

ENTRELUGARES E LUGARES NA DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Doutora em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

Amanda Machado Chraim

Doutoranda em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

RESUMO: O objeto deste artigo é a Língua Portuguesa nas Matrizes Curriculares da Educação Básica – enfoque em uma rede pública de ensino no Sul do país. Sob essa delimitação, busca-se responder à seguinte questão-problema: Que fundamentos filosófico-epistemológicos e teórico-metodológicos são inferíveis na Matriz Curricular da disciplina de Língua Portuguesa em anos finais do Ensino Fundamental na rede pública em estudo? Que ressignificações colocar-se-iam como fecundas em se tratando dessas mesmas bases? Trata-se de pesquisa documental, que contempla os documentos secundários em menção. Essa documentação compõe banco de dados do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, cujos membros há dez anos atuam em projetos de extensão com redes públicas de ensino. A base teórica é bakhtiniana e vigotskiana. O artigo organiza-se em dois movimentos teórico-analíticos: (i) problematização da configuração da mencionada Matriz Curricular; e (ii) discussão e possibilidade de ressignificação dessa mesma Matriz. Os resultados do estudo apontam para a urgência de reconfigurações na formação inicial, habilitação em Letras Língua Portuguesa, de modo a facultar aos egressos apropriação conceitual e metodológica que lhes permita uma participação teoricamente ancorada na produção de documentos norteadores da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Fundamentos filosófico-epistemológicos. Matrizes Curriculares.

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the role of the Portuguese Language in the School Programms of Basic Education, focusing on the public education network of the Southern region of Brazil. Based on this delimitation, this article tries to answer the following problem questions: Which philosophical-epistemological and theoretical foundations apply to the Portuguese Language course curriculum of the final years of public Elementary School? Which ressignifications would be prolific for such foundations? This is a documentary research that includes secondary information obtained from the Written Culture and Schooling Research Group, in association with the Federal University of Santa Catarina, whose members have been working on extension projects for public education networks for the last ten years. The theoretical framework is based on the works of Bakhtin and Vygotsky. The article defines two theoretical-analytical movements: (i) Philosophical-epistemological and theoretical configuration of the Curriculum

aforementioned; and (ii) discussion and resignification of the Curriculum based on such elements. The results of the study reveal the need for reconfiguration of the initial formation of teachers and the teaching certificate in Portuguese so that graduates apply the conceptual appropriation obtained towards philosophical-epistemological participation, which is theoretically anchored in the production of documents guiding Basic Education.

Key words: Teaching and learning of Portuguese Language. Philosophical-epistemological foundations. School programmes.

Introdução

Entendemos que o maior dentre os desafios para a educação em nível nacional é qualificar efetivamente a ação escolar, e não nos parece que possa haver como fazê-lo exceto por conferir excelência à função docente, o que passa invariavelmente por salários de outra ordem em quadros de carreira que requeiram formações também de outra ordem, mas seguramente isso hoje é truísmo de nó górdio.

A despeito desse amplo já-dito, definitivamente não entendemos essa qualificação como isomórfica à gradações superiores em nível de carreira no que respeita à formação em pós-graduação *stricto-sensu*, sobretudo porque essa formação, mesmo no campo que lhe é afeto, não raro tangencia o enfoque na Educação Básica, em nome de dar espaço para objetos de estudo com ‘*status científico*’, sob a égide do paradigma especulativo (com base em LYOTARD, 1979); ou, sob contornos opostos, denega esse mesmo ‘*status*’, mas o faz em nome de mixagens teóricas, convergentes com o niilismo da condição pós-moderna, as quais atendem a modismos acadêmicos, não raro a despeito da ciência de fontes filosóficas das teorias neles agenciadas (com base em DUARTE, SAVIANI, 2010; BRITTO, 2012). Nessa lógica, pensar o cotidiano da escola sob o rigor da coerência teórica passa a ser um inquietante epifenômeno.

Entendemos, pois, que a tônica para novos tempos na esfera escolar está em um percurso de habilitação em graduação que confira, em definitivo, excelência aos licenciados egressos, de modo que possam incidir na realidade escolar tal qual se configura hoje em busca de ressignificá-la. Essa seguramente é uma questão pulsante, e ela nos interessa no campo da educação em linguagem/Língua Portuguesa, tendo presente, dentre outros de seus desdobramentos, substantivo grupo de egressos de Programas de Pós-graduação no campo da Linguística e da Literatura, com inquestionável senhoria em seus objetos de estudo de

minimalidade¹, repertório que nem sempre contribui para uma ação na docência em Língua Portuguesa na Educação Básica, sobretudo porque boa parte desses egressos habilitaram-se em cursos que privilegiam o *status* do bacharelado – mesmo no âmbito de licenciaturas –, formação na qual não se contemplam, em nível de graduação, questões tangentes à docência nessa mesma Educação Básica². E, sob essa condição, veem-se profissionais que assumem tal docência em Língua Portuguesa muitas vezes plenamente cientes, por exemplo, das incongruências da gramática normativa, mas com muita frequência não conhecendo minimamente em que ela consiste sob o ponto de vista conceitual – o que é e quais são as regras que a orientam –, nem tampouco o que colocar em lugar dela (GIACOMINI, 2013)³.

Paralelamente a esse quadro – de excelência em uma formação de minimalidades e de denegações de questões básicas no tangente à forma como os currículos de Língua Portuguesa se organizam, ou deveriam se organizar, nas escolas da vida real –, coloca-se muito frequentemente a formação em nível de graduação levada a termo por quadros docentes que conhecem a realidade escolar pela experiência indireta de outrem. Nesses casos, a esfera escolar se afigura como uma realidade ‘terceirizada’, a ser vista pelas lentes dos documentos oficiais ou dos teóricos ocupados com ela – os já decantados muros entre a esfera acadêmica e a esfera escolar⁴. Nessas condições, abre-se um cenário fecundo para organização das ações docentes sob Propostas e Matrizes Curriculares com substantivas fragilidades no que respeita à coerência filosófico-epistemológica e teórico-metodológica, tanto quanto se torna propícia uma dependência pouco enriquecedora ao poderoso mercado dos livros didáticos, já que, a despeito da gratuidade com que chegam à escola pública, parecem amplamente sabidos os custos e os *lobbys* constitutivos desse programa (CERUTTI-RIZZATTI; TOMAZONI, 2016).

Dessas inquietudes, emerge o objeto deste artigo, qual seja: a Língua Portuguesa nas Matrizes Curriculares – enfoque em uma rede pública de ensino no Sul do país. Sob essa delimitação, buscamos responder à seguinte questão-problema: Que fundamentos filosófico-epistemológicos e teórico-metodológicos são inferíveis na matriz curricular da disciplina de

¹ Projetos de extensão do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, do qual fazemos parte, ancoram essas inferências, a exemplo da Coordenação do Pró-letramento Linguagem, nos anos de 2010 a 2012, e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Língua Portuguesa –, nos anos de 2010 a 2013.

² Em nosso Grupo de Pesquisa, Giacomini (2013) embasa esta consideração.

³ Nossas vivências com formação de professores em redes de ensino aportam essas considerações, tendo presente nossa Coordenação no campo da Linguagem/Língua Portuguesa em Propostas Pedagógicas do Estado de Santa Catarina (PC/SC, 2014) e de alguns municípios em SC e no RS, dentre outros cursos de extensão em redes municipais do Sul do país.

⁴ Com base em Borges (2009); Fraga (2016); Giacomini (2013).

Língua Portuguesa em anos finais do Ensino Fundamental na rede pública em estudo? Que ressignificações colocar-se-iam como fecundas em se tratando dessas mesmas bases? Trata-se de pesquisa documental, que contempla os documentos secundários em menção (com base em MINAYO, 2014). Essa documentação compõe banco de dados do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, cujos membros há dez anos atuam em projetos de extensão com redes públicas de ensino. A Matriz selecionada para este estudo teve produção colegiada pelos docentes em atuação, e a primeira versão dela – versão aqui problematizada – é tomada por eles como produto efetivo de sua ação, derivado de sua historicidade na docência em Língua Portuguesa, não tendo contado com uma consultoria formal da esfera acadêmica ou processo afim. Essa condição faz-nos concebê-la como expressivo avanço, quer pelo protagonismo docente, quer pelo *entrelugar* no qual entendemos tê-la encontrado, quando fomos convidados a ressignificá-la, o que constitui enfoque da primeira seção de conteúdo deste artigo.

Para tratamento do objeto, organizamos, então, esta discussão em duas seções: na primeira delas, ocupamo-nos da problematização da mencionada Matriz na versão em que a encontramos – o *entrelugar* – e, na segunda, ocupamo-nos de propostas talvez fecundas para alçar ‘um lugar’, na transcendência do *entrelugar* em tela – a ressignificação que propusemos a ela na interação com o grupo de professores. Dadas as restrições de um artigo científico e a impossibilidade de uma discussão exaustiva sobre cada ano escolar, limitamo-nos à abordagem do sexto ano, com breve menção ao sétimo, considerando que a lógica que subjaz a eles se mantém nos demais anos e fazendo-o a partir das seguintes diretrizes analíticas: (i) problematização da Matriz na versão em que a encontramos no tangente às bases filosófico-epistemológicas nela inferíveis; e (ii) ressignificações colegiadas tendo por escopo essas mesmas bases.

A Matriz Curricular que encontramos: um *entrelugar* em um fecundo percurso.

Compreendemos a composição de uma Matriz Curricular como corolário do delineamento de uma proposta curricular na qual se estabeleçam as bases conceituais da ação pedagógica de uma rede de ensino ou de uma escola. Em se tratando da educação em linguagem/Língua Portuguesa, entendemos como capital uma clara especificação das concepções de *língua*, de *sujeito* e de *conhecimento*, o que compreendemos intrinsecamente

atrelado a concepções de *sociedade* e de *escola*, mas essas questões, ainda que constitutivas do percurso que empreendemos com a rede em questão, não serão aqui discutidas. Tais convergências parecem-nos incontestes no traçado de um percurso de ensino que tenha a aprendizagem como condição para o desenvolvimento humano (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), dado que uma Matriz Curricular materializa esse percurso sob o ponto de vista de quais objetivos de ensino e aprendizagem se colocam como balizadores da ação escolar e quais conteúdos são selecionados para, por meio da ação metodológica em torno deles, assegurar o alcance desses objetivos.

Reconhecemos, nesta discussão, que a esfera escolar, diferentemente da esfera acadêmica, libera-se, pela natureza de sua constituição histórica, da ortodoxia de filiações teóricas tão cara ao campo universitário (ABDALA MARTINS, 2017). Parece-nos, pois, esperado que interpenetrações filosófico-epistemológicas se estabeleçam no universo escolar, às vezes sob uma roupagem de busca de integração dialógica, outras vezes no desiderato de sínteses dialéticas (com base em BAKHTIN, 2013 [1969]; VYGOTSKI, 2013 [1920/30]). Não raro, porém, o que parece ocorrer são posposições ou dicotomias que suscitam incongruências, dadas as dificuldades de estabelecimento de efetivas relações entre abordagens agenciadas (com base em CHAROLLES, 1978), o que tributamos não a escolhas acerca de cujas incongruências os profissionais estejam cientes, mas exatamente à ausência dessa mesma ciência – e isso nos faz retomar o registro sobre a excelência do processo de formação profissional de que nos ocupamos na introdução deste artigo.

Importa, aqui, menção ao movimento a que a disciplina de Língua Portuguesa vem sendo submetida há quase quarenta anos⁵ e que entendemos extensível à área de linguagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se da já amplamente conhecida busca por colocar as práticas sociais na centralidade dos processos de ensino e aprendizagem em detrimento da prevalência até então histórica do normativismo gramatical (com base em GERALDI, 1997; BRITTO, 1997; FARACO, 2008). Essa busca, porém, ainda que se historicize por quase meia década, indicia-se permeada por fragilidades e más compreensões, do que o exemplo mais recente nos parece ser a controversa objetificação dos gêneros do discurso (com base em GERALDI, 2010).

⁵ Consideramos, nesta cronologia, a ampla repercussão da obra ‘O texto na sala de aula’, organizada por J. W. Geraldi na década de 1980.

Geraldi (2010), na aguda crítica que faz a essa objetificação – e que nos parece duplamente legítima porque, no pensamento desse mesmo autor, coloca-se, sob vários aspectos, a gênese da mudança gestada nessas última décadas –, atenta para a controversa necessidade de encontrar estabilidades onde elas não existem, o que parece caracterizar a esfera escolar, e, em não as havendo, estabiliza-se o instável. Escreve o autor:

[...] para que a mercadoria se tornasse palatável ao sistema, foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros; o entrecruzamento genérico, a correlação genética com atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e secundários deixa de ser processual para ser ontológica. Os gêneros passam a ser entes e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim, desbastado de toda a sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. (GERALDI, 2010, p. 79)

Essa, porém, constitui uma questão já amplamente sabida e da qual nos ocupamos em outras publicações (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015; CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2016). Retomamo-la, aqui, como pano de fundo para esta análise, na qual nos importa compreender desdobramentos dessa objetificação na versão em que encontramos a Matriz em estudo, com uma importante questão adicional: no presente caso, a objetificação dos gêneros do discurso obedece à configuração linguística das tipologias textuais, convergindo com proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que entendemos ser a submissão do que é *continente* – contém algo – pelo que é *conteúdo* – está contido em algo⁶ –, tal qual mostramos na Figura 1 a seguir, na qual *narrar, instruir, relatar, argumentar* e *expor* são *continentes* para os gêneros do discurso que ladeiam cada uma dessas tipologias, como *conteúdos* delas. Assim colocados tais itens, o que é da ordem da estrutura sobrepõe-se ao que é da ordem da *interação social*. Segue a Figura 1:

⁶ *Conteúdo*, aqui, não é, pois, sinônimo de ‘conteúdo escolar’.

Figura 1 – Excerto da Matriz Curricular - 6º ano

NARRAR - fábula/lenda/conto
maravilhoso/poema

RELATAR - autobiografia

INSTRUIR – regra de jogo/verbete

ARGUMENTAR - diálogo
argumentativo

EXPOR – resumo

Fonte: Matriz Curricular da Rede Pública em estudo⁷ (2011)

O conteúdo desta Figura coloca-se em uma coluna assim nomeada: “CONCEITOS – Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros discursivos como prática social.” (MC/RM, 2011, p.1, grifos no original). Essa designação suscita natureza ontológica tanto aos gêneros do discurso como às tipologias textuais – tomados todos como ‘conceitos’. Quanto às tipologias, como assinala Marcuschi (2010, p. 23, grifos do autor), referenciam “[...] uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).”; logo, especificidades linguísticas e não exatamente interacionais ancoram sua designação.

Reiteramos, pois nossa compreensão, de que – inversamente ao que consta na Figura 1 –, tais tipologias textuais são *conteúdos* – estão ‘contidas em’ – a e não *continentes* dos gêneros do discurso; e, em assim sendo, não nos parece possível que tais gêneros estejam a elas submetidos, sob o risco fartamente exposto por Geraldini (2010) de que os gêneros sejam reduzidos a sua dimensão formal. Sob esse ponto de vista, a *fábula*, a *lenda* e o *conto*, tal qual se colocam na Figura 1 (e para tomar um exemplo apenas), são selecionados para abordagem nesse ano escolar, ao que parece, menos por conta de uma concepção de *língua* como *interação social* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) – tendo presente como tais interações por meio desses gêneros tendem a ser muito significativas na historicização do desenvolvimento dos estudantes em anos escolares tais –, e mais por conta de convergirem com a ‘ordem do narrar’ (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, para além da objetificação em si mesma, que

⁷ Esta matriz não será referenciada ao final, em nome de se evitar a identificação da rede.

esquadrinha diferentes gêneros por diferentes anos escolares, atendendo a uma controversa preocupação de exaurir maximamente os diferentes gêneros ao longo do percurso de escolaridade, coloca-se uma explícita servilidade dos gêneros às tipologias, o que, ao fim e ao cabo, parece-nos uma servilidade dos gêneros à conformação linguística do texto.

A propósito da mencionada exaustão, Bakhtin (2003 [1952-53], p. 262) escreve:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros, que cresce e se diferencia à medida que cresce e se complexifica um determinado campo.

E isso nos parece suficiente para compreendermos os despropósitos dessa preocupação de esquadrinhamento gênero/ano escolar, injustificada na origem da proposição teórica bakhtiniana. Aqui, em nossa compreensão, estão as incongruências a que fizemos menção anteriormente, derivadas de posições problemáticas na gênese e possivelmente do concurso da vulgarização de abordagens acadêmicas que tendem a ganhar o cenário nacional pela vulgarização científica, sem que haja a compreensão dos fundamentos filosófico-epistemológicos sobre os quais se erigem. Dá-se, aqui, uma modelização didática do que é de escopo filosófico, equívoco para o qual adverte Faraco (2007, p. 44):

Quem vai ao encontro de Bakhtin encontra um filósofo. Se quiser um modelo analítico [ou didático], terá de construí-lo a partir de suas coordenadas filosóficas, isto é, terá de fazer um esforço de “transposição” da filosofia bakhtiniana para um modelo científico [ou didático].

No caso de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), parece-nos que esse esforço de modelização do que não é modelar na origem redundou no grave equívoco de que trata Geraldi (2010) e cuja influência vemos fortemente presente na Matriz em estudo e seguramente em outras tantas Matrizes em nível nacional⁸.

A lógica que sustenta a Figura 1 mantém-se nos demais anos escolares em se tratando da Matriz em estudo tal qual a encontramos. Imediatamente após o que se coloca nessa mesma Figura 1 e ainda no mesmo plano dos conceitos, segue o que é o conteúdo da Figura 2 a seguir, sob a nomeação de ‘reflexão linguística’:

⁸ Tal como em Irigoite (2015), Tomazoni (2016), Catoia Dias (2016).

Figura 2 – Excerto da Matriz Curricular - 6º ano

Reflexão linguística:

- Discurso direto e indireto;
- Descrição de personagem e ambiente;
- Narrador
- Morfologia: estudo das classes gramaticais pertinentes ao gênero (substantivo, adjetivo, artigo, numeral, interjeição, verbo e pronome pessoal reto);
- Figuras de linguagem: personificação, onomatopeia;
- Denotação (sentido próprio), conotação (sentido figurado);
- Linguagem coloquial e padrão (funções sociais: linguagem formal e informal);
- Ortografia: fonemas e letras;
- Acentuação tônica (prosódica)
- Pontuação
- Abreviaturas e siglas;
- Sintaxe: frase, oração
- Tópico frasal (Argumentação)
- Elementos coesivos; anáfora; catáfora

Fonte: Matriz Curricular da Rede Pública em estudo (2011)

Listam-se, pois, também como conteúdos de ensino para esse mesmo 6º ano os itens arrolados nesta Figura 2. Tendo presente que ela é continuidade da Figura anterior, consideramos haver, nesse delineamento, uma busca por colocar em proeminência as práticas sociais, na menção aos gêneros do discurso – em que pese sua servilidade às tipologias textuais –, e compreender a ‘reflexão linguística’ como necessariamente atrelada a tais práticas. Esse movimento constituiria o mencionado *entrelugar*, um assumir-se um caminho em busca de consolidar as abordagens de que têm tratado expoentes da literatura nacional nos últimos quarenta anos, a exemplo dos já mencionados João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto e Carlos Alberto Faraco.

Em se concebendo, porém, como *entrelugar*, valeria uma fecunda problematização desse delineamento, com o fito de prospecção da consolidação de um *lugar outro* para além do *entrelugar*. Nesse propósito, compreendemos que os itens que compõem a Figura 2 estabelecem

entre si relações de ordem diversa da isomorfia com que parecem ser concebidos – figuram um após o outro, como lista, em inferível equivalência axiológica e de pertinência.

Tomamos dessa Figura 2, à guisa de exemplo, os itens ‘discurso direto e indireto’ e ‘morfologia’ – no âmbito da qual, detemo-nos em ‘verbos’. A conformação linguística desses ‘discursos’ requer agenciamento de modos e tempos verbais específicos, complexidade de que se ocupa Ponzio (2011) no tratamento do discurso reportado, tal qual o concebe o Círculo de Bakhtin. Assim, não nos parece que seja possível compreender esses dois componentes como isomórficos em uma mesma lista, o que ilustramos com a tira a seguir:

Figura 3 – Tira⁹ de quadrinhos



Fonte: Dik Browne

Nessa tira, a alternância entre ‘discurso direto’ e ‘discurso indireto’ tem implicadas conformações modo-temporais verbais na articulação com o verbo *dicendi*: no segundo quadrinho, a conformação ‘indireta’ requer pretérito imperfeito e, no terceiro quadrinho, a conformação ‘direta’ requer presente. E mais, se isso for tomado efetivamente como a serviço dos gêneros do discurso, a natureza das relações ganha outros contornos, jamais de isomorfia, tal qual sinaliza Bakhtin (2003 [1952-53], p. 282-83): “A língua materna – em sua composição vocabular e em sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir dos dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [...]”. Logo, a nosso juízo, aqui, os verbos estão a serviço da conformação do discurso, que, por sua vez, está a serviço do gênero *tira*. Não se trata, pois, de itens em relações isomórficas, mas em relações de *continente/conteúdo*, nos sentidos com que vimos tomando este segundo termo.

Mantendo-nos na problematização da Matriz em estudo e ainda à guisa de exemplo, tomamos dois outros constituintes da Figura 2: ‘personificação’, nas ‘figuras de linguagem’, e

⁹ Mantemos esta *tira* a despeito da ausência de adequada acentuação no ‘por quê’.

‘sintaxe’, no que respeita à ‘frase e oração’. Entendemos, do mesmo modo, que a *afiguração* (L. PONZIO, 2017) tangente à *personificação*, por exemplo, só se delinea no desenho sintático impresso à textualização em que se quer que ela se materialize. Se, aqui, evocarmos a *fábula*, prevista para esse ano escolar, como na Figura 1, reitera-se a importância de uma releitura da natureza das relações entre os itens constantes na Figura 2. Na Figura 4, a seguir, relacionamos *fábula* com ambos os itens aqui em menção, ‘personificação’ e ‘sintaxe – frase e oração’.

Figura 4 - Fábula

1. O LEÃO E O RATINHO

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore.
Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.
Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata.
Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores.
Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso apareceu o ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

Moral: Uma boa ação ganha outra.

Fonte: <http://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas>

No texto que constitui esta fábula, quer nos parecer que a *personificação*, que tende a caracterizar personagens em textos nesse gênero, coloca-se especificamente no trecho “Tanto o ratinho pediu e implorou que...”. Entendemos que a atribuição de propriedades humanas aos animais personagens desta fábula dá-se pontualmente na conformação sintática do trecho em destaque, especialmente na coordenação das orações sob a particularidade da seleção lexical dos verbos que a fundam: “pediu e implorou”. Aqui estaria a *afiguração*, que ocorre no território da arte, da esfera literária, daqueles gêneros secundários que transgridem o cotidiano. Escreve L. Ponzio (2017, p. 24), em uma citação longa, porque elucidativa:

[...] *afiguração* traz à mente, direta ou indiretamente, o conceito de *alogismo*, [...] uma “a-língua”, sem poder e não língua de poder, anárquica, portanto, sem comando, sem autoridade, sem domínio, sem governo, sem *archè*, sem princípio. É importante também sublinhar que a visão invertida dos objetos – a revolta dos objetos, o elogio de um mundo sem objetos, ao avesso, carnavalesco, o zombar da visão séria [...] Em a-logismo, como na palavra *a-figuração*, a letra a-, como prefixo, não deve ser interpretada somente com valor *privativo* (sem lógica, sem figura), mas sobretudo deve ser lida em seu valor *inversivo* (evasivo e invasivo), de *contra-ídolo*, no qual tal visão a-lógica, mais que uma relação de antítese, coloca-se como totalmente outra em relação à lógica ordinária, mostrando como seja possível criar, imaginar e inventar formas novas e exprimir pontos de vista diferentes através de lógicas outras, através da recuperação, para dizer usando as palavras de Bakhtin, de uma lógica da ambivalência, da alteridade, de uma dia-lógica, que abra o espaço finito do monologismo ao infinito do dialogismo.

Assim considerando, a ‘sintaxe’ coloca-se a serviço da ‘personificação’, que, por sua vez, coloca-se a serviço do gênero *fábula*, no qual a *afiguração* delinea-se, sob vários aspectos, como condição e atemporalidade. Logo, as relações transcendem largamente uma lista isomórfica de itens pseudoequânimes sob o ponto de vista do papel que lhes cabe na servilidade à *interação social* (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2003 [1952-53]).

Ainda na problematização da relações suscitadas pelos itens da Figura 2 tal qual nela se colocam, vale menção a três outros dentre eles, a saber: ‘denotação’, ‘morfologia’ – agora o ‘substantivo’ – e ‘ortografia’, na relação com os gêneros do discurso, *entrelugar* em que entendemos estar a Matriz em estudo quando a encontramos. Também aqui delinham-se, em nossa compreensão, relações de outra ordem, como tentamos explicitar evocando a Figura 5 a seguir.

Figura 5 – Placa de trânsito



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=PLACAS+DE+TRANSITO&rlz=1C1GGRV_enBR751BR751&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjicmppu3UAhWG5CYKHU3YAXUQ_AUICigB&biw=1093&bih=530#tbn=isch&q=PLACAS+DE+TRANSITO+PARAISO&imgc=094vSFNACjWk4M

No âmbito das relações que entendemos haver em se tratando dos itens em foco, a produção da ‘denotação’ ou da ‘conotação’ requer a referência por meio de um nome ‘substantivo’, cuja escrita tem implicações ortográficas, para o que implica educar os estudantes. Tais ‘conotação’ e ‘denotação’, a seu turno, colocam-se a serviço de determinados gêneros do discurso; no caso da placa na Figura 5, ainda que os ‘substantivos’ – um deles infringindo a ortografia da língua –, sejam fecundos para a ‘conotação’, é o gênero, como tal, que os impede de ‘conotar’; e, a despeito da infração ortográfica, a denotação está posta ali. Essa mesma infração, por sua vez, cria opacidades para aqueles interlocutores que dominam a forma ortográfica, mas não impede a interlocução via gênero *placa de trânsito*. Logo, a ‘ortografia’ está a serviço do ‘substantivo’, o qual se coloca a serviço da ‘denotação’, que, por sua vez, é serviçal ao gênero *placa de trânsito*; este último, a seu turno, é serviçal à *interação social*. Vale novo recurso a Bakhtin (2003 [1952-53], p.289, grifos do autor):

A língua como sistema possui [...] um rico arsenal de recursos linguísticos – morfológicos, lexicais e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos, como recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada.

Fechando esse desiderato de problematização do *entrelugar* em discussão, tomamos três outros itens, ainda da Figura 2: ‘tópico frasal’ – na ‘argumentação’; ‘elementos coesivos’; e ‘morfologia’, agora o ‘adjetivo’. Mantendo a simetria da discussão, valemo-nos de uma tira de quadrinhos final para o tratamento das relações entre esses itens, como na Figura 7 a seguir.

Figura 7 – Tira da Mafalda



Fonte: Quino

<http://tirasdemaafalda-blog.tumblr.com/>

Nesta tira, a argumentação consiste na inversão da topicalização, para o que o uso do adjetivo ‘melhor’ é definitivo. Também aqui, quer nos parecer que o ‘adjetivo’ está a serviço da proeminência tópica, a qual, por sua vez, está a serviço da ‘argumentação’. Esta última, a seu turno, só faz sentido do modo como se delineia, por se tratar do gênero *tira* e das *interações sociais* suscitadas por uma tira como esta, deste autor, que problematiza a condição humana em abordagens que suscitam *subentendidos* entre os interactantes, recurso fundamental no percurso argumentativo, especialmente em gêneros com textualidade estrita sucinta, como ocorre na tira, tendo presente que “As valorações sociais ‘fortes’, que determinam a orientação ideológica da enunciação, permanecem subentendidas.” (PONZIO, CALEFATO, PETRILLI, 2007, p. 163)

O tratamento levado a termo nesta seção teve como mote problematizar o que se colocava na Matriz em estudo quando a encontramos, à guisa de ‘conteúdos’, fazendo-o a partir da compreensão de dois movimentos sob escrutínio na origem: (i) a submissão dos gêneros do discurso às tipologia textuais, na objetificação de tais gêneros; e (ii) a tomada isomórfica de conteúdos de natureza distinta em sua gênese. Essa problematização, em nosso entendimento, coloca à luz um interessante *entrelugar*: o desenho dessa Matriz parece-nos icônico no percurso de busca de novos modos de ‘fazer LP’, fugindo do normativismo, no ensaio de prevalência das prática sociais. Compreendemos, porém, que a objetificação em tela e a isomorfia no tratamento dos conceitos indiciam um movimento que mescla normativismo, gramática

taxionômica e prática social, em um enovelamento que os coloca em tensão, mas do qual ainda está por emergir a síntese requerida pela ressignificação efetiva desses mesmos modos de ‘fazer LP’. Lidar com essa síntese é o propósito da seção à frente.

A Matriz Curricular em estudo: do *entrelugar* para um *lugar* ressignificado?

Nesta seção, ocupamo-nos do exercício de busca da mencionada síntese decorrente do tensionamento dos *dois lugares* que inferimos subjacentes ao *entrelugar* em menção. Para tanto, fazemos dois movimentos específicos: (i) propomos uma reconfiguração epistemológica do conteúdo da Matriz Curricular como um todo; e (ii) ensaiamos um novo desenho para essa mesma Matriz. Nesse segundo movimento, porém, dadas as restrições de um artigo científico, limitamo-nos a um exemplo pontual que contém tão somente um excerto do documento ressignificado, tomando como critério recorrências conceituais taxionômicas em documentos tais, a saber: a morfologia externa.

Iniciemos, pois, pela reconfiguração epistemológica, evocando o que entendemos serem os fundamentos de uma proposição de ‘fazer LP’ tendo como eixo as práticas sociais mediadas pela língua. Sob essa égide, a conhecida concepção de *língua* como *interação social* de Volóchinov (2017 [1929]) parece-nos ser âncora incontestada. E, em o sendo, entendemos que essa mesma *interação social* é o *continente* maior de todos os demais desdobramentos, como representamos na Figura 8 a seguir. Ela, a *interação social*, dá-se em *esferas da atividade humana*, evocando o conceito de *trabalho* como fundante do pensamento desse autor, tal qual vemos em Volochínov (2013 [1930]), no que entendemos ser uma evidente filiação marxista. Essa evocação nos impede da qualificação ‘*esferas de circulação*’, preterida em favor da imbricação com a *atividade humana vital*, que entendemos necessariamente posta nesse desenho. Assim, em tais *esferas da atividade humana*, a *interação social* dá-se incontornavelmente por meio de gêneros do discurso, para o que Bakhtin (2003 [1952-53], p. 283) já atentava em seu texto seminal sobre o tema: “Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]”.

Desse modo, a Figura 8 a seguir coloca os *gêneros*, por um lado, como *contidos* nas *esferas da atividade humana* e, por outro, como *continentes* dos *textos*, que neles se materializam. Insistimos na compreensão que ‘os *textos* se materializam no âmbito dos *gêneros*’ e não que ‘os *gêneros* se materializam nos *textos*’, direcionalidade esta que circunscreveria os

gêneros a sua dimensão verbal (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) em um arriscado reducionismo. Já os *textos* são *continentes* das *tipologia textuais*, as quais, a seu turno, são *continentes* do *léxico* e da *gramática*, como ilustramos na mencionada Figura 8 a seguir.

Figura 8 – Relações continente/conteúdo



Fonte: Rede Pública de Ensino em estudo
(2016)

As questões de que nos ocupamos na seção anterior, na qual problematizamos a equivocada isomorfia que entendíamos haver entre itens da Matriz em estudo, ancoraram-se na lógica que sustenta esta Figura 8. Os pontilhados que marcam as fronteiras de cada círculo constitutivo da Figura suscitam interpenetrações, movimentos de idas-e-vindas da prática social para a metacognição e vice-versa, dado nosso entendimento de que a apropriação conceitual é requerida pela prática social tanto quanto se dá no âmbito dela (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). E, em havendo essa apropriação conceitual, ela, por sua vez, faculta o monitoramento da prática social por parte do sujeito que protagoniza a *interação social*, do que tratamos em Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016).

Essa lógica ampara o entendimento explicitado na seção anterior, ou seja, de que, por exemplo, na Figura 3 lá aposta, a *interação social* (Círculo A¹⁰) na *esfera jornalística* (Círculo A1), por meio da *tira* (Círculo A2), em cujo *texto* (Círculo A3) prevalece a *tipologia textual*

¹⁰ Tomamos o círculo maior como A e a numeração do demais de fora para dentro, do exterior para o interior.

narração (Círculo A4), e, nessa *tipologia*, os *verbos* (Círculo A5) delineiam-se morfologicamente a serviço dessa mesma *narração* – ponto em que o ‘ir’ até o centro da Figura começa a ‘vir’ novamente em direção ao seu princípio. A problematização da seção anterior pautou-se nessa lógica.

Explicitado esse movimento – que, na introdução da presente seção anunciamos como (i) –, passamos ao segundo movimento – anunciado nessa mesma introdução como (ii). Esse segundo movimento constitui um exemplo pontual de como propusemos a reorganização da Matriz em estudo e o desenvolvemos em dois diferentes quadros, apostos aqui sob forma também de Figuras. O primeiro dentre esses quadros propõe a fuga à objetificação dos gêneros do discurso, à fuga à relação gênero/ano escolar que havia na Matriz anterior. Delineia-se pela organização do ‘fazer LP’ no tensionamento entre *cotidiano* e *grande tempo* (com base em HELLER, 2014 [1970]; BAKHTIN, 2003 [1979]), convergindo com a lógica da Figura 8, como mostramos na Figura 9 que contém esse primeiro quadro.

Figura 9 – Coordenadas gerais para Anos Finais do EF

<p>COORDENADAS PARA OS COMPONENTES DE LÍNGUAS</p> <p>Eixo central: <i>As línguas nas esferas da atividade humana nas quais a interação social acontece por meio dos gêneros do discurso.</i></p> <p>Objetivo Geral das Línguas: Educar-se para o monitoramento¹ e para ampliação de vivências com as <i>línguas</i> nas interações sociais por meio de <i>compreensão e autoria</i> em textos nos <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas da atividade humana.</p>
<p>Subeixo I: Esferas da atividade humana vinculadas ao cotidiano</p> <p>Objetivo específico: Vivenciar a <i>leitura</i>, a <i>ausculta</i> e a <i>autoria</i> em interações sociais por meio de textos em <i>gêneros do discurso</i>, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) <i>Esferas familiar e comunitária:</i> interações por meio de manuais de instrução, bilhetes, <i>e-mails</i>, cartas, receitas, histórias familiares, documentos organizadores da vida em família e afins. (ii) <i>Esfera escolar:</i> interações por meio de atividades escolares, registros de agenda, textos didáticos, redações escolares e afins. (iii) <i>Esfera do consumo:</i> interações por meio de propagandas, rótulos, contratos comerciais, notas fiscais e afins. (iv) <i>Esfera da saúde:</i> interações por meio de bulas de remédios, receitas médicas, relatórios de exames e afins. (v) <i>Esfera do jornalismo:</i> interações por meio de notícias, anúncios, propagandas e afins. (vi) <i>Esfera das redes sociais:</i> interações por meio de aplicativos de mensagens de texto e de voz, <i>posts</i> e afins.
<p>Subeixo II: Esferas da atividade humana vinculadas ao grande tempo</p> <p>Objetivo específico: Vivenciar a <i>leitura</i>, a <i>ausculta</i> e a <i>autoria</i> em interações sociais por meio de textos em <i>gêneros do discurso</i>, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) <i>Esfera literária e das artes em geral:</i> interações por meio de lendas, fábulas, trava-línguas, parlendas, contos, mitos, crônicas, romances, novelas, peças de teatro, poemas, sonetos, canções e afins. (ii) <i>Esferas científica:</i> interações por meio de ensaios curtos, artigos, verbetes, resumos, glossários, resenhas, fichamentos, seminários e afins. (iii) <i>Esfera jurídica/da moral/da ética/ das normalizações em geral:</i> interações por meio de regimentos, leis, estatutos, abaixo-assinados, cartas reclamatórias, códigos de posturas e afins. (iv) <i>Esfera do jornalismo:</i> interações por meio de editoriais, cadernos de cultura, crônicas, reportagens e afins.

Fonte: Rede Pública em Estudo

(2016)

O conteúdo da Figura 9 referencia diferentes *esferas da atividade humana*, concebidas pelas coordenadas *cotidiano* e *grande tempo*, em uma proposta de abordagem que tem a *compreensão* – leitura e ausculta – e a produção/autoria – na oralidade e na escrita – como fundantes e na qual o verbo *vivenciar* assume importância cardeal, em que pesem possíveis incompatibilidades desse uso sob as lentes da Educação. Desse modo, toma-se a *interação social* nessas *esferas* como fundamento do ‘fazer LP’ e, no âmbito delas, são mencionados alguns *gêneros do discurso*, com o cuidado de não haver divisões por anos escolares, nem tampouco fechamentos: todas as menções, como se pode ver na Figura em questão, terminam com “e afins” (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2003 [1952-53]; HELLER, 2014 [1970]; GERALDI, 2010).

Assumindo-se as coordenadas da Figura 9 como fundantes, diretamente derivadas das bases epistemológicas que aportam a Figura 8, o novo delineamento da Matriz em estudo ganha contornos ressignificados, em objetivos específicos organizados em seis quadros diferentes, com estes enfoques: (1) enfoque na *ausculta/autoria* na oralidade; (2) enfoque nas convenções básicas da escrita; (3) enfoque na ampliação das vivências por meio da *leitura*; (4) enfoque articulado na ampliação das vivências por meio da *leitura* e da *autoria* na escrita; (5) enfoque na *autoria* na oralidade e na escrita; (6) enfoque nos conhecimentos gramaticais em favor da *compreensão* e da *autoria*. Dadas as impossibilidades de abrir todos os seis diferentes quadros, limitamo-nos à veiculação de um excerto do Quadro 6, que contém itens icônicos e recorrentes de Matrizes Curriculares em muitas redes de ensino¹¹. Segue a Figura 10.

Figura 10 – Excerto da reconfiguração da Matriz Curricular

¹¹ Bancos de dados do grupo Cultura Escrita e Escolarização/UFSC.

6. Enfoque nos conhecimentos gramaticais em favor da <i>compreensão</i> , da <i>ausculta</i> e da <i>autoria</i> (Os conhecimentos gramaticais não são tomados com fins em si próprios, mas a serviço do monitoramento e da ampliação das vivências nas interações sociais.)		
	6º ano	7º ano
6.1 Apropriar-se de recursos nominais e pronominais usados para referenciar o mundo no texto no âmbito do <i>gênero do discurso</i> nas esferas da atividade humana: a articulação entre artigos, expressões substantivas, pronomes e expressões adjetivas na tessitura textual.	Os grupos nominais na cadeia referencial ¹ : artigo/pronome + substantivo/expressão substantivada + adjetivo [locuções]	
6.2 Apropriar-se de recursos verbais usados na progressão textual nos <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas da atividade humana: a) <i>os</i> tempos presentes e futuros na argumentação, na explicação e na exposição; b) <i>os</i> tempos pretéritos e futuros na narração; c) <i>o</i> modo imperativo e os infinitivos na injunção e na persuasão.		O verbo na predicação: Verbo [+complemento] + adverbializações IndPt1 ² e IndPt2 na narração IndPt3 – composto – na narração IndPr e SubPr na argumentação, na explicação, na exposição e na descrição SbPt1 e IndFt2 na argumentação

Fonte: Rede Pública em estudo

(2016)

Neste excerto da Matriz reconfigurada, buscamos retomar a dimensão conceitual dos conteúdos do ‘fazer LP’, como discutimos em Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016), dada nossa compreensão de que *leitura*, *escuta* e *produção textual* não podem ser tomadas como conteúdos de ensino, uma vez que são processamentos da linguagem. Entendemos que os conteúdos de ensino em LP estão a serviço do monitoramento da *compreensão* – leitura e ausculta¹²/escuta – e *autoria* – produção textual oral e escrita; ou seja, a serviço da *interação social* por meio da língua, como representamos na Figura 8 nesta seção. Nesta Figura 10, ainda, coloca-se o zelo para que *gêneros* não sejam agenciados como conteúdo.

Nessa retomada/ressignificação da mencionada dimensão conceitual, importa o rigoroso cuidado para que não se compreenda equivocadamente que essa mesma dimensão tem razões de ser em si própria – risco de que buscamos salvaguardar este processo na advertência entre parênteses na Figura 10, no desenho dos objetivos a elas correlatos e no todo da Proposta Curricular da qual deriva esse novo desenho. Da estreita correlação entre objetivos e conteúdos

¹² Entendemos haver distinções entre *ausculta* (PONZIO, 2010; 2013) e *escuta*, mas não nos ocuparemos dessa questão no âmbito deste artigo.

dessa Figura 10 – um breve excerto da lógica sob a qual se sustenta toda a Matriz – depende, em nosso entendimento, a transcendência do *entrelugar* para o *lugar* ressignificado.

Sob essa compreensão, nesta Figura 10, os grupos nominais são tomados articuladamente, em sua conformação morfossintática; nunca em si e por si mesmos, mas como constitutivos da cadeia referencial na textualização, o que ganha contornos diferenciados em cada *gênero do discurso*, sempre a serviço dos propósitos da *interação social* nas *esferas*. Já os verbos, ainda na Figura 10, compõem *tipologias textuais* tais quais se delineiam nos diferentes *gêneros*: a alternância entre os tempos pretéritos, por exemplo, mostra-se determinante na *tipologia narrativa* a serviços de textos em gêneros que a têm como prevalente; já os tempos presentes são fundantes da *argumentação*, nessa mesma servilidade aos textos nos gêneros, e, por implicação, aos propósitos da *interação social* que tais gêneros medeiam. Essas relações derivam da lógica da Figura 8 e visam pôr sob escrutínio a pseudoisomorfia de que se constituía a versão anterior da mencionada Matriz, como mostra a Figura 2.

Assim, na impossibilidade de abrir cada um dos itens que compunham a Matriz na versão anterior – do que são exemplos as Figura 1 e 2 –, tanto quanto na impossibilidade de apresentar em detalhes a proposta de ressignificação dessa mesma Matriz, o que nos foi dado fazer nos limites deste artigo é o traçado das linhas gerais sob as quais buscamos fomentar o movimento do *entrelugar* em que entendíamos estar a Matriz, quando encontramos nossos interlocutores, para um *lugar* ressignificado, prenunciado pelo novo desenho dessa mesma Matriz. Trata-se, sem dúvida, de um percurso custoso, porque implica o agenciamento de um repertório de conhecimentos do âmbito da Filosofia da Linguagem, da Linguística da Enunciação, das Análises do Discurso, da Linguística Textual, dos níveis de análise da Linguística ‘dura’ e das gramáticas taxionômica e normativa¹³ e, não com menor complexidade, o agenciamento de um percurso metodológico que mantenha a *interação social* nas *esferas da atividade humana* como pontos de partida e de chegada. Desse percurso metodológico, no entanto, não nos será dado tratar aqui pelas restrições do gênero em tela. Daí, retomando a introdução deste artigo, reavemos a afirmação acerca da importância de uma formação de excelência na habilitação profissional em nível e graduação.

¹³ Entendemos haver diferenças entre *gramática taxionômica* e *gramática normativa* (GIACOMINI, 2013), mas não nos ocuparemos disso por tangenciar a discussão.

Considerações Finais

O ‘fazer em LP’ viveu décadas sob os auspícios do normativismo ou da gramática taxionômica. Nas décadas mais recentes, buscar a prevalência das práticas sociais tem se colocado como substantivo desafio, às vezes redundando em *entrelugares*, como entendemos ser o caso da Matriz em estudo, às vezes escamoteando a manutenção do normativismo, às vezes resultando em normativismos de outra ordem, agora classificando *gêneros do discurso* (CERUTTI-RIZZATTI, 2012). Sob a égide do pensamento vigotskiano, compreendemos que manter as práticas sociais como eixo orientador do ‘fazer em LP’ não significa abrir mão da dimensão conceitual desse mesmo fazer. Ao contrário, entendemos que se trata de colocar essa dimensão conceitual a serviço de tais práticas sociais. Esse nos parece ser o maior desafio deste momento histórico de lidar com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. E não vemos o avanço nos estudos docentes de pós-graduação *stricto-sensu* como respectivo ao enfrentamento desse desafio, sobretudo considerando os propósitos a que têm se prestado em boa medida tal formação no campo das língua, da linguagem, da literatura. À graduação competem novos tempos, e eles nos parecem ainda bastante distantes.

Referências

- ABDALA MARTINS, Laiana. **Continuidade da formação na formação continuada**: um estudo sobre Programas Federais no campo da alfabetização. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013 [1969].
- _____. Os Gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53]. p. 261-270.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.
- _____. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

BORGES, Maria Izabel. **A linguística no curso de Letras-Português**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2009.

CATOIA DIAS, Sabatha. **Entre ecos e travessias: um olhar para o ato de ler** no processo de educação em linguagem na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula de Português como gêneros discursivo. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 56, p. 249, 2012.

_____.; PEREIRA, Hellen Melo. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p.1587-1598, out./dez. 2016.

_____. Irigoite, Josa da Silva. Aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)**, v. 59, p. 255-280, 2015.

_____. TOMAZONI, Eloara. Gêneros do discurso e educação em linguagem: [in]quietudes. In: Sweder Souza; Adail Sobral. (Org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. 1ed.Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016, v. 1, p. 39-56.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVEZ, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo. (Org.) **O texto: leitura e escrita**. Campinas/SP: Pontes, 1997. p. 39-90.

DOLZ, Joaquim; NOVERAAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-147.

DUARTE, Newton; SAVIANI, D. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. p.43-50.

_____. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2008.

FRAGA, Camila Farias. **Currículo do curso de Letras UFSC à luz do letramento crítico**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

GIACOMIN, L. M. **Os conhecimentos gramaticais na escola**: 'regras' de um ensino sem regras. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970]

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra**: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, v. , p. 19-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escrita. In: BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2011. p.7-57.

_____. **Fuori luogo**. Milano-Udine: Mimeses, 2013.

_____, CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Luciano. _____. **Visioni del texto**. Edizioni B.A. Graphis, 2017.

TOMAZONI, Eloara. **O ato de escrever em encontros na escola**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

YVGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Machado Libros, 2013 [1920-30]

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: António Machado, 2012 [1931].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A construção da enunciação. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a [1930]), p. 157-188.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017