, de discussão e de outras atividades práticas só fazem sentido se estiverem a favor da construção da identidade”.

Ao trazer o projeto de vida, os autores dialogam com a legislação que altera essa etapa da educação básica e coloca como um dos componentes obrigatórios o trabalho com o projeto de vida, a fim de que os estudantes “sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões”¹¹ e de optar pelo mercado de trabalho ou pela continuidade dos estudos no ensino superior, como afirma o *site* do MEC. É a inserção do aluno

na corrente discursiva que garante, a cada um, sua voz, sua identidade. Nesse sentido, trata-se de uma interação ética, voltada para a alteridade, e que, por isso, precisa ser responsável. Portanto, no âmbito deste material, a identidade discursiva é referência central e se enlaça com muitas questões de leitura e de língua nas dimensões estéticas, gramaticais, textuais e, novamente, discursivas (CAMPOS; ODA, 2020, p. 325).

Figura 2 – Capa do material didático *Multiversos*: língua portuguesa



Fonte: CAMPOS; ODA (2020).

Na apresentação, os autores empregam marcadores que dialogam com o aluno (“você”, “sua reflexão”, “momento tão especial da sua vida”), além disso, metaforizam o ensino médio como uma transição para “as aventuras do mundo adulto”. Em seguida, o aluno encontra a seção “Conheça seu livro” em que se expõem as partes que compõem o material. A BNCC aparece de forma muito discreta e sem explicações.

Multiversos apresenta a organização por unidades temáticas em que os diversos gêneros contemplam todos os campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 5 nov. 2022.

estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário. Por meio dos gêneros os alunos são convidados a produzir textos multissemióticos e a praticar a análise linguística. O Quadro 5 sistematiza as unidades, os gêneros apresentados e os conteúdos de análise linguística/semiótica.

Quadro 5 – Organização da obra *Multiversos* e seleção dos conteúdos para análise linguística

Unidade	Títulos	Gênero principal	Pensar a língua
1. O leitor (p. 12-55)	Todo leitor é autor, todo autor é leitor	Crônica	- Sintagma nominal; - Sujeito e seus tipos; - Complemento nominal; - Preposição; - Pronomes; - Adjuntos adnominais; - Aposto.
	O leitor que consome informação	Capa de revista	
	As fontes de pesquisa	Artigo de divulgação científica	
	O gosto em discussão	Crônica	
2. A opinião (p. 56-105)	A ficção defende ideias	Trecho de romance	- Sintagma verbal; - Complemento verbal; - Adjuntos adverbiais; - Tipos de predicados; - Predicativos (do sujeito e do objeto); - Vozes verbais.
	Para sustentar a opinião	Artigo de opinião	
	A opinião e a construção do conhecimento	Artigo de divulgação científica	
	Argumentar e resolver problemas	Trechos de debate	
3. As formas do poético (p. 106-153)	O verso, o controverso: o que pode a poesia	Poema	- Período composto por coordenação.
	As imagens também falam	Propaganda	
	A poética do eu	Reportagem	
	Ciência, poesia e vida	Artigo acadêmico	
4. Contar e pensar o mundo (p. 154-209)	Reinvenções do herói e a descoberta de si	Trecho de romance	- Período composto por subordinação.
	Recursos para atrair o leitor	Artigo de divulgação científica	
	As pesquisas constroem conhecimento	Matéria	
	Os contratos da vida cidadã	Texto de lei	
5. O mundo como palco (p. 210-257)	A vida encenada	Roteiro teatral	- Concordância nominal e verbal; - Regência nominal e verbal; - Colocação pronominal.
	Considerações sobre o espetáculo	Resenha	
	Fontes de pesquisa	Verbete	
	Projetar a voz	Manifesto	
6. A vida concentrada (p. 258-315)	Mistérios e ficção	Conto	- Ortografia; - Acentuação; - Estrutura das palavras; - Formação de palavras.
	Um mundo em 280 caracteres	Depoimento	
	A ciência em minutos	Transcrição de vídeo	
	A vida em exposição	Reportagem	

Fonte: CAMPOS; ODA (2020).

Para o desenvolvimento dos temas, há seções e boxes ao longo do volume: *Para ler o mundo* propõe atividades que visam a aproximar, por meio de hipóteses, o que será discutido no texto e nas atividades; *Pensar e compartilhar* apresenta atividades de análise, compreensão e interpretação de textos; *#paraexplorar* aprofunda o tema por meio de novos textos ou de práticas de pesquisa; *Pensar a língua* convida a reflexões de análise linguística e estudos gramaticais; *#nósnaprática* propõe ao aluno produções textuais (orais e escritas); *Ler* destina-

se à leitura de textos de diferentes áreas do conhecimento, primando, assim, pela interdisciplinaridade; e *Para fazer junto*, seção presente apenas em algumas unidades (2, 4 e 6), foca a produção de textos multimodais.

Em *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020), as seis unidades temáticas estão emolduradas pela capa (Figura 3), pela apresentação, pelo conteúdo “Conheça seu livro” e pelo sumário. Na Apresentação, o uso da primeira pessoa do plural dialoga com o aluno e a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), além de dialogar com o aluno, também estabelece um profundo diálogo com a BNCC (BRASIL, 2018), que dedica uma seção às TDICs na introdução da BNCC (2018, p. 473-475) do ensino médio e na parte dedicada à área de linguagens e suas tecnologias à língua portuguesa. Esse manual didático é apresentado como um instrumento de aprendizagem que mobiliza o pensamento crítico e criativo e enriquece o repertório artístico-cultural. Ainda na apresentação, chama a atenção o plural na assinatura, apesar da obra ter uma só autora. Essa marca é repetida na assinatura da apresentação aos professores. Em “Conheça o seu livro”, são apresentadas as sete seções do livro e os seis tipos de boxes.

Figura 3 – Capa do material didático *Linguagens em interação: língua portuguesa*



Fonte: CHINAGLIA (2020).

As seis unidades temáticas estão articuladas em 12 capítulos. Cada capítulo inicia com a seção *Vamos conversar?*, na qual, por meio de textos verbais ou verbo-visuais, o tema é apresentado. Chama a atenção, na seção “Conheça seu livro”, a distinção entre texto, indicado apenas como verbal, e imagem, como se essas não fossem texto. Essa seção traz exercícios que conduzem à análise dos textos e faz o encaminhamento para a seção seguinte, *Hora da leitura*, na qual são apresentados textos de diversos gêneros e campos. Para explorar os textos, a seção *Estudo do texto* propõe perguntas de localização e interpretação. Ainda acerca do texto, a seção *Analisando a linguagem do texto* questiona sobre elementos linguísticos ligados ao aspecto

morfológico, ao lexical e às figuras de linguagem. Os elementos sintáticos são estudados na seção *Usos da língua*. As seções *Intertextualidade*, *Ampliando a conversa* e *Produção de texto* também compõem os capítulos. Na primeira, estabelece-se uma relação entre os textos; na segunda, são trazidas questões, propostas de pesquisas que expandem o tema do texto lido; na última, o aluno é convidado a produzir textos de gêneros e campos diversos. O Quadro 6 sistematiza as unidades, os capítulos, os textos e os conteúdos de usos da língua.

Quadro 6 – Organização da obra *Linguagens em interação* e seleção dos conteúdos de análise linguística

Unidade 1. Multiculturalismo (p. 10-59)			
Capítulo 1. Identidade e autoconhecimento		Capítulo 2. Diversidade cultural e valorização do multiculturalismo	
Texto	Gênero	Texto	Gênero
Perfil de Instagram, LinkedIn e <i>Blog</i>	Perfil de mídia social	Taboão dos Palmares	Crônica
Usos da língua: Oração e período		Usos da língua: Sintagmas da oração	
Na minha pele	Memória literária	Bailes e divertimentos suburbanos	Crônica
Usos da língua: Ordem dos constituintes da oração		Usos da língua: Sintagmas nominal e verbal	
Unidade 2. Cidadania e civismo (p. 60-121)			
Capítulo 3. Viver em família, viver mais		Capítulo 4. Educação para a cidadania	
Texto	Gênero	Texto	Gênero
Novos arranjos nos lares brasileiros	Artigo de divulgação científica	Combate às desigualdades é resposta para protestos globais, diz relatório de Índice de Desenvolvimento Humano	Reportagem midiática
Usos da língua: Tipos de sujeito e predicado		Usos da língua: Complemento nominal e adjunto adnominal	
Cadeira de balanço	Poema	Covid-19: Tirem crianças e adolescentes das ruas	Petição <i>on-line</i>
Usos da língua: Verbos e transitividade		Usos da língua: Adjunto adverbial e aposto	
Unidade 3. Meio ambiente (p. 122-177)			
Capítulo 5. O meio ambiente em nós		Capítulo 6. Educação para o consumo	
Texto	Gênero	Texto	Gênero
Vidas secas (Fragmento)	Romance	Eu, etiqueta	Poema
Usos da língua: Processo de coordenação: orações sindéticas e assindéticas		Usos da língua: Processos de subordinação	
O que dizem os cientistas sobre as mudanças climáticas?	Reportagem científica	<i>Outdoor</i> , Filme, <i>Spot</i> , Anúncio de internet, <i>Card</i> para redes sociais	Peças de campanha publicitária
Unidade 4. Ciência e Tecnologia (p. 178-231)			
Capítulo 7. Tecnologias de informação e comunicação		Capítulo 8. A ciência a serviço da vida	
Texto	Gênero	Texto	Gênero
A utopia da desconexão	Artigo de opinião	O alienista – Capítulo IV: Uma nova teoria (Fragmento)	Conto
Usos da língua: Orações subordinadas substantivas		Usos da língua: Orações subordinadas adverbiais	

A cidade e as serras (Fragmento)	Romance	Da comida ao celular, projeto mostra a ciência no nosso dia a dia	Notícia de divulgação científica
Usos da língua: Orações subordinadas adjetivas			
Unidade 5. Saúde (p. 232-277)			
Capítulo 9. Saúde e bem-estar		Capítulo 10. Alimentar corpo e alma	
Texto	Gênero	Texto	Gênero
O amor nos tempos do cólera (Fragmento)	Romance	A avó, a cidade e o semáforo	Conto
Usos da língua: Concordância nominal		Usos da língua: Concordância verbal I	
Saúde mental dos adolescentes precisa de atenção no isolamento: como cuidar	Reportagem	Alguns efeitos dos alimentos fabricados	Artigo de divulgação científica
Usos da língua: Concordância verbal II			
Unidade 6. Ciência e Tecnologia (p. 278-316)			
Capítulo 11. Mundo do trabalho		Capítulo 12. A ciência a serviço da vida	
Texto	Gênero	Texto	Gênero
Operário em construção	Poema	Nossa relação com o dinheiro	Texto didático
Usos da língua: Regência nominal		Usos da língua: Regência verbal	
LinkedIn	Currículo <i>web</i>	Mas afinal, o que é empreendedorismo?	Artigo de <i>blog</i>

Fonte: CHINAGLIA (2020).

Como podemos notar, em *Linguagens em interação: língua portuguesa*, há um equilíbrio entre textos literários e não literários. No campo dos *usos da língua*, a articulação também acontece pela sintaxe.

A organização em unidades temáticas dos dois manuais didáticos selecionados, *Multiversos* e *Linguagens em interação*, segue os critérios elencados no edital do PNLD (2021), que propõe a seleção de temas que abordem os “princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL, 2019, p. 70) e apresentem textos diversos de divulgação científica e das mídias sociais, “considerando os elementos que constituem esses textos (em termos de gêneros discursivos) e procedimentos de leitura multimodal e inferencial” (BRASIL, 2019, p. 70). No tocante ao ensino dos conteúdos gramaticais, o edital reforça a obrigatoriedade de se contemplar todas as habilidades mencionadas na BNCC (BRASIL, 2018), mas, em nenhum momento, faz menção à análise linguística/semiótica. O único apontamento relacionado está na página 54, em que se indica a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico dos manuais, para que tenham uma “Linguagem atrativa aos jovens e coerente com o desenvolvimento léxico-gramatical esperado para os estudantes do ensino médio” (BRASIL, 2019, p. 54).

Visando compreender como ocorre o trabalho com a língua em uso em ambos os manuais, no próximo capítulo analisaremos a coletânea de textos apresentada na unidade, buscando compreender a relação (se houver) entre os textos e o ensino da língua em uso;

investigaremos, na perspectiva dialógica, os apontamentos acerca da análise linguística e como eles se materializam nas propostas didáticas para o ensino-aprendizagem das orações subordinadas adverbiais; discutiremos o ensino das orações subordinadas adverbiais nos manuais selecionados, com base nas propostas didáticas, com vistas a identificar se o foco está no incremento da produção textual do aluno ou no trabalho com a metalinguagem.

Capítulo 4

Orações subordinadas adverbiais em *Multiversos* e *Linguagens em interação*: entre a gramática e a análise linguística

À luz dos conceitos de gêneros do discurso e de estilística expostos por Bakhtin (2013 [1940]; 2019 [1952/53]), bem como do conceito de práticas de análise linguística proposto por Geraldi (2004 [1984]; 1991), apresentados anteriormente, neste capítulo analisamos e discutimos o percurso didático relativo ao ensino das orações subordinadas adverbiais em duas obras dirigidas ao ensino médio, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (2021): *Multiversos*: língua portuguesa (CAMPOS; ODA, 2020) e *Linguagens em interação*: língua portuguesa (CHINAGLIA, 2020), considerando-se a relação entre o texto e as orações subordinadas adverbiais.

Esses manuais de língua portuguesa foram produzidos com base nas orientações constantes nas diretrizes oficiais para o novo ensino médio, que propõem o ensino de orações subordinadas adverbiais de forma integrada com leitura, produção e análise de textos, isto é, por meio das práticas de análise linguística (de base dialógica). O objetivo é ensinar ao aluno de que modo os recursos linguísticos contribuem para os “processos de compreensão e produção de textos” e possibilitam “escolhas adequadas à situação comunicativa” (BRASIL, 2018, p. 507), efetivando-se a relação indissociável estilo-gramática.

Para compreendermos como os referidos manuais abordam o ensino da língua em uso, considerando a centralidade do texto, materializado em gêneros discursivos, no processo de ensino-aprendizagem, primeiro, investigamos a coletânea proposta nesses materiais, em seguida, analisamos o tratamento que dão à sintaxe das orações subordinadas adverbiais.

4.1 O ensino da língua em uso: coletânea de textos

Bakhtin (2019 [1952/53]) e Volóchinov (2019 [1930]) afirmam que a compreensão da língua não se restringe ao domínio de regras gramaticais; envolve também a compreensão dos diferentes usos e significados que as palavras e as estruturas gramaticais assumem em diferentes contextos. Dessa perspectiva, a língua é concebida como uma atividade humana que ocorre em

interações sociais e é mediada pelo texto, este, unidade básica da comunicação e elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Tendo em vista essas noções, entendemos que as orações subordinadas adverbiais devem ser estudadas não como elementos isolados, mas como partes integrantes de um diálogo em que os sujeitos se relacionam e se posicionam de maneiras diversas por meio de enunciados concretos, produzidos em contextos específicos e carregados de significado social e histórico. Nesse sentido, ao compreender a língua como um discurso vivo, o ensino dessas orações deve pautar-se não somente em relações lógicas, mas também nas relações dialógicas.

A inter-relação entre elementos lógicos e dialógicos estão expressos na BNCC (2018, p. 72-77, grifos nossos) no tratamento dado à leitura e produção de textos. Em relação à leitura, espera-se que o aluno possa

- **Relacionar** o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.

[...]

- **Fazer** apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.

[...]

- **Identificar** e **refletir** sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.

[...]

- **Estabelecer relações** entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.

- **Estabelecer relações** lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

- **Selecionar** e **hierarquizar** informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.

Para a produção de texto, espera-se que o estudante consiga:

- **Refletir** sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).

- **Analisar** as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.

[...]

- **Orquestrar** as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.

[..]

- **Estabelecer** relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.

A escolha dos verbos nessas habilidades, revela a agência do aluno no processo de uso-reflexão da língua. Compreende-se o enunciado, em suas dimensões linguísticas, no conteúdo temático, na composição e no estilo verbal, está entretido por relações dialógicas que se manifestam na materialidade, na forma de valorações, de entonações, ou seja, de axiologias que engendram relações dialógicas no plano linguístico.

Comparando essas habilidades com as propostas para o estudo da sintaxe (Quadro 2), verifica-se que, no eixo da leitura e da produção, se pauta o estudo a partir do texto, articulando as entonações gramaticais (relações lógicas) e expressivas (relações dialógicas). Para a sintaxe, no entanto, focaliza-se a análise das estruturas linguísticas e o texto não é mencionado. Na semântica (Quadro 2), os efeitos de sentido estão ligados ao léxico e não ao sintático.

Ao analisarmos a arquitetura do percurso didático das unidades de ensino das orações subordinadas adverbiais, buscamos compreender, a partir de como os conteúdos estão organizados e apresentados no manual didático, se há articulação texto-gramática de modo a aprimorar a leitura e a produção textual dos estudantes ou se texto e gramática caminham em paralelo, porém desarticulados, como no documento oficial, apresentando a sintaxe em vista da metalinguística e não por meio das atividades epilinguísticas.

A primeira obra, *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS; ODA, 2020), apresenta-se em volume único, segmentado em seis unidades temáticas (1. O leitor, 2. A opinião, 3. As formas do poético, 4. Contar e pensar o mundo, 5. O mundo como palco, 6. A vida concentrada), distribuídas em quatro seções que articulam os campos artístico-literário, jornalístico-midiático, das práticas de estudo e pesquisa e da atuação na vida pública. Os textos estão divididos em seções: “Leitura”, “Pensar e compartilhar” (exploração do texto) e “Pensar a língua” (análise linguística/semiótica). Nessas seções, há boxes informativos e conceituais.

No referido manual didático, a organização do conteúdo se dá por meio da intertextualidade temática: na escolha e na organização dos textos, considera-se um tema comum ou o pertencimento a uma mesma área do conhecimento ou gênero (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Na unidade 4, “Contar e pensar o mundo” (Anexo A), que analisamos

neste trabalho, o tema da velhice perpassa os sete textos verbo-visuais apresentados ao estudante.

Ao iniciar a unidade mencionada, o manual apresenta a leitura de uma fotografia, *Churinga*, retirada da exposição *Nós*, realizada no Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, em 2016. É a imagem enigmática de um artefato dos aborígenes australianos, um utensílio simbólico que associa o passado ao futuro. Os autores explicam que “o museu aspira a ser uma churinga para o século XXI” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 154) e que por meio dessa conexão é possível contar e pensar o mundo.

As quatro seções da unidade trazem outros seis textos. O primeiro texto, apresentado na seção “Reinvenções do herói e a descoberta de si”, apresenta um fragmento do texto literário *Quarenta dias*, no qual a autora Maria Valéria Rezende “narra a história de Alice, uma professora aposentada que se muda de João Pessoa (PB) para Porto Alegre (RS), onde vive sua filha, que está grávida e pede à mãe que vá ajudá-la com o bebê, prestes a nascer” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 156). O tema da velhice está subentendido no fato de a professora ser aposentada. Ao se referir a capítulos de obras sem situar em que parte ele se encontra, o manual vai deixando o aluno distante do texto que se apresenta. Na seção “pensar e compartilhar”, há 13 perguntas de leitura e interpretação e são, predominantemente, atividades linguísticas, isto é, “aquelas que praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto”, como afirma Geraldi (1991, p. 20).

Dentre essas perguntas, destacamos três: 06, 8c e 10b, visto que refletem a proposta das práticas de análise linguística de base dialógica, ao proporem atividades epilinguísticas que, “presentes nos processos interacionais [...] resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1991, p. 23). Na primeira pergunta, “A narrativa é marcada por certos **procedimentos estilísticos** que fogem ao convencional” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 161, grifos nossos), focalizam-se os procedimentos estilísticos para a construção do enunciado:

- a) Alguns períodos do texto são concluídos sem ponto-final. Que **sentido produz** essa **escolha estilística**?
- b) Alguns diálogos também não adotam a notação tradicional. Observe:
O homenzinho saiu de trás do balcão, [...] Por aí não, por aí tu vai dar é lá no Bonfim, vai é por aqui, e me apontou o lado contrário, chegando até à porta da bodeguinha.
Que **efeito** essa notação produz na leitura?
- c) O texto também traz marcas de um registro mais informal, próprio da oralidade. Copie, no caderno, um trecho que exemplifique isso. (2020, p. 161, grifos nossos).

Nos dois primeiros itens, pergunta-se acerca dos efeitos de sentido produzidos a partir das construções textuais, dos recursos expressivos: ausência do ponto final e a não pontuação do discurso direto. Essa atividade atende parcialmente às propostas de análise linguística de base dialógica, visto que, embora esteja atenta ao projeto de dizer do autor, de refletir acerca do funcionamento da linguagem e do operar com e sobre a linguagem, não articula os elementos linguísticos aos extralinguísticos. Os temas da vida social abordados no trecho do romance, a velhice e as dificuldades de quem vive a migração forçada, por exemplo, não entram no escopo da atividade, há uma entonação gramatical, mas não estilística que revela a valoração, o posicionamento axiológico do autor. O item “c” apenas cobra do aluno a habilidade de localização.

A pergunta 8 articula os textos verbais e não verbais (apresentados na pergunta anterior) ao recuperar imagens de cartazes que a protagonista do romance encontra em sua perambulância pela cidade de Porto Alegre – essas imagens não estão presentes no trecho lido inicialmente. No item “c”, pergunta-se a relação estabelecida entre a situação vivida pela protagonista e o anúncio intitulado “Doce lar”. Essa expressão reacentua a voz dos discursos sociais de que estar nessa condição é estar abrigado fisicamente, em sua casa, em um lugar familiar, próximo aos seus de forma harmoniosa. Estabelece-se, portanto, um percurso para que o aluno compreenda a ironia instaurada, à medida que a compreensão das relações dialógicas acerca do que é viver em um “doce lar” é apreendida pelo aluno.

Na última pergunta, 10b, o manual propõe a releitura de um trecho do texto para que o aluno articule o literário à vida:

[...] Pela primeira vez [...], tive vontade de chorar e fiquei um bom tempo com a cara virada pra fora, fungando, querendo esconder as lágrimas, fingindo que olhava pela janela, vendo vagamente passarem avenidas e prédios que não me diziam nada, uns com essa cara de luxo padronizado que se espalha igualmente de Dubai a Xangai passando até pelo “edifício mais alto do Brasil”, em João Pessoa, [...] fui pensando à toa, até o vento da janela secar minhas lágrimas [...].

[...]

b) Por que é possível entender que o comentário da personagem se refere à cidade como lugar da indiferença, do anonimato, do não pertencimento? (2020, p. 162).

A pergunta proposta no item “b” incide sobre os recursos expressivos, sobre as configurações textuais-enunciativas, sobre as escolhas lexicais que mobiliza o projeto de dizer axiologicamente valorado, recuperando as vozes sociais acerca do que é viver em grandes cidades.

Na segunda seção, “Recursos para atrair leitores”, a intertextualidade temática continua apresentando dois textos do campo jornalístico-midiático: *Nove hábitos que os centenários têm*

em comum, de Robson Yokota, 2017, disponível no site *Átomo* (CAMPOS; ODA, 2020, p.165-169); e *Ciência busca formas de estender a longevidade*, de Reinaldo José Lopes, 2018, extraído do caderno “Ciência”, do jornal *Folha de S.Paulo* (CAMPOS; ODA, 2020, p. 171-172).

No primeiro texto, o autor explora, por meio de textos verbo-visuais, nove hábitos que centenários de cinco localidades do mundo têm em comum. Notamos que as marcas estilísticas da esfera de circulação estão excluídas do manual, que se limita à transcrição do artigo e à exibição de algumas fotos da fonte primária, construindo, assim, um sentido diferente para o texto. É possível considerar que a substituição das imagens se deva a problemas editoriais, como cessão de direitos autorais. São propostas oito perguntas de leitura e interpretação de textos (atividades linguísticas), organizadas em dois blocos de quatro perguntas e separadas por um boxe lilás que apresenta a seguinte definição:

A presença de **foto** atrai o leitor para a notícia ou reportagem; em geral é para ela que se olha primeiro. A foto pode aproximar o leitor do fato noticiado e dar a dimensão de um acontecimento. Ela valoriza ainda mais a página e a matéria que acompanha se for inédita, se provocar impacto, se tiver expressão artística.

Uma boa publicação deve zelar pelos créditos da foto, identificando o nome do fotógrafo e a data em que foi tirada (CAMPOS; ODA, 2020, p. 170, grifo no original).

A explicação da obra, embora correta, reduz a imagem à mera ilustração, como um recurso de atração ou exemplificação de um fato, e não como texto com sentido completo em que há relações dialógicas com outros textos. O texto visual pode ser analisado em termos de seus elementos constitutivos, tais como a seleção de imagens, cores, fontes e outros recursos visuais. A abordagem como ilustração desconsidera a gramática dos textos visuais, cuja interpretação depende, como no caso dos verbais, do conhecimento prévio do público sobre os códigos e as convenções que regem sua produção e recepção.

No segundo texto, o autor apresenta o tema da longevidade humana e sua relação com os sistemas celulares que acabam por levar ao envelhecimento. São apresentadas quatro perguntas de leitura e interpretação (também atividades linguísticas), divididas em dois blocos separados um boxe lilás, que apresenta um infográfico como “um texto multimodal que combina diferentes linguagens – a verbal [...] e a não verbal –, elementos tipográficos e figuras” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 173), cuja função é trazer mais informações ao texto.

Na terceira seção, “As pesquisas constroem conhecimento”, o texto de leitura, *Dietas ricas em proteína favorecem envelhecimento e aparecimento de doenças*, de 19 de fevereiro de 2019, retirado do site Minas Faz Ciência, apresenta “a intersecção entre Tecnologia, Biologia e Saúde vinculada a hábitos culturalmente valorizados” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 174). A

edição desse artigo, cujo título original é *Menos é mais* e subtítulo, *Dietas ricas em proteína favorecem envelhecimento e aparecimento de doenças*, não considerou o discurso digital e incorporou três fotos com legendas que não aparecem no texto original. A leitura deixa de lado os aspectos digitais como folhear o número da revista e dialogar com ela.

O artigo é motivador de 11 perguntas de leitura e interpretação e traz três boxes conceituais com explicações acerca da função do gênero artigo de divulgação científica, do que vem a ser metodologia (científica) e do uso de recursos gráfico-visuais no artigo de divulgação científica. Dois boxes “#ficaadica” sugerem ao aluno o documentário *Comida S/A* (2008) e os filmes *Gordo, doente e quase morto* (2010) e *A teoria de tudo* (2014).

A última coletânea da unidade, “Os contratos da vida cidadã”, apresenta dois textos para leituras: o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) e o *Estatuto do Idoso* (2003). Esses textos legais dialogam com a coletânea, reforçando a intertextualidade temática, tanto no aspecto da velhice, visto que partilham temas, no segundo estatuto, quanto no fato de pertencerem a uma mesma área.

Os dois estatutos embasam 11 perguntas, entremeadas por dois boxes que apresentam aspectos da estrutura composicional do gênero: título, subtítulo, organizadores alfanuméricos e uso de verbos. Dentre as perguntas, selecionamos a 10, pois é a única que aborda os aspectos de análise linguística:

10. Observe as formas verbais destacadas nestes trechos do ECA.

I. Art. 7º A criança e o adolescente **têm** direito a proteção à vida e à saúde [...].

II. Art. 63. A formação técnico-profissional **obedecerá** aos seguintes princípios [...].

III. Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não governamental sem fins lucrativos, **deverá** assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

a) Em que modo e tempo estão flexionadas essas formas verbais?

b) Nesse contexto, que sentido elas exprimem? Exprimem o sentido de obrigatoriedade.

c) Compare o sentido do verbo **dever** tal como usado nesse artigo com o que pode ser entendido na seguinte frase: “O jovem passou pelo processo seletivo e **deve** começar o trabalho amanhã ou no início da próxima semana”. Que sentido a forma verbal apresenta em cada caso? (2020, p. 187, grifos no original)

Nessa pergunta, o manual parte da classificação morfológica dos verbos para, em seguida, propor atividades que promovam a reflexão sobre a língua em uso. Ao encaminhar o aluno a perceber os sentidos que essas formas verbais exprimem no texto e comparar o sentido assumido por uma delas empregada de forma similar em outro período, o manual propõe a reflexão sobre o funcionamento da língua e a atenção às estratégias de dizer que revelam o

posicionamento axiológico do locutor. Na sequência das práticas de análise linguística, a atividade metalinguística que o manual propõe como primeira (item “a”) deveria acontecer como última etapa, sendo precedida pelas atividades epilinguísticas (itens “b” e “c”). No início da página seguinte, é apresentado um box com uma explicação acerca do uso dos verbos:

Os **verbos** podem exprimir diferentes sentidos, modalizando o enunciado. O verbo **dever**, por exemplo, pode indicar uma obrigatoriedade (modalidade deôntica) ou possibilidade (modalidade epistêmica).

No caso das **leis**, a modalização, os tempos e modos empregados **exprimem obrigatoriedade**, uma vez que a lei impõe a todos uma exigência. (2020, p. 188, grifos no original).

A explicação trazida pelo manual, apresentando termos advindos da linguística, inclusive, sistematiza a relação entre as unidades da língua e o gênero discursivo. A atividade epilinguística acontece parcialmente, visto que o aluno não é levado a operar sobre a linguagem, apenas com a linguagem. O trabalho apresentado pelo manual nessa pergunta, apesar de não contemplar plenamente as marcas da atividade epilinguística, busca compreender as operações com a linguagem em diálogo com as vozes sociais do texto de lei, ainda que essa informação tenha sido apresentada por meio de um box.

A última seção também apresenta o box #saibamais que traz a *Declaração dos Direitos Humanos* e dialoga com o box #ficaadica, sugerindo ao aluno a leitura do livro *Os estatutos do homem* (1977), de Thiago de Melo.

O manual *Multiversos: língua portuguesa*, na coletânea (Quadro 7) da unidade 4, “Contar e pensar o mundo” (Anexo A), apresenta textos de gêneros variados possibilitando aos alunos a ampliação do repertório linguístico e discursivo, o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e a melhor compreensão da função e da estrutura de diferentes textos, de literários a jornalísticos, publicitários, científicos, entre outros.

Quadro 7 – Coletânea da unidade quatro, “Contar e pensar o mundo”, da obra *Multiversos: língua portuguesa*

Coletânea	Textos
Texto de abertura	Churinga (p. 155)
Reinvenções do herói e a descoberta de si	Fragmento de <i>Quarenta dias</i> , Maria Valéria Rezende, 2014, Alfaguara (p. 157-159)
Recursos para atrair leitores	<i>Nove hábitos que os centenários têm em comum</i> , Robson Yokota, 2017, Átomo (p. 165-169)

	<i>Ciência busca formas de estender a longevidade</i> , Reinaldo José Lopes, 2018, <i>Folha de S.Paulo</i> (p. 171-172)
As pesquisas constroem conhecimento	<i>Dietas ricas em proteína favorecem envelhecimento e aparecimento de doenças</i> , Verônica Soares, 2019, <i>Minas Faz Ciência</i> (p. 175-177)
Os contratos da vida cidadã	<i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i> , 1990, <i>Diário Oficial da União</i> (p. 181-183)
	<i>Estatuto do Idoso</i> , 2003, <i>Diário Oficial da União</i> (p. 183)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Campos e Oda (2020, p. 155-183).

Considerando nosso objeto de pesquisa, as orações subordinadas adverbiais, o trabalho com textos de gêneros variados pode proporcionar aos alunos a oportunidade de compreendê-las não apenas como estruturas gramaticais isoladas, mas também como elementos fundamentais para a organização discursiva e para a construção dos gêneros do discurso. Mais adiante, neste capítulo, analisamos como ocorre o trabalho com a língua nesse manual, em sua seção “Pensar a língua”.

A segunda obra que analisamos, *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020), apresenta-se em volume único, segmentado em seis unidades temáticas (1. Multiculturalismo; 2. Cidadania e civismo; 3. Meio ambiente; 4. Ciência e tecnologia; 5. Saúde; 6. Economia), com dois capítulos em cada, cujos títulos/temas se articulam ao tema da unidade. Textos de diferentes campos de atuação social são os grandes condutores do livro, entretanto, a autora afirma, no manual do professor, que é dado “destaque aos gêneros discursivos privilegiados na sociedade, como os científicos e literários,” tendo “também a preocupação em relacioná-los às culturas juvenis e digitais” (CHINAGLIA, 2020, p. 336).

A organização dos capítulos não é equânime; embora as seções sejam fixas, a recorrência delas não é padronizada. A seção “Usos da língua”, por exemplo, se faz presente entre duas e quatro vezes, a depender da unidade. A seção “Hora da leitura” apresenta textos com perguntas de leitura e interpretação, a seção “Estudo do texto” centra-se na materialidade textual, com perguntas que visam a inferência, localização de informações e algumas interpretações; a seção “Ampliando a conversa” traz a proposição de algum projeto; e a seção “Intertextualidade” estabelece o diálogo entre textos diversos.

O trabalho com a língua de forma mais sistematizada aparece nas seções “Analisando a linguagem do texto” e “Usos da língua”. Embora ambas as seções proponham o trabalho com

elementos linguísticos, é na segunda seção que, a partir do texto lido, “os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos” são explorados “de forma articulada com os eixos de Leitura e de Produção de Textos” (CHINAGLIA, 2020, p. 339), segundo as orientações fornecidas no manual do professor. Todas as seções são entremeadas por boxes explicativos. Além disso, nos capítulos pares, após a “Produção de texto”, há a seção “Enem e vestibulares”.

Nesta dissertação, concentramo-nos no capítulo 8, “A ciência a serviço da vida” (Anexo B), constante da unidade 4, “Ciência e tecnologia”, que aborda, na seção “Usos da língua”, as orações subordinadas adverbiais que analisamos mais adiante. O referido capítulo apresenta cinco textos verbo-visuais organizados em três seções: “Vamos conversar?”, “Hora da leitura” e “Intertextualidade”.

A seção “Hora da leitura” está presente em dois momentos do capítulo: no primeiro momento, apresenta-se um trecho do conto *O alienista*, de Machado de Assis, no segundo, um trecho da notícia de divulgação científica *Da comida ao celular, projeto mostra a ciência no nosso dia a dia*, de Thais Cardoso, publicado no *Jornal da USP*, em 18 de janeiro de 2018. Considerando nosso objeto de pesquisa, focamos apenas no primeiro texto que embasa as discussões da seção “Usos da língua”, na qual ocorrem as orações subordinadas adverbiais.

O texto inicial, na seção “Vamos conversar?”, integra o projeto “Grafite da ciência” (2019), um projeto de divulgação científica do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) que está exposto no Rio de Janeiro, no muro da sede da instituição. O grafite apresentado na obra em análise é de autoria de Gabriela L. Torres e apresenta um menino negro, com roupas coloridas tentando encaixar uma peça de quebra-cabeça no centro do universo (Figura 4). Na parte superior à direita, em amarelo, há a afirmação “Em algum lugar, alguma coisa incrível está esperando para ser conhecida”, de Sharon Begley.

Figura 4 – Grafite da Ciência, de Gabriela L. Torres (2019)



TORRES, Gabriela L. *Grafite da ciência*. Detalhe. 2019. Tinta spray, tinta a óleo, 240 m². Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas.

Fonte: CHINAGLIA (2020, p. 210).

Com base nesse grafite, são propostas seis perguntas que guiam a leitura do aluno a fim de que ele possa melhor compreender o texto verbo-visual. Destacamos aqui a pergunta 6, que não dialoga diretamente com o grafite, mas retrata imagens estereotipadas das ciências, as quais levam o aluno a refletir sobre a continuidade dos estudos no ensino técnico e/ou superior (Figura 5). Além de dialogar com o aluno, a pergunta dialoga com as diretrizes oficiais, que compreendem o ensino médio como um momento transitório para o ensino superior, ensino técnico e/ou para o mercado de trabalho (BRASIL, 2018, p. 464-465).

Figura 5 – Conjunto de imagens que acompanha a pergunta 6 presente na obra *Linguagens em interação: língua portuguesa*



Fonte: CHINAGLIA (2020, p. 211).

Na seção “Hora da leitura”, o manual apresenta um trecho do conto *O alienista*, de Machado de Assis, especificamente o *Capítulo IV – Uma teoria nova*, no qual a personagem Dr. Simão Bacamarte expõe a sua visão da ciência. Estabelece-se, assim, a intertextualidade temática entre o texto literário e a ciência, visto que as duas esferas de conhecimento se influenciam mutuamente, em uma troca constante de ideias e valores. Após o texto, é apresentado um pequeno box, “sobre o autor”, no qual são apresentadas informações biográficas de Machado de Assis.

De acordo com Volóchinov (2018 [1929]; 2019 [1930]) e Bakhtin (2008 [1963]; 2010 [1922/24]; 2017 [1979]), a literatura é uma forma de conhecimento que tem estreita relação com a vida e com a realidade social e pode contribuir para o desenvolvimento de novos modos de compreensão do mundo. As 11 perguntas propostas a partir do texto, no entanto, deixam de lado esses aspectos e focalizam quatro objetivos: a) localização das marcas do gênero; b) localização de informações; c) inferência; d) interpretação de texto.

Destacamos, porém, que há um contínuo movimento dialógico entre o texto e a vida, proposto por algumas perguntas que solicitam ao aluno, a partir da visão das personagens Crispim Soares e Vigário Lopes, argumentar se a decisão é ética e responsável (5); identificar se as marcas da explicação do Dr. Bacamarte se aproximam ou se distanciam do discurso científico (7); estabelecer relação, considerando a personagem Simão Bacamarte, com um infográfico que retrata a visão dos brasileiros acerca dos cientistas, problematizando a modificação dessa visão ao longo do tempo (11) (Figura 6):

5. O que Crispim Soares e o Vigário Lopes acham sobre a teoria? E você? Ainda que seja ficção, considera-a uma decisão ética e responsável?

[...]

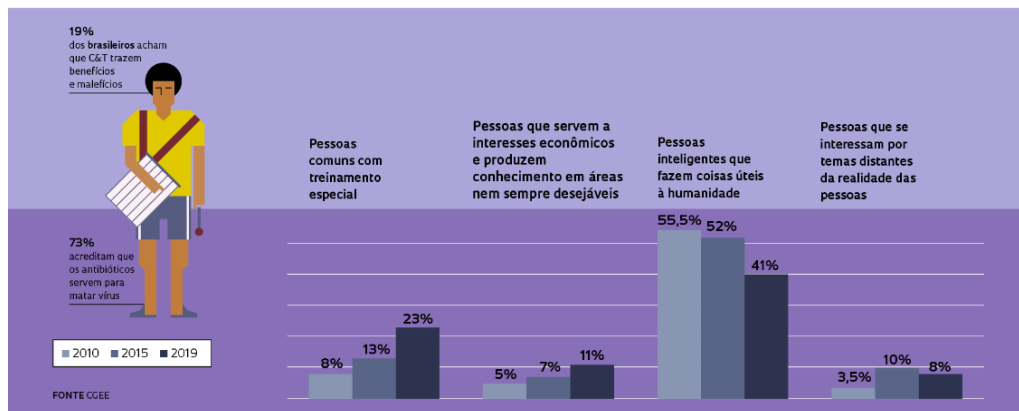
7. b. Quais características da explicação do Dr. Bacamarte se aproximam e quais se distanciam do discurso científico?

[...]

11. Dr. Simão Bacamarte, como você já sabe, é um cientista da ficção. Mas o que é ser um cientista? Leia o infográfico a seguir para conhecer o que os brasileiros pensam sobre o assunto e responda às questões propostas.

- a. De acordo com o infográfico, qual é a visão predominante dos brasileiros a respeito dos
- b. Como essa visão se modificou ao longo do período estudado? Por que você acha que isso pode ter acontecido?
- c. É você? Com qual das quatro visões de mundo concorda? Por quê?
- d. O Dr. Simão Bacamarte, de ‘O alienista’, poderia ser encaixado em qual delas? Explique sua resposta (CHINAGLIA, 2020, p. 215-218).

Figura 6 – Infográfico constante da pergunta 11, presente na obra *Linguagens em interação: língua portuguesa*



Fonte: CHINAGLIA (2020, p. 218).

A escolha do gênero infográfico, recorrente na obra, e a relação estabelecida entre o literário e o não literário é pertinente e produtiva para o desenvolvimento do aluno, visto que este segundo circula nas diversas práticas cotidianas, em diversas esferas as quais o estudante mais do que ter acesso, está imerso. De acordo com a perspectiva dialógica, ao trazer um infográfico que apresenta o imaginário dos brasileiros acerca dos cientistas, segundo Rodrigues (2005, p. 156), reforça que o “discurso não pode ser dissociada dos seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos”. Em consonância à essa perspectiva teórica, o Círculo, ao pensar língua/linguagem nunca adotou uma postura disruptiva, isto é, a literatura não era pensada separada dos não literários, os discursos literários e o discursos institucionalizados não eram pensados separados dos discursos cotidianos. Ao contrário, Bakhtin e o Círculo preconizavam a interação entre esses discursos.

Em vista disso, é salutar para a linguística aplicada pensar em aproximações, visto que ainda são muitos os desencontros entre leitura, escrita, oralidade, escuta, produção de textos, literatura, estudos linguísticos e estudos literários. Esses muitos movimentos seccionados são problemáticos, especialmente na práxis do campo de ensino-aprendizagem, pois estamos lidando com a linguagem viva, com fenômenos relacionados à vida social e que estão representados e expressos na/pela linguagem. Destacamos, entretanto, dois aspectos a serem observados: o primeiro aspecto refere-se ao fato de o aluno ter acesso apenas a um trecho do conto, o quarto capítulo, em uma pequena e lacunar apresentação ao aluno:

No começo da narrativa, o Dr. Simão Bacamarte, protagonista da narrativa, retorna ao Brasil após conquistar sua carreira de médico na Europa. Na pequena cidade de Itaguaí, o médico casa-se com D. Evarista e decide construir um lugar especial para os ditos ‘loucos’: a Casa Verde. Acompanhe o capítulo IV, intitulado ‘Uma teoria nova’, em que o Dr. Simão Bacamarte expõe sua visão sobre a ciência (CHINAGLIA, 2020, p. 212).

Os três capítulos anteriores são resumidos em três períodos compostos, e os nove capítulos seguintes não são informados ao aluno. O segundo aspecto é o apagamento do texto-

fonte do qual foi extraído o infográfico, o artigo de capa *Resistência à ciência*¹², publicado em Pesquisa FAPESP, outubro de 2019. O manual didático desconsidera o suporte da publicação, o contexto sócio-histórico (governo Bolsonaro), as marcas estilísticas do gênero, a autoria (jornalista da revista FAPESP, doutor em História da Ciência) e apaga as vozes sociais e o posicionamento axiológico do artigo cuja afirmação é que

A ciência vive uma crise de confiança. Em **sociedades polarizadas**, nas quais **notícias falsas e teorias da conspiração se propagam com rapidez pelas redes sociais**, o conhecimento científico tornou-se alvo frequente de ataques que reverberam em grupos com crenças ou interesses políticos ou econômicos contrariados – ou simplesmente com baixo letramento (ANDRADE, 2019, p. 17, grifos nossos).

Notamos, pois, a omissão de todos os elementos do gênero, incluindo aqueles do suporte, da autoria e da relação entre o texto e a vida.

As perguntas estão entremeadas por boxes que apresentam elementos da teoria literária e da história da literatura: a noção de conto e de novela; da obra machadiana e das estéticas do Realismo, incluindo o Realismo-psicológico, e do Naturalismo; das influências das ideias científicas de Darwin e da filosofia positivista de Augusto Comte; e o período da Segunda Revolução Industrial. As informações dos boxes não são relacionadas em nenhuma das perguntas, apenas constam como elementos extras. A relação espaço-temporal da produção e suas implicações na produção do texto são desconsideradas.

Os boxes dialogam com o texto e com o tema propostos, e com as diretrizes oficiais, ainda que parcialmente, que indicam, no campo artístico-literário, a presença da literatura canônica sempre dada por uma perspectiva crítica com intuito de “exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica”, “perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos” e “experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura” (BRASIL, 2018, p. 525). Consideramos um diálogo parcial, uma vez que a criticidade é contemplada apenas na pergunta 5, “O que Crispim Soares e o Vigário Lopes acham sobre a teoria? E você? Ainda que seja ficção, considera-a uma decisão ética e responsável?” (CHINAGLIA, 2020, p. 217).

Na seção “Analisando a linguagem do texto”, o objetivo das três perguntas é retomar o estudo das figuras de linguagem, realizado na página 83. Dessa forma, os itens cobram a localização, a nomeação, a explicação e o efeito do emprego de uma figura de linguagem no texto, no caso, a metáfora. No capítulo 8, unidade 4, são apresentados três textos: o grafite, o literário e o infográfico. Em seguida, na seção “Usos da língua”, são abordadas as orações

¹² Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2019/10/016_CAPA-Ceticismo_284.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

subordinadas adverbiais, objeto de nossa análise na seção a seguir. Os outros dois textos, notícias de divulgação científica, constam depois da seção e não remetem diretamente ao estudo das subordinadas adverbiais, logo, não sendo aqui abordados.

4.2 Das orações adverbiais ao texto: interação sintática, semântica e discursiva?

O ensino das orações subordinadas adverbiais, segundo Paschoal (2008) e Pernambuco (2007), constituiu-se em um elemento desmotivador para alunos e professores. Os estudantes não aprendiam a analisar sintaticamente um texto, permaneciam no nível da oração, desvinculando a estilística (BAKHTIN, 2013) do processo de ensino-aprendizagem. Na oração como unidade da língua tem-se um pensamento relativamente acabado, visto que o falante, para passar ao pensamento seguinte, faz pausas de natureza gramatical. Ao considerar o enunciado, unidade de comunicação discursiva, o ensino das subordinadas adverbiais leva em conta a dialogicidade das palavras, o processo de interação na vida real.

As unidades da língua não são dialógicas, já os enunciados, sim. Como apontam Cunha, Oliveira e Martelotta (2003, p. 23-24, grifos nossos),

a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da **interação discursiva**. Dessa maneira, para compreender o fenômeno sintático, seria preciso **estudar a língua em uso**, em seus contextos discursivos específicos, pois é nesse espaço que a gramática é constituída.

O estudo dos fenômenos sintáticos no momento da interação discursiva é a proposta do método sociológico que considera as formas da língua e tipos de discursos verbais, manifestado nos gêneros dos discursos verbais, determinados pela interação discursiva na vida, ou seja, estudar a língua em uso (Volóchinov, 2018[1929-1930], p. 220).

Nas obras *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS; ODA, 2020) e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020), o trabalho sistematizado com os conteúdos gramaticais está presente nas seções “Pensar a língua” e “Usos da língua”, respectivamente. A escolha lexical do verbo “pensar” e do substantivo “usos” nos parece, à primeira vista, muito adequada, visto que ambos os manuais, nas orientações destinadas ao professor, apontam para um ensino de língua que considera a análise linguística. Faz-se, entretanto, uma ressalva: Geraldi (2004 [1984]), ao discorrer acerca da análise linguística, afirma que

a análise linguística que se pretende **partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’**. Ao contrário, o ensino gramatical **somente tem sentido para auxiliar o aluno**. Por isso partirá do texto dele (GERALDI, 2004 [1984], p. 73-74, grifo nosso).

Nesse sentido, nenhuma atividade proposta em livros didáticos contempla o real sentido de análise linguística assumido por Geraldi (2004 [1984]), pois o autor enfatiza que o ensino da gramática dos usos da língua, isto é, a gramática reflexiva, *somente tem* [fará] *sentido* se partir do texto do aluno, para, então, levá-lo a desenvolver os conhecimentos linguístico-discursivos.

O conceito de práticas de análise linguística que assumimos baseia-se nas ideias de Geraldi (2004 [1984], 1991), para quem a essa prática sempre está associada à leitura e a produção de textos, o que não observamos nas atividades dos livros didáticos analisadas adiante. Nessa direção, consideramos também as ideias de Bezerra e Reinaldo (2020) e de Veloso (2014), pois essas autoras consideram, respectivamente, a análise linguística vinculada aos livros didáticos e a análise linguística vinculada a uma prova escolar/avaliação de língua portuguesa baseada em um texto literário.

Os aspectos gramaticais, nesta pesquisa, referem-se às orações subordinadas adverbiais consideradas, ao lado da leitura, como abordamos na primeira seção deste capítulo, e da produção de textos, com intuito de desenvolver as habilidades linguísticas do aluno, as estratégias linguístico-discursivas. Como assevera Mendonça (2022, p. 195, grifos nossos), ao se assumir

tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmos perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com **quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte** etc.

Dessa forma, a compreensão dos gêneros discursivos é fundamental para um ensino mais efetivo das orações subordinadas adverbiais, pois permite que os alunos entendam como essas estruturas sintáticas são utilizadas em diferentes contextos comunicativos e como estes influenciam o uso dessas estruturas, além do que permite que os estudantes desenvolvam habilidades comunicativas adequadas.

Na sequência, passamos a analisar como os dois manuais didáticos selecionados abordam o ensino das orações subordinadas adverbiais. Essa análise tem o fito de responder à segunda pergunta norteadora desta dissertação, (2) Como o ensino da sintaxe, algo tão estrutural da língua, está encaminhado para o estudante nos materiais didáticos aprovado pelo INEP?, que visa compreender se os manuais didáticos conduzem o ensino-aprendizagem das orações subordinadas adverbiais considerando as interações sintáticas, semânticas e discursivas.

A obra *Multiversos: língua portuguesa entende a sintaxe* “como fundamental para a compreensão de acordos gramaticais internos do **texto**” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 328, grifo nosso), permitindo a existência de um sistema de referência necessário à coesão e à

coerência. As orientações ao professor afirmam ser possível, por meio da sintaxe, atribuir sentido nos planos textual e discursivo. Nessas orientações, o foco não está nas regras gramaticais e exceções, uma vez que a língua e os discursos são entendidos em sua dinamicidade. A obra prioriza o estudo das relações entre as palavras e o sentido por elas construído no texto. O trabalho com essas relações morfossintáticas e semânticas, segundo o manual, já foi iniciado no ensino fundamental e, por isso, objetiva-se aprofundar esse estudo.

Nessa direção, o ensino está marcado pelo processo de reflexão sobre a língua, que parte do sintagma, “importante na construção dos acordos gramaticais e do sentido do texto” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 328), percorre os períodos simples e compostos por coordenação e subordinação chegando à concordância e à regência (Quadro 8). Na parte dirigida às orientações ao professor, os autores esclarecem que o foco do estudo da língua parte da oração e não do texto.

Quadro 8 – Percorso gramatical da obra *Multiversos: língua portuguesa*

Unidade	Pensar a língua
1. O leitor	Sintagma nominal, sujeito e outros termos da oração (seção 4)
2. A opinião	Sintagma verbal, predicado e vozes do verbo (seção 2)
3. As formas do poético	Período composto por coordenação (seção 3)
4. Contar e pensar o mundo	Período composto por subordinação (seção 4)
5. O mundo como palco	Concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal e colocação pronominal (seção 2)
6. A vida concentrada	Ortografia, acentuação, estrutura das palavras e formação das palavras (seção 4)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Campos e Oda (2020).

Na unidade 4, a seção “Pensar a língua” (p.189-199) retoma o trecho da obra *Quarenta dias*, objeto de leitura na seção “Reinvenções do herói e a descoberta de si”, com outros recortes e com articulação de parágrafos que, no trecho original, estavam separados, tornando-o diferente daquele apresentado na primeira parte da coletânea. A escolha pelo texto literário é vista como positiva, pois, segundo Puzzo (2019, p. 270), “os textos literários, além dos midiáticos e publicitários, oferecem um exemplo produtivo para essas discussões de confronto entre a norma e suas possibilidades expressivas”.

Cabe destacar que nos gêneros literários, as orações subordinadas adverbiais são importantes recursos linguísticos que os autores utilizam, em uma dimensão estética, na

composição de mundos ficcionais e na construção de personagens, criando efeitos de sentido específicos. Como ensina Bakhtin (2013 [1940], p. 24-25), as formas gramaticais, particularmente as orações subordinadas adverbiais, “podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística”, possibilitando o desenvolvimento da individualidade linguística do aluno.

O texto literário é apresentado em uma diagramação diferente: na coluna central, circundada por quatro boxes lilases, nos quais as perguntas estão organizadas em quatro cores: amarelo, roxo, verde e vermelho. O jogo de cores, embora nada concernente a isso seja dito ao aluno, expressa classificações sintáticas específicas: em amarelo, as orações subordinadas substantivas; em roxo, as subordinadas adjetivas; em verde, as subordinadas adverbiais temporais e finais; e em vermelho, a oração subordinada adverbial condicional.

Notamos que, apesar do trabalho desenvolvido nas quatro seções anteriores com o texto, com alguns elementos da estrutura composicional do gênero e com perguntas de interpretação, ao apresentar a sintaxe das orações adverbiais, o manual, de início, propõe uma atividade de metalinguagem, em sentido assumido por Geraldi (2004 [1984]): **identificação** da oração principal, **compreensão** das funções sintáticas e **localização** dos termos antecedentes (“**identifique** a oração principal do período em que esse adjunto adverbial está inserido”) (CAMPOS; ODA, 2020, p. 189, grifo nosso).

Ao solicitar que estudante **reconheça** as circunstâncias dos adjuntos adverbiais, “que tipo de circunstância esses adjuntos adverbiais estabelecem no período?” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 189), atividade semântica, na verdade, espera-se que o aluno classifique as orações de acordo com a sua significação na gramática prescritiva a partir das conjunções temporal (*quando*), condicional (*pra*) e final (*se*). Destacamos que, no caso da primeira e da última, as conjunções empregadas são as primeiras na lista de conjunções temporais e condicionais apresentadas na obra, às páginas 193 e 194.

Em relação à final, estabelecem-se três problemas na compreensão da oração em negrito “Corre **pra tu pegar esse aí**” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 189). O primeiro deles e mais simples, se assim podemos afirmar, é que o aluno prescinde de inferência, pois o conectivo “pra” se faz presente na língua em uso, comumente chamada de coloquial, e não na gramática prescritiva, note-se que o próprio manual didático não apresenta esse conectivo na lista de conjunções subordinativas finais constante da página 193, tampouco faz menção, no exercício introdutório

ou na exposição nas páginas seguintes, a essa modalidade oral (*pra*), resultante da contração da partícula “para”.

O segundo problema reside no fato de ser a oração destacada, na verdade, uma oração subordinada adverbial final reduzida de infinitivo (“Corre **pra tu pegar** esse aí”), e não uma oração subordinada adverbial final (Corre **pra que tu pegues** esse aí), mas o manual didático não faz essa distinção nem retoma esse exemplo na exposição adiante.

O terceiro problema, e talvez o mais complexo, compreende o uso e a classificação do termo *pra/para* (ou a ausência de explicação acerca dele). No boxe da página 195, em que se resumem as orações subordinadas, a explicação é de que as orações adverbiais desempenham “a função sintática de adjunto adverbial, **expressando circunstâncias da ação**” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 195, grifo nosso).

Ao contrastarmos essa definição com as explicações apresentadas nas páginas 191 e 193 acerca da conjunção subordinativa, das orações subordinadas adverbiais e das adverbiais temporais, temos, como exemplos:

Conjunção subordinativa é a palavra que liga duas orações sintaticamente dependentes e sua classificação vincula-se ao tipo de oração que ela principia (CAMPOS; ODA, 2020, p. 191).

[...]

As orações subordinadas adverbiais **exprimem diferentes circunstâncias** em relação ao fato expresso na oração principal (CAMPOS; ODA, 2020, p. 193, grifo nosso).

A oração subordinada adverbial final define em relação à oração principal uma finalidade, um objetivo. **Essas orações se iniciam por conjunções subordinativas finais: para que, a fim de que etc.** (CAMPOS; ODA, 2020, p. 193, grifo nosso)

Por meio dessas explicações, induz-se o aluno a compreender o termo *pra/para* como conjunção e não como preposição.

As gramáticas prescritivas de Cunha e Cintra (2019) e de Bechara (2019) não citam essa especificidade do termo *para* nem no capítulo dedicado às subordinadas adverbiais nem no capítulo destinado às preposições. Nas gramáticas funcionais de Castilho (2010) e de Neves (2011 [2000]), há algumas explicações. Castilho afirma, no capítulo dedicado às subordinadas adverbiais, que as orações finais podem ser formadas “com o infinitivo preposicionado por *para*” (CASTILHO, 2010, p. 377, grifo do autor); duas linhas abaixo, denomina a estrutura *para* + infinitivo de conjunção; no capítulo acerca das preposições, não aborda o tópico. Neves (2011 [2000]), por sua vez, afirma, ao abordar as finais, que a ligação oracional pode ser feita por preposição com infinitivo ou por oração infinitiva.

Após a atividade inicial para “pensar a língua”, o manual *Multiversos*, entre as páginas 190 e 196, apresenta uma longa exposição acerca das orações subordinadas substantivas (p.

191-192), adjetivas (p. 192-193), adverbiais (p. 193-195) e reduzidas (p. 195-196). A obra introduz o conteúdo gramatical afirmando que, em todos os textos, as relações entre elementos e a presença de outras vozes é estabelecida no nível sintático.

Ao afirmar que “as orações subordinadas criam relação de dependência: dependem umas das outras para formar um período coerente” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 190), apaga-se a relação entre os aspectos sintáticos, semânticos e estilísticos. A língua não é vista como um organismo vivo, “fora da oficina do artista, na vastidão das praças, ruas, cidades e aldeias, dos grupos sociais, gerações, épocas” (BAKHTIN, 2017 [1930], p. 21), mas como um sistema preso às gramáticas prescritivas.

Assim, a partir da oração “só percebi **que não era perto**” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 190), destacada em amarelo no trecho da página 189, os autores tecem explicações puramente sintáticas, classificando-a como oração subordinada objetiva direta, marcada pela dependência da oração anterior e unidas pela conjunção subordinativa “que”.

Após essa introdução, um box de conceito sintetiza o que é período composto, composto por subordinação, oração principal, oração subordinada e conjunção integrante. Chama-nos a atenção que todas as explicações são apenas sintáticas: “oração subordinada é aquela que exerce função sintática em relação à oração principal” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 191). A seguir, *Multiversos* apresenta o tópico “Orações subordinadas e sua classificação”, no qual se expõem, em ordem canônica, os tipos de orações subordinadas (p.190-196): orações substantivas, adjetivas, adverbiais e reduzidas. Há uma única ilustração de ônibus que remete ao texto literário lido (p. 191).

As orações subordinadas adverbiais são definidas como expressão de “diferentes circunstâncias em relação ao fato expresso na oração principal e funcionam como adjuntos adverbiais desenvolvidos em forma de oração” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 193). Ao desconsiderar os aspectos semânticos e estilísticos, apaga-se a ideia de que “quando o falante ou escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical” (BAKHTIN, 2013 [1940], p. 25), a decisão se dá “pela eficácia representacional e expressiva dessas formas” (BAKHTIN, 2013 [1940], p. 25), e não pela gramática.

Na explicação de cada tipo de oração adverbial, são transcritas três orações do texto literário e seis são adaptadas do texto literário e do texto de divulgação científica. Elas estão escritas em verde, como na página introdutória. Não há nenhuma informação ao aluno acerca das adaptações ou de onde as orações foram extraídas.

Na abordagem dos tipos de oração, o manual apresenta primeiramente a oração que servirá de exemplo, à direita, à esquerda ou acima das explicações. No caso da oração adverbial temporal, primeiro tipo abordado, há a transcrição de uma oração do texto literário, “[...] tu desce **quando ele entrar na Bento** [...]” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 193), depois, a explicação à direita: “A oração subordinada adverbial temporal define uma circunstância de tempo em relação ao fato expresso na oração principal. Essas orações se iniciam por conjunções subordinativas temporais: quando, enquanto, assim que etc.” (p. 193)

A explicação é semântico-sintática, pois apresenta, inicialmente, a circunstância expressa pela subordinada temporal, em seguida, aponta a relação com a oração principal. Acerca das conjunções, importantes elementos linguístico-discursivos, o manual apenas afirma que elas introduzem as orações subordinadas por meio de conjunções subordinativas (há alguns exemplos em negrito para ajudar o aluno a localizar e classificar as orações).

Nas orações subordinadas adverbiais finais, o manual, após afirmar que essas orações definem, em relação à oração principal, uma finalidade, um objetivo, retoma o exemplo empregado na pergunta 03 da página 189, “Corre **pra tu pegar** esse aí”, alterando-o para a forma padrão da língua, “Corra **para que você possa pegar** esse aí”. *Multiversos* ao apagar as alterações linguísticas entre as duas versões da mesma oração, desconsidera as diferenças sintáticas e expressivas da oração sem conjunção e com conjunção. O cotejamento do contexto de produção e das vozes sociais que atravessam o trecho literário e o estímulo para que o aluno tire suas próprias conclusões também não aparece. A postura do manual didático não contempla, portanto, o caminho metodológico apontado por Bakhtin (2013) para a abordagem da sintaxe textual nas aulas de língua. Permanece-se, por consequência, no formalismo linguístico.

Multiversos, apesar de se propor a realizar análises linguísticas considerando o “Pensar a língua”, acaba por apresentar o conceito de orações subordinadas adverbiais e seus tipos, seguidos de exemplos de conjunções, assim como fazem os autores das gramáticas prescritivas. As interações sintáticas e semânticas, isto é, internas ao texto, são apresentadas, já a abordagem estilística, a interação discursiva não ocorre.

Scherma e Miotello (2021) afirmam que “compreender as formas gramaticais por meio da abordagem estilística potencializa [...] a escuta das tomadas de posição expressas pela materialidade do texto”. No manual didático, entretanto, notamos a opção pela sintaxe do parágrafo, da oração; o foco está na coesão referencial em vez de estar na coesão sequencial, que leva em conta o texto, e não a oração isolada, como informado nas orientações ao professor.

Contrastando a explicação que consta no manual *Multiversos* com aquelas apresentadas nas gramáticas tradicionais, observamos que há uma maior aproximação com as gramáticas de Cunha e Cintra (2019) e de Bechara (2019), do que com a gramática de Castilho (2010).

Cunha e Cintra (2019) apresentam a definição a partir da sintaxe, “Funcionam como ADJUNTO ADVERBIAL de outras orações” (p. 618) e são classificadas de acordo com a conjunção subordinativa que as encabeça, “TEMPORAIS se a conjunção é subordinativa temporal” (p. 620). O manual didático segue o que propõem Cunha e Cintra (2019) ao afirmar que as orações adverbiais “se iniciam por conjunções subordinativas temporais: quando, enquanto, assim que etc.” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 193)

Identificamos a aproximação com Bechara (2019) na primeira parte da explicação do manual, “A oração subordinada adverbial temporal define uma circunstância de tempo em relação ao fato expresso na oração principal” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 193). O linguista, ao definir as orações temporais, afirma que, “quando a oração subordinada denota o tempo da realização do fato expresso na principal” (BECHARA, 2019, p. 524), é classificada como temporal e é introduzida por conjunções e “locuções” conjuntivas temporais.

Castilho (2010) não prescinde da sintaxe, “[as adverbiais] funcionam em adjunção ao verbo da sentença matriz, predicando ou verificando esse escopo” (p. 372), mas parte dela para questionar a tipologia da tradição gramatical e discutir certas classificações com base em testes sintáticos, como a focalização. Dessa forma, defende que somente “as causais, as condicionais, as temporais, as finais e as proporcionais, estas, na verdade, um subtipo das temporais” (p. 372), podem ser focalizadas. Em sua exposição, o autor considera a sintaxe, porém focaliza, predominantemente, a semântica.

Na sequência das explicações constantes no manual *Multiversos*, é proposta uma sequência de oito perguntas baseadas em três textos – dois jornalísticos e uma tirinha. Essas perguntas têm quatro objetivos: a) localizar a informação; b) identificar as orações; c) classificar as orações; d) compreender sentido no emprego de uma oração. Os textos utilizados na coletânea estabelecem intertextualidade temática: o aposentado, a longevidade, o idoso. Entretanto, na seleção dos textos, há uma quebra desse movimento dialógico, quando são apresentados o movimento do *rap* indígena com o grupo Brô MCs, a produção de livros por jovens de Tocantins e um provérbio em tirinha. Se os textos da coletânea estabeleçam forte diálogo entre si, nos exercícios, esse diálogo não está claramente estabelecido.

Assim, a transição entre a explicação e a aplicação nos exercícios acontece bruscamente: o ensino vem pelo literário em diálogo com outros gêneros, mas a aplicação dos conteúdos se

dá nos textos do cotidiano sem diálogo com temática construída ao longo da coletânea. As relações entre as formas gramaticais e os gêneros do discurso são tomadas como independentes, e não como constitutivas do enunciado concreto. Essa percepção alinha-se ao que explica Bakhtin (2019 [1952/53] p. 22):

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de um fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua.

As três primeiras perguntas estão baseadas em um trecho (segundo parágrafo) de uma reportagem do jornal *Correio Braziliense*, publicada em 6 de dezembro de 2017, apresentado fora do campo nativo digital, ainda que haja indicação do *site* na referência bibliográfica. Além do texto verbal, há uma foto dos integrantes do grupo Brô MCs que não consta na publicação original.

Ao recortar o texto original, o manual cria um novo contexto e um novo texto, apagando marcas ideológicas importantes, por exemplo, já no título da reportagem, *Grupos dão voz às lutas indígenas por meio do hip-hop*¹³, a tensão está sinalizada. A sentença final do trecho transcrito, “Vou cantar *rap* e representar meu povo”, só ganha sentido quando se entende quais são as lutas desse povo: contra o preconceito, contra a violência, contra a demarcação de terras, e contra o estereótipo – “começamos a mostrar para os não-indígenas que índio não é só aquele de tanguinha que vive na Amazônia que o livro didático mostra”.

Na primeira pergunta, antes dos itens “a” e “b”, há uma explicação acerca do *rap*, suas origens e intenções. Com base nessas informações, avalia-se, no item “a”, a habilidade de localização, “Que espaço sociogeográfico é representado pelo *rap* do grupo Brô MCs?” (p. 197); no item “b”, solicita-se ao aluno que localize, no período transcrito, “identificava ‘nas ideias que os caras do rap mandavam das quebradas deles uma realidade semelhante ao dia a dia da minha aldeia’” (p. 197), a comparação e diga se ela acontece sintática ou semanticamente. Ainda considerando-se o mesmo trecho, pede-se que o aluno identifique e classifique as orações.

¹³ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/12/06/interna_diversao_arte,645711/rap-indigena.shtml. Acesso em: 15 fev. 2023.

Os verbos expressos ou implícitos nessa pergunta, **indique**, **aponte**, **identifique** e **classifique**, apontam para elementos linguísticos e metalinguísticos. Saber a terminologia com um fim nela mesmo, não possibilita ao aluno refletir acerca da singularidade do enunciado; com o apagamento da tensão, a compreensão da semelhança entre a “realidade” e “o dia a dia da minha aldeia” (p. 197) torna-se mecânica, focalizando apenas as relações lógicas.

A segunda pergunta transcreve um período do mesmo trecho do *Correio Braziliense*, “Eu disse pra mim mesmo: vou fazer isso! Vou cantar *rap* e representar meu povo” (2020, p. 197), e afirma que esse período apresenta orações coordenadas e subordinadas. A essa afirmação segue-se outra meramente sintática, “Se há orações coordenadas entre si, todas se subordinam a uma mesma oração” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 197), sem nenhuma explicação para o aluno e sem que isso tenha sido mencionado anteriormente. A afirmação do manual didático coloca-o na longa tradição prescritiva, visto que, pesquisas linguísticas recentes, como de Neves (2021; 2022 [2006]), defendem que não há uma oração que subordina todas as orações coordenadas, mas sim uma relação de coordenação entre elas.

Apesar dessa informação que problematizamos, os itens “a” e “b”, novamente, cobram a identificação da oração principal, a classificação das subordinadas com uma justificativa – no caso, sintática. O último item, “c”, “Que **sentido** o encadeamento das subordinadas constrói no trecho, no contexto em que aparecem?” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 197, grifo nosso), não oferece, novamente, base para o aluno responder, pois nada se falou na longa exposição prévia acerca do encadeamento de orações subordinadas e suas implicações semânticas e estilísticas. Na verdade, há um processo de encadeamento de subordinadas e coordenadas e não apenas de subordinadas. A pergunta desse item segue em direção oposta ao que ensina, por exemplo, Costa Val (2002, p. 213):

Ao propor ao aluno que atente para a estruturação interna dos enunciados dos textos lidos, o importante é criar condições para que ele perceba as relações entre os termos desses enunciados, para aprender mais sobre as variadas possibilidades de articulação frasal dos recursos expressivos da língua.

O trecho do texto proposto para as perguntas 1, 2 e 3 acaba por ficar como um pretexto para ensinar ao aluno análises sintáticas sem vistas à estilística e ao processo de coesão sequencial. Na pergunta 3, transcreve-se uma oração do trecho da reportagem, “ouvindo um programa que apresenta cantores e grupos brasileiros desse gênero musical” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 197), e pede-se que o aluno “**explique** como ela colabora para a apresentação do grupo Brô MCs” (p. 197). Esse item pode gerar, pelo menos, duas respostas: uma puramente linguística e metalinguística – informa o tempo ao leitor (se o estudante compreender que é uma

oração reduzida de gerúndio); outra mais estilística – marca a tensão cultural, o momento em que esses indígenas resolveram assimilar a cultura do *rap* sem silenciar a própria cultura. Considerando o interlocutor primeiro do livro didático, o aluno de ensino médio, e os diversos apagamentos feitos pelo próprio manual, dificilmente a segunda resposta será contemplada.

As quatro perguntas seguintes baseiam-se na notícia *Alunos de escola estadual de Miranorte lançam coletânea de contos e poesias*, publicada no site do governo de Tocantins, em 20 de março de 2018.¹⁴ Também nesse texto, as marcas da esfera de publicação foram apagadas; as duas fotos presentes no texto original, dos livros publicados e dos alunos lendo, não foram reproduzidas no manual.

Há um novo movimento dialógico na seleção desses dois textos, pois ambos trazem “sujeitos esquecidos” pela sociedade, que vivem à margem dela: os indígenas, especialmente neste momento, em que vemos o apagamento das culturas indígenas e a demarcação das terras indígenas; e os jovens de uma escola pública da cidade de Miranorte, no interior de Tocantins, a 100 quilômetros da capital, Palmas. Seja pela música, seja pelo lugar de fala, são realidades muito próximas dos estudantes: em ambos os casos, eles frequentam a escola pública.

A pergunta 4, dividida em três partes (a, b, c), propõe inferências sobre o contexto de publicação do livro, a relação entre o nome do projeto e seus objetivos e, por fim, questiona “Como deve ser **classificado** o predicado da oração que compõe o nome do projeto? Qual é a **função** desempenhada pelo verbo substantivado **ler**? (CAMPOS; ODA, 2020, p. 199, grifos nossos). O último item propõe apenas uma atividade metalinguística, mecânica. Consideramos esse item deslocado, pois as respostas esperadas (predicado nominal e sujeito) não se articulam ao tópico gramatical em estudo na unidade, nem servem de base para outra pergunta.

Na pergunta seguinte, 5, o foco permanece no aspecto sintático. O enunciado traz a afirmação de que, na notícia lida, os discursos direto e indireto conjugam “as vozes do jornalista e do entrevistado” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 199). Os itens, entretanto, pedem apenas a **localização** dos verbos utilizados e a **indicação** da transitividade deles, além da **classificação** de uma oração que faz parte de um período do texto. Ao propor uma atividade mecânica que desconsidera as particularidades e as problematizações acerca das formas de transmissão dos discursos, como afirmam Mendes-Polato, Menegassi e Fuza (2022, p. 34), o manual propõe

Uma prática reducionista, como a problematizada, desconsidera o fenômeno da reacentuação entonacional, que permite a compreensão do tom volitivo-emotivo como

¹⁴ Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/alunos-de-escola-estadual-de-miranorte-lancam-coletanea-de-contos-e-poesias/43pet0at7q7>. Acesso em: 15 fev. 2023.

uma expressão do projeto de dizer autoral, aspectos importantes à compreensão e à produção do discurso.

Esse procedimento reducionista de classificação também está presente na pergunta 6, “No trecho destacado de azul, há duas orações subordinadas” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 199). As cores utilizadas na atividade inicial da seção não são retomadas. Os itens da pergunta,

- a) **Classifique** essas orações e **indique** o verbo que é modificado por elas.
- b) **Transforme** as orações reduzidas em suas formas desenvolvidas. Como poderiam ser reescritas?
- c) Que **sentido** exprimem as duas orações subordinadas no contexto do artigo? (CAMPOS; ODA, 2020, p. 199, grifos nossos),

concentram-se nos mesmos dois aspectos sintático-semânticos, pois propõem a classificação da oração e a transformação da oração reduzida em desenvolvida. O item “b”, ao focar em uma atividade automática, desconsidera a “vivacidade e a expressividade do discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 39) e não leva o aluno a “Pensar a língua”, a refletir, por exemplo, as diferenças de estilo entre as formas desenvolvidas e reduzidas. Foca-se, apenas, na interação sintática.

Chama-nos a atenção o enunciado do item “c”, visto que, primeiro, há nele uma mistura de gêneros, pois o enunciado do texto convidava o aluno para ler uma notícia, e o item, um artigo; segundo, há um aspecto ainda mais relevante, que é a compreensão da palavra “sentido” pelo aluno, podendo levar a uma repetição de classificação. A pergunta não considera que essas orações fazem parte da fala da professora. Uma última observação é em relação à ambiguidade presente nesse item, pois ao questionar o sentido que “as duas orações subordinadas” apresentam no contexto, o aluno fica sem saber se são as originais ou as reduzidas por ele no item anterior.

A pergunta 7 pede que o aluno **classifique** as orações na cor rosa – sem que haja qualquer correlação com as cores das atividades iniciais – e explique o uso das vírgulas. Na verdade, espera-se que ele retome a exposição acerca das orações subordinadas adjetivas:

Vale notar que esse tipo de oração subordinada adjetiva [*restritiva*] não se separa por vírgula do termo que modifica.

[...]

é classificada como oração subordinada adjetiva explicativa e aparece necessariamente separada por vírgulas do termo que ela modifica (CAMPOS; ODA, 2020, p. 193).

A referida pergunta contrasta com a estratégia didática apontada nas orientações ao professor, em que consta que o trabalho “não deve ficar restrito ao aspecto teórico sobre o uso ou não da vírgula em cada uma delas, mas sobretudo levar em consideração os efeitos de sentido que isso acarreta no texto” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 388).

Na última pergunta, 8, há a *Tirinha de Armandinho* (Figura 7), que não dialoga nem com os dois textos anteriores nem com a coletânea. O texto verbo-visual é composto por quatro quadros: no primeiro quadro, Armandinho está no escuro, com uma feição triste, em meio a algumas pedras, e o enunciado verbal reproduz a primeira parte de um dito popular, “Quando nada puder ser visto...”; no segundo, já na claridade, tem-se o complemento do provérbio, “...acenda a primeira luz”; no terceiro, Armandinho olha para trás, como se tivesse levado uma pedrada, e o enunciado verbal inicia um provérbio, “Quando tudo for pedra...”; no quarto quadro, em que Armandinho, sorrindo, recebe uma flor, tem-se a complementação do dito popular, “...atire a primeira flor”.

Figura 7 – Tirinha de Armandinho



Fonte: CAMPOS; ODA (2020, p. 199).

Os cinco itens da pergunta (a, b, c, d, e) concentram-se, predominantemente, no aspecto sintático-semântico, uma vez que pedem para o aluno identificar as orações principais (item “a”) e as subordinadas e classificá-las (item “b”). No item “c”, “As subordinadas exprimem certas **circunstâncias** que têm algo em comum nos dois períodos. O quê?” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 199, grifo nosso), o termo “circunstâncias” pode ser considerado ambíguo, pois, em primeira leitura, nos parece repetido em relação ao item anterior, isto é, a classificação das subordinadas do quadrinho, entretanto, o esperado é que o aluno articule o uso das subordinadas nos quadrinhos.

O item “d”, “Que elementos gráficos compõem o sentido dos quadros em que ocorrem as orações subordinadas?” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 199), propõe a interpretação dos elementos visuais na construção de sentido e o último item, “e”, assim como a pergunta 2c, questiona: “De que forma as orações subordinadas colaboram para determinar o sentido da mensagem?” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 199). A abordagem dessas perguntas isola o verbal e o não verbal, pois trata o visual como acessório, isso é reforçado pelo termo “colaboram”, cujo sentido é bem diferente do termo “constroem”. Essa postura é muito próxima à adotada pelo manual ao longo da coletânea ao considerar as imagens dos textos como ilustrações.

A seção “Pensar a língua”, da unidade 4, traça um percurso sintático-semântico que desconsidera a relação entre os gêneros do discurso e as subordinadas adverbiais; embora o aluno seja convidado a “pensar a língua”, o processo reflexivo e estilístico não acontece. As atividades permanecem na interação sintática e semântica, no campo gramatical, no campo da palavra alheia, segundo Bakhtin (2013 [1940]), o que não enriquece “a linguagem dos alunos” e priva-os “de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; [...] os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta” (BAKHTIN, 2013 [1940], p. 28).

A língua, da perspectiva bakhtiniana, é entendida como um fenômeno social diretamente ligado às práticas sociais, culturais e históricas de determinado grupo ou comunidade. Dessa forma, é importante considerar não apenas os aspectos sintáticos e semânticos da língua, mas também os aspectos discursivos envolvidos na produção e utilização da linguagem, ou melhor, das linguagens em interação, título do segundo manual didático que analisamos neste capítulo.

Linguagens em interação: língua portuguesa (CHINAGLIA, 2020) apresenta, na seção “Usos da língua”, o estudo mais sistemático dos aspectos gramaticais. A organização sintática da língua não é algo fixo ou universal; é influenciado pelas práticas sociais, culturais e históricas de uma comunidade. Nesse sentido, é necessário considerar não apenas os aspectos sintáticos, mas também os semânticos e pragmáticos, articulados aos eixos da leitura e da produção de texto, como consta no manual do professor.

Esse livro didático, apesar de não citar nenhuma gramática, orienta-se pelas gramáticas contemporâneas de uso. O conceito de norma, segundo o manual do professor, se distancia da gramática tradicional, prescritiva, e se aproxima das gramáticas de uso. Assim, norma é compreendida como um conjunto de possibilidades de usos adequados a cada situação comunicativa. Segundo as orientações ao professor, as atividades propõem “procedimentos metodológicos de análise linguística, observativo e indutivo” que “estimulam os estudantes a construir, colaborativamente, os aspectos linguísticos e discursivos da língua, reconhecer regularidades e elaborar as próprias sistematizações” (CHINAGLIA, 2020, p. 339).

O percurso seguido pelo manual didático, embora não esteja explícito, é sintático, parte da oração e do período até chegar à regência (Quadro 9).

Quadro 9 – Percurso gramatical da obra *Linguagens em interação: língua portuguesa*

Unidade	Usos da língua
---------	----------------

1. Multiculturalismo	Oração e período; ordem dos constituintes da oração; sintagmas da oração; sintagmas nominal e verbal.
2. Cidadania e civismo	Tipos de sujeito e predicado; verbos e transitividade; complemento nominal e verbal; adjunto adverbial e aposto.
3. Meio ambiente	Processo de coordenação: orações sindéticas e assindéticas; processos de subordinação.
4. Ciência e tecnologia	Orações subordinadas substantivas; orações subordinadas adjetivas; orações subordinadas adverbiais.
5. Saúde	Concordância nominal; concordância verbal.
6. Economia	Regência nominal; regência verbal.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Chinaglia (2020).

Na unidade 4, no capítulo 8, a seção “Usos da língua” (CHINAGLIA, 2020, p. 219-220) retoma o texto literário *O alienista*, de Machado de Assis, lido anteriormente, para desenvolver o trabalho com a sintaxe das orações adverbiais. Considerando a perspectiva bakhtiniana, a escolha do texto literário é bastante coerente, pois

o artista trabalha a língua, mas não como língua: como língua ele a supera, pois ela não poder interpretada como língua em sua determinada linguística (morfológica, sintática, léxica, etc.), mas apenas na medida em que venha a tornar-se meio de expressão artística (BAKHTIN, 2010, p. 178).

Nesse sentido, o texto literário é inspirador para o trabalho com a língua, desde que se considerem os aspectos estilísticos, e não a perspectiva de exemplar do bom e único uso, ainda menos, como forma de identificação e classificação de orações adverbiais.

As perguntas da seção “Usos da língua” estão organizadas em três blocos delimitados por boxes explicativos. No primeiro, a partir de pequenos trechos, de uma e duas linhas, retirados do conto, as três perguntas apresentam quatro objetivos metalinguísticos: a) identificar as orações do período; b) explicar o processo de subordinação; c) apontar a relação de sentido entre as orações e como ela é construída; d) localizar a palavra que estabelece a relação de sentido. No bloco seguinte, as perguntas 4 e 5 apresentam objetivos distintos: na 4, metalinguística, pede-se a identificação e a classificação das orações subordinadas das perguntas do primeiro bloco; na 5, no entanto, o objetivo centra-se no limite entre o linguístico e o metalinguístico, visto que se questiona o motivo do emprego no trecho do conto de tantos períodos compostos por subordinação. Essa pergunta não é classificada como epilinguística, pois o aluno não age com e sobre a linguagem, mas, a partir das constatações anteriores, é convidado a construir uma hipótese do emprego e não uma reflexão epilinguística. O terceiro

bloco, constante de apenas uma pergunta, 6, apresenta o mesmo objetivo da anterior, estando, assim, no limite entre o linguístico e o metalinguístico.

Na primeira pergunta, é solicitado que o aluno “**identifique** as orações do período” e “**explique** por que o período é composto por subordinação” (CHINAGLIA, 2020, p. 219, grifo nosso). Ainda nessa pergunta, os itens “c” e “d” indagam “Qual a **relação de sentido** entre as orações?” e “Que palavra ou expressão estabelece essa **relação de sentido**?” (p. 219, grifo nosso). No tocante a esses dois últimos itens, espera-se que o aluno responda que a relação de sentido é de proporcionalidade e que a expressão responsável é uma locução conjuntiva, “ao passo que”. A escolha específica dessa oração adverbial denota aproximação com as gramáticas prescritivas.

Bechara (2019, p. 524), ao abordar as orações proporcionais, afirma que elas podem ser assim classificadas “quando a subordinada exprime um fato que aumenta ou diminui na mesma proporção do fato que se declara na principal: à medida que, à proporção que, ao passo que, tanto mais... quanto mais, tanto mais... quanto menos, tanto menos... quanto mais, etc.” Ao abordar as orações temporais, passa quase despercebida a segunda observação feita por Bechara (2019, p. 524, grifo no original): “A rigor, as “conjunções” proporcionais também indicam tempo concomitante; por isso, uns autores não distinguem as *temporais* das *concomitantes*, fazendo destas classes à parte das *temporais*. A *Nomenclatura Gramatical Brasileira* não fala em *concomitante*”.

Essa gramática traz, ainda, duas observações: uma observação se refere ao uso das expressões “quanto mais (menos)” e “tanto mais (menos)”; outra, mais relevante para nossa análise, se refere ao uso da “unidade *ao passo que* [que] pode ser empregada sem ideia proporcional, para indicar que um fato não se deu ou não tem as características de outro já enunciado” (BECHARA, 2019, p. 524, grifo no original). Isso significa que já há uma sinalização de que nem sempre a locução conjuntiva “ao passo que” indica a presença de uma oração adverbial proporcional.

Na gramática de Cunha e Cintra (2019), as orações proporcionais, ao lado das conformativas, aparecem separadas das demais, com a seguinte nota dos autores:

Como na classificação das conjunções subordinativas a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* inclui as conformativas e as proporcionais, conseqüentemente admite ela a existência de ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS.

[...]

PROPORCIONAIS: quando encabeçadas por conjunção subordinativa proporcional (CUNHA; CINTRA, 2019, p. 622-623)

Os autores, embora não aprofundem a explicação sobre a separação das comparativas e proporcionais das demais, afirmam que elas foram incluídas na gramática, pois constam da NGB. Há indícios de que os autores não as consideram com traços tão adverbiais quanto as demais. Cunha e Cintra (2019, p. 623) afirmam que as orações proporcionais “podem estar em correlação com um membro da oração principal em construções do tipo: quanto mais...tanto mais, quanto mais...tanto menos, quanto menos...tanto menos, quanto menos...tanto mais”. A escolha do termo correlação, geralmente é evitada pelos gramáticos de perspectiva tradicional, pois a NGB não reconhece esse “rótulo”. Se em um primeiro momento os autores admitem a correlação, ao final, ainda que de maneira sinuosa, reafirmam a gramática tradicional ao afirmarem que “A primeira oração é sempre a SUBORDINADA ADVERBIAL PROPORCIONAL; e a segunda, a PRINCIPAL” (CUNHA E CINTRA, 2008, p. 623, grifo no original).

As gramáticas elaboradas pelos linguistas Neves (2011 [2000]) e Castilho (2010) apresentam outras compreensões acerca da proporcionalidade. Na primeira gramática, a explicação das conjunções e construções proporcionais toma um menor número de páginas. A definição apresentada pela autora é bastante sintética e não muito diferente das anteriores: “A construção proporcional expressa por um período composto é constituída pelo conjunto de uma oração nuclear, ou principal, e uma proporcional” (NEVES, 2011 [2000], p. 927); a locução “ao passo que” não aparece em destaque para explicação e exemplo.

Castilho (2010), por sua vez, afirma que as orações proporcionais, na verdade, são um subtipo das temporais. O autor não retoma nominalmente as proporcionais, mas, ao tomar alguns exemplos de Koch (1987), podemos compreender, pela oração “**À medida que eu comia a sobremesa, eu via bater seu desespero**” (CASTILHO, 2010, p. 379, grifo do autor), que as orações subordinadas adverbiais proporcionais envolvem tempo progressivo.

Assim, uma oração tão específica que não encontra consonância nas próprias gramáticas nem entre os teóricos – Módulo (2021, p. 200), por exemplo, a classifica como “correlata proporcional” – tende a ser muito complexa para o aluno entender, ainda se considerado um texto literário destacado do seu todo e com uma locução conjuntiva pouco empregada na língua em uso. Essa percepção nos leva a um primeiro questionamento: diante de um aspecto gramatical tão complexo, com locuções conjuntivas pouco usadas, que língua a seção “Usos da língua” quer apresentar para o estudante do ensino médio?

Na segunda e terceira perguntas, a proposta é quase idêntica a anterior. Tomando-se um período composto extraído do texto literário, propõe-se que o aluno identifique as orações, “a.

O trecho acima é composto de três orações, duas delas subordinadas entre si. **Identifique-as.**”, indique o tipo de relação estabelecida entre elas, “b. **Que tipo** de relação é estabelecida entre as orações?”, e reescreva o período substituindo a palavra responsável por estabelecer essa relação de sentido por outra, “c. No caderno, **reescreva** as orações, substituindo a palavra responsável por estabelecer a relação por outras de mesmo sentido” (CHINAGLIA, 2020, p. 219, grifo nosso).

O item “c” refere-se a uma atividade de metalinguagem. Ao afirmar que trocando uma conjunção por outra o sentido se mantém inalterado, o manual didático assume que as conjunções, embora tenham valores semânticos semelhantes, são igualmente expressivas do ponto de vista pragmático. A proposta, que poderia estimular a compreensão estilística dos alunos por meio de uma atividade epilinguística, esta uma “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006 [1991], p. 97), permanece como uma atividade mecânica, prescritiva.

Na terceira pergunta, a única alteração é a substituição da expressão “relação de sentido” por “circunstância” no item “b”: “a. Qual delas é a oração principal? Qual é a subordinada?; b. Que circunstância a oração subordinada traz à oração principal?; e c. Identifique a palavra que aponta a circunstância solicitada” (CHINAGLIA, 2020, p. 219).

Destacamos que, de modo algum, estamos nos opondo ao trabalho com a metalinguagem, no entanto, as perguntas se limitam ao plano sintático. Nenhuma das relações semânticas, pragmáticas e estilísticas se concretizam.

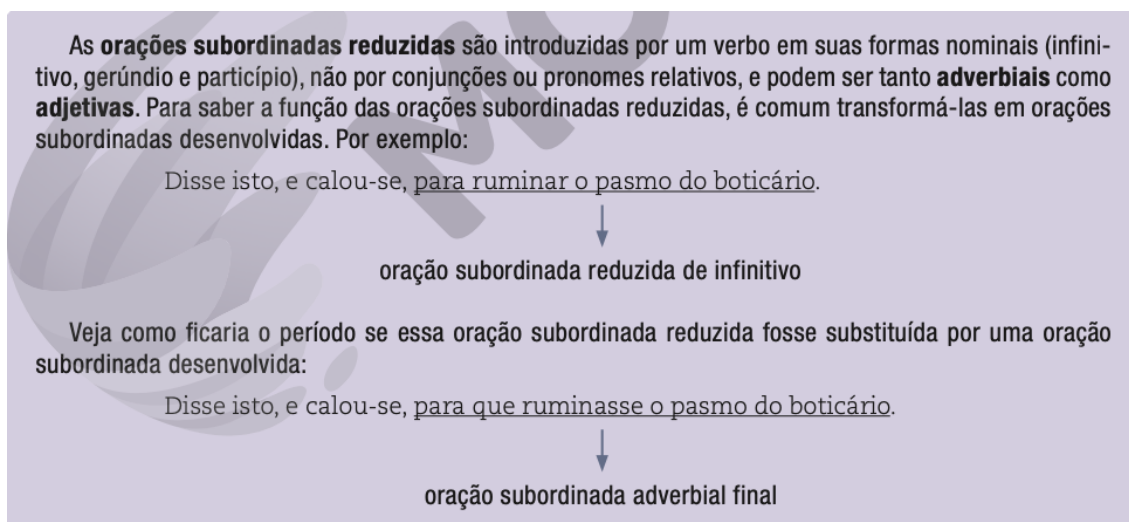
Após as perguntas introdutórias, o manual didático apresenta, em um boxe dividido em duas páginas (p. 219 e p. 220), a definição de orações subordinadas adverbiais: “exprimem uma **circunstância** em relação à oração principal, isto é, **funcionam como um adjunto adverbial da oração principal**” (CHINAGLIA, 2020, p. 219, grifo nosso). Em seguida, traz um exemplo do texto literário lido. Observando a definição na primeira parte do boxe (Figura 8), compreendemos que o manual apresenta as adverbiais a partir do critério semântico-sintático e, em certa medida, afirmam, a partir do expressão “isto é”, que a circunstância é sintática e não semântica. Na segunda parte do boxe, são apresentados, em formato de lista, os tipos de orações adverbiais previstos na NGB. Esses tipos se assemelham aos que constam na lista de Cunha e Cintra (2019) e de Bechara (2019); este último acrescenta às outras nove orações subordinadas adverbiais o subtipo das modais.

contrastarmos com as gramáticas de Cunha e Cintra (2019), Bechara (2019), Neves (2011 [2000]) e Castilho (2010).

Com base na sistematização apresentada no boxe (Figuras 8 e 9), na pergunta 4, o manual pede que o aluno retome as orações das perguntas 1, 2 e 3 e classifique-as com base na lista apresentada – “**Identifique** os tipos de oração subordinada adverbial das atividades 1, 2 e 3 que você realizou anteriormente nesta seção” (CHINAGLIA, 2020, p. 220, grifo nosso). Na penúltima pergunta, 5, por meio da expressão “em sua opinião”, é dada voz ao aluno, para que, após essas atividades e a sistematização superficial, explique “por que, na construção textual, o narrador de ‘O alienista’ utiliza muitos períodos compostos por subordinação, incluindo as orações subordinadas adverbiais?” (p. 220). Considerando-se a breve explicação, o aluno não dispõe de argumentos sintáticos, semânticos e muito menos estilísticos ou pragmáticos para responder à pergunta, visto que, até o momento, ele apenas identificou, classificou e apontou a relação de sentido ou a circunstância.

A última pergunta, 6, que segue após um segundo boxe explicativo acerca das orações reduzidas (Figura 10), é a reescrita da pergunta anterior, apenas com a substituição de orações adverbiais por orações subordinadas reduzidas. Nessa questão, pede-se que o aluno, a partir da análise realizada, “responda: Qual o objetivo de se utilizar orações subordinadas reduzidas em textos?” (CHINAGLIA, 2020, p. 220). O termo “sintática” se faz subentendido após o léxico “análise”, pois foi a única realizada, nenhuma atividade reflexiva aconteceu.

Figura 10 – Boxe explicativo presente na obra *Linguagens em interação*



Fonte: CHINAGLIA (2020, p. 220).

Embora se proponha a articular a reflexão acerca dos usos da língua à produção de texto, o referido manual mantém-se no âmbito da atividade metalinguística, sem relação com a produção textual. Além disso, ainda que apresente o texto como central, utiliza-o apenas como pretexto para atividades que contemplam a prática da gramática tradicional.

Notamos também, no manual do professor, a indicação de uma abordagem voltada à análise linguística/semiótica, com “questões abertas e de pesquisa, que solicitam **reflexão e comparação sobre efeitos de sentido e adequação ao gênero discursivo** e à situação comunicativa na qual está inserido” (CHINAGLIA, 2020, p. 339, grifo nosso). No entanto, a obra foca na metalinguagem mecânica, classificatória, não visa ao desenvolvimento das habilidades linguísticas que levem o aluno a ter um raciocínio sintático sólido e a compreender a aplicabilidade dos conceitos em situações práticas do dia a dia, mais especificamente, nas próprias produções de texto, que demandam um posicionamento diante do enunciado produzido, e naqueles elaborados pelos interlocutores.

Os dois manuais didáticos analisados, *Multiversos: língua portuguesa* e *Linguagens em interação: língua portuguesa* propõem, para o estudo das orações subordinadas adverbiais, o trabalho com o texto. No primeiro manual, são apresentados sete textos; no segundo, três. Em ambos, o texto escolhido para subsidiar o trabalho com a gramática foi o literário, o que não é, em princípio, negativo.

A relação entre texto literário e noção de língua é muito estreita, uma vez que a literatura é vista como uma das formas mais elevadas de expressão da linguagem humana. Segundo Volóchinov (2019 [1930], p. 261),

a comunicação entre o autor e seus leitores [...] é essencial para nós. Aqui forma-se a linguagem/língua comum a eles e sua relação mútua (ou mais precisamente, orientação mútua). Tanto o autor quanto o leitor encontram-se em um terreno extraliterário comum. [...] Ocorre uma espécie de ‘cruzamento’ de seus pontos de vista e opiniões, ou seja, uma espécie de cruzamento do discurso interior de um conjunto inteiro de pessoas [...].

A estrutura sociológica do discurso interior nas suas camadas superiores e as orientações sociais nela contidas predeterminam, em grande medida, a criação ideológica de um indivíduo, em particular a artística, e adquirem nessa criação o seu desenvolvimento e acabamentos finais (grifo no original).

Nesse sentido, o texto literário é entendido como um lugar privilegiado de manifestação da dimensão dialógica da linguagem, uma vez que ele é capaz de incorporar e expressar as inúmeras vozes e perspectivas que circulam na sociedade.

Ao ler um texto literário, o leitor se depara com uma multiplicidade vozes, o que pode ampliar sua compreensão da língua e do mundo. Além disso, a literatura pode ser vista como uma forma de crítica da linguagem, pois expõe as limitações e contradições da língua cotidiana,

permitindo a criação de novas formas de expressão e de significado. Por essa razão, o texto literário constitui uma importante ferramenta pedagógica para o ensino de orações subordinadas adverbiais, visto que ajuda os alunos a refletir sobre a língua, sobre os recursos estilísticos e sobre sua relação com a sociedade e com a cultura.

Multiversos e Linguagens em interação fazem o caminho oposto ao proposto por Geraldi (2004 [1984]; 1991) na análise linguística, visto que, ao trazerem sistematizações das orações subordinadas adverbiais, mais especificamente, da estrutura sintática, oferecem aos alunos conceitos sintáticos prontos, respostas a perguntas que não formularam. As dúvidas dos estudantes surgirão quando eles usarem a língua e pensarem sobre ela. Assim, o percurso adotado nos manuais, ainda que por meio de perguntas introdutórias, é puramente metalinguístico. O objetivo, como é possível notar pelas atividades propostas, acaba focando mais em conhecer a terminologia do que utilizá-la considerando os efeitos estilísticos.

Os manuais dedicam uma seção específica para os estudos gramaticais: “Pensar a língua”, em *Multiversos*, e “Usos da língua”, em *Linguagens em interação*. Os verbos “pensar” e “usar” são muito apropriados, pois, mais importante do que o produto, é o processo de reflexão da língua ao longo do percurso, como afirma Geraldi (1996, p. 28):

a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Dessa forma, cabe esclarecer qual é a noção de língua adotada pelos manuais? Se pensar e usar a língua é debruçar-se acerca dos elementos puramente sintáticos e, às vezes, semânticos, dominar a língua é dominar os termos técnicos da língua. Possenti (2004 [1984], p. 38), no entanto aponta que “é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada”. Pensar e usar a língua é agir com ela e sobre em textos, em enunciados concretos.

As obras partem do texto para propor uma abordagem das orações subordinadas adverbiais segundo uma perspectiva lógico-semântica, realizando um trabalho parcial de análise linguística, visto que consideram a função social e discursiva da língua, mas permanecem no âmbito da oração. Como afirma Costa Val (2002, p. 112), “antes da conceituação e da análise gramatical, os recursos linguísticos cujo emprego e compreensão se quer ensinar devem ser motivo de utilização intencional, observação deliberada, reflexão pessoal e interessada, descoberta por parte dos alunos”.

Como afirma Franchi (2006 [1991], p. 54), a análise gramatical não está apartada do mundo, ela segue em paralelo à análise do mundo, neste “há pessoas, coisas, animais, lugares, seres que se identificam como estáveis no correr do tempo e na mudança das perspectivas: possuem uma ‘substância’ própria que os fazem ser o que são”. Assim, o estudo das orações subordinadas adverbiais e do texto não acontecem em paralelo, mas de forma imbricada, como preconizado pelas práticas de análise linguística (Quadro 10).

Quadro 10 – Diferenças entre o ensino tradicional da gramática e as práticas de análise linguística

Ensino tradicional de gramática	Práticas de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências das condições de produção dos discursos (contextos socioculturais, interlocutores, mídias etc.)
Compartimentalização das práticas de linguagem: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre as práticas de análise linguística e as de leitura e de produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, com destaque para a indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras) e atenção às condições discursivas, em atividades de produção.
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objeto de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura/escrita e produção), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Independente do trabalho com gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Inter-relacionada com a abordagem dos gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção, baseados na gramática normativa.	Investimento em questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: MENDONÇA (2022, p. 196).

Com base nas informações constantes no Quadro 10, notamos, nos manuais analisados, um esforço para não enfatizar a língua como um sistema fechado e normatizado, que deve ser seguido de acordo com regras preestabelecidas, valendo-se de critérios descritivos e prescritivos, aproximando-se, por tanto, das práticas de análise linguística. Ao nomear as seções como “Pensar a língua” e “Usos da língua”, vê-se uma filiação aos estudos mais voltados para o uso e funcionamento da língua, para um possível estudo analítico e reflexivo, uma possível integração entre a gramática e a leitura.

Percebe-se, entretanto, um encaminhamento que compartimentaliza a leitura e a análise linguística da produção de texto. Além disso, a metodologia oscila entre a transmissiva e a indutiva, ainda que predomine a primeira. As subordinadas adverbiais são apresentadas muito próximas às proposições da gramática tradicional, isto é, a partir dos critérios sintático-semânticos, sendo que o semântico está atrelado às conjunções e, apesar dos efeitos de sentido serem abordados nas perguntas, as atividades estão focadas na metalinguagem: reconhecimento, nomeação, definição e classificação e a unidade privilegiada não é o texto, mas o período. Dessa forma, compreendemos que *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS; ODA, 2020) e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020) situam-se entre a análise linguística e a gramática, mas esta ainda ocupado maior espaço no trabalho com a língua. As interações sintáticas e semânticas se fazem presentes, a interação discursiva, entretanto, não se concretiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes do ensino médio, com frequência, apresentam dúvidas e questionamentos sobre a relevância do estudo da gramática, especialmente quando se deparam com conceitos e mais conceitos como sujeito, adjunto adverbial, complemento nominal, oração subordinada adverbial, oração reduzida, entre outros, sem que compreendam efetivamente a significação desses conteúdos. A gramática não pode ser vista como um fim em si mesma, mas, sim, como uma ferramenta que permite aos alunos ampliar suas possibilidades de comunicação e participação na sociedade por meio de textos. Assim, as práticas de análise linguística podem favorecer o trabalho com a língua pelo e para o aluno, considerando o contexto e os efeitos de sentido (semânticos e pragmáticos) presentes nos enunciados concretos.

O ensino das orações subordinadas adverbiais nos manuais didáticos é contextualizado, visto que o encaminhamento metodológico parte de texto(s), mas não o transcende permanecendo nas atividades metalinguísticas, fixando-se no domínio da oração e das relações sintáticas e semânticas que nelas se estabelecem. O foco, no entanto, não está no texto, a proposição não é estudar a construção ou os efeitos de sentido que as orações subordinadas adverbiais trazem para o texto, mas reconhecer e nomear o elemento gramatical, isto é, dando ênfase a atividades metalinguísticas e não a epilinguísticas e estilísticas. Dessa forma, há uma conciliação, como observam Bezerra e Reinaldo (2020, p. 75), “no interior da seção destinada ao estudo da língua, na qual encontramos tradição e modernidade”. As autoras afirmam, ainda, que

Através do processo de didatização, essa concepção de análise linguística – como um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas – chega aos livros didáticos ancorada ora na tradição gramatical, ora em teorias linguísticas, ora no amálgama dessas duas orientações (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 83).

Para Bakhtin (2013 [1940]), a análise sintática e a análise estilística não podem ser vistas como separadas da análise do texto; elas devem ser integradas para que se possa compreender a complexidade e a multiplicidade de vozes presentes em um enunciado. Assim, apesar de os manuais trazerem os textos situados em gêneros (do discurso), estes são considerados somente na interpretação de texto, sem se levar em conta que eles “organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, 2019 [1952/53], p. 39). Além disso, o retorno ao texto era esperado a fim que os alunos pudessem aplicar o que foi aprendido na leitura na produção de textos.

Nos capítulos analisados, a leitura e a escrita não dialogam com as propostas para “pensar a língua”, visto que *Multiversos* propõe a elaboração de um pôster de apresentação de pesquisa e, em nenhum momento, remete ao conteúdo gramatical estudado. *Linguagens em interação* indica a produção de um ensaio e de um seminário. No caso do primeiro gênero, na parte de elaboração, sugere que o aluno empregue modalizadores discursivos, apresentados na unidade depois do estudo das subordinadas. Na explicação desse recurso linguístico-discursivo o manual afirma que “são as pistas linguísticas que indicam o ponto de vista do enunciador a respeito daquilo que diz, podendo mostrar apreciação, certeza, dúvida, vontade, necessidade, obrigatoriedade etc.” (CHINAGLIA, 2020, p. 225), assim, não esclarece ao aluno a conexão entre o conteúdo gramatical e os modalizadores.

Também no que se refere à coesão sequencial, definida como “a articulação entre as partes do texto tendo em vista a progressão temática, isto é, a continuidade do assunto”, podendo indicar “adição, oposição, afirmação, exclusão, enumeração, explicação, conclusão, continuação, entre outras possibilidades” (CHINAGLIA, 2020, p. 225), não há menção às orações adverbiais como um importante recurso coesivo. Ao ler a definição proposta pelo livro didático, o aluno pode compreender que a coesão é estabelecida unicamente pelo processo de coordenação.

Com base na análise de *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS; ODA, 2020) e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020), notamos que as orações subordinadas adverbiais, algo tão estrutural da língua, continuam sendo ensinadas nos manuais aprovados pelo INEP de modo pouco articulado aos conceitos de coesão referencial, pela qual “um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual” (KOCH, 1990, p. 30); esses elementos podem ser representados por nomes, sintagmas, fragmentos de oração, uma oração ou mesmo todo um enunciado; e de coesão sequencial, pela qual “se estabelecem [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” (KOCH, 1990, p. 49) fazendo o texto progredir.

Koch (1990), ao discutir a coesão textual, aponta dois modos de indicar a progressão do texto: a sequenciação parafrástica e a sequenciação frástica. No escopo desta dissertação, nos deteremos apenas na segunda. A autora afirma que diversas marcas linguísticas articulam os enunciados que compõe o texto, garantindo “a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre os segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais” (KOCH, 1990, p. 57). Dessa forma, o autor articula as orações por meio de relações lógico-semânticas, estabelecendo relações de

condicionalidade, causalidade, meio, temporalidade, conformidade, mediação [finalidade], modo. Além das lógico-semântica, há as relações discursivas ou argumentativas que são responsáveis pela estruturação dos enunciados. Essas relações indicam concessão, comprovação, conclusão, comparação, contraste, por exemplo.

Nos dois manuais aqui analisados, a coesão referencial e sequencial é assumida como importantes elemento para a construção e progressão textual. *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS; ODA, 2020) apresenta a coesão em diversos momentos da obra como uma estratégia na revisão e produção do texto. Também nas orientações ao professor aponta-se que o trabalho com a sintaxe é fundamental para a criação da coesão e coerência. *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020) apresenta esse tópico enquanto conteúdo de ensino em boxes ao longo do manual. A coesão textual é apresentada como um processo “retomada ou referenciação, no encadeamento, na articulação, na sequenciação dos diferentes segmentos de um texto, como palavras, orações, períodos, parágrafos ou blocos de parágrafos, a fim de conferir a coerência de ideias” (CHINAGLIA, 2020, p. 105). A conjunções coordenativas são definidas como elementos de coesão textual (2020, p. 140), mais especificamente, coesão sequencial como trazido à página 208 e retomado mais adiante, página 225, quando se explica que esse é um mecanismo de

a articulação entre as partes do texto tendo em vista a progressão temática, isto é, a continuidade do assunto. Ela pode indicar ideias de adição, oposição, afirmação, exclusão, enumeração, explicação, conclusão, continuação, entre outras possibilidades (CHINAGLIA, 2020, p. 225).

A explicação é ampliada ao indicar os modalizadores discursivos como “pistas linguísticas que indicam o ponto de vista do enunciador a respeito daquilo que diz, podendo mostrar apreciação, certeza, dúvida, vontade, necessidade, obrigatoriedade etc.” (CHINAGLIA, 2020, p. 225). Algumas perguntas são propostas para o aluno, ao longo da obra, para que localize elementos coesivos e os explique.

As duas obras, portanto, indicam a importância das orações subordinadas adverbiais para o desenvolvimento da produção textual do aluno. Essa postura reforça a importância do ensino da gramática na escola, entretanto, ao focalizar esse conteúdo sintático conforme a abordagem da gramática contextualizada, isto é, o texto como um pretexto para o ensino, ignora-se “o objetivo de formar usuários da língua, para privilegiar a formação de analistas da língua” (MENDONÇA, 2022, p. 192). As seções “Pensar a língua” e “Usos da língua”, na verdade, remetem a uma concepção de análise linguística próxima à gramática descritiva que, segundo Bezerra e Reinaldo (2020, p. 25), “se desenvolve com base em estudos descritivos de

diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas, por exemplo”.

Como afirmam Bezerra e Reinaldo (2020), a expressão análise linguística é assumida por diversas correntes teóricas que consideram a língua como sistema, do ponto de vista de sua geração ou que consideram a língua em funcionamento buscando verificar a eficiência comunicativa. A partir da publicação dos primeiros documentos oficiais, nos quais os textos e os gêneros ganham destaque, a mesma expressão é empregada, mas ainda com a mesma perspectiva descritiva. As autoras afirmam ainda que essa é

uma expressão ‘guarda-chuva’ que abriga tantas especificações quantas forem as orientações teóricas que a fundamentem. Assim, entre as décadas de 1970 e 1980, registramos uma tendência à análise de unidades menores da língua (palavra, sintagma, frase), entre as décadas de 1980 e 1990, uma tendência ao estudo do componente linguístico do texto (com ênfase na coesão e na coerência) e, a partir dos anos 1990 até atualmente, percebemos que, quando há interesse por esse componente – sem abandonar identificação e classificação de unidades gramaticais – ele está associado à caracterização e ao funcionamento do gênero e, em relação ao discurso, ele é tomado como sua materialização, sinalizando aspectos dialógicos e pluridiscursivos das relações sociais (2020, p. 38-29).

De acordo com a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), os alunos devem ser capazes de compreender e usar diferentes estruturas sintáticas e gramaticais, incluindo as orações subordinadas adverbiais, para produzir textos claros e coesos, que atendam a diferentes propósitos comunicativos. Como aponta Frigotto (2004), é necessária a articulação entre ciência, conhecimento e cultura a fim de permitir que os alunos desenvolvam a capacidade criadora e emancipatória, e não apenas reprodutora.

Segundo Mendonça (2022, p. 212),

O que entra em jogo quando se discute o ensino, inclusive de gramática, é mais do que uma questão de ordem linguística, mesmo porque não há ensino neutro, como nos ensinou o mestre Paulo Freire. Na verdade, ao optar por uma ou outra corrente teórica, por esta e não aquela metodologia, valores e crenças são acionados [...]. O ensino de gramática tem relação direta com as identidades construídas no interior da escola e até fora dela.

Na perspectiva bakhtiniana, entendemos que o ensino das orações subordinadas adverbiais deve levar em conta não apenas as regras gramaticais e sintáticas, mas também a relação entre a língua, a cultura e a sociedade. O estudo dessas orações deve considerar as suas funções sintáticas, semânticas e estilísticas, tendo em vista como essas estruturas gramaticais podem e devem ser utilizadas para produzir efeitos de sentido específicos no texto, em consonância com o propósito comunicativo e com o contexto social em que o sujeito está inserido, considerando-se as condições ideológico-valorativas. Em outras palavras, trata-se de estudar a língua de uma perspectiva sociológica.

Multiversos e Linguagens em interação afastam-se do método sociológico ao focalizarem as relações lógicas e suas entonações gramaticais, dadas como socialmente estáveis e não proporem um trabalho com as relações dialógicas, com a relação estilo-gramática. Os manuais didáticos não exploram o estilo, um lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais, dessa forma desconsidera-se que as “escolhas vocabulares e sintáticas da autoria estão orientadas às ligações objetais e semânticas de caráter cognitivo e ético”, refletem “o compartilhamento de axiologias sociais sustentadoras da constituição textual/discursiva” (POLATO; MENEGASSI, 2017, p. 123).

Desde a antiguidade clássica, como aponta Faraco (2017, p. 13),

Quintiliano recomendava que, nos estudos gramaticais, não se descresse a minúcias fastidiosas, pois, concluía ele, “nada do que diz respeito à gramática fará mal, salvo o que é inútil” (Livro I, cap. VII, 34). Ou seja, Quintiliano postulava uma diretriz pedagógica claramente funcional: não ensinar a gramática em si, mas sempre articulada à leitura e comentários dos textos exemplares e à produção dos alunos; e não descer a detalhes, mas selecionar o que, de fato, pode ser útil para o domínio da expressão.

Mas, como segue Faraco (2017, p. 13), “essa concepção perdeu, com o passar do tempo, boa parte de sua vitalidade e a gramática deixou de ser vista como disciplina complementar, auxiliar e funcional e passou a ocupar um lugar central na educação linguística”.

Ao tornar-se uma disciplina central nos estudos e no ensino-aprendizagem da língua, a gramática ou o “livro de gramática” pode ser considerado um gênero relativamente estável, como apontam Faraco e Vieira (2016, p. 294) que

- apresentam certa reflexão teórica (enxuta ou pormenorizada) sobre a natureza e o funcionamento da lingua(gem);
- descrevem aspectos da morfologia e da sintaxe [...];
- expõem conteúdos linguístico-gramaticais por meios de (sub)categorias, definições e exemplificações, com base em usos linguísticos autênticos ou forjados;
- se valem de uma gama de termos que remontam à tradição gramatical greco-latina [...].

A partir dos elementos composicionais apresentados pelos autores, compreende-se que o percurso didático adotado pelos manuais analisados segue à risca esse caminho metodológico, não obstante entremeado por perguntas e atividades que, a princípio, parecem encaminhar o aluno para atividades epilinguísticas, ao passo que são, na verdade, atividades linguísticas e metalinguísticas.

Os documentos oficiais apontam um trabalho que considera o texto, em suas dimensões linguísticas e extralinguísticas, como elemento central para o ensino da leitura, escuta, oralidade, escrita e das práticas de análise linguística. A leitura, como afirma Cosson (2011, p. 27),

é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. (...) Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

As visões de mundo, os valores e os posicionamentos axiológicos do sujeito e compartilhados por ele se manifestam na e pela língua que está imbricada na vida. Não é possível fragmentar a língua do seu uso, elas são um continuum. Segundo Bakhtin (2019 [1952/53], p.16), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

O ensino da língua em uso pela estilística revela uma atitude responsiva ao acontecimento do existir humano. Assumir a perspectiva da análise linguística para o ensino da língua em uso, como proposto nas diretrizes oficiais é pautar o ensino pelas interações discursivas, considerando as unidades da língua e o texto como enunciado concreto. Os manuais didáticos, no entanto, permanecem na oração, sem autoria e sem vida, aproximando-se das gramáticas tradicionais, prescritivas.

Será que as gramáticas linguísticas e a abordagem dialógica da sintaxe que, a partir das estruturas da língua, buscam formar sujeitos que se posicionam responsável e eticamente sobre os temas da vida social, sob as balizas do diálogo voltado à formação humana, virão?

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. (2010). Os gêneros do discurso sob perspectiva da análise dialógica de discurso do círculo de Bakhtin. *Letras*, (40), 147–162.
- AMÉRICO, E. V.; GRILLO, S. V. C. Registros de Valentin Volóchinov nos arquivos do ILIAZV. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.
- AMÉRICO, E. V.; GRILLO, S. V. C. Bakhtin, Vinogradov e a estilística. In: BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- ANDRADE, R. O. Resistência à ciência. *Pesquisa FAPESP*, v. 20, n. 284, p. 16-21. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/resistencia-a-ciencia/>. Acesso em: 10 maio 2023.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020 [1986].
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019 [1952/53].
- BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019 [1959/61].
- 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 [1979].
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I – A estilística**. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930].
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940].
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martin Fontes, 2010. p. 3-192.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** Recife: Pipa Comunicação/Campina Grande, PB: EDUFCEG, 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8)

- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 56, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>. Acesso em: 12 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Consulta pública. Brasília, DF: MEC, 2015.
- BRASIL. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BRASIL. **PCNs+ Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (org.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-117.
- CAIMI, F. E. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.465>. Acesso em: 7 out. 2021.
- CALLAI, H. C. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016.
- CAMPOS, M. I. B.; SANTOS, T. J. F. **Discurso e ensino na linguística aplicada: propostas e interseções**. São Paulo: FFLCH, 2021.
- CAMPOS, M. T. A.; ODA, L. S. **Multiversos: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2020.
- CASTANHEIRA, D., WERNECK, L. Ensino de adverbiais modalizadores em perspectiva discursivo-textual. **A Cor Das Letras**, 19(3), 78-96, 2018. <https://doi.org/10.13102/cl.v19i3.3664>
- CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CATINI, C. O brutalismo vai à escola. **Blog da Boitempo**. 13 set. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/09/13/o-brutalismo-vai-a-escola/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

- CEZARIO, M. M. Efeitos da criatividade e da frequência de uso no discurso e na gramática. In: SOUZA, E. R. de. (org.) **Funcionalismo linguístico: análise e descrição**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHINAGLIA, J. V. **Linguagens em interação: língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2020.
- CLERISI, G. D. S. Prática de análise linguística na BNCC: uma análise dialógica das habilidades. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.) **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529 p.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- COSTA VAL, M. da G. A gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 107-133, jul./dez. 2002.
- COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. Estudos dos verbos na BNCC: reenunciações dos signos sociais e ideológicos. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org.) **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. São Paulo: Mercado de Letras, 2020. p. 329-365.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019.
- CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DECAT, M. B. N. Relações adverbiais e gênero do discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 28, p. 19-36, jan.-jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636692/4411>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, n. 15, jan. 1999.
- FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (orgs.). Gramáticas em perspectiva. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (orgs.). **Gramáticas brasileiras: com a palavras, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Escrever na universidade 1: Fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019a.
- FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Escrever na universidade 2: Texto e discurso**. São Paulo: Parábola, 2019b.
- FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Escrever na universidade 3: Gramática do Período e da Coordenação**. São Paulo: Parábola, 2020.
- FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Escrever na universidade 4: Gramática da Subordinação**. São Paulo: Parábola, 20210.
- FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Escrever na universidade 5: Gramática da Norma de Referência**. São Paulo: Parábola, 2022.

- FARIAS, W. S. de. As gramáticas dos linguistas no Brasil: efeitos de sentido polêmicos sobre a língua a re-conhecer. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 14, n. 1, p. 105-122, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/zJDjHjdjyQ4ZkRHLF4pmLpK/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- FAVERO, L.L.; KOCH, G.V. **Linguística Textual**: introdução. São Paulo, Cortez Editora, 1983.
- FERNANDES, P. Reflexões da Faculdade de Educação da USP sobre o Ensino Médio. **Aula pública**: caminhos para o Ensino Médio. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). 11 abr. 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/live/Qg9nL8xktRY?feature=share>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (org.) **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006 [1991]. p. 11- 33.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.) **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- GARCIA, T. S., CÂMARA, A. L. Contribuições da Gramática Discursivo-Funcional para o ensino da oração subordinada concessiva. **Filologia E Linguística Portuguesa**, 21(2), 171-190, 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v21i2p171-190>.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 [1984].
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOMES, A, R.; SOUZA, S. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. **Con(Textos) Linguísticos**, v.9, n.14, p. 8-22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10580>. Acesso em: 2 set. 2022.
- KOCH, I. G. V. A articulação entre orações no texto. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 28, p. 9-19, 2012. DOI: 10.20396/cel.v28i0.8636691. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636691>. Acesso em: 12 maio 2023.
- KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2021 [2015].
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1994.
- KOCH, I. G. V. A coesão textual e a construção dos sentidos. In: MAGALHÃES, I. (org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB: 79-90, 1996.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- KRAEMER, M. A. D.; COSTA-HÜBES, T. C. Práticas de análise linguística na BNCC: heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.) **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529 p.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIMA, J. M. **Gêneros de natureza argumentativa: a abordagem em dois livros didáticos de terceiro ano do ensino médio**. Monografia (graduação em Letras habilitação Português - Francês). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras. 2015.
- LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MALERBA, J. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Café História**. 10 abr. 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 10 set. 2021.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].
- MELO, G. C. de. Como se deve estudar a língua. In: MELO, G. C. **Iniciação à Filologia e à Linguística Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981a [1951]. p. 206-211.
- MELO, G. C. de. Vícios do nosso ensino gramatical. In: MELO, G. C. **Iniciação à Filologia e à Linguística Portuguesa**. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1981b [1951]. p. 201-205.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) **Português no ensino médio e formação de professor**. 2. ed. rev. São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-218.
- MÓDULO, M. As construções correlatas. In: NEVES, M. H. de M. (org.) **A construção das orações complexas**. São Paulo: Fapesp/Contexto, 2021.
- MOÉS, G., ASSIS, D. Lobão. Ensino de língua via análise linguística no livro didático: um redirecionamento da abordagem das orações subordinadas adverbiais. **Revista Da Anpoll**, 53(1), 99–127, 2022. <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i1.1626>
- MORENO, J. L. **Fundamentos do psicodrama**. São Paulo: Summus, 1983 [1959].
- NEGRÃO, E. V.; SCHER, A. P.; VIOTTI, E. de C. A competência linguística. In: FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. 2. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2022 [2006].
- NEVES, M. H. de M. (org.) **A construção das orações complexas**. 2. ed. São Paulo: Fapesp/Contexto, 2021.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2011 [2000].

- NEVES, M. H. de M. Uma visão geral da gramática funcional. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 38, 1994. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959/3634>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- NEVES, M. H. de M.; BRAGA, M. L. As construções hipotáticas/adverbiais. In: NEVES, M. H. M. (org.) **A construção das orações complexas**. São Paulo: Fapesp/Contexto, 2021.
- NEVES, M. H. M.; BRAGA, M. L.; DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. As construções hipotáticas. In: NEVES, M. H. (org.). **Gramática do Português culto falado no Brasil**. Classes de palavras e processos de construção. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- OLÍMPIO, H. O. Articulação de orações: ultrapassando a sintaxe. In: TRAVAGLIA, L. C. et al. **Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 616-622.
- OLIVEIRA, A. G. de. **O livro didático de Geografia como estratégia de governo**. 2019. 170 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019a.
- OLIVEIRA, A. S. S. de. **A construção do projeto didático de antologias escolares do Império Brasileiro e da Primeira República: uma abordagem dialógica**. 2019. 371 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PASCHOAL, M. M. S. **Contribuições da linguística para o ensino da gramática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca, 2008.
- PEREIRA, Q. C. R. R.; COSTA, N. S. A.; GOMES, N. S. As relações semânticas dos conectivos adverbiais de tempo e de conformidade nas histórias em quadrinhos. **Revista Philologus**, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., 622-635, 2015.
- PERNAMBUCO, J.; FIGUEIREDO, M. F. Contribuições bakhtinianas para o ensino da gramática. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 40, n. 2, p. 682-696, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1329>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- PERNAMBUCO, J. Análise do trabalho do professor: a prescrição, a realização e a representação. In: CARMELINO, A. C.; PERNAMBUCO, J.; FERREIRA, L. A. (org.). **Nos caminhos do texto: atos de leitura**. Franca: Unifran, 2007 (Coleção Mestrado em Linguística, 2).
- PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840>. Acesso em: 12 maio 2023.
- PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC — Divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, p. 7-25, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561/31068>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- PIETRI, E. de. O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. **Roteiro**, v. 46, p. e23935, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.23935. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23935>. Acesso em: 11 maio 2023.

- PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- POLATO, A. D. M., MENEGASSI, R. J., FUZA, A. F. Por uma perspectiva dialógica de abordagem da sintaxe em práticas de análise linguística. **Calidoscópico**, 20(1), 28–49, 2022. <https://doi.org/10.4013/cld.2022.201.02>
- 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. da C. (org.) **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 41, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307462019012>. Acesso em: 4 set. 2021.
- POLATO, A. D. M., MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana**. Revista De Estudos Do Discurso, 12(2), Port. 123–143, 2017.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002 [1996].
- POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004 [1984]. pp. 32-38.
- PUZZO, M. Gramática, estilo e ensino: uma perspectiva discursiva. **Eutomia**, v. 23, n. 1, p. 268-283, jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2019.241879>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- RANGEL, E. Com a palavra: Egon de Oliveira Rangel. In: SOUZA, S.; RUTIEWISKI, A. (org.) **Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios**. Campinas: Mercado de Letras, 2020.
- ROCHA, R. B. da S. S. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. Os gêneros do discurso como elementos integradores para/nas aulas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística: subsídios teórico-metodológicos. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.) **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529 p.
- RODRIGUES, R. H. (2005). 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, debates**. (p. 152-183). São Paulo: Parábola Editorial.
- ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 253-275.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SCHERMA, C. C.; MIOTELLO, V. A estilística como prática de ensino de língua materna: Embates entre as formas gramaticais e a vivacidade da língua criativa. **Letrônica**, v. 14, n. sup., p. e42467, 2021. DOI: 10.15448/1984-4301.2021.s.42467.

SINTAXE. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. A prática de análise linguística em uma concepção de educação dialógica alteritária. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.) **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SOUSA, J. M. de. **Contribuições do PNLD ao ensino de sociologia: análise dos guias de livros didáticos**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

SOUZA, T. F. B.; FENILI, L; MISKIW, A.; FRANCO, N. (In)Compreensões do Eixo Análise Linguística/Semiótica. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 277-305.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SYNTAXE. In: BLUTEAU, R. **Vocabulário Português & Latino**. Lisboa: Lisboa Occidental, 1728. v. 7. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/1/sintaxe>. Acesso em: 18 abr. 2022.

TRAVAGLIA, L. C. A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras. In: BASTOS, N. B. (org.) **Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa**. São Paulo: PUC-SP, 2000. p. 59-70.

THOMAZI, S. R. L. A gramaticalização de conjunções e a questão da unidirecionalidade. In: TRAVAGLIA, L. C. et al. **Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 530-538.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A. (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

VELOSO, D. R. P. Sugestões de atividades de análise linguística com base em avaliação escolar de língua portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. In: JORNADA NACIONAL DO GELNE, 25., Natal, RN. **Anais [...]** Natal: Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (Gelne)/EDUFRN, 1º a 3 out. 2014.

VESELOSKI, C. C. **Orações subordinadas adverbiais: as relações de sentido a partir dos pressupostos saussurianos**. Orientador: Carina Maria Melchior Niederauer. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2020.

VILLARTA-NEDER, M. A. Práticas de refração, refração de uma prática: gêneros discursivos e suas leituras textuais. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 47, n. 2, p. 501-518, 2018. DOI: 10.21165/el.v47i2.2051. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2051>. Acesso em: 16 mar. 2023.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

ANEXO A – *Multiversos*: língua portuguesa – Unidade 4: “Contar e pensar o mundo”



ANEXO B – *Linguagens em interação*: língua portuguesa – Unidade 4, Capítulo 8: “A ciência a serviço da vida”

