

AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA A ANÁLISE LINGÜÍSTICA E O MATERIAL DIDÁTICO APRENDER SEMPRE

BAKHTIN'S CONTRIBUTIONS TO LINGUISTIC ANALYSIS AND THE APRENDER SEMPRE TEACHING MATERIAL

LAS CONTRIBUCIONES DE BAKHTIN AL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y EL MATERIAL DIDÁCTICO APRENDER SEMPRE

 Renata Cristina Alves Polizeli¹

 Mariana Oliveira Turini Buziquia de Mendonça²

 Marcos Antonio Rodrigues³

1. Graduação em Letras. Doutorado em Linguística Aplicada. Unicamp. E-mail: re.cris_alves@hotmail.com
2. Graduação em Letras. Mestrado em Letras. Uenp/Jacarezinho. E-mail: marcos.unesp@hotmail.com
3. Graduação em Letras. Doutorado em Letras. Unesp/Assis. E-mail: motb.mendonca@unesp.br

ABSTRACT: This article reflects on the contributions of dialogic linguistic analysis to the teaching of the Portuguese language in basic education. To this end, we investigate the methodological possibilities embedded in "Aula 2 – O que falar dos 'sujeitos'? – Parte I", from the teaching material *Aprender Sempre* (9th grade of elementary school). Theoretically, the study is based on the Bakhtinian perspective of composite period analysis without conjunction, in relation to the language practices proposed by Geraldí and Acosta. Methodologically, the research adheres to critical and frontier Applied Linguistics, utilizing an interpretative documentary approach that compares curricular documents and pedagogical materials with Bakhtinian theoretical affiliations of linguistic analysis.

Keywords: Bakhtin; Curriculum; Teaching material; Comparison.

RESUMO: Este artigo examina as contribuições da análise linguística dialógica para o ensino de língua portuguesa caracterizado como componente da educação básica. Para tanto, investigamos as possibilidades metodológicas imbricadas na Aula 2 – *O que falar dos "sujeitos"? – Parte I*, referente ao material didático *Aprender Sempre*, do nono ano do ensino fundamental da rede estadual paulista. No plano teórico, fundamenta-se na perspectiva bakhtiniana das análises de período composto sem conjunção, relacionando-as às práticas de linguagem propostas por Geraldí e Acosta. Metodologicamente, este estudo fundamenta-se na Linguística Aplicada crítica e fronteiriça, por meio de uma abordagem documental de caráter interpretativista que coteja os documentos curriculares e o material didático com as filiações teóricas bakhtinianas da análise linguística.

Palavras-chave: Bakhtin; Currículo; Material Didático; Cotejo.

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las contribuciones del análisis lingüístico dialógico a la enseñanza de la lengua portuguesa como componente de la educación básica. Para ello, investigamos las posibilidades metodológicas imbricadas en la Clase 2 – ¿Qué decir de los "sujetos"? – Parte I, perteneciente al material didáctico *Aprender Siempre*, noveno año de la enseñanza fundamental. En el plano teórico, se fundamenta en la perspectiva bajtiniana del análisis del período compuesto sin conjunción, relacionándolo con las prácticas de lenguaje propuestas por Geraldí y Acosta. Metodológicamente, la investigación se adscribe a la Lingüística Aplicada crítica y fronteriza, mediante un enfoque documental de carácter interpretativista que coteja los documentos curriculares y el material didáctico con las filiaciones teóricas bajtinianas del análisis lingüístico.

Palabras-clave: Bajtín; Currículo; Material Didáctico; Cotejo.

Recebido em: 16/07/2026

Aprovado em: 17/08/2026



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

Os estudos de Bakhtin oferecem contribuições substanciais para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Essas contribuições se articulam, de modo geral, ora com a concepção de gêneros discursivos, ora com a própria perspectiva dialógica de linguagem. A primeira articulação destaca-se pelo fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) assumirem o termo gênero nos moldes propostos por Bakhtin, embora desenvolvido por outras perspectivas da Escola de Genebra; a segunda caracteriza-se pela influência dos estudos filosófico-linguísticos no ensino de língua (Travaglia, 2009).

O entendimento da linguagem como processo de interação, conforme formulado no campo científico, ampliou as possibilidades pedagógicas ao afastar-se do formalismo normativo da gramática tradicional. Por outro lado, como bem adverte Geraldi (2020), adotar uma perspectiva de linguagem não garante, necessariamente, sua consolidação em todos os demais níveis de concretização curricular (Sacristán, 2000). O direcionamento pedagógico nos mediadores curriculares (Geraldi, 2020), a mediação do professor em sala de aula e as orientações didático-curriculares nas atividades de formação continuada em serviço podem, eventualmente, trilhar caminhos teóricos distintos e incoerentes entre si. São diversas as variáveis que oscilam entre a centralização e a descentralização no ensino de Língua Portuguesa (LP), mais propriamente, no ensino de análise linguística, afetado por esse movimento ideológico-axiológico da linguagem.

Embora em *Gêneros do discurso*, Bakhtin (2016) fundamente a orientação para o gênero como processo intrínseco à realidade concreta, relacionando as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana à construção enunciativa individual, constituída por tipos relativamente estáveis de enunciados, é em *Questões de estilística no ensino da língua* (Bakhtin, 2013) que o autor se debruça sobre aspectos situados eminentemente no nível da sintaxe. Como reforça Brait (2013), nessa obra Bakhtin aborda um objeto aparentemente árido — período composto sem conjunção — para desvelar a interligação entre as escolhas sintáticas conduzidas pelo autor e os efeitos de sentido. Assim, a obra serve de apoio para compreender como as seleções linguísticas geram efeitos de sentido específicos, articulando organicamente os conceitos bakhtinianos, como as relações dialógicas e a interação verbal, à prática pedagógica intencionalmente construída.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é compreender as contribuições da análise linguística bakhtiniana no ensino de LP na educação básica. Para tanto, analisamos as propostas metodológicas imbricadas na seção “Aula 2 – O que falar dos ‘sujeitos’? – Parte I”, integrante do material *Aprender Sempre*, 9º ano do ensino fundamental (São Paulo, 2024). No plano metodológico, fundamenta-se na vertente crítica e fronteira da Linguística Aplicada (Pennycook, 1998) e em uma abordagem qualitativa-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Esse percurso viabiliza a análise documental (Lüdke; André, 2018; Lankshear; Knobel, 2008) do material, realizada por meio do cotejo (Geraldi, 2012) entre os textos curriculares e os pressupostos bakhtinianos.

Por fim, este estudo traz implicações diretas para a compreensão dos efeitos ideológicos produzidos por materiais didáticos — sob o recorte do *Aprender Sempre* — os quais, ainda que sob uma orientação enunciativo-discursiva de linguagem, fundamentam-se em práticas que desvinculam a língua de sua realidade concreta. Assim, para essa linguística fronteira, investigar tais materiais constitui um meio de

analisar e evidenciar como as diretrizes institucionais se contradizem, limitando a possibilidade didática na sala de aula.

Da metodologia de análise do período composto sem conjunção à metodologia de análise linguística geraldiana: contribuições para o ensino de língua portuguesa

Bakhtin (2013) afirma que as estruturas da língua não são neutras e sempre carregam um potencial expressivo e estilístico moldado pelo falante. Assim, se a morfologia e a sintaxe forem estudadas sem as dimensões semânticas e estilísticas, o estudo da língua se torna excessivamente formal, evidenciando, para o autor, como a base científico-metodológica de ensino de língua se articula diretamente com os estudos da linguística teórica estrutural. O predomínio da escolástica está na orientação monológica da linguagem (Volochínov, 2017). Conforme Gogotichvíli (2013), compreende-se que Bakhtin defendeu que o ensino monológico de língua seria superado quando a linguística teórica também superasse o monologismo linguístico, direcionando-se para a centralidade das relações dialógicas.

Ao direcionar a discussão metodológica para a gramática sob viés dialógico, assume-se que o estudo estritamente gramatical não comporta as mudanças de sentido e expressividade possibilitadas pela linguagem (Bakhtin, 2013). Segundo Brait (2013), mesmo os aspectos mais gramaticais e monológicos das construções linguísticas apresentam efeitos de sentido distintos a partir de cada construção sintática. Assim, ao contexto contemporâneo brasileiro, cabem dois comentários: (i) os estudos científicos do campo da linguística avançaram, em parte, à luz das contribuições de Bakhtin (2016), as quais foram desenvolvidas por distintas linhas e teorias, de forma a ampliar o entendimento sobre o que Gogotichvíli (2013) trata como superação do monologismo linguístico. Por outro lado, (ii), Bakhtin (2013) afirma mais adiante, ainda que o afastamento metodológico escolástico possa parecer evidente para alguns campos (como o científico), tratando-se do campo educacional, o cenário é outro. Embora o autor faça alusão ao contexto russo do século passado, suas considerações mostram-se igualmente aplicáveis ao contexto brasileiro.

A preocupação de Bakhtin (2013) ultrapassa, nesse sentido, o saber analisar frases e textos alheios e, por conseguinte, classificá-los; interessa a Bakhtin (2013) a incorporação das formas estudadas na aula de língua para uso cotidiano criativo – exemplificado pelo “tratamento predominante da falta de conjunções em períodos compostos por coordenação e por subordinação com omissões de conjunções coordenativas e subordinativas” (Gogotichvíli, 2013, p. 76) – nas distintas interações inseridas nos campos da atividade humana. A sintaxe, por essa via, somente possibilitará o desenvolvimento e aprimoramento da linguagem dos estudantes juntamente com a estilística (Bakhtin, 2013).

Geraldi (2010a), alinhado aos fundamentos bakhtinianos de linguagem, expressa consideração semelhante, no sentido de que a reflexão linguística e o diálogo com textos oportunizam o desenvolvimento e a ampliação das articulações possíveis no uso da língua:

[...] há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver não só a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos/textos. Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença (Geraldi, 2010a, p. 186).

Ainda que, inicialmente, abordem temas distintos, considerando que Geraldi (2010a) não discute o uso estilístico das formas sintáticas de período composto sem conjunção, o foco, na realidade, recai sobre o processo metodológico. Essa aproximação leva Geraldi (2013) ao uso da expressão “análise linguística”, remetendo ao “[...] fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou da nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (Geraldi, 2013, p. 189-190).

Precedente ao desenvolvimento do uso criativo, já na década de 1980, Geraldi (2010b) tece considerações sobre o trabalho com a análise linguística, fundamentando-o em pressupostos teóricos, a saber: (i) a análise deve partir do texto do estudante; (ii) a leitura do texto como parte do processo de análise; (iii) cada aula que se concentre em um problema identificado nas produções textuais dos alunos; (iv) uma dificuldade para cada aula; (v) a reescrita como etapa constituinte; (vi) realização das atividades em pequenos ou grandes grupos; (vii) partir do “erro” para a autocorreção. Observa-se que, como mencionado anteriormente, a preocupação de Geraldi, ao orientar metodologicamente as práticas de análise linguística, está nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação às variedades de que fazem uso em seu contexto cotidiano e à variedade tida como padrão, objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, bem como no uso da língua nas distintas práticas sociais mais privilegiadas (de leitura e de produção de texto). Esse esforço configura-se como um trabalho anterior ao cenário explicitado por Bakhtin (2013, p. 29): “[...] ao encontrar o período composto sem conjunção em um texto alheio pronto, os alunos o entendiam bem, lembravam das regras e quase não erravam na pontuação. Porém, ao mesmo tempo, eles não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos.” Isso significa que os estudantes conheciam a estrutura, analisavam-na em outros textos, mas não sabiam utilizá-la.

Diante do exposto, Geraldi (2013), ao longo das décadas seguintes, amplia sua perspectiva de análise linguística, articulando as atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Apesar de reconhecer os fundamentos de Culioli, estabelece outro parâmetro para conceber as atividades. Define, assim, as atividades epilinguísticas como a reflexão sobre a linguagem, sendo que “a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (Geraldi, 2013, p. 190); enquanto a atividade metalinguística consiste na “reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (Geraldi, 2013, p. 190-191, grifo do autor).

Nesse contexto, as atividades epilinguísticas fundamentam as metalinguísticas, alicerçando a autonomia linguística do aluno enquanto autor (Geraldi, 2010; 2013). Sob essa perspectiva, Bakhtin (2013, p. 40) observou que “a mudança da forma sintática resultou também em uma melhora geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nela a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entonação”.

A autonomia do autor-estudante, conforme Bakhtin (2013) teoriza, está no uso expressivo e metafórico que se aproxima da linguagem viva, ou seja, das situações concretas nas quais os estudantes participam ativamente nos contextos extraescolares. Assim, infere-se que, por vezes, a escola desempenha uma função antagônica àquela defendida pelo autor no que se refere ao ensino de língua. Em detrimento de viabilizar o desenvolvimento da individualidade criativa da linguagem, a instituição escolar acaba por enrijecer a escrita do estudante.

Por conseguinte, afirma-se que o percurso metodológico proposto por Geraldi (2010b; 2013) - do erro à autocorreção - está alinhado à proposição metodológica bakhtiniana (2013), ainda que partam de atividades distintas. Na proposta geraldiana, cada aula é destinada a uma dificuldade encontrada nos textos dos estudantes, a qual é exposta e aprofundada por meio de atividades linguísticas e metalinguísticas que têm a própria produção textual estudantil como mote.

A proposta de Bakhtin (2013), por sua vez, consiste em parte da realizar de diversos exercícios com foco em um aspecto específico, debatendo o uso estilístico em cada um deles. Posteriormente, a partir do trabalho desenvolvido pelos estudantes, retoma-se a atenção para o aspecto em questão, de modo a realizar as devidas modificações estilísticas.

Análise linguística bakhtiniana: contribuições para o ensino de língua portuguesa

Fundamentado nos estudos bakhtinianos, Geraldi (2010a, 2010b, 2013) avança na discussão do ensino da LP no que tange a uma articulação discursivo-interacionista da concepção de linguagem em relação à metodologia de ensino baseada em práticas de linguagem (de leitura, produção de texto e análise linguística). Para tanto, propõe como unidades básicas do ensino de LP o desenvolvimento de atividades contextualizadas. Pereira e Costa-Hübes (2024) sistematizam a relação entre a proposição metodológica de Geraldi (2010a; 2010b; 2013) e os documentos oficiais da esfera federal, afirmando que esses ratificam uma postura mais interacionista e sociológica em relação aos usos da linguagem, tal qual proposta pelo teórico.

Com base nessa postura, Pereira (2023) estabelece uma orientação dialógica ao ensino da língua ao afirmar que “[...] a PAL/S [prática de análise linguística/semiótica] trabalha com os usos sociais da linguagem sempre engendrados organicamente a projeções de ideologia e de avaliação social” (Pereira, 2023, p. 33). Essa perspectiva torna o estudo da gramática não um mero recurso do sistema - do que é repetível -, mas um recurso de estilo. Assim, Pereira e Costa-Hübes (2024) advogam que a prática de análise linguística e a gramática incidem sobre o mesmo objeto, embora alterem o seu viés metodológico. Essa abordagem destaca alguns aspectos intrínsecos, tornando o enunciado uma unidade básica de análise, em sua constituição, estrutura e relação com o contexto bakhtiniano (Bakhtin; Volochínov, 2014). Em outras palavras, aproxima-se do que Geraldi (2010a) tece sobre o texto do aluno como ponto de partida e de chegada. A planificação pedagógica centra-se, portanto, nos textos/enunciados produzidos pelos estudantes. Desse modo, ainda que se possa utilizar textos literários (clássicos ou não), o foco é o texto estudantil (Pereira; Costa-Hübes, 2024), dada a possibilidade de estudar os recursos da língua endereçados aos sentidos projetados pelo estudante na interação. Em consequência, a análise estilística baseia-se nas demandas e feições da interação social (Pereira, 2023, p. 72):

Em estudos de análise gramatical, os dados são ‘inventados’ ou ‘descontextualizados’ a partir de exemplos de palavras-isoladas, frases e orações que apenas servem para afirmar a identificação e a classificação de instâncias sistêmicas da língua (identificar e classificar fones, fonemas, morfemas e sintagmas). No trabalho com textos reais, por outro lado, os recursos da língua são estudados sob a ordem dos sentidos projetados pelo autor na interação. Não se deixam de estudar os recursos da língua [...] com textos reais, mas eles recebem uma análise estilística baseada nas demandas e feições da interação social. Há uma

integração entre refletir e descrever. A unidade de trabalho passa a ser ‘textos-enunciados’, isto é, textos reais, concretos, que circulam na vida social.

Pereira (2023) sustenta o alargamento metodológico fundamentado na compreensão das formas de uso. Em termos de análise linguística, essa postura não se limita a trabalhar com a dimensão estilística do projeto de dizer, estendendo-se também a envolver ideologias e avaliações sociais que são postas em embate (Pereira; Costa-Hübes, 2024). Comporta ainda os aspectos que se repetem e os irrepetíveis do âmbito do discurso – as relações dialógicas.

No que tange ao estilo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) afirma que o estilo se manifesta na escolha do léxico, da variedade linguística ou da estilização, bem como em mecanismos sintáticos e morfológicos condicionados às situações nas quais o gênero está inserido. Essa formulação nos faz retomar à reflexão bakhtiniana de que ambas as perspectivas – o léxico e a estilística – não devem ser isoladas nem substituídas mecanicamente. Eles devem, por outro lado, articular-se de maneira integrada e coerente com base na realidade viva da linguagem, pois só se constituem um fenômeno estilístico se analisados no contexto de um enunciado individual, já que a própria escolha de uma forma gramatical pelo falante constitui um ato de estilo.

Essa aproximação entre estilística e sintaxe no documento normativo (Brasil, 2018) se desfaz paulatinamente ao longo de suas páginas. Embora se encontre um eco da análise linguística fundamentada na linguagem como fenômeno social, discursivo e ideológico, a BNCC (Brasil, 2018) não estabelece as relações com as apreciações valorativas da seleção linguística. Assim, nas dimensões inter-relacionais, ao tratar da sintaxe, observa-se esse distanciamento se intensificar:

Sintaxe: • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil (Brasil, 2018, p. 83).

Esse excerto apresenta um enfoque escolástico (Bakhtin, 1926) do ensino da sintaxe, visto que prioriza a análise das funções sintáticas – sujeito, predicado, objeto, modificador etc. –, dos períodos compostos e da correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada e a organização sintática do português. Cabe ressaltar, contudo, que não se pretende afirmar que a análise da sintaxe não deveria ser realizada. Todavia, a manutenção desses elementos nesse descritor, sem estabelecimento de relação com a estilística e semântica, orienta a língua para ser compreendida enquanto sistema, privilegiando as regras e estruturas fixas. Em síntese, esse tratamento abstrai a interação entre falantes e torna a língua um produto pronto (Pereira, 2023). Permanece, portanto, como expressado por Bakhtin (2013), na fronteira do exame da língua – focado estritamente nas relações lógicas. A dimensão da semântica sofre tratamento análogo:

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 (Brasil, 2018, p. 83).

Ainda que sejam apresentados elementos importantes para uma análise mais contextualizada, afastada dos aspectos tradicionais — dada a preocupação com os efeitos de sentido e a expressividade da linguagem —, há lacunas em determinados aspectos relacionados a um contexto mais amplo. Essa lacuna manifesta-se na ausência de consideração das relações dialógicas, dos gêneros do discurso, da multisssemiose e da dimensão social da linguagem, aspectos necessários para compreender como os sentidos são construídos e negociados nas interações sociais, em vez de se limitar à identificação de fenômenos semânticos isolados.

Para analisar tal ponto, recorta-se cinco habilidades da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), que abordam a sintaxe. Vejamos o excerto 1.

Excerto 1:

(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração (Brasil, 2018, p. 173).

(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos de orações presentes em diferentes gêneros (São Paulo, 2019, p. 143).

Tem-se apenas no documento estadual (São Paulo, 2019) a aproximação do linguístico ao contextual por meio da expressão “presentes em diferentes gêneros”. A habilidade da BNCC (Brasil, 2018) mantém-se exclusivamente no que Bakhtin (2013) atesta ser o foco no sistema da língua, configurando-se como um fenômeno essencialmente gramatical, destituído de relações estilísticas, semânticas e, em consequência, dialógicas. Vejamos tratamento semelhante no excerto 2:

Excerto 2:

(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto) (Brasil, 2018, p. 171).

(EF07LP07) Identificar, em textos de diferentes gêneros, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto) (São Paulo, 2019, p. 145).

A habilidade EF07LP07 da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Paulista (2019) sintetiza esse percurso tanto por meio do verbo, representativo do processo cognitivo – identificar –, quanto pela seleção linguística que compõe o restante do descritor da habilidade. É interessante observar que, na BNCC (Brasil, 2018), há a seleção da expressão “em textos lidos ou de produção própria”, indicando que a identificação pode ser realizada em ambas as produções – alheias e próprias. Por outro lado, no documento estadual (São Paulo, 2019), observa-se “em textos de diferentes gêneros”, o que implica a variedade de gêneros, bem como uma possível consideração dos aspectos sociais do uso da língua. Entretanto, esse direcionamento não necessariamente se relaciona à produção estudantil. Situação análoga ocorre em relação à habilidade EF08LP06 em ambos os documentos.

Excerto 3:

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores) (Brasil, 2018, p. 189).

(EF08LP06) Identificar, em textos de diferentes gêneros, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores) (São Paulo, 2019, p. 147).

Por sua vez, o excerto 4 apresenta um exemplo peculiar de desmembramento da habilidade do documento federal, evidenciando um deslocamento do processo. A EF09LP04 contém a escrita de textos fundamentada na norma-padrão, ou seja, alicerça-se na concepção de língua enquanto sistema fechado (Pereira, 2023), cujo foco são as relações lógicas (gramaticais) (Bakhtin, 2013). Em contrapartida, as habilidades do documento estadual se apresentam de forma distinta: a EF09LP04A comporta a compreensão do uso dos períodos compostos por coordenação e subordinação em funcionamento do texto, com foco no uso da norma-padrão; por sua vez, a EF09LP04B orienta a escrita de textos, em norma-padrão, que contemplem adequadamente as estruturas sintáticas, o que, novamente, direciona para o estudo da gramática estrita (Bakhtin, 2013).

Excerto 4:

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (Brasil, 2018, p. 187).

(EF09LP04A) Compreender o uso de períodos compostos por orações coordenadas e subordinadas, de acordo com a norma-padrão gramatical, em funcionamento no texto.

(EF09LP04B) Escrever textos, de acordo com a norma-padrão gramatical, que respeitem as estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (São Paulo, 2019, p. 149).

Esses exemplos recortados indiciam, por um lado, um grau de aprofundamento nos conhecimentos sintáticos da LP e, por outro, um foco no estudo da língua enquanto sistema (Bakhtin, 2013). Esse panorama revela indícios de uma orientação metodológica do ensino de análise linguística mais próxima da gramática tradicional do que daquela articulada por Geraldi (2010a; 2010b; 2013) ao longo das últimas décadas. Ou seja, embora os documentos oficiais façam menção a discursos sociológicos e interacionistas de linguagem em suas seções conceituais, nos descritores do eixo de análise linguística, há engessamento do ensino na estrutura lógica e monológica da gramática, o que o distancia da proposta de que a sintaxe deve servir à criação autoral e à expressividade viva da linguagem (Bakhtin, 2013; Geraldi, 2010a; 2010b; 2013).

Metodologia

A filiação teórico-metodológica comporta, neste artigo, uma compreensão fronteiriça-crítica da Linguística Aplicada (Pennycook, 1998), em que a confluência da educação e da linguagem constitui um campo essencialmente político da vida social — senão o mais político. Partindo dessa perspectiva, cabe ainda considerar que todo fenômeno social qualitativamente estudado se configura como interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). O corpus de estudo, portanto, é constituído por alguns documentos normativos públicos.

Neste contexto, a análise documental (Lüdke; André, 2018; Lankshear; Knobel, 2008) se apresenta como uma técnica valiosa (Lüdke; André, 2018), na qual se estabelece, entre seus objetivos, o levantamento de uma postura normativa em relação a determinado aspecto ou ainda o de interpretações no que diz respeito

a um panorama social (Lankshear; Knobel, 2008). Esta análise alinha-se, portanto, à busca por interpretações.

Os documentos que compõem o *corpus* são a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), delimitando-se ao recorte do eixo de análise linguística e semiótica para os anos finais do ensino fundamental, voltado a aspectos relacionados à sintaxe da LP. Para tanto, trazemos também para endossar o fundamento metodológico o cotejo de textos proposto por Geraldi (2012), tendo em vista que “dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, [...], que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem” (Geraldi, 2012, p. 33).

Nesse sentido, Geraldi (2012, p. 33) afirma que “ao ir cotejando os textos com outros textos vai elaborando conceitos ou reutilizando conceitos produzidos em outros estudos (até mesmo de outros campos) com que se aprofunda a penetração na obra em estudo”. Por essa via, como exemplo, a BNCC (Brasil, 2018) recupera os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), concordando com a noção de linguagem e acrescentando repertório teórico-legal, à luz das mudanças sociais enfrentadas pela sociedade brasileira. Esse processo implica a manutenção das unidades básicas das práticas de linguagem – leitura, produção de texto, análise linguística e semiótica e oralidade – com vistas à adequação contemporânea do acréscimo de semiótica à análise linguística e do eixo de oralidade. Como assevera Geraldi (2012, p. 33), “o resultado apresentado é uma “tese” no sentido de que contém um ponto de vista argumentado em que se sustenta a interpretação construída”.

Portanto, neste trabalho, o cotejo parte da cadeia enunciativa que compõe um elo tríplice: primeiro, confrontaram-se os pressupostos teóricos bakhtinianos com o discurso oficial da BNCC (Brasil, 2018); segundo, cotejaram-se dimensões desses documentos – agora BNCC (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (2019) - com as redações de suas próprias habilidades sintáticas; e, terceiro, cruzaram-se as prescrições curriculares com a materialidade concreta das atividades pedagógicas presentes no caderno *Aprender Sempre*, sob o recorte Aula 2, *O que falar dos “sujeitos”?* Parte I, para o 9º ano do ensino fundamental (1º bimestre). Esse procedimento metodológico permite estabelecer como os materiais didáticos respondem à normatividade federal ou estadual.

Análise dos dados

A aula “*O que falar dos “sujeitos”?* – Parte I” está articulada a um conjunto de 8 aulas, cuja sequência engloba a aula 2, com tempo previsto de 45 minutos, conforme observado na Figura 1. O material também é parte constituinte do volume 1, parte 1, levando à consideração de que a atividade está inserida no conjunto de aulas para o primeiro bimestre. Ressalta-se ainda que diante do fato de haver cadernos distintos para os alunos e para os professores, tomamos como *corpus* o caderno do professor.

Figura 1 – Sequência de atividade

AULA	DURAÇÃO	TÍTULO DA AULA
1	45 minutos	O "eu" em diários pessoais e de viagem
2	45 minutos	O que falar dos "sujeitos"? - Parte I
3	45 minutos	O que falar dos "sujeitos"? - Parte II
4	45 minutos	Textos biográficos: "eu" ou "ele"?
5	45 minutos	O que são memórias?
6	45 minutos	Memórias: momentos que marcam o passado
7	45 minutos	Minhas memórias: produção textual - Parte I
8	45 minutos	Minhas memórias: produção textual - Parte II

Fonte: São Paulo (2024, p. 212)

A priori, é interessante observar a seleção de textos que compõem o estudo do gênero discursivo (Bakhtin, 2016) – memórias. Lima Barreto e Madalena Antunes Pereira, ainda que em fragmentos, viabilizam o contato do estudante com o campo artístico-literário. Embora publicados na mesma década, 1950, ambos os textos representam perspectivas únicas de si e do mundo, o que subsidia um trabalho sintático – foco das aulas a partir de seus títulos (aulas 2, 3 e 4) “*O que falar dos “sujeitos”?*” – articulado à dimensão estilística (Bakhtin, 2013) na escolha e na construção sintagmática das orações.

No caderno do professor (São Paulo, 2024), o primeiro aspecto a ser abordado na aula é a orientação pedagógica feita ao professor, o que, de fato, se espera de um material cujo interlocutor é o responsável pedagógico pelo desenvolvimento das atividades, apresentadas da seguinte maneira: (a) a organização da turma; (b) o material necessário; (c) as etapas de desenvolvimento das atividades, sendo divididas em *Iniciando*, *Desenvolvendo* e *Finalizando*. Para (a), é sugerido que a atividade seja realizada de modo individual e, para (b), que o caderno do aluno seja o suficiente para a efetivação da proposta.

Como dissemos, o título da aula subsidia os indícios de que o foco é o trabalho com a categoria sujeito, ressaltado pelo *Iniciando*, a saber: “Nesta aula, os estudantes serão levados a entender a estrutura da oração a partir de fragmentos textuais de diário. O foco da aula é o reconhecimento da estrutura oracional a partir do predicado, bem como a sua concordância” (São Paulo, 2024, p. 215). O foco é a estrutura da oração, ou melhor, o reconhecimento da estrutura da oração a partir do predicado. Vejamos ainda o excerto 5, com o *Desenvolvendo* e o *Finalizando*.

Excerto 5

DESENVOLVENDO

Professor, solicite que os estudantes observem a imagem contida na aula 2 do Caderno do Aluno. Peça para escreverem algo, com sentido completo, sobre ela; podem focalizar o rapaz, o campo, as montanhas, a bicicleta, por exemplo, expressando ações ou estado para os substantivos. Depois disso, oriente-os para que apresentem, oralmente, algumas construções linguísticas produzidas. Escreva-as no quadro e explique, de acordo com as orientações do Caderno do Aluno, o conceito de oração e, em seguida, de sujeito e predicado. Destaque a questão da concordância verbal entre o sujeito e o predicado. Se possível, explore ao máximo esses conceitos, utilizando a lousa para exemplificar.

FINALIZANDO

Professor, destaque que o sujeito concorda com o verbo. Solicite, portanto, que os estudantes escrevam o mesmo quadro da última atividade com as formas verbais na terceira pessoa do singular, de modo que os estudantes apresentem estruturas descritivas, linguisticamente adequadas e coerentes (São Paulo, 2024, p. 215-216).

O material propõe que o docente introduza a atividade a partir de uma produção inicial de descrição de imagem, a ser realizada pelos estudantes, para, em seguida, explicar conceitos de *oração*, *sujeito* e *predicado* e fixar regras de concordância na lousa. Essa estrutura metodológica apresentada indica a priorização de uma abordagem sintática desvinculada das possibilidades estilísticas de produções estudantis.

Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta [...] A nosso ver, o ensino correto e profundo dessa forma é extremamente produtivo para que os alunos aprendam a usar a linguagem de modo criativo (Bakhtin, 2013, p. 28, grifo do autor).

Ou seja, a proposta do *Aprender Sempre* incorre exatamente na *orientação monológica* criticada pelo Círculo de Bakhtin (Gogotichvíli, 2013), que está vinculada ao estruturalismo: a língua como sistema destituído de uso e mobilização pelo falante. Ao solicitar que os alunos apenas preencham um quadro descritivo e, na etapa final, reescrevam as estruturas na terceira pessoa do singular para garantir a adequação formal, o material reduz a sintaxe à língua que não é possível ser mobilizada à luz da criatividade em cada projeto de dizer.

Seguimos, portanto, para a primeira atividade da aula (cf. figura 2). O objetivo da aula é “analisar sujeito e predicado, reconhecendo-os como termos essenciais da oração” (São Paulo, 2024, p. 215). Essa definição indica, mais uma vez, o enfoque tradicional dado a esses termos.

Figura 2 – O que falar dos “sujeitos”? – Parte 1 – Atividade 1

AULA 2 – O QUE FALAR DOS “SUJEITOS”? – PARTE I

Objetivo da aula:

- Analisar sujeito e predicado, reconhecendo-os como termos essenciais da oração.

1. Observe a imagem e siga as orientações do seu professor.



Fonte: Simon Steinberger, Pixabay⁴

Ser(es) da imagem	O que é possível dizer sobre esse(s) ser(es)?
Um rapaz	O rapaz é magro alto
O campo	O campo é verde e bonito
As montanhas	As montanhas são altas e pontiagudas
A bicicleta	A bicicleta é branca

⁴ Simon Steinberger, Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/mountain-bikers-bicicleta-de-montanha-55372/>. Acesso em: 12 set. 2020.

Fonte: São Paulo (2024, p. 215)

Apesar da tendência à fragmentação sintática inerente ao exercício, é possível mobilizar, à luz das contribuições de Geraldi (2010a), distintas possibilidades de enunciação sobre a imagem, propiciando que os estudantes utilizem a linguagem de maneira criativa (Bakhtin, 2013) no processo descritivo. Consequentemente, conquanto se observe uma diretriz predominantemente monológica na abordagem dos conceitos de sujeito e predicado, abrem-se margens para a inserção de fissuras nessa estrutura. Nesse sentido, precedente ao trabalho metalinguístico, é cabível colocar os estudantes em uma condição efetiva de enunciadores e, por conseguinte, de produtores de enunciados concretos. Ou seja, a imagem pode subsidiar a construção de textos (orais) estudantis que sejam orientados pelo uso efetivo da linguagem.

Seguimos para a sequência da atividade, exposta na figura 3, na qual é apresentado o estudo formal da língua por meio da conceituação de oração, de sujeito da oração e de predicado.

Figura 3 – O que falar dos “sujeitos”? – Parte 1 – Estudando a língua!

20 | LÍNGUA PORTUGUESA

Estudando a língua!

Oração – é a unidade marcada por um verbo. Em geral apresenta um substantivo (nome), a que se refere e com o qual concorda com o verbo, constituindo a estrutura binária [sujeito + predicado].

Sujeito da oração – “ser de quem se diz alguma coisa”. É o elemento com o qual concorda o verbo.

Predicado – “aquilo que se diz do sujeito”. É o elemento referido ao sujeito.

Exemplo:

Os jovens atletas descansam após uma hora de pedalada.

Sujeito: “Os jovens atletas”

Predicado: “descansam após uma hora de pedalada”.

2. A seguir, leia um trecho do texto da obra *Diário Íntimo*, de Lima Barreto, e responda às questões:

Texto 1⁵

A antipatia do Largo de São Francisco fica mais acentuada nas primeiras horas da manhã, dos dias de verão. O Sol o cobre inteiramente e se espadana por ele todo com a violência de um flagelo. Pelo ar, a poeira forma uma película vitrea que fulgura ao olhar, e do solo, com o revêrbero, sobe um bafio de forja que oprime os transeuntes. Não há por toda a praça uma nesga de sombra, e as pessoas que saltam dos bondes, caminham apressadamente para a doçura amiga da Rua do Ouvidor. Vão angustiadas, e oprimas, parecendo tangidas por ocultos carrascos impiedosos. Os negros chapéus-de-sol dos homens e as pintalgadas sombrinhas das senhoras, ao balanço da marcha, sobem e descem como se flutuassem ao sabor das ondulações de um curso d'água. À violência do Sol nada resiste. O granito da portaria da igreja de São Francisco parece estalar. Os tilburis em fileira ao centro da praça brilham como ágatas e as suas pilecas, a aquele calor, dormem resignadamente. [...]. De quando em quando, (...) um rapazola atravessa e lépido sobe as escadas da Escola Politécnica. São os únicos transeuntes que se lançam pela praça corajosamente. As aulas começam às dez horas e eles vêm vindo meia hora antes, em pleno suplício.

[...]

Lima Barreto

I. É possível afirmar que o fragmento textual:

- a. () narra as ações dos estudantes da escola politécnica.
- b. (X) descreve o cotidiano de uma praça.
- c. () traz um ponto de vista sobre o aquecimento global.
- d. () explica como os estudantes conseguem chegar à escola.

II. Identifique as formas verbais presentes nas orações e, nos espaços indicados, escreva se os termos em negrito fazem referência ao sujeito ou ao predicado.

- a. “A antipatia do Largo de São Francisco **fica mais acentuada nas primeiras horas da manhã, dos dias de verão**”. (Predicado)

⁵ BARRETO, L. *Diário Íntimo*. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1961. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2078. Acesso em: 09 set. 2020.

Fonte: São Paulo (2024, p. 216)

Embora a seção traga um fragmento literário de relevo, como o *Diário íntimo*, de Lima Barreto, os dois primeiros exercícios não mobilizam a obra em sua dimensão sintático-estilística propícia ao texto literário. O primeiro solicita o que está sendo descrito no excerto do autor e o segundo exige a identificação dos termos da oração – sujeito ou predicado de trechos retirados do texto.

Para o item II.a. – “A antipatia do Largo de São Francisco fica mais acentuada nas primeiras horas da manhã, dos dias de verão” – é requerida a sua classificação enquanto predicado. Uma fissura didático-metodológica de viés sociológico viabiliza a exploração dos efeitos de sentido das escolhas sintáticas do autor. Isso significa a exploração de diferentes matizes de sentido, graus de formalidade, estruturação sintática e consideração de aspectos constitutivos do contexto de produção, como o interlocutor concreto ou construído para a atividade. Ou ainda de outras descrições de espaços comuns aos estudantes que realizam essa atividade, como os espaços escolares ou da comunidade do entorno escolar. É a literatura exercendo sua função primária enquanto palavra literária, intrínseca ao ser humano (Candido, 2004).

A atividade continua na página seguinte do material (ver figura 4), sequenciando a classificação em sujeito e predicado.

Figura 4 – O que falar dos “sujeitos”? – Parte 1 – Estudando a língua! continuação

LÍNGUA PORTUGUESA | 21

- b. “O Sol o cobre inteiramente e se espadana por ele todo com a violência de um flagelo”.
(Sujeito).
- c. “Pelo ar, a poeira forma uma película vítrea que fulgura ao olhar (...)”. (Sujeito).
- d. “(...) as pessoas que saltam dos bondes, caminham apressadamente para a doce amiga da Rua do Ouvidor”. (Predicado).
- e. Os negros chapéus-de-sol dos homens e as pintalgadas sombrinhas das senhoras, ao balanço da marcha, sobem e descem como se flutuassem ao sabor das ondulações de um curso d’água”.
(Predicado).
- f. “(...) um rapazola atravessa e lépido sobe as escadas da Escola Politécnica”. (Sujeito).
- g. “(...) eles vêm vindo meia hora antes, em pleno suplício”. (Predicado).
- h. “As aulas começam às dez horas”. (Sujeito).

III. Identifique o sujeito das seguintes orações, relacionado aos referentes que eles retomam no texto.

- a. “Vão angustiadas, oprimidas, parecendo tangidas por ocultos carrascos impiedosos”.

Sugestão de resposta: Eles/ elas, 3ª pessoa do plural. No caso do texto faz referência às pessoas que atravessam a praça.

- b. “São os únicos transeuntes que se lançam pela praça corajosamente”.

Sugestão de resposta: Eles/elas, 3ª pessoa do plural. No caso do texto faz referência aos rapazes.

Fonte: São Paulo (2024, p. 217)

O que afirmamos anteriormente sobre o item a.II se aplica aos demais itens do exercício: – b ao h. Ou seja, o estudante é demandado a classificar termos destacados em trechos sucessivos do texto de Lima Barreto estritamente como sujeito ou predicado. Já na atividade seguinte (III) – identificação dos sujeitos, articulando-os aos trechos da obra – é exigido que o estudante identifique o sujeito oculto em orações como “Vão angustiadas, oprimidas, parecendo tangidas por ocultos carrascos impiedosos” e relacione-o aos referentes do texto – “às pessoas que atravessam a praça” e “aos rapazes”. Assim, perde-se a oportunidade de discutir como a ausência explícita do sujeito funciona estilisticamente para intensificar o dinamismo, a urgência e o ritmo caótico do cotidiano urbano retratado por Lima Barreto no texto.

Na sequência, apresenta-se outro excerto para análise conforme a figura 5.

Figura 5 – O que falar dos “sujeitos”? – Parte 1 – Exercício 3

22 | LÍNGUA PORTUGUESA

3. Leia o trecho e responda às questões:

Texto 2⁶

“O encanto dos jardins do Oiteiro resumia-se em sua profusão de flores, porque os canteiros não tinham estética. Eram orlados de fundos de garrafas e pedrinhas do sertão. As roseiras transbordavam de latas de querosene e os jasmineiros cresciam pujantes, beirando os velhos muros, gretados, da Casa Grande.

Pelos vidros partidos das varandas, penetravam os “mimos do céu”, delicada trepadeira de pétalas miudinhas, que alforjavam o solo, como róseas borboletas de asas despedaçadas, rolando pelo chão.

Os resedás — miosótis brancos — embalsamavam o ar, paralelos aos bogarís de folhas largas, delicadamente enrolados, quais brancos caracóis. As angélicas afloravam de varetas verdes, que se inclinavam salpicadas de estrelinhas brancas, como o cajado de São José”.

[...]

No pátio de areia fofa, ao lado esquerdo de nossa velha casa de campo, crescia, um oitizeiro, que dava sombra às crianças e abrigava os xexéus de peito amarelo e “encontros” vermelhos”.

Trecho da obra *Oiteiro: memórias de uma sinhá moça* (1958), de Madalena Antunes Pereira.

Glossário

Oiteiro: nome da fazenda em que Madalena Antunes viveu.

I. É possível afirmar que o fragmento textual:

- a. () narra as ações de Madalena Antunes no Oiteiro.
- b. (x) descreve os jardins e o pátio do Oiteiro.
- c. () traz um ponto de vista sobre a vida das crianças do campo.
- d. () apresenta instruções para cuidar dos jardins.

II. O fragmento textual 2 faz referência à obra *Oiteiro*, de Madalena Antunes. A autora focaliza os jardins e o Pátio da sua casa, destacando alguns vegetais (plantas), que são os sujeitos das orações. No quadro a seguir, complete com os predicados desses sujeitos.

Vegetais (sujeito)	O que se diz sobre esses sujeitos?
As roseiras	transbordavam de latas de querosene.
Os jasmineiros	cresciam pujantes, beirando os velhos muros, gretados, da Casa Grande.
Os “mimos do céu”	alforjavam o solo, como róseas borboletas de asas despedaçadas, rolando pelo chão.
As angélicas	afloravam de varetas verdes, que se inclinavam salpicadas de estrelinhas brancas, como o cajado de São José”.
Um oitizeiro	dava sombra às crianças e abrigava os xexéus de peito amarelo e “encontros” vermelhos.

⁶ PEREIRA, M. *Oiteiro: memórias de uma sinhá moça*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1958. p. 15-17.

Fonte: São Paulo (2024, p. 218)

A análise da página dedicada ao fragmento de *Oiteiro: memórias de uma sinhá moça*, de Madalena Antunes Pereira, corrobora a persistência do mesmo padrão metodológico visto no excerto de Lima Barreto.

Assim, embora o material inicie com um texto literário expressivo e com uma questão de compreensão da temática descritiva, a atividade logo se encarrega de direcionar o foco para o preenchimento de um quadro estrutural. Ao estipular que os vegetais destacados no exercício II funcionam como sujeitos das orações, o exercício exige que o estudante associe esses elementos aos respectivos predicados de forma mecânica. Desse modo, a densidade poética e as escolhas metafóricas da autora perdem sua força enunciativa original, transformando o texto literário em um suporte utilitário para a classificação gramatical. À guisa de ilustração, a passagem "As roseiras transbordavam de latas de querosene e os jasmineiros cresciam pujantes", a escolha do predicado não cumpre apenas uma função gramatical de informar o estado do sujeito; também carrega uma forte carga axiológica e sensorial que revela a estética da memória e o hibridismo do espaço rural vivenciado pela autora. Já "os "mimos do céu" alforjavam o solo, como róseas borboletas de asas despedaçadas, rolando pelo chão" evidencia que a sintaxe e a escolha vocabular são inseparáveis da enunciação criativa, pois expressam um olhar poético e singular sobre a natureza.

Considerando os documentos normativos aos quais esse material responde - BNCC (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019), observa-se que, embora eles defendam a articulação por práticas de linguagem, o que incidiria na adoção da prática de análise linguística e semiótica, o percurso metodológico adotado no material didático fundamenta-se em uma metodologia mais tradicional de classificação de aspectos gramaticais, nos quais deixa de servir à reflexão sobre os recursos expressivos e passa a servir apenas à legitimação da nomenclatura gramatical, como acontece nos exercícios II e III referente ao excerto de Lima Barreto e III no que diz respeito ao trecho de Madalena Antunes Pereira.

Por outro lado, as habilidades desses documentos, ao indicarem em seus descritores processos cognitivos centrados no verbo "identificar" - a partir das habilidades EF06LP10, EF07LP07 e EF08LP06 - viabilizam construções didáticas que orientem a língua para o seu estudo formal focado no código e em sua estrutura sintática, cuja demanda reside na localização e na rotulação das classificações de termos constituintes da oração, tendo em vista o material em análise.

À luz de Bakhtin (2013; 2016), essa insistência metodológica na identificação de sujeitos e predicados isolados de seu projeto enunciativo concentra-se estritamente no aspecto repetível da língua, o que negligencia o aspecto irrepetível e singular do enunciado concreto. À guisa de ilustração, quando o caderno do professor, orienta o docente a "explorar ao máximo esses conceitos, utilizando a lousa para exemplificar", ele perpetua a ilusão de que a sintaxe se esgota em si mesma, ignorando que a escolha de determinada estrutura sintática pelo falante constitui, fundamentalmente, um ato estilístico e axiológico (Bakhtin, 2013) e que há múltiplas formas de dizer o que se tem a dizer (Geraldi, 2010a).

Nesse sentido, o texto literário de Lima Barreto, em vez de funcionar como um enunciado concreto literário (Bakhtin, 2016), é relegado à condição de texto-pretexto (Geraldi, 2010b) para a extração de fragmentos, esvaziando o potencial sociológico do gênero diário. Essa marginalização do trabalho com o texto subverte o princípio metodológico de Geraldi (2010a; 2010b; 2013), para quem a produção textual do próprio aluno deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de reflexão linguística, o que não significa que não se possa usar textos alheios, como os de Lima Barreto e de Madalena Antunes Pereira. Sem que o aluno possa analisar as marcas sintáticas que ele próprio mobilizou para produzir sentidos em uma situação concreta de interação, a análise linguística perde sua função reflexiva e articulada com as práticas de leitura e de produção de texto. Tais apontamentos nos remetem às palavras de Brait (2013, p. 17):

Não é apenas a articulação entre gramática e estilística que está em jogo, ou a interação professor-aluno como forma de construção de conhecimento, embora esses dois aspectos sejam componentes do todo e estejam contemplados pela teoria e pela metodologia por ele proposta. É antes de tudo um conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo *professor*, coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria.

Por fim, o distanciamento em relação às propostas de Bakhtin (2013), Geraldi (2010a; 2010b; 2013), Pereira (2023) e Pereira e Costa-Hübes (2024) evidencia que o desafio do ensino contemporâneo de LP não reside somente na introdução de novos objetos de ensino para a planificação pedagógica do professor, como se observa na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), mas também no trabalho metodológico que se aproxime da perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva, em que há o foco esteja na relação intrínseca entre o verbal e o não verbal, pois como afirma Ponzio (2010, p. 88) “[...] o contexto verbal não é autossuficiente para a compreensão de uma enunciação ou de um texto verbal”. Ainda como explicitamos em alguns trechos, tais materiais, como *Aprender Sempre*, também podem sofrer fissuras em sua estrutura, de forma que a construção metodológica possa estar mais próxima de uma orientação sociológica, cabendo ao professor responsável sua manipulação didática em prol da articulação verbal e da realidade concreta.

Conclusão

Diante das discussões apresentadas, podemos afirmar que, embora as contribuições de Bakhtin (2013) para o ensino de língua indiquem um percurso que promova o uso de formas complexas da linguagem, assim como as proposições de Geraldi (2010a; 2010b, 2013) em relação às práticas de linguagem e de Pereira (2023) no que concerne ao adensamento dialógico dessas práticas, o material didático *Aula 2 – O que falar dos “sujeitos”? – Parte I* do *Aprender Sempre* promove um percurso tradicional, no qual há a explanação conceitual seguida de exercícios de identificação e classificação, desprovidos de articulação com a realidade concreta dos estudantes.

Também se observa um hiato entre as diretrizes oficiais e a materialização prática do ensino de língua portuguesa, pois embora o material didático faça uso de textos literários - a exemplo das obras de Lima Barreto e Madalena Antunes Pereira -, o tratamento metodológico conferido a eles recai em uma abordagem estritamente monológica (Gogotichvíli, 2013). Ao reduzir fragmentos estéticos e memórias literárias a suportes para a classificação de sujeitos e predicados, o material esvazia a densidade estilística dos enunciados.

Como aponta Brait (2013), não é apenas a articulação entre sintaxe e estilística que está em jogo, ou ainda a interação professor-aluno como forma de construção de conhecimento; é sobretudo uma postura assumida pelo professor em que se colocam em movimento aspectos constitutivos da interação, na qual o estudante pode se constituir enquanto interlocutor, de fato (Geraldi, 2010a).

Por fim, a abordagem crítica e fronteira da Linguística Aplicada (Pennycook, 1998), fundamentada na análise documental (Lankshear; Knobel, 2012) e no cotejo de textos (Geraldi, 2012), permite compreender a realidade estabelecida por meio de enunciados concretos que ancoram o ensino de LP. Nesse sentido, é demasiadamente preocupante a manutenção da orientação tradicional na perspectiva de análise linguística – sob o recorte aqui apresentado –, enquanto prática de linguagem, visto que, metodologicamente, o objetivo é exatamente promover o afastamento da tradição. Reitera-se, portanto, a

necessidade de mais estudos relacionados aos materiais didáticos produzidos pelas redes de ensino, principalmente no que tange ao ensino básico e público e que não compõem as políticas públicas voltadas para os livros didáticos.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. p. [inserir páginas].

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, A. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191

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

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGE). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Com a palavra: João Wanderley Geraldi. In: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**: propostas e desafios (BNCC – Ensino fundamental II). Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 225-231.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PEREIRA, R. A. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica**: reflexões para leitores iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. As práticas de linguagem na aula de língua portuguesa no ensino fundamental: sobre o que estamos falando? **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 68, e18064, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e18064>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e18064>. Acesso em: 26 fev. 2025.

PONZIO, Augusto. O debate entre o estruturalismo linguístico e a dialogia Bakhtiniana sobre o conceito de linguagem. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). *Círculo de Bakhtin: Diálogos in possíveis*. Série Bakhtin: Inclassificável, v. 2. Campinas: Mercado das Letras, p. 69-100.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da R. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aprender Sempre**: volume 1 – parte 1: 6º ao 9º ano, ensino fundamental: Língua Portuguesa: professor. São Paulo: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2024/02/L%C3%ADngua-Portuguesa-6%C2%B0-ao-9%C2%B0-ano-Parte-I.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Revisão: Letícia Bonesso Gomes.