SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GERCILENE VALE DOS SANTOS

VOZES DOCENTES EM DIÁLOGO: A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DO LADRÃO DE MARABAIXO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Belém-PA
2025

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSI DADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GERCILENE VALE DOS SANTOS

VOZES DOCENTES EM DIÁLOGO: A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DO LADRÃO DE MARABAIXO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Tese de Doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Pará, apresentada à defesa como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras, na área de concentração “Estudos Linguísticos” e linha de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas e culturas”. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Márcia Cristina Greco Ohuschi

Belém-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V149v Vale Dos Santos, Gercilene.
Vozes Docentes em Diálogo : a Prática de Análise Linguística a partir do ladrão de Marabaixo na formação continuada de professores do Ensino Fundamental na Amazônia amapaense / Gercilene Vale Dos Santos. — 2025.
627 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2025.

1. Ladrão de Marabaixo. 2. Prática de Análise Linguística. 3. Formação continuada. 4. Perspectiva dialógica. 5. Ensino Fundamental. I. Título.

CDD 418.002854678

GERCILENE VALE DOS SANTOS

VOZES DOCENTES EM DIÁLOGO: A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DO LADRÃO DE MARABAIXO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras, na Área de Concentração em Estudos Linguísticos e linha de pesquisa "Ensino e Aprendizagem de Línguas e Culturas".

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Márcia Cristina Greco Ohuschi.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI
Data: 08/09/2025 21:46:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Márcia Cristina Greco Ohuschi – UFPA (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br THOMAS MASSAO FAIRCHILD
Data: 17/09/2025 09:49:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild– UFPA (Membro interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br JAILMA DO SOCORRO UCHOA BULHOES CAMPO
Data: 11/09/2025 17:28:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Jailma do S. U. Bulhões Campos – UFPA (Membro interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO
Data: 10/09/2025 11:06:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Adriana Belmira Mendes Polato – UNESPAR (Membro externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANGELA FRANCINE FUZA
Data: 10/09/2025 08:42:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Prof.ª Dr.ª Ângela Francine Fuza – UFT (Membro externo)

Data de aprovação: 03/07/2025.

Belém-Pará
2025

À cultura marabaixeira, que este trabalho ecoe palavras valoradas e seja ponte à alteridade.

À minha vó, Hilda Vale, à minha mãe, Teresinha de Jesus V. dos Santos e ao meu pai Gercival B. Santos, minhas irmãs Giselle, Geanne e Genilce Vale e irmão Elton Vale
Ao meu esposo Pedro Paulo
e meus filhos Laura e João Pedro, elos e interlocutores que dão sentido à minha incompletude.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretencendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto. Poesia completa. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2020.

AGRADECIMENTOS

Ao lançar nesta jornada, foi-me essencial a fé no impossível, a certeza da travessia. Rendo graças e louvores a Deus, Pai, Filho e Espírito Santo, por ter sido lâmpada para meus pés, coragem em meu coração, resiliência, paciência e sabedoria em minha vida. Diante de tantos desafios, a Palavra foi meu refúgio e consolação.

Agradeço ao meu esposo, Pedro Paulo Raiol da Silva, que me foi colo, ombro, apoio e cuidado nesse processo longo e intenso. Agradeço por todo amor e paciência nesse percurso.

Aos meus filhos Laura e João Pedro, por todo amor a mim dedicados e pela compreensão nos momentos de distanciamento para estudos.

Aos meus pais, Terezinha de Jesus Vale e Gercival B. Santos, por toda fé, apoio, amor e confiança a mim dedicados.

A meus irmãos, Giselle Vale, Elton, Geanne e Genilce por todo carinho, apoio, compreensão e por acreditarem em meus sonhos.

À direção e coordenação pedagógicas das escolas E.E. Profa. Josefa Jucileide A. Colares, Florisbela X. Barros e Lília Núbia, e à E.E. Cecília Pinto, Sandra Gama e Gilceli Pinto, por todo apoio, consideração e estímulo à realização desta pesquisa: as duas escolas foram vigas fundamentais para que pudesse trilhar os primeiros passos desta pesquisa.

Ao governo do Estado do Amapá, pela concessão da licença para estudos, sem a qual a realização desta seria inviável. Todo apoio e estímulo ao professor é um investimento que retorna para a sociedade.

À E.E.C. N, por confiar na pesquisa e abrir as portas para realização da pesquisa.

À Missilene Barreto, por todo afeto, pela escuta respeitosa e amorosa e por toda palavra-ponte que me dedicaste. Você foi imprescindível nesse processo e seu apoio e saber foram bálsamo que me ajudaram na travessia.

À amiga Lorena Castro e à sua família que me acolheram em seu lar no decorrer das aulas. Gratidão e afeto pela acolhida.

À Genilce, Érica e Bruna, grata pela acolhida, pelo apoio imensurável nos pousos e voos dessa caminhada.

Às meninas superpoderosas, Lorena e Michelly, gratidão pela companhia, palavra e escuta, por todo apoio, receptividade, trocas, risos, apoio nessa aventura acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA pela partilha de conhecimentos, gratidão.

À Daniela Ramos que, gentilmente, compartilhou conhecimentos e saberes sobre o Marabaixo.

À Prof.ª Dr.ª Adriana Delmira Mendes Polato, ao Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild pela leitura atenta, cuidadosa e pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação.

Às professoras Dr.ª Ângela F. Fuza e Dr.ª Célia Zeri de Oliveira que aceitaram contribuir com as avaliações finais deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa DIEL. Grata pelas trocas, incentivos e toda ponte-palavra que tecemos juntos.

A todas as amigas e amigos de Macapá, Belém, Tracuateua, Bragança, obrigada por todo apoio.

Agradeço ao processo vivido, muitas vozes apoiaram-me, moveram-se comigo, tornaram-se outras se tornaram companheiros de jornada. A todos que estiveram de algum modo comigo. Gratidão!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À tia Zezé e à Tia Gertrudes

“Gratidão”. Escolho esta palavra para traçar nesta tela em branco, o colorido da alegria da chegada. Aqui dedico meus singelos e profundos agradecimentos às professoras que participaram desta jornada comigo: tia Zezé e tia Gertrudes. Ainda que rebusque cada palavra com cores-sentidos, traços-valores...o que sinto não pode ser dito em palavras, afinal o essencial é invisível aos nossos olhos.

Tia Zezé e tia Gertrudes foram gigantes, foram palavra, diálogo, apoio, confiança...foram ponte entre os já ditos e os que virão...Aplaudo e valorizo a força dessas duas mulheres, professoras, pesquisadoras, que com coragem, respeito, ética e responsabilidade lançaram-se ao desconhecido comigo. Gratidão pela confiança!

Navegar é preciso...e vocês tornaram a jornada especial. A companhia é sempre essencial. Nessa travessia tão intensa, vocês foram bússola, amizade, norte...À medida que fomos nos conhecendo, fomos abrindo passagem umas às outras, ampliando possibilidades para o autoconhecimento e entre memórias, conhecimento e afetos, tecemos umas as outras. Rumamos a horizontes outros, onde o porvir é uma porta que se abre por dentro, com a chave do ato ético, responsável, alteritário.

Em cada encontro, ecoava longe a vibração de meu coração. Vocês me ajudaram a enfrentar meus medos e temores, a içar velas na certeza de que atracaríamos em um porto. Nesse percurso...longo...o tempo foi descortinando as páginas de nossas histórias e novas formas de ver, ser, estar no mundo foram se desenhando em nós. Entre brisas, vento forte e marés, o precioso tempo que dedicaram à pesquisa, abrindo mão de seus descansos, de suas famílias tornaram este momento mais especial, afinal, o tempo que dedicamos ao outro é que os tornam especiais. Gratidão pelo tempo dedicado. Em um tempo em que a individualidade parece ser a tônica, cooperar e colaborar é um tesouro valioso, desses que se achegam a nós, a transbordar nossa incompletude...Gratidão pelo comprometimento!

Assim, chegamos! Não mais as mesmas do embarque. Vivemos o processo. Somos Outras. Gratidão por terem sido forças moventes. Inspiração! Que o percurso vivido e as palavras tecidas sejam férteis de outras palavras, sejam passagens a um futuro mais promissor e mais plural nas nossas escolas, onde o ensino e aprendizagem com e a partir do ladrão de marabaixo seja um novo capítulo a ser escrito por nossas vozes docentes.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Márcia Cristina Greco Ohuschi

Eu trago nestas linhas
a voz da gratidão
encorpada de palavras
que lhe falem ao coração
O quanto seu apoio,
Suas falas, sua leitura,
Sua orientação
Ou apenas seu olhar,
a mais singela reação
encorajaram minha missão.
Nas horas boas e incertas
Sua grandeza foi luz-guia
Sua humildade, exemplo
em cada pensamento ou ação
Então rendo graças,
A Deus, gratidão!
Por tê-la comigo em cada situação.
Seu nome é, para mim,
Ruptura, movência e inspiração!
Aquela que inspira,
Não por regra ou submissão,
Mas apenas por ser o que és:
Mar de liberdade
Amar de amorosidade
Refração de generosidade
Companheira, paz, prudência
Incrivelmente amável
Ar...posto que é transcendência.
Os meus gestos são gotas de engrandecimento
Das qualidades suas que tento pintar
Com a aquarela deste momento:
acolhimento empático,
ensinar generoso,
autoridade paciente,
fruto da coerência entre
o viver e a ciência.
És presente, inteligente...urgente!
Luz na compreensão
Prisma de Alteridade
Voz de transformação
Respeito, ética,
Signo de Humanidade.

Gratidão, querida professora!

SANTOS, Gercilene Vale dos. Vozes docentes em diálogo: a Prática de Análise Linguística a partir do ladrão de marabaixo na formação continuada de professores do Ensino Fundamental na Amazônia amapaense. 2024. 630p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

RESUMO

Esta Tese consiste em um estudo teórico-prático sobre a Prática de Análise Linguística – PAL – em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo – composição poética entoada na manifestação religiosa e cultural afroamapaense denominada Marabaixo –, desenvolvido com professoras das séries finais do Ensino Fundamental, da rede pública do Amapá, em contexto de formação continuada, para o trabalho com a produção ética e valorada de enunciados. Parte da pergunta norteadora: como professores das séries finais do Ensino Fundamental, da rede pública do Amapá, em contexto de formação continuada, desenvolvem conhecimentos acerca da PAL em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo para o trabalho com a produção ética e valorada de enunciados? Tem como objetivo geral compreender como professores das séries finais do Ensino Fundamental, da rede pública do Amapá, em contexto de formação continuada, desenvolvem conhecimentos acerca da PAL em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo para o trabalho com a produção ética e valorada de enunciados. À luz da Linguística Aplicada, trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, desenvolvida via pesquisa-ação de viés colaborativo, em Macapá-AP, pautada na perspectiva dialógica da linguagem, a partir de pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores que seguem esta vertente. O percurso metodológico consistiu em duas fases: diagnóstico da PAL na prática docente e realização de curso teórico-prático, desenvolvido em três partes: a) introdução teórica; b) implementação de uma Sequência de Análise Linguística – SAL – em perspectiva dialógica elaborada a partir do ladrão *Aonde tu vai rapaz*; c) produção de nova SAL a partir de outro ladrão. Na análise, reflete-se sobre como as professoras se apropriam do discurso formativo e elaboram conhecimentos acerca do ladrão de marabaixo e da PAL à luz de princípios orientadores como concepções de linguagem, axiologias sociais, autoria e estilo. Os resultados apontam, na primeira fase, a coexistência de concepções de linguagem como instrumento de comunicação, quando relacionada à gramática e como interação, quando relacionada à leitura. Na segunda fase, o estudo do ladrão de marabaixo despertou nas docentes, na primeira parte do curso, senso de pertença, identidade, responsabilidade e ética a favorecer o engajamento na pesquisa; na segunda parte, o estudo teórico-prático a partir da SAL ampliou reflexões sobre o ladrão de marabaixo: tia Zezé realçou vulnerabilidades sociais dos sujeitos, ao enfatizar o viés sociocultural; tia Gertrudes, os embates sociais, ao percebê-los pelo viés socioideológico. Sobre a PAL, as duas demonstraram compreensões acerca do contexto cultural e sócio-histórico e das axiologias sociais. Na terceira parte do curso, a análise deteve-se na produção de tia Zezé, que evidenciou: estilo autoral, com internalização em grau de criatividade e personalidade na análise dialógica do ladrão *Foi na boca do Cajari*. Na produção de atividades de PAL, houve internalização: em grau de apropriação, compreensão, criatividade e personalização expressada em estilo pictórico didático-reflexivo, nas atividades linguísticas; em grau de compreensão e criatividade, marcada por estilo pictórico didático-pedagógico nas atividades epilinguísticas; em grau de transição, nas atividades metalinguísticas, estilo didático-orientado. A mediação demonstrou processos de reelaboração e reacentuação das atividades de PAL em grau de relevância, configurados em estilo didático-pedagógico.

Palavras-chave: Ladrão de marabaixo. Prática de Análise Linguística. Formação continuada. Perspectiva dialógica. Ensino Fundamental.

SANTOS, Gercilene Vale dos. Teaching Voices in Dialogue: the practice of linguistic analysis based on the *Marabaixo* Thief (*Ladrão de marabaixo*) in the continuing education of elementary school teachers in the Amazon region of Amapá. 2024. 630p. Ph.D.Thesis (Doctorate in Letters) – Federal University of Pará, Belém, 2025.

ABSTRACT

This thesis consists of a theoretical-practical study on the Practice of Linguistic Analysis – PLA – in a dialogical perspective based on the *Marabaixo* Thief – a poetic composition sung in the Afro-Amapa religious and cultural manifestation called *Marabaixo* –, carried out with teachers of the final years of Elementary School, from the public school system in *Amapá*, in the context of continuing education, to work with the ethical and valued production of statements. Part of the guiding question: how do teachers in the final years of Elementary School, from the public school system of *Amapá*, in the context of continuing education, develop knowledge about PLA, from a dialogical perspective based on the *Marabaixo* Thief in order to work with the ethical and valued production of statements? Its general objective is to understand how teachers in the final years of Elementary School, from the public network of *Amapá*, in the context of continuing education, develop knowledge about PLA in a dialogical perspective based on the *Marabaixo* Thief working with the ethical and valued production of statements. In light of Applied Linguistics, this is a qualitative-interpretative research, of an ethnographic nature, developed via collaborative Action Research, in *Macapá*-PA, based on the dialogic perspective of language and on theoretical assumptions of the Bakhtin Circle and researchers who follow that trend. The methodological approach consisted of two phases: diagnosis of PLA in teaching practice and implementation of a theoretical-practical course, developed in three parts: a) theoretical introduction; b) implementation of a Linguistic Analysis Sequence – LAS – in a dialogic perspective developed from the Thief "Where are you going boy" (*Aonde tu vai rapaz*?); c) production of a new LAS from another thief. The analysis reflects on how teachers appropriate the formative discourse and develop knowledge about the *Marabaixo* Thief and PLA in light of guiding principles such as: language concepts, social axiologies, authorship and style. The results show, in the first phase, the coexistence of conceptions of language as an instrument of communication, when related to grammar, and as interaction, when related to reading. In the second phase, the study of the *Marabaixo* Thief awakened in the teachers, in the first part of the course, a sense of belonging, identity, responsibility and ethics to favor engagement in research; in the second part, the theoretical-practical study based on LAS expanded reflections on the *Marabaixo* Thief: aunt *Zezé* highlighted the subjects' social vulnerabilities by emphasizing the sociocultural bias; aunt *Gertrudes*, the social conflicts by perceiving them from the socioideological bias. Regarding PLA, both demonstrated understanding of the cultural and socio-historical context and social axiologies. In the third part of the course, the analysis focused on the production of aunt *Zezé*, which highlighted: authorial style with internalization in terms of creativity and personality in the thief's dialogic analysis "It was in the mouth of *Cajari*"- (*Foi na boca do Cajari*). In the production of PLA activities, there was internalization: in terms of appropriation, understanding, creativity and personalization expressed in a didactic-reflective pictorial style, in linguistic activities; in terms of understanding and creativity, marked by a didactic-pedagogical pictorial style in epilinguistic activities; in terms of transition, in metalinguistic activities, a didactic-oriented style. The mediation demonstrated processes of reworking and re-emphasizing PLA activities in terms of relevance, configured in a didactic-pedagogical style.

Keywords: *Marabaixo* Thief. Linguistic Analysis Practice. Continuing education. Dialogic perspective. Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sábado do Mastro - Ciclo do Marabaixo 2022 45
Figura 2 – Quinta-Feira da Hora: levantamento do mastro - Ciclo do Marabaixo 2025 45
Figura 3 – Derrubada dos mastros – Ciclo do Marabaixo 2025 45
Figura 4 – Culto ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade 46
Figura 5 – Ladainha (em latim) – Ciclo do Marabaixo 2025 46
Figura 6 – Cartazes Barracão Marabaixo do Pavão e Barracão tia Biló 47
Figura 7 – Ciclo do Marabaixo 2025 47
Figura 8 – Ciclo Marabaixo 2023 48
Figura 9 – Produção artesanal da Gengibirra 49
Figura 10 – AL: trajetória e características até a segunda década dos anos 2000 136
Figura 11 – Ampliações da PAL na década de 2020 140
Figura 12 – Características da nossa pesquisa-ação com viés valorativo 173
Figura 13 – Fases da pesquisa 174
Figura 14 – Configuração do Curso de Formação Continuada - CFC 193
Figura 15 – Conceitos dialógicos abordados na primeira parte do curso 194
Figura 16 – Conceitos dialógicos abordados na segunda parte do curso 195
Figura 17 – Conceitos dialógicos previstos na terceira parte do curso. 195
Figura 18 – Módulo 3 – A Análise Linguística: da interação à perspectiva dialógica – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula 200
Figura 19 – Módulo 3: amostra de slide sobre abordagem da PAL no Brasil 201
Figura 20 – Módulo 6 – O gênero discursivo ladrão de marabaixo – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula 203
Figura 21 – Amostra de slides implementados no Módulo 6: O gênero discursivo ladrão de marabaixo 204
Figura 22 – Módulo 10 – Bloco 4 da SAL: A constituição dialógica do enunciado concreto – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula 208
Figura 23 – Amostra de slide: questão do Enem/2023 sobre o Marabaixo - Módulo10 209
Figura 24 – Módulo 11 – Bloco 5 da SAL: PAL integrada à leitura e à escrita - título e refrão do enunciado – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula 210
Figura 25 – Amostra de slides sobre a PAL em atividades do Módulo 11: A dimensão verbal do enunciado 212

Figura 26 – Módulo 12: PAL 2ª, 3ª e 4ª estrofes – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula 214
Figura 27 – Módulo 13: Prática de Análise Linguística na 5ª, 6ª e 7ª estrofes – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula 216
Figura 28 – Módulo 15 – – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula 220
Figura 29 - Análise do ladrão de marabaixo Foi na boca do Cajari 356
Figura 30 - Esboço de princípio orientador para a produção de atividades epilinguísticas em perspectiva dialógica 436
Figura 31 - Movimentos de mediação para produção de atividades epilinguísticas 438
Figura 32 - Movimentos didáticos para a produção de atividades metalinguísticas 440

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos sobre Prática de Análise Linguística que compõem o estado da arte 36
Quadro 2 – Dissertações que compõem o estado da arte 37
Quadro 3 – Conceitos norteadores para análise da valoração 60
Quadro 4 – Caracterização das atividades de Análise Linguística (Franchi, 1991 1987]) 101
Quadro 5 – Caracterização das atividades de Análise Linguística (Geraldi, 2013 [1991]) 105
Quadro 6 – Amostra de habilidade BNCC (Brasil, 2018a) e orientações para elaboração curricular (Brasil, 2018c) 116
Quadro 7 – Habilidades de linguagem acrescentadas ao eixo análise Linguística/Semiótica, anos finais do Ensino Fundamental, no RCAP (Amapá, 2019) 123
Quadro 8 – Síntese da década de 1990 a 2000 para a AL 130
Quadro 9 - Síntese da década 2001-2010 para a AL 132
Quadro 10 – A década de 2010-2020 para a AL 134
Quadro 11 – Trabalhos voltados à proposição teórico-metodológica e elaborações didático-pedagógicas, 2020 – 2024 143
Quadro 12 – Definições e ampliações de Atividades de Análise Linguística na década de 2020 147
Quadro 13 –Trabalhos voltados à caracterização de atividades de PAL – década de 2020 148
Quadro 14 – Levantamento de trabalhos e contribuições voltados a reflexões sobre a PAL em documentos oficiais – BNCC e RC de Estados da região Norte 149
Quadro 15 – Implementação de atividades de PAL na educação básica 152
Quadro 16 – Estudos voltados aos discursos sobre PAL 154
Quadro 17 – Conceitos ampliados na PAL em perspectiva dialógica 156
Quadro 18 – Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica 176
Quadro 19 – Meios e períodos de busca ativa 179
Quadro 20 – Busca ativa de participantes a partir de visita a escolas 180
QQuadro 21 – Demonstrativo de professores que assinaram TCLE 181
Quadro 22 – Perfil profissional das professoras em formação 190
Quadro 23 – Panorama do Curso de Formação Continuada 197
Quadro 24 – Parte 1: Introdução a perspectiva dialógica e à PAL com mediação por slides 199
Quadro 25 – Parte 2 do curso: Abordagem teórico-prática a partir de resolução de atividades propostas em uma SAL em perspectiva dialógica 207

Quadro 26 – Parte 3 do curso: Elaboração de nova SAL em perspectiva dialógica: encontros formativos e sessões reflexivas 219
Quadro 27 – Sessões reflexivas para produção de nova SAL 222
Quadro 28 – Roteiro de análise 1 – Fase diagnóstica 225
Quadro 29 – Roteiro de análise 2 – Fase de implementação do Curso de Formação Continuada – CFC 225
Quadro 30 – Síntese dos objetos investigados e corpus de análise da Tese 227
Quadro 31 – Amostra de atividades sobre "Diálogo sobre o contexto sociocultural: atividades propostas 231
Quadro 32 – Amostra da atividade "Avaliação social sobre o tema" 232
Quadro 33 – Leitura entonacional valorativa – orientações 235
Quadro 34 – Atividades sobre as relações dialógicas subsequentes 237
Quadro 35 – Atividades sobre a constituição dialógica do enunciado concreto 241
Quadro 36 – Atividades de PAL sobre o título do ladrão de marabaixo 246
Quadro 37 – Atividades de PAL sobre o refrão do ladrão de marabaixo 248
Quadro 38 – Atividades de PAL sobre a 2ª, 3ª e 4ª estrofes do ladrão de marabaixo 251
Quadro 39 – Atividades de PAL sobre a 5ª, 6ª e 7ª estrofes do ladrão de marabaixo 256
Quadro 40 – Aspectos linguístico-enunciativos focalizados na atividade da PAL 259
Quadro 41 – Panorama das percepções docentes iniciais sobre o trabalho com a PAL no Ensino Fundamental 267
Quadro 42 – Demonstração comparativa da valoração da professora na primeira parte do curso de formação continuada 286
Quadro 43 – Síntese das ressonâncias dialógicas da professora sobre o ladrão de marabaixo 287
Quadro 44 – Conceitos axiológicos sobre a dimensão social do gênero 304
Quadro 45 – Síntese de reação-resposta docentes em atividades linguísticas 319
Quadro 46 – Síntese de reação-resposta docentes em atividades epilinguísticas 325
Quadro 47 – Síntese de reação-resposta docentes em atividades metalinguísticas 330
Quadro 48 – Síntese da reação-resposta das professoras às atividades linguísticas analisadas e relacionadas ao refrão do enunciado 336
Quadro 49 – Síntese da reação-resposta das professoras às atividades epilinguísticas analisadas e relacionadas ao refrão do enunciado 343
Quadro 50 – Síntese da reação-resposta das professoras às atividades metalinguísticas 347
Quadro 51 – Síntese de axiologias docentes em respostas a atividades de PAL no primeiro bloco da PAL: título e refrão 349

Quadro 52 – Movimento de Produção e Mediação da SAL 370
Quadro 53 – Plano Global da SAL sobre o ladrão “Foi na boca do Cajari” 370
Quadro 54 – Dificuldades identificadas na primeira versão das atividades de PAL 386
Quadro 55 – Dificuldades identificadas na 2ª versão das atividades epilinguísticas 392
Quadro 56 – Atividades Linguísticas – 2ª versão 396
Quadro 57 – Recursos linguístico-enunciativos mobilizados na 2ª versão das atividades metalinguísticas 400
Quadro 58 – Orientações para produção e aprimoramento de atividades metalinguísticas após a segunda versão 401
Quadro 59 – Atividades linguísticas – 3ª versão: significado sociocultural 405
Quadro 60 – Atividades linguísticas – 3ª versão: Compreensões avaliativas globais 407
Quadro 61 – Versões 2 e 3 atividades epilinguísticas - Verbos 412
Quadro 62 – Versões 1 e 3 atividades epilinguísticas: ordem direta/indireta 413
Quadro 63 – Orientação para produção de atividades epilinguísticas – 3ª versão 415
Quadro 64 – Síntese das atividades epilinguísticas finais 420
Quadro 65 – Versões 2 e 3 atividades metalinguísticas 422
Quadro 66 – Sugestão de fenômenos linguísticos-enunciativos a serem explorados nas atividades metalinguísticas 426
Quadro 67 – Processo de recepção e transmissão do discurso alheio na produção e mediação de atividades de PAL 441

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
AL/S	Análise Linguística/Semiótica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular – BNCC
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEE/AP	Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá
CFC	Curso de Formação Continuada
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e – BDTD
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EB	Educação Básica
IESAP	Instituto de Ensino Superior do Amapá
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
NGB	Norma Gramatical Brasileira
PAL	Prática de Análise Linguística – PAL
PAL/S	Prática de Análise Linguística/Semiótica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RC	Referenciais Curriculares – RC
RCAP	Referencial Curricular Amapaense
SAL	Sequência de Análise Linguística
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Amapá
SEPI	Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 21

1.1 DA CONCEPÇÃO DA PROPOSTA À DELIMITAÇÃO DO TEMA E DA HIPÓTESE DE TRABALHO 21

1.2 JUSTIFICATIVA 28

1.3 ESTADO DA ARTE 35

1.4 DOS OBJETIVOS AO PLANO GLOBAL DA TESE 40

2 A PRÁTICA CULTURAL DO MARABAIXO 43

2.1 O GÊNERO DISCURSIVO LADRÃO DE MARABAIXO 50

2.2 *AONDE TU VAI RAPAZ:* RESSONÂNCIAS VALORATIVAS DE UM LADRÃO DE MARABAIXO 57

3 DIALOGISMO E SEUS CONCEITOS 72

3.1 O DISCURSO COMO ATO RESPONSIVO E RESPONSÁVEL 72

3.2 A PALAVRA COMO SIGNO IDEOLOGICO 77

3.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO 81

3. 4 CRONOTOPO 91

3.5 TRANSMISSÃO DO DISCURSO ALHEIO 93

4 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA 99

4.1 À GUISA DAS BASES TEÓRICAS 99

4.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS 106

4.2.1 O discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN 107

4.2.2 A voz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC 109

4.2.3 O Referencial Curricular Amapaense – RCAP 118

4.3 A PAL: PERCURSOS, AMPLIAÇÕES E DESAFIOS 129

4.3.1 De 1990 a 2000: A renovação do ensino gramatical 130

4.3.2 De 2000 a 2010: Os desafios da AL com os gêneros discursivos na escola 131

4.3.3 De 2010 a 2020: consolidação e expansão da PAL em perspectiva dialógica 133

4.3.4 De 2020 a 2024: a PAL em perspectiva dialógica na prática de ensino e de aprendizagem de linguagem 137

5 METODOLOGIA 161

5.1 A GRANDE ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA 161
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... 162
5.3 PERCURSO METODOLÓGICO..... 174
5.3.1 O Estado da Arte e a constituição teórica 175
5.3.2 A elaboração de materiais 175
5.3.3 Contexto da pesquisa..... 177
5.3.4 O Curso de Formação Continuada..... 192
5.3.5 A implementação do curso de formação continuada 196
5.4 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS..... 223
5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE..... 224
6 MARABAIXO FORA DA CAIXA: A SEQUÊNCIA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA 228
6.1 A DIMENSÃO SOCIAL..... 228
6.1.1 Bloco 1 – Relações Dialógicas Preliminares 229
6.1.2 Bloco 2 – Relações Dialógicas Imediatas..... 234
6.1.3 Bloco 3 – Relações Dialógicas Subsequentes..... 237
6.1.4 Bloco 4 – A constituição dialógica do enunciado concreto 241
6.2 A DIMENSÃO VERBAL 245
6.2.1 PAL: o questionamento presente no título e no refrão..... 245
6.2.2. PAL: o cotidiano em evidência na 2ª, 3ª e 4ª estrofes 250
6.2.3 PAL: das transformações do lugar às reações do sujeito: 5ª 6ª e 7ª estrofes 256
7 A PRÁTICA DE ANÁLISE LÍNGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS 261
7. 1 VOZES DOCENTES EM ESCUTA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES..... 261
7.2 UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE..... 268
7.3 REFLEXÕES PRELIMINARES..... 272
8 O LADRÃO DE MARABAIXO E A PAL NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA..... 277
8.1 O LADRÃO DE MARABAIXO NO DISCURSO DOCENTE NA PRIMEIRA PARTE DO CURSO 277
8.1.1 O ladrão de marabaixo no depoimento docente..... 280
8.2 O LADRÃO DE MARABAIXO NO DISCURSO DOCENTE NA SEGUNDA PARTE DO CURSO: A DIMENSÃO SOCIAL 289

8.2.1 Percepções docentes no módulo 7: identidade e pertencimento 290

8.2.2 Percepções docentes no módulo 9: os fios discursivos, o contexto e os embates ideológicos 296

8.2.3 Percepções docentes no módulo 10: a concretude do enunciado com a vida 298

8.2.4 Reflexões transitórias 304

8.3 A TESSITURA DO DISCURSO DOCENTE EM ATIVIDADES DE PAL SOBRE O TÍTULO E REFRÃO DO ENUNCIADO 307

8.3.1 Do título ao refrão: ressonâncias dialógicas na mediação 308

8.3.2 Compreensões docentes em atividades de PAL sobre título do enunciado 312

8.3.3 Compreensões docentes em atividades de PAL sobre o refrão 332

8.3.3 Reflexões 348

9 "DOCENTES EM TRAVESSIA": POTENCIALIDADES E PERSPECTIVAS DA ANÁLISE DIALÓGICA DE LADRÕES DE MARABAIXO 354

9.1 "FOI NA BOCA DO CAJARI": SELEÇÃO, MEDIAÇÃO E ANÁLISE DOCENTE .. 355

10 NÓS, VOZES, ELAS: A TESSITURA DE ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA 369

10.1 CONTEXTUALIZAÇÃO GLOBAL DA SAL 369

10.2 A PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DE PAL 372

10.2.1 Produção Inicial 373

10.2.2 Produção Intermediária 386

10.2.3 Produções Finais 404

10.3 RESSONÂNCIAS VALORATIVAS DOS DIÁLOGOS DOCENTES TECIDOS NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DE PAL E NA MEDIAÇÃO FORMATIVA 431

10.3.1 Reflexões e refrações da produção inicial de atividades de PAL 431

10.3.2 O discurso docente na produção intermediária de atividades de PAL 433

10.3.3 O discurso docente nas produções finais de atividades de PAL 434

CONCLUSÃO 443

REFERÊNCIAS 458

APÊNDICES 479

ANEXOS 616

INTRODUÇÃO

Ao lançar-me à elaboração desta Tese, ponho-me à procura de palavras que se vistam de sentidos apropriados para a ocasião, palavras que não só se adequem à formalidade dessa ação de linguagem, mas que, embebidas de significância, de vivências e de convivências com o outro, se façam vozes enunciadas, dialogadas, refletidas pela ação do ensinar e do aprender. Tenho a expectativa de que elas me impilam ao diálogo, à interação, à busca sobre o ensino e aprendizagem do ladrão de marabaixo e da análise linguística enquanto prática de linguagem inerente à sala de aula. Desse modo, os saberes e as vivências advindos de minha trajetória pessoal e profissional são vozes professoras que tanto me impulsionam como me são companheiras de jornada, pois me constituem como aquela que enuncia desse lugar significativo: a sala de aula da escola pública. Assim, ao apresentar estas palavras introdutórias, opto por apresentá-las em quatro subseções: a) *Da concepção da proposta à delimitação do tema e da hipótese de trabalho; b) Justificativa; c) Estado da Arte; d) Dos objetivos ao plano global da tese.*

1.1 DA CONCEPÇÃO DA PROPOSTA À DELIMITAÇÃO DO TEMA E DA HIPÓTESE DE TRABALHO

Situo meu lugar de fala como o de professora-pesquisadora que toma suas práxis como objeto reflexivo. Nessa elaboração, busco na memória os fios forjados por vivências pessoais entrelaçados às profissionais, numa trama de vozes que ecoam, dentre outras, de práticas que alinhavam a minha formação profissional: Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade Federal do Pará – UFPA, em Bragança, no ano de 2003; Especializações em Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (UFPA), em 2005; Tecnologias em Educação (PUC/Rio), em 2010; Mestrado Profissional em Letras (UFPA), em 2016; do trabalho na educação básica em escolas públicas do Pará e Amapá e na educação superior, na formação inicial de professores dos cursos de Pedagogia e Letras, e na pós-graduação, no Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP.

Ao longo de mais de vinte anos de atuação com as séries finais do Ensino Fundamental, tenho percebido que o ensino de língua, na Amazônia, se distancia das necessidades sociais e das práticas culturais com as quais os sujeitos coexistem e constituem suas existências. A negação ao direito de terem sua língua e seus discursos respeitados em contextos de ensino e

aprendizagem apaga, silencia e relega à marginalização e à exploração seus territórios e as relações humanas que se constituem nessas comunidades.

O ensino e aprendizagem de língua em comunidades de tradição oral, ancorado em práticas de escrita, sobrepõem-se a gêneros orais como o ladrão de marabaixo que, secularmente, são fenômenos que organizam saberes, práticas ancestrais e as relações humanas atravessadas por eles. Mesmo com a Lei 11.645/2008, ainda há muito a percorrer no sentido de que saberes e práticas de comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas e outras façam parte de fato dos sistemas oficiais de ensino. No que diz respeito ao ensino de língua, os desafios se impõem ao conhecimento de gêneros discursivos oriundos e mesmo da compreensão de língua enquanto atividade social. Isso porque a ideia de gênero ainda é dissociada da análise dos recursos linguístico-enunciativos e valorativos (Ohuschi, 2013). O trabalho com esses materiais, decomponíveis e limitados ao reconhecimento de sua estrutura, sem referência às práticas sociais onde são geridos e processados (Geraldi, 2010) pouco contribuem para a ampliação da consciência crítica e reflexiva dos sujeitos e para sua autonomia.

Encaminhar o estudo da língua sob a ótica da compreensão da relação entre sujeitos e da linguagem incorre em pensarmos sobre como os gêneros servem ou representam as práticas sociais de interação, os sujeitos e a linguagem pensados a partir de sua representatividade para a sociedade local. Embora se tenha amplo debate sobre esse tema, o ensino e aprendizagem de língua precisa avançar ao encontro de práticas plurais de ver e representar o mundo experienciado, de se relacionar com a diversidade, com outros entes sociais que nos permitam compreender o mundo da cultura por outros vieses. Os sujeitos do processo educativo – docente e discente – ao repetirem e consumirem o produto da cultura, objetificado, sem, necessariamente, tocar nas relações entre o dito, a história, a gramática, a expressão, a informação e a avaliação (Geraldi, 2010) tornam-se sujeito ficcionais em um sistema de ensino que anula suas realidades.

Inquieta com essa realidade e tendo como referência conhecimentos adquiridos no Mestrado Profissional em Letras, na UFPA, em específico aqueles resultantes do desenvolvimento da pesquisa de Mestrado sobre a abordagem reflexiva da metáfora na produção de efeitos de sentido literários em textos de memórias, em 2016, senti-me encorajada a repensar a abordagem da gramática, buscando um viés mais significativo de trabalho com a língua. Ao encontro dessa busca, participei de um minicurso de extensão sobre o caráter dialógico da análise linguística, o qual me levou a perceber que o ensino de língua precisa estar interligado à vida social para que se torne mais significativo.

Diante dessa percepção, na educação básica, pus-me ao trabalho de "rascunhar" atividades de análise linguística que levassem os alunos a refletirem sobre a "força" das palavras e suas implicações no meio social, por meio do debate e da reflexão sobre o papel da linguagem nas práticas sociais. Paralelo a isso, enveredei pelos caminhos da educação superior privada, em 2018, no Instituto de Ensino Superior do Amapá- IESAP, onde tive a oportunidade de atuar na graduação, em cursos de Licenciatura em Letras e de Pedagogia, bem como na Pós-graduação, em curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. O contato com o meio acadêmico na formação docente inicial, em um novo campo profissional, oportunizou-me experiências e ampliação de discussões com foco nessa área, vindo ao encontro de um anseio que é latente em mim: a pesquisa na área de formação de professores.

Em vista disso, considero, também, importante refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto dos últimos anos, quando, no Brasil, tivemos a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e os entraves provocados pela pandemia da COVID-19 na educação. Destaco que, em 2019, no Amapá, a publicação da BNCC e a consequente "obrigatoriedade" de trabalhar segundo seus preceitos provocou no professorado muitas inquietações. Como professora, percebi que os cursos em nível de formação continuada até então ofertados pelo e no Estado do Amapá não davam conta das necessidades docentes para implementarem uma guinada no ensino de língua, no que se refere à prática análise linguística.

O que se viu nos anos de 2020-2021, nas escolas amapaenses, diante da crise pandêmica, foi a orientação para se trabalhar um Currículo Prioritário (Amapá, 2020), assentado na BNCC e no Referencial Curricular Amapaense – RCAP (Amapá, 2018). Os docentes viram-se às voltas com apostilas e livros didáticos em atividades pouco ou nada reflexivas, porém, inconformados, diante do papel superficial a que a educação fora submetida.

Da forma como os cursos de formação foram implementados, observamos que os documentos oficiais funcionam como forças para os quais convergem as ações formativas. Nesse caso, entendemos que a BNCC não só dita "o conjunto orgânico progressivo de aprendizagens essenciais, mas também orienta a formação dos currículos direcionando conteúdos que precisam ser abordados na aprendizagem" (Cruz, Moura, Barbosa, 2024, p. 6). Com isso, a BNCC (Brasil, 2018) não só limita os alunos a conhecimentos básicos, pré-definidos, como diminui a autonomia docente e reduz as chances de saberes linguístico-culturais, como o ladrão de marabaixo, de adentrarem o meio escolar. Isso porque, mesmo no RCAP (Amapá, 2019) ainda não é possível ver a referência ao ladrão de marabaixo enquanto gênero discursivo.

Em se tratando da Prática de Análise Linguística - PAL, mesmo com quarenta anos de existência, observamos que, ainda, há orientação nos documentos oficiais para o trabalho com objetos gramaticais, como os relacionados à morfossintaxe, por exemplo (Brasil, 2018a), limitados à sua identificação e reconhecimento (Kraemer; Costa-Hübes, 2021, Rodrigues, 2024). Sem um trabalho voltado à reflexão semântico-valorativa dos usos sociais da linguagem em práticas efetivas de interação, atividades como leitura e produção de textos ficam comprometidas.

No RCAP, as referências às marcas estilísticas do ladrão do Marabaixo enquanto gênero discursivo ainda são tratadas de modo genérico e sua abordagem no âmbito do ensino de Língua Portuguesa ainda é incipiente, de modo que o trabalho com seu potencial linguístico não adentra as camadas enunciativas e discursivas. Essas situações e o sentimento de colaboração e alteridade com o professorado, com a sociedade amazônica amapaense, em especial, impulsionaram-me ao Doutorado, na expectativa de contribuir para o desenvolvimento social da educação brasileira.

Como aluna regular do Doutorado, minha trajetória acadêmica fortaleceu-se com a participação no Grupo de Pesquisa “Dialogismo e ensino de línguas” (UFPA/CNPq) e nos Projetos de Pesquisa a ele vinculados, a saber: “As práticas de linguagem a partir da concepção dialógica e sua abordagem sociológica, valorativa e ideológica” (UFPA, vigente de maio/2021 a abril/2023); “O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa” (UFPA – atual) e “Dialogismo e práticas de linguagem no ensino de línguas” (CNPq/Universal – atual), todos sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Márcia Cristina Greco Ohuschi, que também integra o grupo de pesquisa "Interação e Escrita" (UEM-CNPq).

Esse grupo, composto por pesquisadores e pesquisadoras de programas de pós-graduação (*strictu e lato sensu*), investiga as práticas de linguagem oralidade, leitura, análise linguística e produção textual em situação de ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica de linguagem a envolver visadas dialógicas relacionadas a temas sociais que vão ao encontro de valores éticos, responsáveis em consonância com os valores humanos histórico e socialmente situados. Atua na formação de professores de Língua Portuguesa e comunga da ideia de que uma sociedade menos desigual e mais ética requer a assunção de práticas de ensino transformadoras. Para isso, pesquisa sobre material didático, abordagens, procedimentos e metodologias que vão ao encontro dessa perspectiva de sujeito e de sociedade.

A intensificação dos estudos sobre a linguagem na perspectiva dialógica e a reflexão sobre os contextos sócio-históricos relatados descampam profundas e significativas implicações no ensino de Língua Portuguesa. Por essa razão, meu posicionamento enquanto professora-

pesquisadora ganha forma, à medida que se imbui de uma postura ética de devolutiva e responsabilidade social. Busco contribuir para a melhoria da qualidade da educação do Estado do Amapá e, quiçá, do país, a partir da investigação sobre saberes linguísticos, étnico-culturais próprios do povo amapaense, tendo como recorte a prática da análise linguística na perspectiva dialógica a partir do gênero discursivo ladrão de marabaixo.

Contudo, embora as reflexões e experiências tecidas até aqui sejam relevantes, signifiquem meu lugar de fala e constituam-me enquanto sujeita ativa, reflexiva e consciente da palavra como resposta a um auditório social, acredito que uma proposição de tão laboriosa envergadura como o estudo teórico-prático sobre análise linguística na perspectiva dialógica na formação continuada de professores das séries finais do ensino fundamental implica reconhecer que não é uma tarefa simples e que é um trabalho a ser tecido "a muitas mãos" e outras tantas vozes, a fim de fortalecer e desbravar possibilidades, rupturas, reformulações. Em vista disso, daqui para frente assumo a primeira pessoa do plural, pois reconheço a valia e a importância das vozes que me são companheiras e orientadoras nesta nova trajetória.

Assim, as experiências e reflexões advindas da relação com os alunos na educação básica e da relação com os professores em formação inicial e continuada, bem como da trajetória acadêmica nos levaram a pensar nos nós de sala de aula a serem desatados para que o trabalho com a língua e a linguagem na escola seja elevado a um plano de transmutação, dentre eles, destacamos:

A desconsideração do ladrão de marabaixo no ensino de Língua Portuguesa. O Marabaixo é um signo ancestral das comunidades negras do Estado do Amapá, representado por meio da dança ao som das cantigas denominadas ladrão, ritmadas pelos toques das caixas de marabaixo. É símbolo de identidade, resistência e resiliência afrodescendente, reconhecido como patrimônio imaterial do Brasil (Brasil, 2018b). Mesmo assim, enfrenta estereótipos, preconceitos, resistência e desconhecimentos, principalmente na seara da educação básica.

Ainda prevalecem desafios a serem enfrentados, como estudos que desvelem sua natureza discursiva e invistam em abordagem teórico-metodológicas e/ou didático-pedagógicas que o explorem no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A abordagem desse gênero contribui para um currículo escolar mais plural ao atender a anseios da comunidade marabaixeira em relação ao reconhecimento de seus saberes, à luta pelo espaço à palavra, ao respeito à sua ancestralidade e ao enfrentamento de violências várias, como o negligenciamento de seus discursos nas aulas de Língua Portuguesa.

A dificuldade do deslocamento do objeto de ensino, enquanto conceito gramatical, para práticas de linguagem que vislumbrem a abordagem reflexiva do discurso no imbricamento da

leitura, da produção textual e da oralidade integradas pela análise linguística da língua é outro nó a ser desvelado. De acordo com Mendonça (2006), a proposta metodológica da AL provocou uma ruptura com as metas do ensino desenhado a partir da gramática, implicando em um necessário deslocamento das formas para os sentidos e caráter provisório dos objetos. Mesmo reconhecendo que os saberes têm se deslocado, Mendonça (2006) afirma que os deslocamentos não configuram mudanças completas, incorrendo no que temos hoje como transição, marcada pela presença de práticas ancoradas na gramática e outras mais contemporâneas, voltadas à abordagem do discurso. No caso da AL, a formação docente e a compreensão acerca de como essa prática se constitui é o grande diferencial no deslocamento das práticas docentes.

Além desse, há ainda, a dificuldade de abordagem do gênero discursivo[1] em seus aspectos estilístico-gramaticais e sociovalorativos para o trabalho com a prática de análise linguística na perspectiva dialógica (Polato, 2017). A dificuldade não está em abordar aspectos linguísticos, textuais, discursivos em viés cognitivo. Mas em adotar uma postura dialógica voltada à natureza sociológica do trabalho com o gênero em que a constituição axiológica do conteúdo, direcionada ao tema e ao interlocutor, partam de reflexões acerca de aspectos linguísticos-enunciativos e discursivos.

De acordo com Doretto (2014), a abordagem do gênero voltada à reflexão sobre sua dimensão social ainda é uma dificuldade, centrando-se mais em seus aspectos verbais. Trabalhar o gênero sem considerar o vínculo discursivo-enunciativo com os sujeitos que os elaboram compromete o desenvolvimento de práticas de oralidade, leitura e de escrita significativas por meio das quais o sujeito pode assumir posicionamentos na sociedade. Desvendá-lo em seus aspectos estilístico-gramaticais levam ao aprofundamento de reflexões sobre como os sujeitos se constituem nas práticas sociais, contribuindo para desvelamento das avaliações sociais que atravessam as relações humanas.

Outra questão é o distanciamento entre as práticas de ensino da língua e os debates socioideológicos sobre a construção valorativa de sentidos e seus efeitos históricos, sociais e ideológicos. Sobre essa questão é preciso considerar dois pontos: a simplificação e reducionismo da formação docente que dispunha, até os anos 2000, de compreensões reduzidas da teoria do Círculo de Bakhtin, sobre dialogismo e gêneros do discurso (Polato, 2017). Na formação inicial, há, também, a preocupação da formação com necessidades funcionais do ensino, parâmetros normatizadores e ausência de reflexão sobre as necessidades formativas dos

[1] O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para produção de sentidos e/ou para compreensão mais ampla dos usos e sistemas linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores e escritores de gêneros diversos, aptos a participarem dos e (MENDONÇA, 2006, In DORETTO, 2014, P.65-66

sujeitos (Barzotto, 2014), assim como lacunas teórico-práticas das estratégias teórico-metodológicas da PAL, extensivas para outras práticas, como leitura e produção (Doretto, 2014). Além disso, a valoração passou a ser considerada como critério analítico das categorias linguísticas apenas a partir da segunda década de 2000 (Polato, 2017).

A circulação, na escola, de materiais didáticos que ainda apresentam propostas contraditórias para o trabalho com a Prática da Análise Linguística também encorpam o rol de questões a serem desveladas. De acordo com Rodrigues (2024), essa realidade precisa ser compreendida à luz dos critérios norteadores de seleção e avaliação dos materiais didáticos que são atrelados ao discurso da BNCC. Os livros didáticos reverberam tanto discursos enunciativos quanto abordagens estritamente cognitivistas da língua porque a própria BNCC apresenta dois discursos diferentes em relação à Prática de Análise Linguística/Semiótica, a influenciar a compreensão e as atitudes docentes.

A subvalorizarão da autonomia, da criatividade e autoria do professor quando não há estímulos para que o professor desenvolva seu saber também são pontos a ser considerados. Isso ocorre quando os fatores relacionados à profissão, infraestrutura, carreira, contratações, interferência no sistema de avaliação, salários, falta de segurança, violências produzem efeitos de desvalorização dos docentes, conforme aponta Oliveira (2024). De acordo com Barreto, Santos e Alencar (2025, p. 4) a autoria é "o ato de apropriar-se e ressignificar práticas pedagógicas com responsabilidade ética, intencionalidade e um posicionamento responsivo e autoral" que vai além do uso de técnicas, mas envolve compromissos fundados na alteridade e na responsividade. No entanto, imposições decorrentes de reformas e desmerecimento dos saberes docentes gera um sentimento de impotência e desmotivação a refletir na prática profissional, que não tem visibilidade em esferas públicas de poder (Oliveira, 2024).

Em vista do exposto, apresentamos como tema desta pesquisa: "Estudo teórico-prático sobre a prática de análise linguística em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo, desenvolvido com professores das séries finais do Ensino Fundamental, da rede pública do Amapá, em contexto de formação continuada, para o trabalho com a produção ética e valorada de enunciados".

Esclarecemos que a PAL, objeto de nossa investigação, é uma atividade de linguagem, cuja prática é socialmente amparada e só faz sentido na integração com outras práticas (Polato, 2027; Pereira; Costa-Hübes, 2023, p. 13). Nesse sentido, não se trata de uma teoria, mas de unidade de trabalho (Geraldi, 2004 [1984]) didático-pedagógica, ancorada em preceitos teórico-metodológicos próprios que subsidiam o trabalho docente. Cumpre esclarecer, também, que as atividades de linguagem que constituem a PAL, atividades linguísticas, epilinguísticas e

metalinguísticas foram reelaboradas por Geraldi (2013 [1991]), a partir dos estudos de Culioli (1990; 1999 apud Polato; Menegassi; Ohuschi, 2023, Polato; Mendonça, 2024), pioneiro nos estudos sobre epilinguagem, cuja compreensão será ampliada na seção 3.

Por conseguinte, assumimos a hipótese de trabalho de que o estudo teórico-prático sobre a análise linguística em perspectiva dialógica partir do ladrão de marabaixo potencializa as possibilidades e os resultados da ação formativa, levando os professores à reconstrução e reorganização dos resultados das vivências formativas em elaborações didáticas produtivas com foco na produção ética e valorada de enunciados. Em razão disso, justificamos esta Tese tendo em vista os argumentos elencados a seguir.

1.2 JUSTIFICATIVA

A análise linguística não é um fenômeno novo no contexto de ensino e aprendizagem de linguagem e língua, porém não foi possível ver ainda toda sua potência social e linguística. Dentre os fatores que interferem está, ainda, possíveis reinterpretações que a vinculam ao ensino gramatical em detrimento da prática de reflexão da língua vinculada aos seus usos efetivos em situação de interação (Costa-Hübes, 2023), *(*Rohling; Remenche, 2015; Polato e Menegassi, 2019; Albuquerque, 2018). A análise linguística tem como textos fundantes: O texto na sala de aula (Geraldi, [2004 [1984]); o artigo "Gramática e Criatividade" (Franchi,1991[1987]) e Portos de Passagem (Geraldi, 2013 [1991]).

Em sua gênese, a Análise Linguística surge vinculada a uma proposta de trabalho com a língua em uso, relacionada a um projeto de escrita e reescrita do texto do aluno, de modo a levá-lo à reflexão sobre problemas apresentados no texto, tendo como base orientações da Gramática Normativa e estudos advindos da Linguística Textual. Segue com Franchi (1991 [1987]), corroborando a necessidade de uma guinada nas abordagens, conceitos, métodos decorrentes do ensino de gramática apoiado na tradição quanto à ausência de reflexões linguísticas e pedagógicas que conduzissem a mudança de paradigma. É ampliada com Geraldi (2013 [1991]) quando delineia o prenúncio de uma abordagem a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin como base teórica e postula o texto e o discurso como meios para a ressignificação da educação linguística, em que a análise linguística se vincula à leitura e à escrita.

A legitimação da Análise Linguística como prática de aprendizagem obrigatória na educação básica do país dá-se a partir de seu reconhecimento pelos documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (Brasil, 2012) que lhe institucionalizaram e expandiram sua

visibilidade, quando a admitiram como prática de linguagem vinculada à produção textual (Geraldi, 2004 [1984]) e estendida à leitura, posteriormente (Geraldi, 2013) [1991]. Mais recentemente, com a publicação e implementação da BNCC (Brasil, 2018), reconhece-se e amplia-se esse conceito, incorporando à Prática da Análise Linguística, a Semiótica – PAL/S – a enfatizar assim, a necessidade de desdobramento sobre signos não verbais na constituição de sentidos e valores matizados em enunciados.

Rohling e Remenche (2015) alertam que o trabalho com a PAL é um desafio, pois as pesquisas acadêmicas não são incorporadas tão rápidas e efetivamente no contexto escolar. Embora seja o professor quem recorte e faça os arranjos dos conteúdos de ensino e aprendizagem em sala de aula, a escolha e atuação são norteadas a partir discursos que atravessam sua prática: "o da formação inicial e continuada; o dos autores de livro didático; o dos documentos oficiais de ensino e das políticas públicas para educação" (Rohling; Remenche, 2015, p. 829)

Mesmo com reformulações advindas de reflexões mais amadurecidas sobre linguagem, gramática, sujeito e ensino de língua, os postulados teóricos e apontamentos sobre o tema não foram suficientes para uma ruptura com a tradição gramatical do ensino de língua no Brasil. De acordo com Polato e Menegassi (2019), ao longo de mais de trinta anos de existência e persistência, a Análise Linguística passou por várias reformulações constitutivas chegando à Análise Linguística na perspectiva dialógica, mas ainda não repercutiu, no ensino e aprendizagem, produtivamente, em uma abordagem socioverbal valorada, conforme apontam os trabalhos de Albuquerque (2018) e Silva (2016).

Autores como Pereira e Costa-Hübes (2023) enfatizam que a necessidade de ainda se defender, refletir sobre o ensino e aprendizagem da PAL decorre da existência de (des)encontros sobre a PAL/S como prática de linguagem. Para os pesquisadores, "ainda há (in)compreensões diversas que perpassam tanto a formação inicial docente como a ação didático-pedagógica em aulas de LP" (Pereira; Costa-Hübes, 2023, p. 08). Dentre os argumentos elencados, cita-se: reinterpretação da AL sob rótulos de novas abordagens gramaticais com foco no reconhecimento de categorias gramaticais (Rodrigues, 2021); a influência de cursinhos e preparatórios na disseminação de ensino de língua centrado na gramática; a existência de poucas pesquisas sobre o tema.

Além disso, a incompreensão terminológica, conceitual e metodológica da PAL pelo professorado aponta para questões como: o esvaziamento das reflexões sobre o tema, ofuscado pela preocupação com a renovação do ensino gramatical, na década de 1990; a chegada tardia dos estudos do Círculo de Bakhtin, que passou a ter abordagem mais completa e refrações na

compreensão e constituição da PAL a partir da segunda década dos anos 2000 (Polato, 2017) e a reenunciação, na BNCC, de aspectos puramente gramaticais que confundem o professorado (Kraemer; Costa-Hübes, 2021; Rodrigues, 2024).

A dificuldade em tramar uma ruptura com os preceitos da gramática normativa e tradicional, trabalhando a prática de Análise Linguística na perspectiva dialógica, decorrem de insuficiência teórica e prática dos cursos de formação inicial sobre análise linguística. Polato (2017), ao apresentar a constituição histórica da AL no Brasil, esclarece que, embora essa prática de linguagem nasça na década de 1980, é somente a partir dos anos 2000 que se prenunciam e se desenvolvem práticas de análise linguísticas na perspectiva dialógica.

De acordo com a pesquisadora, as pesquisas revelam um tom colaborativo da participação do professor da Educação Básica e procuram compreender os processos nos quais os docentes estão inseridos. Essa percepção deixa entrever que os professores que têm/tiveram contato com as reflexões mais atuais sobre o tema, são aqueles que participaram/tiveram contato com alguma pesquisa científica na área. Albuquerque (2018), por sua vez, salienta a necessidade de formação docente decorrentes das pesquisas mais atuais sobre escrita e a análise linguística, como condição para que novas práticas docentes sejam vislumbradas.

Se considerarmos esse contexto, entendemos que muitos professores que agora estão em sala de aula, principalmente os da região Norte do Brasil, em especial os do Estado do Amapá que não estão em contexto de empreendimento de estudos (especializações, mestrados, doutorados relacionados ao tema), tiveram pouco ou nenhum acesso às reflexões teórico-metodológicas sobre análise linguística na formação inicial. Mendonça alerta que as atuações tanto podem responder aos postulados de Geraldi (2004 [1984]; 2013 [1991], dos PCN (brasil, 1998), ou se distanciarem dela, a depender da formação docente.

Pesquisas como a Doretto (2014), explicitam que há um fosso na formação inicial em relação à abordagem teórico e prática das estratégias metodológicas da análise linguística. Além dessa, Raupp e Pereira (2022) apontam que a PAL como "prática de linguagem" é pouco representativa em cursos de Licenciatura em Letras e advogam a favor da necessidade reflexão continuada sobre o tema. Embora a formação inicial não seja o nicho de nossa pesquisa, é importante trazer à tona essas reflexões porque refletem um conjunto de problemas políticos, históricos, educacionais, relacionados à formação docente, que justificam a abordagem desse tema na formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

A Prática de Análise Linguística na perspectiva dialógica apresenta abordagem teórico-metodológica com fins didáticos e responde às tendências retrospectivas da Análise Linguística nas décadas anteriores de seu desenvolvimento na Linguística Aplicada do Brasil. Além disso,

envolve planos teóricos, conceituais, metodológicos, (re)orientando um direcionamento em suas abordagens científica e prática. Porém, dado seu caráter inovador e contemporâneo, ainda não chegou ao professorado da educação básica, impondo-se como desafiadora em sua implementação.

Em sua tese, intitulada *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*, Polato (2017), além dos textos fundantes já citados, investigou, em pesquisas científicas, a configuração dessa prática no fazer acadêmico-científico e caracterizou a Análise Linguística em perspectiva dialógica (Polato, 2017; Polato e Menegassi, 2019a; Polato e Menegassi, 2019b) com fins científicos e didáticos, que visam à sustentação de um trabalho didático com essa prática de linguagem em sala de aula.

A análise linguística na perspectiva dialógica está a serviço da configuração do sujeito crítico e reflexivo, o qual pode ser desenvolvido em inter-relação com as práticas de linguagem leitura e produção textual oral e escrita, a partir de enunciados concretos. Polato e Nunes (2013) argumentam que os estudos decorrentes dos postulados de Bakhtin e o Círculo deram origem a novas perspectivas de se conceber língua e linguagem, levando ao entendimento de que o ensino descontextualizado de língua e linguagem com foco na tradição gramatical é improdutivo, porque não favorece o emprego satisfatório da linguagem e da língua em situações concretas de interação.

Para se ter desenvolvimento efetivo da língua e agir com e por meio dela é necessário considerar que a compreensão e a produção de textos orais e escritos são basilares ao sujeito, o que não pode ocorrer sem a reflexão acerca da linguagem em uso. Geraldi (2004 [1984]) postula a ideia não só sobre a importância de refletirmos sobre a língua para usá-la conscientemente, mas também que é a partir desse entendimento que podem ocorrer o desenvolvimento da autoria e da autonomia do educando.

Os livros didáticos ainda são os grandes balizadores do ensino e da aprendizagem escolar, no entanto, tanto a PAL em perspectiva dialógica como a abordagem dialógica do gênero, não são tratadas a contento nesses materiais, o que torna o professor fundamental no processo de mediação. Em que pese as críticas ao livro didático, entendemos que a presença de um "bom livro" na sala de aula não anula a autoria e autonomia docente na elaboração da aula. O livro didático é um recurso que passa por rigoroso processo avaliativo e é distribuído gratuitamente nas escolas públicas (Rodrigues, 2024).

Ignorar sua presença na escola seria abrir espaço para outros materiais (apostilas, *slides*, como já vem acontecendo no Sul e sudeste do país) que não se submete a processos de avaliação. Sua materialidade nas escolas tanto apoia o trabalho docente que, muitas vezes, é

exaustivo, como os alunos, ao servir como suporte aos estudos. A autoria docente, por sua vez, envolve não apenas a produção de um texto ou de um material didático, mas envolve toda a criação das aulas, calcada pela mobilização de saberes constitutivos construídos em intersecção com os demais sujeitos e objetos do processo: professores, técnicos, diretores, documentos organizadores e mediadores do ensino e aprendizagem (Barreto, 2023).

Face a isso, entendemos que ao selecionar o livro que mais se adequa ao seu projeto educativo, às visões de mundo que acredita, à sua linha de trabalho, a professora, o professor faze-o como ato estilístico responsável e ético, à medida que se dispõe a utilizá-lo como meio, recurso, não como um fim em si mesmo.

Nesse sentido, as ações de uso do material didático decorrem dos objetivos da aprendizagem, o que pode levar a professora, o professor a adaptar atividades, reconfigurá-las, ampliá-las, negá-las, relacioná-la com outras. Assim, nos trabalhos com os gêneros discursivos, via livro didático ou não, quando não se efetiva o entendimento valorativo da relação estilo-gramática, a proposição de atividades de PAL, por exemplo, é exigível que, na retaguarda do processo, esteja um professor adequadamente formado, capaz de se posicionar criticamente sobre os conteúdos de ensino (Polato, 2017).

Os estudos de Da Silva (2008) sinalizam que a relação gramática /análise linguística ainda evidencia transição entre a tradição e a inovação. Cardoso (2017), por sua vez, salienta, ao analisar o livro didático, que ainda não ocorreu uma adequação significativa em relação à proposta de Análise Linguística evocada no PCN de Língua Portuguesa. Já Piano (2018) é fulcral quando explicita que embora os livros didáticos já explicitem uma aproximação da PAL é o professor quem precisa desenvolver atividades relacionadas a essa prática de linguagem, elevando-a a níveis mais amplos e significativos por meio da mediação, tendo em vista a reflexão do aluno sobre a linguagem em uso.

Araújo, Saraiva e Sousa Filho (2021) destacam ainda que nesses materiais ainda há o mascaramento de atividades gramaticais arraigados na tradição por terminologias cunhadas pelos estudos linguísticos atuais, e que, na realidade, distanciam-se das concepções de gêneros do discurso e da análise linguística. Rodrigues (2024) alerta, porém, que as refrações da PAL nos livros didáticos decorrem das influências que a BNCC exerce nos processos de avaliação desses materiais. Dessa forma, o discurso do documento, ao reenunciar apagamentos, incoerências, contradições e embates sobre o ensino influenciam a produção de materiais didáticos que não respondem totalmente aos preceitos teórico-metodológicos da PAL.

Outro fator que justifica o trabalho com a PAL é que o Estado do Amapá, historicamente, ressentiu-se de uma política de formação de professores. No que tange ao

ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa voltado a Prática de Análise Linguística como eixo basilar das práticas de linguagens essa necessidade se acentua. Carente até mesmo de professores com formação básica, na década de 1980, o Estado recorreu, às pressas, à habilitação precária de docentes por meio de testes de suficiência (Brasil, 1989) para suprir a carência de professores na rede pública de educação básica, muitos apenas com o segundo grau – atual Ensino Médio – e a posteriori, recorreu à licenciatura curta para minimizar os impactos de uma formação insuficiente. “O quadro caótico referente à má qualificação do/a professor/a perdurou por muitos anos, mesmo com programas de formação denominados exame de suficiência oferecido aos professores, que não possuíam qualificação [...]” (Rodrigues, Custódio, Foster, 2018, p. 123).

Mesmo com a realização de concursos públicos nos últimos tempos, é notória a necessidade de reflexões contínuas sobre o ensino de língua, em especial sobre a PAL na perspectiva dialógica, haja vista que o maior percentual de pesquisas científicas sobre a temática (74%) está relacionado à região Sul (Acosta-Pereira; Santos-Clerisi, 2020). Além disso, embora o RCAP (Amapá, 2019) demarque os estudos de Bakhtin e o Círculo como norteadores da concepção de linguagem adotada, o ladrão de marabaixo ainda não é tratado como um gênero discursivo e as proposições sobre a PAL reverberam os mesmos postulados da BNCC. No que tange a cursos em nível de formação continuada na área de Língua Portuguesa, após análise exploratória do site do Centro de Valorização da Educação – CVEDUC, em 2022, observamos que esses não contemplam, ainda, a PAL.

Consoante a essa realidade, é notório que a educação básica precisa, urgentemente, de projetos voltados à formação de professores na área de análise linguística na perspectiva dialógica, no contexto da formação continuada, porque há carência de formação docente em relação a essa prática. Polato (2017) elucida que a abordagem da PAL na perspectiva dialógica voltada para aspectos éticos do discurso ocorre mais precisamente na segunda década do século XXI, quando aparecem trabalhos com maiores aprofundamentos teórico-metodológicos nos estudos do Círculo de Bakhtin, sendo estes os estudos de Ritter (2012), Kraemer (2013), Ohuschi (2013) e Polato e Franco de Oliveira (2015).

Nessas pesquisas, os estudiosos refletiram sobre o viés valorativo em práticas de análise linguística, a envolver aspectos linguístico-enunciativos ou discursivos, no que se refere à forma composicional, conteúdo temático e estilo e desenvolveram análises relacionadas aos aspectos enunciativos do discurso. Com isso, evidenciaram a importância de trabalhos que se voltem à reflexão e formação de docentes para esse fim. No entanto, embora os estudos sobre a Análise Linguística tenham avançado significativamente nas últimas décadas, é visível a carência de

pesquisas que demonstrem a implementação de atividades de análise linguística na perspectiva dialógica por professores nas escolas, conforme ratifica Acosta-Pereira e Santos-Clerisi (2020)

Em razão do exposto, entendemos que as necessidades sociais ditam as educacionais e delineiam os desdobramentos dos estudos concernentes às pesquisas científicas sobre a PAL em perspectiva dialógica. Esse contexto sinaliza novos rumos para o ensino e a aprendizagem com essa prática de linguagem em sala de aula, o que torna relevante apresentarmos, a priori, estudos nos quais nos apoiamos para delinear nosso campo e objeto de pesquisa.

A gênese dessa proposta advém, além dos textos fundantes de Geraldi (2004 [1984]; 2013) e Franchi (1991 [1987]), da Tese de doutorado de Polato (2017) intitulada "*Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico".* Ao investigar, em pesquisas científicas, a configuração dessa prática no fazer acadêmico-científico nos últimos trinta anos, a autora assume uma posição responsiva ativa, reconstitui a historicidade da AL, reflete e sistematiza uma gama de conceitos comuns à análise linguística na perspectiva dialógica e a caracteriza como abordagem pedagógica.

Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica, com fins científicos e didáticos, que visa à sustentação de um trabalho pedagógico com essa prática de linguagem em sala de aula, em atendimento aos posicionamentos axiológicos dos interlocutores. A proposição teórico-metodológica de Polato (2017) circunstancia-se produtivamente à filosofia de Bakhtin e o Círculo em seu caráter dialógico e concebe os estudos de Ritter (2012), Kraemer (2013), Ohuschi (2013) e Polato e Franco de Oliveira (2015) como aqueles que demonstram avanços no que tange a aspectos éticos do discurso, com destaque ao viés valorativo da análise.

Ritter (2012), na Tese intitulada "*Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no ensino Médio: proposta de elaboração didática*", empreendeu seus estudos na compreensão processual de elaboração didática docente com a tríade leitura, análise linguística e produção textual com o gênero crônica, em turmas do Ensino Médio, numa perspectiva dialógica. A autora destaca que no aspecto de abordagens dialógicas, os professores tiveram dificuldades de desenvolverem questões que evidenciassem o dialogismo.

Em Tese intitulada *Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática*, Kraemer (2013) investiga o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, tendo em vista a reflexão docente acerca de sua prática relacionada à leitura e análise linguística do gênero conto, a partir do Dialogismo. Aponta a relevância da análise dialógica do discurso na reflexão crítica da prática docente em relação às necessidades atuais do ensino Médio. No que tange à Análise Linguística, a pesquisadora volta-se à heterogeneidade presente nos discursos direto, indireto e indireto livre

e valoração axiológica de escolhas linguísticas relacionadas ao léxico, aos verbos elocutivos, formas nominais, formas adjetivais, pronominais e relações temporais (Polato, 2017).

Ohuschi (2013), por sua vez, ao desenvolver a Tese intitulada: *Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguísticos-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem* volta-se para professores atuantes no Ensino Médio e desenvolve colaborativamente um plano de trabalho docente direcionado para a análise linguística a partir dos gêneros discursivos citados, com foco na compreensão da responsividade docente no processo de formação. Uma das constatações da pesquisadora foi que "[...] os docentes não tinham conhecimento sobre a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos" (Ohuschi, 2013, p. 226) e ainda se mantinham muito envolvidos com a gramática teórico-normativa, não associando o trabalho da gramática ao gênero (Ohuschi, 2013).

Polato e Franco de Oliveira (2015), no artigo *Gênero notícia: movimentos discursivizados nos limites entre informação e opinião*, empenham-se em desvendar o posicionamento valorativo institucional demarcado via gênero notícia. Nessa empreitada, discutem o enquadramento valorado do discurso do outro na notícia e os movimentos discursivizados avaliativos do próprio autor institucional a partir de aspectos linguísticos e extralinguísticos, por meio dos quais a instituição evidencia seus posicionamentos. Assim, a fim de ampliar nosso conhecimento sobre o objeto de investigação delineado, empreendemos pesquisa exploratória a fim de compor o estado da arte.

1.3 ESTADO DA ARTE

Nesta seção, apresentamos os dados constitutivos do estado da arte da pesquisa. Para isso, investigamos em três bases de dados[2]: Portal de Periódicos da Capes, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – CTDC e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD. Os descritores utilizados como mecanismo de busca foram as expressões: a) “prática de análise linguística”, b) “prática de análise linguística em perspectiva dialógica na formação continuada”; c) “práticas de análise linguística na formação docente”; d) “prática de análise linguística na formação continuada com o Marabaixo”; d) “O gênero ladrão de marabaixo”; e) “ladrão de marabaixo” dentro do período concernente a 2012-2022. Explicamos que a relação

[2] A partir desse momento nos deteremos na explicitação dos dados coletados nas bases de dados delimitadas para investigação do Estado da Arte

entre a PAL e o gênero deram-se por meio da leitura dos títulos e resumos dos documentos identificados.

Após leitura e análise de resumos e introdução de cada texto, identificamos 14 artigos de periódicos sobre os temas de busca, 20 Dissertações e 3 Teses, sobre os quais discorremos a seguir, conforme proximidade com nossa investigação. Dos artigos mapeados, quatro se voltam à PAL em perspectiva dialógica e conversam com nosso objeto de investigação. A fim de visualizá-los sistematizamo-los no quadro a seguir:

Quadro 1 – Artigos sobre Prática de Análise Linguística que compõem o estado da arte

Autores	Título	Conteúdo temático
Gedoz (2016)	Análise linguística e reescrita textual: articulando encaminhamentos	A prática de Análise Linguística articulada ao processo de produção e reescrita de textos na sala de aula realizado pela professora-pesquisadora junto a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental em que fica evidente a relevância da análise linguística como subsídio à produção escrita e a reescrita textual.
Polato; Menegassi, (2019)	O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica	Encaminhamento teórico-metodológico da Análise Linguística como resposta às proposições e delineamentos dessa prática de linguagem nas três décadas de surgimento na Linguística Aplicada do Brasil tendo em vista também aspectos didáticos e pedagógicos.
Polato; Menegassi, 2020)	Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica	Produção e caracterização de proposta teórico-metodológica com expansão dialógica para questões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, construídas no bojo de uma pesquisa-ação com professores em formação inicial, no contexto de estágio supervisionado em Letras.
Bonfim; Polato (2021)	Análise linguística/semiótica em perspectiva dialógica: valoração em semioses verbo-visuais de uma reportagem	Implementação de análise linguística/semiótica na leitura a mobilizar as axiologias sociais – valorações e entonações no plano material do enunciado, mais especificamente voltadas às semioses verbo-visuais ilustrativas do gênero reportagem com alunos do Ensino Médio.

Fonte: Autora 2023

O artigo de Gedoz (2016), intitulado *Análise linguística e reescrita textual: articulando encaminhamentos,* tem como foco o estudo com a Prática de Análise Linguística articulada ao processo de produção e reescrita de textos na sala de aula, realizado pela professora-pesquisadora junto a uma turma de 7ºano do Ensino Fundamental. O estudo evidencia a relevância da análise linguística como subsídio à produção escrita e a reescrita textual, com foco em aspectos linguístico-discursivos. Os resultados alcançados decorrem da mediação docente consciente no aspecto político e teórico-metodológico, em contexto de pós-graduação.

Os artigos intitulados “O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica” (Polato; Menegassi, 2019) e “Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica” (Polato; Menegassi, 2020) apresentam, respectivamente: a) um encaminhamento teórico-metodológico em planos teóricos, conceituais e metodológicos para a legitimação da Análise Linguística como resposta às proposições e delineamentos dessa prática de linguagem nas três décadas de surgimento na Linguística Aplicada do Brasil tendo em vista também aspectos didáticos e pedagógicos; b) produção e caracterização de proposta teórico-metodológica com expansão dialógica para questões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, construídas no bojo de uma pesquisa-ação com professores em formação inicial, no contexto de estágio supervisionado em Letras.

Identificamos, também, o artigo *Análise linguística/semiótica em perspectiva dialógica: valoração em semioses verbo-visuais de uma reportagem*, de Bonfim e Polato (2021), no qual as pesquisadoras, sob orientação teórico-metodológica dialógica, discutem sobre como implementar análise linguística/semiótica na leitura, mobilizando as axiologias sociais – valorações e entonações no plano material do enunciado, mais especificamente voltadas às semioses verbo-visuais ilustrativas do gênero reportagem com alunos do Ensino Médio.

As abordagens dos conteúdos dos artigos refratam uma preocupação com a afirmação da PAL em perspectiva dialógica no ensino fundamental, médio e formação inicial, à medida que se preocupam em delinear encaminhamentos teórico-metodológicos de forma integrada à leitura e à escrita. Todos os textos demarcam a ancoragem na perspectiva dialógica, no entanto, a mobilização de aspectos axiológicos é refratada nos trabalhos mais recentes.

As Dissertações de Mestrado identificadas no CTDC e BDTD voltadas à prática de análise linguística ancoradas na perspectiva dialógica da linguagem somam um total de 20 estudos. As pesquisas transitam entre diferentes eixos temáticos, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Dissertações que compõem o estado da arte

Autores/ano	Temas
Delezuk (2015)	Análise estilística de gênero.
Gomes (2016)	Proposição, implementação de atividades de leitura e análise linguística e análise de respostas discentes a partir de um gênero.
Konkel (2016); Huff (2017); Nascimento (2018); Piano (2018); Sarmento (2018); Brillinger (2019).	Investigação da prática de análise linguística em materiais didáticos.
Laynes (2016); Souza (2016); Santos-Clerisi (2017); Pinto (2018); Nunes (2019); Fenilli (2020).	Ressignificação da teoria avalizada sob os escritos de Bakhtin e o Círculo com elaboração de proposta teórico-metodológica.

Krum de Souza (2019); Salatiel, (2019); Torquato (2019); Silva, (2021).	Exame da concepção da análise linguística em documentos oficiais – BNCC, PCN.

Fonte: Autora/2023

A busca nos permitiu encontrar vários trabalhos com a PAL, porém, nenhum voltado à formação continuada docente no contexto da educação básica. Deter-nos-emos naquelas que consideramos mais próximas à nossa proposta, os estudos voltados à abordagem da análise linguística vinculados a propostas teórico-metodológicas, sobre os quais discorremos a seguir.

Gomes (2016) investiga a responsividade docente de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o autor elabora uma proposta a partir do gênero crônica voltada à leitura e análise linguística, em que essa última se desdobra em atividades epilinguísticas e metalinguísticas a focar em recursos linguísticos com função adjetiva. Além disso, implementa e analisa dados relacionados à compreensão responsiva discente, que se mostra produtiva para a construção de sentidos.

Laynes (2016) apresenta compreensão à PAL entrelaçada à leitura e produção textual no bojo de produção de uma proposta didático-pedagógica com o gênero roteiro de documentário direcionada ao 9º ano do ensino fundamental. O trabalho de Souza (2016) reflete sobre a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa e desenvolve proposta teórico-metodológica de cunho didático-pedagógico para o 8º ano do Ensino Fundamental.

Santos-Clerisi (2017) analisa enunciados de fóruns, avaliações produzidas entre 2007 e 2011 por professores em formação inicial do curso de Letras-Português -Ead de universidade pública da região sul sobre concepções de conteúdos e ensino de Língua Portuguesa e aponta encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho com a análise linguística.

Pinto (2018) empreende análise e compreensão da relação das diretrizes teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin sobre enunciado e gêneros do discurso com a reflexão sobre os usos da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa e as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) quanto as prática de análise linguística e a partir daí propõe, teórico e metodologicamente, um encaminhamento para as práticas de leitura e de escrita dos textos-enunciados em suas diferentes semioses.

Nunes (2019) investiga práticas de ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva operacional e reflexiva a partir do trabalho integrado de leitura, produção de textos e prática de análise linguística e recorre aos documentos oficiais - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998; 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) – para produção de uma proposta didático-pedagógica com o gênero reportagem dirigido ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Fenilli (2020) busca embasar o agenciamento de estratégias estilístico-discursivas para promover a interação com os textos e, consecutivamente, propõe uma elaboração didática em torno do gênero discursivo tira, voltada a alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Ao finalizar, apresenta orientações quanto aos aspectos a serem considerados em elaborações didáticas voltadas ao desenvolvimento da PAL.

Notamos que as dissertações sobre a PAL em perspectiva dialógica reconhecem a ausência de referências teórico-metodológicas para o trabalho com enfoque na reflexão humana. Em decorrência disso, adotam encaminhamento de propostas com e sem implementação, de modo a iniciarem um necessário movimento de rupturas e desbravamentos com a PAL na educação básica. Até aqui, não foi possível identificar a formação docente em contexto de formação continuada sobre a PAL. Passemos então, às Teses.

As Teses encontradas foram as de Gedoz (2015), Santos-Clerisi (2020), Ciavolella (2022). A pesquisa da primeira, intitulada "*Prática de análise linguística no trabalho com os gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual*", aborda a prática de análise linguística no trabalho com gêneros discursivos com foco na reescrita textual, desenvolvendo proposta teórico-metodológica para tal sem, no entanto, implementá-la.

Já a Tese da segunda, intitulada "*Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica*", volta-se para a análise do eixo análise linguística/semiótica no discurso da Base Nacional Comum Curricular, no qual se constata que a Análise Linguística/Semiótica transita entre o discurso tradicional e o discurso dialógico ora convergindo, ora divergindo, oscilando entre essas duas abordagens.

Publicada em novembro de 2022, a Tese intitulada *Práticas de Análise Linguística com docentes do 5º ano do ensino fundamental,* de autoria de Ciavolella (2022), compõe nosso rol de investigação do Estado da Arte. O estudo investiga a responsividade de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em relação à PAL em contexto de formação continuada. Desenvolveu-se a partir de vivências dos professores com a PAL em curso de formação continuada. Os sujeitos investigados, em sua maioria, formados em Pedagogia ampliaram reflexões sobre a PAL a partir de estudo teórico-prático em caráter colaborativo

No estudo, Ciavolella (2022) faz reflexões sobre avanços e desafios na abordagem da PAL em contexto de formação continuada. Dentre os primeiros, estão as contribuições de Atividades Linguísticas – AL para a compreensão teórico-metodológica da PAL; ampliação de consciência socioideológica em relação a produção de sentidos, à compreensão de valores sociais em relação ao estilo-gramática; a pesquisa colaborativa como meio produtivo à

responsividade docente. Em relação aos desafios, Ciavolella (2022) aponta necessidade de abordagem de conceitos teórico-metodológicos; insipiência da formação inicial em relação a conhecimentos sobre linguagem língua e gramática nos cursos de Pedagogia; a consideração das dimensões do extraverbal em atividades de leitura e de análise linguística.

Sabemos que, por questões de indexação, muitos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na linha de investigação que enveredamos e que são pertinentes ao nosso trabalho não foram identificados nas bases de dados, como por exemplo: Pereira (2013; 2014); Menegassi e Cavalcanti (2013); Pereira e Rodrigues (2014); Oliveira e Polato (2015); Polato (2017); Polato e Menegassi (2019a; 2019b); Costa-Hübes (2017), Ohuschi (2019); Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020), Bomfim; Polato (2021), conforme corroboram Acosta-Pereira e Santos-Clerisi (2020), em cartografia sobre a PAL.

Embora as pesquisas sobre esse campo de estudos da Linguística Aplicada tenham sido intensificadas, até aquele momento – março de 2022 – as pesquisas sobre esse tema constituíam volume insipiente, conforme destacam Acosta-Pereira e Santos-Clerisi (2020). Mais recentemente, a pesquisa de Raupp (2024) aponta que a região Norte, especificamente, é a que apresenta a maior lacuna na produção de pesquisa sobre a PAL, com um intervalo de 20 anos sem publicações sobre o tema; seguida de Centro-Oeste e Sudeste, com 18 anos; Nordeste com 11 anos e Sul, com nove. Tais revelações explicitam como a ausência da pesquisa contribuiu para que a PAL fosse silenciada no âmbito da educação básica, em especial, na região amazônica.

Por tudo isso, acreditamos que as referências trazidas a lume norteiam nossos rumos quanto a esta investigação. Constatamos que as pesquisas sobre o objeto de estudo que delimitamos não compreendem/abarcam aspectos teórico-práticos voltados para a formação continuada do professorado do Ensino Fundamental, anos finais, no que tange à PAL a partir do ladrão de marabaixo.

Nossa pesquisa distingue-se, ainda, por considerar como cerne de reflexão o gênero discursivo ladrão de marabaixo, ainda não investigado sob a perspectiva dialógica e que se constitui como saber linguístico, cultural, social e histórico a demarcar uma ruptura com silenciamentos, estereótipos e preconceitos em relação aos conhecimentos oriundos da cultura do Marabaixo. Além disso, volta-se à compreensão da formação e das sujeitas em uma perspectiva valorativa, da constituição humana e profissional, social e historicamente situadas.

1.4 DOS OBJETIVOS AO PLANO GLOBAL DA TESE

Acreditamos que nossa trajetória acadêmica e profissional alicerçam substancialmente nossa proposta e esquadrinham a nossa área de atuação e pesquisa, na expectativa de responder à questão-problema esboçada na pergunta: Como professores das séries finais do Ensino Fundamental, da rede pública do Amapá, em contexto de formação continuada, desenvolvem conhecimentos acerca da análise linguística em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo para o trabalho com a produção ética e valorada de enunciados?

Na expectativa de responder produtivamente ao problema de pesquisa, delineamos o objetivo geral: Compreender como professores dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede pública do Amapá, em contexto de formação continuada, desenvolvem conhecimentos acerca da análise linguística em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo para o trabalho com a produção ética e valorada de enunciados.

Para contemplar esse objetivo maior, delineamos como objetivos específicos:

a) Evidenciar como vem sendo desenvolvida a análise linguística por professores do ensino fundamental da rede pública do Amapá;
b) Caracterizar os saberes docentes no processo de reflexão sobre a análise linguística em perspectiva dialógica, no decorrer do estudo teórico-metodológico à luz dos conceitos do dialogismo;
c) Examinar se e de que forma ocorre o desenvolvimento da consciência socioideológica e do estilo próprio dos professores na análise dialógica do ladrão de marabaixo
d) Refletir se e como os professores reconfiguram os pressupostos da análise linguística em perspectiva dialógica em suas elaborações didáticas.

A hipótese de trabalho e os objetivos propostos consubstanciam nossa investidura na defesa da tese: O trabalho colaborativo sobre a análise linguística em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo conduzido por meio de estudo teórico-prático potencializa a compreensão de conceitos teórico-metodológicos, levando as docentes, em contexto de formação continuada, a reconfigurarem suas percepções sobre os impactos sociais da produção de efeitos éticos e valorados em enunciados em suas elaborações didáticas.

Nossa investigação é tecida sob a égide da Linguística Aplicada, de acordo com a concepção dialógica de língua e linguagem e sua abordagem sociológica, valorativa e ideológica, ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, Volóchinov, 2021 [1929]; 2019[1926]); Bakhtin (2003 [1979]; 2016 [1979]; 2019 [1940-1960]; 2020 [1920-1924]). Em relação ao dialogismo e às axiologias sociais defendida pelo Círculo, buscamos fulcro em

explicadores como Faraco (2009); Pereira; Rodrigues (2014); Menegassi; Gasparotto (2019), Sobral (2009), Pereira; Rodrigues (2014); Pereira; Gregol (2021) e outros.

Quanto à Prática de Análise Linguística na perspectiva dialógica, ancoramo-nos em textos fundantes: Geraldi (2004 [1991]; 2013 [1991]), Franchi (1991 [1987]) e em estudos contemporâneos como: Polato (2017); Polato; Menegassi (2019a; 2019b; 2021a; 2021b); Polato; Mendonça (2024) Polato; Menegassi, Ohuschi (2023); Ohuschi (2019); Pereira; Costa-Hübes (2021a; 2021b); Rodrigues (2021); Rodrigues; Pereira (2021); Sobral; Giacomelli(2021); Mendonça (2021); Clerisi (2021); Kraemer; Costa-Hübes (2021); Rodrigues; Franco; Rohling (2021) e outros.

Quanto ao ladrão de marabaixo, ancoramos nossas reflexões em Videira (2008; 2010), Oliveira (2006; 2015), Coelho (2021); Luna (2017), Godinho (2018). Já o referencial didático-pedagógico para realização do estudo teórico-prático concebe Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi (2020) e Ohuschi, Fuza e Striquer(2020); Ohuschi e Menegassi (2021); Fuza e Ritter (2021); Lunardelli (2021); Ohuschi; Silva (2021) e outros.

Para alcançarmos os objetivos almejados, optamos pela abordagem qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, a partir de pesquisa-ação de viés colaborativo. O percurso metodológico traçado consiste em: a) caracterização sócio-histórica e cultural do gênero ladrão de marabaixo, a partir da análise dialógica de um ladrão de marabaixo; b) realização de um diagnóstico sobre como os professores (sujeitos da pesquisa) trabalham com a prática de Análise Linguística, a partir de materiais elaborados por eles ou utilizados a partir do Livro Didático; c) elaboração de uma proposta de Prática de Análise Linguística em perspectiva dialógica; d) produção de curso de formação continuada; e) implementação da proposta de PAL elaborada com os professores em curso de formação continuada; f) discussão dos resultados da proposta implementada em inter-relação com aspectos teóricos, embasados nos conceitos do dialogismo e da análise linguística em perspectiva dialógica.

Encaminhado o norteamento teórico, no qual está alicerçada nossa investigação bem como o trajeto metodológico, apresentamos a organização composicional desta Tese, a qual está desenvolvida em nove seções, além da Introdução e da Conclusão: a) A prática cultural do Marabaixo; b) Dialogismo e seus conceitos c) Prática de Análise Linguística no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; d) Metodologia ; e) Marabaixo fora da caixa: a Sequência de Análise Linguística; f) A Prática de Análise Linguística no Ensino Fundamental, Anos Finais; g) O ladrão de marabaixo e a PAL no curso de formação continuada; h) Docentes em travessia: potencialidades e perspectivas da análise dialógica de ladrões de marabaixo; i) Nós, Vozes, Elas: a tessitura de atividades de Prática de Análise Linguística.

2 A PRÁTICA CULTURAL DO MARABAIXO

O Ciclo do Marabaixo
Uma manifestação
Vem contar uma história
De uma antiga geração[3]

O Marabaixo é uma manifestação cultural lúdico-religiosa, de ancestralidade africana, própria de comunidades afroamapaenses, cuja expressão é constituída por ritos religiosos do catolicismo popular, canto, música e dança. De acordo com o Dossiê de registro do Marabaixo (Brasil, 2018), a origem dessa prática cultural decorre tanto de dados históricos como de relatos oriundos da memória coletiva que corroboram sua gênese ao translado dos antepassados escravizados à Amazônia amapaense em decorrências da construção da Fortaleza de São José, em 1768 e do remanejamento das famílias portuguesas da Mazagão africana para a recém-criada Vila Nova Mazagão, em 1771, hoje Mazagão Velho – Amapá (Brasil/Iphan, 2018).

Em uma dessas versões míticas, emergida da memória de uma guardiã, o marabaixo nasce como a dança do côco, na Mazagão africana, na residência de uma família. Lá, as mulheres escravizadas, com permissão de suas senhoras, dançavam com saias rodadas nos terreiros ao som de caixas tocadas por homens (Brasil, 2018b). Não raro, outras mulheres escravizadas fugiam das senzalas e juntavam-se à festa. Quando descobertas, eram açoitadas no tronco. Ao ser obrigada a vir para o Brasil, a família, que criara o côco [a dança], trouxe o tocador de zanga em condições sub-humanas. O homem morreu no translado e ao jogarem o corpo mar abaixo, fizeram orações e dançaram em sua homenagem. Daí em diante, "[...]a dança agora, não ia ter mais o nome de côco, mas de Marabaixo" (Josefa Pereira Lau. INRC Marabaixo. IPHAN, 2013 apud Brasil, 2018b).

Assim, a expressão cultural passou a ser compreendida como memória e resistência étnica ao sofrimento imposto pela escravização, incorporando tradições e costumes locais. Videira (2008, p. 4) explica que o Marabaixo é uma "dança dramática e religiosa de cortejo afrodescendente em que se representa a história e a cultura amapaense" e sua compreensão está atrelada a valores da filosofia africana como ancestralidade, religiosidade, comunidade, oralidade, memória, palavra (Videira, 2008; 2010). Tais valores possibilitam compreender os signos, ritos, trajetórias e relações socioideológicas construídas entre os antepassados e os sujeitos contemporâneos. Assim, a partir de Videira (2008; 2010), tecemos considerações que possibilitam compreender, ainda que brevemente, os valores filosóficos do Marabaixo.

[3] Não deixa a cultura morrer - Interpretada por: Del Marabaixo. In.: Sampaio, 2022, p.224

A ancestralidade compreende a tradição, a manutenção e o acúmulo de saberes decorrente da experiência humana relacionados a um espaço-tempo. Pode ser notada no respeito aos mais velhos, na hierarquia dos membros das festas, no amor à terra e seus espaços, no sentido de comunidade. A religiosidade consiste no conjunto de crenças, fé, devoção, respeito, modos de ser e de agir em relação ao transcendente, manifestada em ritos, símbolos, atitudes e outros. Em Brasil (2018b) pode-se compreender que a realização do Marabaixo está relacionada às bençãos alcançadas e às promessas aos santos dos quais a/o promesseira(o) é devota (o), constituindo a religiosidade e o senso de comunidade como sentido primeiro (Videira, 2008).

O senso de comunidade diz respeito à compreensão do lugar social e historicamente construído e constituído pelas memórias e afetividades decorrentes das relações entre os sujeitos e o meio. Esse valor é percebido pela compreensão coletiva do espaço, construída não só pelos presentes, mas pelos antepassados. Logo, todo o conjunto de representações materiais, imateriais, ambientais, relacionais constituem o sentido de comunidade. Exemplo disso é a referência a árvores nativas – paricazeiros, lacre e caimbezeiros – como abrigos e fonte de inspiração para ladronistas, citados por Videira (2008).

A oralidade é instrumento que impregna ritmo e sentido à narrativa, ao tecer o imaginado e o vivido e favorecer a compreensão da existência, de si mesmo e das relações entre os sujeitos. A memória é a guardiã das relações históricas, sociais e culturais e o fio que liga passado e presente, vivido e imaginado, por meio da qual é possível construir e reconstituir as vivências, crenças e tradições, mantendo-as ou atualizando-as. A palavra representa conhecimento, criação e transformação e não se limita à verbalização, mas inclui outras formas de comunicação, com o som ecoado do tambor.

Os elementos constitutivos do Marabaixo são os ritos religiosos, a dança, a qual expressa o aprisionamento dos pés acorrentados; os saberes relacionados à produção, à manipulação de objetos musicais e à alimentação e os ladrões, composições poéticas entoadas na roda de Marabaixo ao som das caixas. Sobre os ladrões nos aprofundamos nas seções 1.1 e 1.2. Todos compõem um conjunto de saberes e práticas que fortalecem o senso de pertencimento, essenciais para a identidade do grupo.

O Ciclo do Marabaixo, em Macapá, é o período em que os festejos acontecem. Inicia-se no Sábado de Aleluia, após a semana santa e vai até *Corpus Christi.* O ciclo compreende um conjunto de ritos religiosos (e não religiosos), como o levantamento, decoração e derrubada do mastro, ladainhas, novenários, missas em devoção ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade, celebradas nas igrejas dos bairros Laguinho e Favela. Nas demais comunidades onde o Marabaixo é celebrado, o festejo acontece conforme o dia de celebração do santo de devoção.

> O Sábado do Mastro, dia em que os detentores de cada associação se dirigem para uma mata a fim de cortar uma árvore de tronco fino e comprido que servirá como mastro; o Domingo do Mastro, no qual o tronco percorre em cortejo as ruas dos bairros em que as festas ocorrem; a Quarta-feira da Murta, quando acontece um cortejo pelas ruas dos bairros com os ramos de murta na mão; a Quinta-feira da Hora, em que o mastro é enfeitado com a murta e levantado na frente da casa do festeiro ou nas respectivas associações; finalmente, para encerrar o Ciclo do ano, ocorre a Derrubada do Mastro, que acontece no último dia de festa, quando também é escolhido o festeiro para o ano seguinte (Brasil, 2018b, p. 7).

Figura 2 – Sábado do Mastro - Ciclo do Marabaixo 2022

Fonte: Gabriel Penha/Agência de Notícias Amapá-2022

Figura 1 – Quinta-Feira da Hora: levantamento do mastro - Ciclo do Marabaixo 2025

Fonte: Gabriel Penha[1]/ Fundação Marabaixo/GEA-2025

Figura 3 – Derrubada dos mastros – Ciclo do Marabaixo 2025

Fonte: Gabriel Penha/Agência de Notícias Amapá

A ladainha é presente durante o período do Ciclo do Marabaixo e junta orações populares a trechos em latim, refletindo sua diversidade cultural e religiosa. O canto compartilha a devoção ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade.

Figura 4 – Culto ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade

Fonte: Gabriel Penha/Agência de Notícias do Amapá/2025

Figura 5 – Ladainha (em latim) – Ciclo do Marabaixo 2025

Fonte: Gabriel Penha/Agência de Notícias Amapá

O Marabaixo ocorre nos barracões, locais tradicionais onde a/o festeira(o) recebe os participantes para honrar e celebrar a tradição. Em Macapá, os grupos tradicionais são: Berço do Marabaixo, Raízes da Favela Dica Congó, Associação Zeca e Bibi Costa (Azebic), na Favela (bairro Santa Rita); Marabaixo do Pavão e Raimundo Ladislau, no bairro do Laguinho, e União Folclórica de Campina Grande (UFCG) e Santíssima Trindade da Casa Grande, na Região Rural da capital.

Figura 6 – Cartazes Barracão Marabaixo do Pavão e Barracão tia Biló

Fonte: Instagram/ Governo do Amapá

Esses locais representam, portanto, lócus simbólico da constituição das relações humanas a corroborar o sentimento de pertencer à comunidade e salvaguardar o seu legado. Na roda, se "aprende a dançar e a tocar, dançando, tocando dentro das comunidades negras" (Videira, 2008, p. 10). Logo, os barracões constituem-se como espaços simbólicos profícuos para a formação de identidades, porque criam condições de celebração, partilha, apoio, ajuda mútua, interação social, essenciais à constituição de referências espaciais, temporais, subjetivas.

Tocadores, ladronistas, cantadeiras, dançadeiras representam tanto o poder da palavra quanto a pujança da representatividade cultural. Videira (2008) explica que as caixas de marabaixo, instrumentos de percussão, são a presença viva da ancestralidade africana, cujo som ecoado representam o próprio elo de comunicação entre os participantes. Outros elementos ancestrais são o respeito à hierarquia dos membros na organização das festas, o amor à terra e ao lugar da comunidade.

Figura 7 – Ciclo[4] do Marabaixo 2025

Fonte: Gabriel Penha/Fundação Marabaixo/GEA

[4] FUNDAÇÃO MARAIXO. Ciclo Marabaixo 2022 - Barracão Raimundo Ladislau PENHA, Gabriel.

A indumentária com estampa florida dá vivacidade a essa prática cultural. Os trajes femininos compõem-se de “saia rodada, florida e colorida, blusa com babados, sandália ou sapatilha, flor no cabelo, brincos, pulseiras e colares, toalha dependurada no ombro” (Brasil, 2018b, p.8). O traje masculino compõe-se de calça comprida branca, camisa com estampa florida, toalha no ombro (Brasil, 2018b). Todos dançam calçados, em círculo, em volta dos tocadores e cantadores e entoando uníssonos os refrãos.

Figura 8 – Ciclo Marabaixo 2023

Fonte: Aydano Fonseca/Tambores e Bandeiras

De acordo com Videira (2008), o Marabaixo é definido como afrodança, conceito que engloba a expressão coletiva, a referência aos primórdios da civilização africana e afrodescendente, o ritmo baseado na percussão e o vínculo (ou não) à religiosidade, pois mantêm viva a referência à historicidade, a memória e as relações entre individualidades e coletividade, que constituem a cultura afroamapaense.

> O Marabaixo é dançado em círculo movimentado em sentido anti-horário acompanhando os músicos que tocam as caixas e aqueles que entoam os ladrões. Os corpos das dançantes movimentam-se para frente e para trás, para esquerda e para a direita e giros em torno do próprio corpo. As mãos a todo o momento seguram as longas saias floridas erigindo-as (Brasil, 2018b, p. 34).

Os homens acompanham as dançadeiras, em passos miúdos, arrastando os pés e cortejando as damas, sempre ao ritmo das caixas e dos ladrões. Nesse sentido, a dança é linguagem que expande o poder da palavra, enquanto elemento de valor ancestral, projetando por meio da performance o elo entre o presente e o passado.

Além desses elementos, constituem o Marabaixo, alimentos e bebidas como caldo de carne e a gengibirra. Produzida artesanalmente, à base de gengibre, água, açúcar e cachaça, a

bebida é distribuída pelos festeiros durante a festa e se constitui um saber dos praticantes do Marabaixo. De acordo com Brasil (2018b), a alimentação é servida a todos que se encontram nos barracões, participantes, apreciadores, visitantes.

Figura 9 – Produção artesanal da Gengibirra

Fonte: Gabriel Penha – Agência de Notícias Amapá - 2019

Desta forma, a alimentação constitui-se como parte do sistema de referências dos sujeitos, pois a comunidade compartilha a responsabilidade pelos processos de produção, distribuição e mesmo usufruto do alimento. Ao fazerem isso, constroem e fortalecem o pertencimento por meio da cooperação, da responsabilidade, da reciprocidade, dos significados, (Alves; Alves, 2010) fortalece o sentido de existir em comunidade.

Como toda prática cultural, o Marabaixo passou e passa por transformações. São perceptíveis as mudanças em relação aos modos de organização comunitária, à elaboração de elementos, às circunstâncias e espaços de apresentação, à aceitação de jovens (fazer, entoar ladrões e tocar a caixa de marabaixo era exclusivo dos mais velhos) (Brasil, 2018). Tais mudanças influenciam em mudanças nos enunciados produzidos no contexto dessa prática cultural e religiosa.

Para Bakhtin (2016 [1979]), é de extrema importância estudar a origem do enunciado e a diversidade de gêneros nos diversos campos do fazer humano na linguística e na filologia, via enunciados concretos, porque os atos da vida chegam até nós por meio deles. Assim, os enunciados possibilitam conhecer práticas, saberes e modos de constituição dos sujeitos que se significam com e por meio deles. Atentas a isso, analisamos a constituição discursiva do ladrão de marabaixo.

2.1 O GÊNERO DISCURSIVO LADRÃO DE MARABAIXO

O gênero discursivo ladrão de marabaixo constitui-se como parte da prática sociocultural ancestral, o Marabaixo, e refrata a forma peculiar como comunidades afroamapaenses expressam suas formas de ver e significar a vida, o meio social, cultural e ambiental, histórico. Seu berço é a oralidade de negros e negras escravizados que encontraram na palavra cantada e na corporalidade da dança, a perenidade do registro pela memória e pelo senso de comunidade, os quais permitem que a palavra não se desfaça pelo tempo, mas se propale no eco e nos "gargos" de tantas vozes e no ressoar das caixas de marabaixo.

O ladrão se teceu em ressignificação e valoração nas rodas de marabaixo e para além dela como gênero prenhe de discursos que planam o cenário sociocultural e histórico. Como tal, precisa ser explorado nas salas de aula como meio de debates, de conhecimento e fortalecimento do senso de pertencimento e de identidade afroamapaense e amazônicos, em prol do enfrentamento a violências decorrentes de preconceitos, silenciamentos, omissões e outras formas de violações.

Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, o enunciado é um elo entre os dizeres passados e os que estão por vir, reenuncia vozes enquanto se projeta como individualidade do sujeito numa relação dual entre o eu e o outro. Como material constituído de palavra, adere e pode se remeter a outras formações discursivas e à memorias social, tipificadas em um gênero, o qual se caracteriza por seu conteúdo, pelos elementos linguísticos que (re)enuncia e que são selecionados para compô-lo.

> Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2016 [1979], p. 54).

Nessa perspectiva, compreender o ladrão de marabaixo é entender a própria história do Marabaixo, cuja concepção tem laços afrodescendentes, étnicos, culturais e religiosos. Videira (2008) propõe a compreensão do Marabaixo a partir de conhecimentos gnósticos da filosofia africana, destacando os conceitos de africanidades brasileiras e afrodescendência em suas relações histórico e sociais, cuja história do Marabaixo remonta a valores como "a palavra, a ancestralidade, a comunidade e a religiosidade" (Videira,2008, p. 3).

Assim, o Marabaixo tem íntima relação com a pertença comunitária e valor religioso que decorrem do que a autora chama "Catolicismo de Preto" (Videira, 2008, p. 3) em

consonância com as Congadas e os Reizados. A ancestralidade é demarcada pela reverência histórica, pela hierarquia dos membros na organização das festas e a palavra é marca, inscrição verbal que legitima a transmissão de saberes às gerações do por vir. Como tal, constitui-se signo ideológico porque refrata as pertenças e sabedorias, conhecimentos e tradições que demarcam os signos verbais e semióticos.

Nesse contexto, os objetos significam, constituem-se signos, "o tambor fala" (Videira, 2008, p. 3) e a palavra cria, porta saberes, conhecimentos e poder, constituindo-se como elemento de transformação. Segundo Bakhtin (2016 [1979]) a expressividade de certas palavras não está delimitada à sua marca linguística, mas sendo típica de gênero, ecoa a expressão individual alheia, representando a completude do enunciado do outro.

Os ladrões consistem em enunciados verbais correspondentes à poesia musicada no Marabaixo. Sua gênese é vinculada à tradição oral, marcada pelo improviso. O conteúdo desses enunciados versa sobre os acontecimentos cotidianos, vivenciados, pessoal e coletivamente, que, ao serem registrados, tornam-se discursos, antes efêmeros, em materiais concretos e perenes. Dessa maneira, os ladrões criados outrora possibilitam a compreensão dos sujeitos, dos fatos, da vida, do lugar e do tempo em que foram "tirados".

Martins (2012) sinaliza que a possível origem do que hoje é denominado *ladrão* de marabaixo está no poema, identificado pelo autor como écloga[5], manuscrito identificado em arquivos dos Condes da Cunha, em Coimbra "História da verdadeira sucedida Praça de Mazagam nos despejos que fizeram os africanos em março de 1769 que se contarão – 11 do dito mês de março e ano" (Vidal, 2008, p. 72 apud Martins, 2012, p.66). De acordo com o autor, a denominação de écloga deve-se ao fato de o enunciado versar sobre a "lamúria e decepção dos mazaganenses" em relação ao translado, o que seria indícios do que é hoje o ladrão de marabaixo, uma vez que estava já presente o lamento, ainda hoje expressado em ladrões de marabaixo (Martins, 2012, p. 66).

Coelho (2021), por sua vez, discorda do autor. Ao investigar o significado de écloga no dicionário de termos literários, esclarece que esse termo significa poesia bucólica e é associado a temas pastoris. A autora defende, dado o "espírito da elegia" (Coelho, 2021, p. 85), que o nome mais apropriado seria elegia, por representar mais assertivamente a ideia de penar e lamento, conteúdo temático do marabaixo. Consoante a essas explicações, entendemos que a denominação do que hoje é ladrão de marabaixo estava relacionado ao tema e à entonação do gênero, aspectos que ainda são reenunciados nos ladrões até hoje.

[5] Poema em forma de diálogo ou de solilóquio sobre temas rústicos, cujos intérpretes são em regra pastores.

O nome “ladrão” é explicado a partir do “roubo” de cenas cotidianas ou mesmo do “roubo” do verso entoado por outro ladronista em contexto de desafio. O roubo do cotidiano era refratado pelo olhar do ladronista a respeito do dia a dia da comunidade, de seu modo de ser, fazer, estar no mundo, viver a realidade e recriado à sua maneira no contexto da roda de Marabaixo. Dessa maneira, os *ladrões* davam concretude a essas vivências, à medida que se constituíam como enunciados discursivos duradouros ao serem reenunciados, valorados de outra maneira pelo grupo social

> Esses textos poetizados recebem a denominação êmica de ladrões devido à maneira de como ocorrem suas elaborações, através de desafios entre os cantadores que devem surpreender uns aos outros com versos complementares que vão encadeando-se, dando sentido à canção e cumprindo a função social esperada (Brasil, 2018b, p. 16)

Nesse contexto de diversão, entretenimento e religiosidade, não bastava saber dos fatos, dos discursos, era preciso reorganizá-los artisticamente em outros enunciados, tomá-los de improviso e dar-lhes acabamento poético e musical adequados. Nesse percurso, as conversas, as experiências que lhe serviam de mote eram incorporadas e reelaboradas a adquirirem característica especial que, no marabaixo, se materializava pelo distanciamento do acontecimento original e dos enunciados alheios que com ele se inter-relacionavam. Dessa forma, os conteúdos cotidianos passavam a integrar o campo do artístico-literário e do entretenimento, investido de outras valorações: críticas, gracejos, ironias, lamentos, outros.

Em face disso, a constituição dos ladrões revela processos discursivos criativos a instituir uma autoria que, no contexto enunciativo de outros idos, não requeria o domínio do escrito. O oral ganhava duração na cadeia discursiva em forma de *ladrão* que, ao ser entoado, era reconhecido, compreendido e respondido vezes e mais vezes. Desse modo, adentrava a memória coletiva enquanto produto cultural oral e discurso de sujeitos afroamapaenses.

Daniela Oliveira (Brasil/IPHAN, 2018), em depoimento transcrito no Dossiê do marabaixo, explica que os ladrões de marabaixo representam a própria vida das pessoas, razão pela qual, os enunciados eram valorados, apreciados quando tirados, no improviso, porque as pessoas se reconheciam nos dizeres. Todos compartilhavam os significados e sentidos que eram compreendidos e respondidos na roda como um lugar próprio para sua ressignificação. Nisso, deixavam de ser experiências individuais para se tornarem bem cultural.

> [...]os compositores antigamente a maioria eram analfabetos, mal sabiam escrever os seus nomes, mas eles tinham um raciocínio muito rápido. Incrível, tudo que eles visualizavam virava um ladrão de marabaixo, uma briga, uma conversa de um amigo com outro amigo, de um vizinho com outro vizinho, um acontecimento, uma festa, um aniversário, alguma decisão de alguma autoridade. Tudo isso virava verso, virava

> música, virava o ladrão de marabaixo. Então eles roubavam os fatos para fazerem suas composições (Daniela Oliveira (Brasil/IPHAN, 2018, p.17).

Além dessa explicação, há outra que condiciona a origem do nome à existência de desafio na roda de Marabaixo. Segundo Daniela Oliveira (Brasil/IPHAN, 2018), o desafio era a ocorrência de "discussão" nas rodas de Marabaixo, consideradas locais e momentos propícios para se tomar a palavra e dizer ao outro sua crítica, repreensão, ofensa, gozação. Nesse contexto, roubar o verso do outro e dar outro rumo ao canto, era uma habilidade que garantia o poder da palavra ao ladronista e a reverência à sua criatividade.

> Antigamente esse desafio era normal, era uma discussão nas rodas de Marabaixo. Às vezes eu não gostava de você e eu te esperava lá no Marabaixo pra dizer tudo que eu queria através dos versos. E na verdade isso era uma rivalidade saudável, as pessoas sabiam realmente se respeitar. Então, no momento do desafio um roubava o verso da boca do outro. Um iniciava o desafio e pra ti conseguir responder aquilo que o outro estava te falando tu tinha que roubar a música da boca dele porque ele não parava. Aí no momento da roda de Marabaixo um roubando o verso, o outro tinha que ir lá e colocar o verso dele, dava continuidade, depois outro entrava novamente. Então também tem esse conceito de ladrão de marabaixo, o verso que é roubado na hora do desafio (Daniela Oliveira (Brasil/IPHAN, 2018, p. 17).

Ao investigar a natureza dos cantos que se presentificam em manifestações como o Marabaixo, Oliveira (2015), propõe uma classificação tipológica, a luz de Hymes (1972;1975). Para tanto, considerou a dinâmica cultural de produção e circulação desses enunciados, a saber: as situações, os eventos e os atos de fala oral. As situações de fala correspondem às festas religiosas em homenagem a um santo católico, por exemplo: Festa de São Gonçalo, Festa de Nossa Senhora da Piedade, Festa da Santíssima Trindade, Festa do Divino Espírito Santo. Os eventos de fala dizem respeito aos ritos dos festejos, como: procissões, celebração, alvorada, novena, chegadas dos santos. Já os atos de fala incluem as folias, as despedidas, os hinos, as orações, os cantos, as bandaias de batuques, os ladrões (Oliveira, 2015). A nosso ver, esses atos de fala são gêneros discursivos que representam modos singulares dessas práticas culturais.

Os cantos entoados no Marabaixo foram classificados pela autora como religiosos e profanos. Os primeiros, como as ladainhas e folias, são aqueles relacionados aos eventos e circunstâncias religiosas, voltados ao louvor e agradecimentos. Já os segundos são de dois tipos: aqueles voltados à diversão e entretenimento, com temas voltados às experiências vividas no cotidiano e outros que adotam como tema a identidade e a ancestralidade. São entoados, no momento de festa ocorrido após as cerimonias religiosas, em cortejos não religiosos, enquanto atividade lúdica nos barracões, pois envolve a dança, o toque das caixas de Marabaixo, as comidas e bebidas, como a gengibirra – cachaça e gengibre.

O termo “profano” decorre de um processo de domínio da igreja católica, promulgado por Padre Júlio Maria Lombaerde à época da urbanização da cidade, que acreditava que a fé católica deveria prevalecer e ser a base espiritual da comunidade Macapaense. Como a prática do Marabaixo caracteriza-se por representações do catolicismo popular com tambores, chocalhos (Coelho, 2021), demonstrava rituais que levaram o religioso a defini-la como cultos satânicos (Luna, 2017). O projeto religioso que via o Marabaixo como afronta à fé católica contribuiu para a estigmatização e preconceitos contra essa prática e seus praticantes.

Reis, Maciel e Pereira (2021) concluem que os ladrões são atos de fala que ocorrem no contexto do Marabaixo, em sua parte profana ou lúdica, como definem. Cid e Coutinho (2020) recorrem a uma cantadeira de Marabaixo para explicar que o termo é avaliado como “aquilo que não é de Deus”, sentido não aceito pelos marabaixeiros que se identificam melhor com o termo lúdico, pois significa alegria do encontro. Em respeito à opção dos marabaixeiros, adotamos, daqui para frente, o termo “lúdico”. Nesses termos, o ladrão é canto lúdico, porque a situação de realização desse ato de fala era de exclusividade do momento do Marabaixo manifestado na informalidade, em atos de lazer e diversão, após a celebração religiosa.

Oliveira (2015) explica que os ladrões estavam intrinsecamente relacionados à transmissão e recepção oral, de forma que a oralidade é constitutiva desse gênero discursivo, em que a desenvoltura do ladronista ou do cantador, por meio da voz e do gargo, dá acabamento ao enunciado. Sob essa ótica, o ladrão é sincronia de corpo, verbo, voz. Para essa autora, dada a premissa da oralidade, os ladrões teriam “o caráter de oralidade primária, uma vez que todo processo de existência se dá pelas vias da oralidade” (Oliveira, 2015. p. 143).

À luz de Bakhtin (2016 [1979]), os ladrões de marabaixo, ao serem “tirados” no improviso, nas condições da interação imediata, as rodas de marabaixo, e vinculados imediatamente aos demais enunciados alheios, por meio do “roubo” do verso, se constituem como gêneros primários. Na atualidade, porém, dados os contextos de transformações sociais e históricas pelos quais o Marabaixo passou (e passa), e aqueles que moldam os sujeitos, as formas de interação e comunicação, podemos dizer que esse gênero se torna (ou está se tornando) secundário.

Prova disso é que na atualidade, os ladrões são apenas repetidos, ao invés de criados de improviso como outrora (Oliveira, 2006), mas têm sido produzidos em outras esferas sociais. A exemplo, o ladrão “Canto das lavadeiras”[6] (Madureira, 2029), produzido no contexto do projeto “Cantando Marabaixo nas escolas”. Para Bakhtin (2016 [1979]), os gêneros secundários

[6] Ladrão analisado por tia Gertrudes, a partir do qual ela desenvolve sua SAL. Ver anexo E

decorrem de um processo cultural mais complexo, mais evoluído e sistematizado, conforme vemos com a produção desse gênero no meio escolar.

O ladrão de marabaixo está intimamente interligado à dança, cujo auditório age ativa e responsivamente, tanto com o corpo como com a voz, por meio do refrão, acompanhado de instrumentos indispensáveis como a caixa de marabaixo, ritmos e performance próprios, constituindo-se, portanto, nas rodas de Marabaixo e de Batuque[7]. Sua genealogia, conforme relatos da tradição oral, remonta a sua entoação como hino de lamento nos atos fúnebres de jogar mar abaixo os corpos escravizados mortos nos tumbeiros (Brasil, 2018). Coelho (2021) refere-se ao ladrão como canções tradicionais; enquanto Videira (2010) refere-se a esse enunciado como cantigas: "[...]as frases musicais curtas presentes nas cantigas de Marabaixo e bandaias[8] de Batuque representam outra característica da cultura afroamapaenses que possivelmente se assemelha à tradição Bantu" (Videira, 2010, p. 78).

Desse modo, o enunciado ladrão de marabaixo, conforme frisam os pensadores do Círculo, filia/inscreve-se aos fios discursivos do hino, do canto, da cantiga e transformou-se, adquiriu nuances próprias das comunidades afroamapaenses e grupos disseminadores que se responsabilizam por sua vivificação. Um exemplo disso são as distinções quanto à produção desses enunciados. Coelho (2021) explica que o ladrão, na roda, surge do improviso, do "roubo" de vivências cotidianas ou da apropriação do canto do outro. Oliveira (2006), porém, explica que, na atualidade, os ladrões são apenas repetidos, não sendo mais criados de improviso, como outrora. Independente do contexto, as lamentações e as labutas diárias encorpam os dizeres cantados entrelaçando o sagrado e o lúdico, constituindo a malha temática que perfazem os ladrões (Coelho, 2021).

Ao estudar o marabaixo do Curiaú, Oliveira (2006), explica que o termo *ladrão* tanto dá nome ao refrão repetido pelo coro como ao todo composicional. Neste trabalho, utilizamos a terminologia ladrão para nos referirmos ao enunciado como um todo. Durante sua enunciação, em geral, o coro é entoado pelos *cantadores,* conjunto de dançadores do Marabaixo, em geral, mulheres que repetem, na roda, o refrão após a entoação de cada estrofe cantada pelos *puxadores* do ladrão que, em geral, eram (são) também os *tiradores* de ladrão, aqueles que se constituíam como autores dos enunciados, ainda que não alfabetizados (Oliveira, 2006).

[7] Batuque é outra manifestação cultural do Amapá, própria de comunidades remanescentes do quilombo do Curiaú e que se caracteriza por ter ritmo mais acelerado que o Marabaixo, acompanhado apenas por tambores e pandeiros, enquanto no Marabaixo há também a caixa de Marabaixo (Oliveira, 2006).
[8] Cantos do Batuque (Oliveira, 2015).

A composicionalidade dos ladrões é tecida em versos e estrofes a constituir, por vezes, uma narrativa com presença de refrão. Oliveira (2006) explica que não há uma regularidade na quantidade de versos. As estrofes do ladrão não têm limites em termos de quantidade, tanto podem ter um ou mais versos. Porém, pode ocorrer de uma mesma estrofe compor ladrões diferentes. A construção composicional pressupõe que refrão e estrofes sejam combinados. "As estrofes apresentam certa fixidez na forma, na maioria absoluta dos cantos. Apresentam a estrutura de quatro versos, seguidos sempre do refrão. De forma geral, apresentam rima irregular" (Oliveira, 2015, p. 151). Não há obrigatoriedade de continuidade temática.

O que observamos sobre o estilo do gênero, a considerar, também, ladrões como *Dona Flor*[9] *(*Esmeraldina dos Santos, 2018), *Na boca do Cajari*[10] (Raimundo Hildemar Maia, 2018), ambos registrados no Dossiê do arabaixo (Brasil, 2018) e *Canto das Lavadeiras* (Marciele Libório; Karen Pereira) registrado em Madureira (2019), selecionados pelas professoras em formação para a tessitura da SAL, é que os ladrões de marabaixo são memórias, narrativas sobre o vivido, o que incorre na presença de elementos da narrativa que representam trânsito entre o vivido e o imaginado, a configurar um ponto de vista único sobre a história entoada.

No ladrão *Na boca do Cajari*[11], por exemplo, há a narração da tragédia pessoal vivida no contexto do naufrágio do Navio Novo Amapá, no rio Cajari, em 1981, considerada uma das maiores tragédias fluviais do país. Embora toda a tragédia em si represente um impacto social, é a perda da mulher amada o cerne do ladrão de marabaixo que deixa entrever a dimensão humana individualizada do autor-criador. Em *Canto das lavadeiras*[12], produzido já no contexto de um projeto[13] de incentivo à produção escolar de ladrões de Marabaixo, o que ganha centralidade é o trabalho e o valor das mulheres lavadeiras de outrora em suas múltiplas atividades esquecidas pelos discursos oficiais. A voz autoral desenvolve uma composição expositiva em prol do reconhecimento e da valorização de personagens históricas que contribuíram, também, como marabaixeiras, parteiras, mães-solo, para a história do lugar.

Quanto ao conteúdo temático, Oliveira (2006), em estudos do Marabaixo no quilombo do Curiaú, identifica como tema dos ladrões, as experiências arraigadas ao cotidiano, o bucolismo, destacando a flora e fauna amazônica amapaense, além de religiosidade católica. Já em seus estudos posteriores, sobre cantos afro-amazônicos registrados por meio da oralidade,

[9] Ladrão analisado por uma participante do curso que não era nossa sujeita de pesquisa. Vide anexo F.
[10] Ladrão analisado por tia Zezé. Vide seção 8.
[11] Ladrão analisado por tia Zezé, cuja discussão ocorre na seção 8, a partir do qual ela desenvolve a Sequência de Análise Linguística- SAL.
[12] Ladrão analisado por tia Gertrudes, disponível no Anexo E, a partir do qual ela teceu a SAL.
[13] Marabaixo nas escolas

em Mazagão, Oliveira (2015) identifica como abordagens temáticas, a vida cotidiana, entrelaçado pelo vivido e pelo imaginado; a temática identitária e de resistência, como causa social, quando versa sobre a origem africana e o sofrimento escravo.

O estilo do gênero compõe-se de recursos linguísticos-expressivos que mobilizam o léxico inerente às variedades linguísticas regionais que refratam o cotidiano. A variedade de registro está relacionada à informalidade. Pode apresentar rimas, paralelismo, métrica irregular (Oliveira, 2015), linguagem metafórica ancorada no cotidiano, elementos da narrativa e outros decorrentes do estilo-autor e que são específicos ao projeto de dizer. Nesse aspecto, percebemos que há ainda, necessidade de investigação sobre o estilo verbal, o que pode ser explorado em outras pesquisas.

Como tem sua raiz numa cantiga, o gênero refrata comportamentos sociais, virtudes e valores relacionados à existência da comunidade. Esse modo de agenciar saberes se configura na modalidade oral, principal meio de circulação dos ladrões, cujo auditório real são as rodas de Marabaixo. Por ser de natureza oral, "[...]é determinado pelo atrito da palavra com o meio extraverbal e pelo atrito da palavra com a palavra alheia (das outras pessoas)" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 270) a refratar valores afrocêntricos do Marabaixo como a ancestralidade, a palavra, o senso de comunidade e a religiosidade.

2.2 *AONDE TU VAI RAPAZ:* RESSONÂNCIAS VALORATIVAS DE UM LADRÃO DE MARABAIXO[14]

Para Bakhtin (2016 [1979]), é de extrema importância estudar a origem do enunciado e da diversidade de gêneros nos diversos campos do fazer humano. Segundo o filósofo da linguagem, a pesquisa sobre quaisquer materiais linguísticos reais ocorre via enunciados concretos, de onde é possível exaurir os fatos linguísticos a serem estudados. Isso porque, os atos da vida chegam até nós materializados em enunciados concretos, por meio dos quais nos reconhecemos e nos constituímos via interação nas práticas sociais. Nessas situações, a linguagem, enquanto fio e sedimento das relações sociais, possibilita conhecer práticas, saberes ancestrais e modos de constituição dos sujeitos que se significam com e por meio deles.

[14] Parte da seção publicada no artigo "O tambor fala, a palavra cria": ressonância valorativa de um ladrão de marabaixo. Vale dos Santos, G., & Greco Ohuschi, M. C. (2023). "O tambor fala, a palavra cria": ressonâncias valorativas no ladrão de marabaixo Aonde tu vai rapaz . *Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso*, *18*(3). Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/60487. Acesso em 02.04.2024.

Cada enunciado é constituído de conteúdo temático, estilo e de uma construção composicional que ressoa por meio da entonação a forma como os sujeitos se relacionam, representam suas crenças, modos de ver, avaliar e significar a vida. Cada valor humano penetra na língua tingida pelo colorido do cotidiano na enunciação. Cada campo elabora seu repertório de gêneros com marcas próprias que os identifica, diferencia, desenvolve e se complexifica a depender dos contextos de uso (Bakhtin, 2016 [1979]).

Em consonância a esse pensamento, consideramos que o gênero discursivo que mais bem responde às identidades étnicas, sociais e culturais dos amapaenses é o ladrão de marabaixo. Esse enunciado, cujos significados foram ecoados na cultural oral, popular, transmitida de geração em geração (Geraldi, 2015) ao longo de pelo menos dois séculos de existência, foi reiterado no toque da caixa, no bailado da saia e no gargo[15] de afroamapaenses que carregaram na memória, no corpo, na voz o material sígnico de suas existências.

Mesmo com tanto tempo de luta, resistência e (re) existência verificamos que tal gênero discursivo não adentrou o universo das práticas de ensino de língua portuguesa na Educação básica. Tampouco, o campo de estudos da Linguística Aplicada, conforme resultados investigados, a partir de descritores como "ladrão de marabaixo", nas plataformas indexadoras da CAPES: Catálogo de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e mesmo na plataforma *Scielo*. Como salienta Geraldi (2015), ainda é raro olhar o mundo da oralidade e dele retirar meandros que possam nos levar a entender o meio letrado.

Esse "esquecimento", porém, precisa ser superado, dada a necessidade de uma abordagem plural das culturas, a incluir nos currículos e na sala de aula, pragmaticamente e teoricamente ancorada, a diversidade cultural como prática alteritária, responsável e ética em resposta a todas às formas de intolerâncias. Como defende Rojo (2012, p. 16, *destaque da autora*), "[...] trata-se de descolecionar os 'monumentos' patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* – [...] – de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens".

Geraldi (2015), por seu turno, chama a atenção para a valorização da língua das culturas orais, para a necessidade da importância da diversidade, do diferente e que, discursivamente, circula fora da cultura letrada. De acordo com o autor, estamos em um momento em que se faz necessária a defesa das nossas singularidades, da identidade, do local como forma de subversão à força unificadora de mercados globais que tendem a exigir e a subjugar sujeitos sob um mesmo rótulo. A consciência disso desperta nosso olhar para o lugar de sujeitas e sujeitos

[15] Diz-se a respeito do ladronista que tem "boa garganta" para puxar e entoar o ladrão nas rodas de Marabaixo em tom que supere os toques da caixa.

amazônicos, marcados por suas idiossincrasias. Nesse sentido, advoga o pesquisador, é preciso redirecionar o foco do ensino de língua e ir ao encontro de sujeitos e dos sentidos produzidos por eles. Para isso, a identificação e valoração de enunciados de gênese oral mostram-se como guias para aproximar o lugar deles e os lugares apropriados pela cultura letrada.

Os ladrões de Marabaixo passaram e passam por transformações sócio-históricas, assim como toda prática sociocultural do Marabaixo. As mudanças deslocam o ladrão de marabaixo, antes mais próximos da religiosidade quando realizados nas festas de santos católicos, para contextos mais sociais como comemorações e festejos cívicos, em uma clara abertura aos novos contornos sociais, na atualidade.

É nesse contexto de transformações e renovações que o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz*, de Raimundo Ladislau, material verbal sígnico e ideológico, constituído social e historicamente, é alçado ao marco de renascimento cultural do Marabaixo. O toque da caixa de marabaixo ecoou vozes outras, mais longe e firme, a partir do rompante de Ladislau, quando ergueu o gargo, desafiou e enfrentou o poder público constituído a denunciar, questionar e criticar o Estado quando da criação do Território Federal do Amapá e da reestruturação urbana do que hoje é o centro comercial de Macapá.

Dada a importância desse enunciado para a comunidade afroamapaense e para a compreensão dos sujeitos em momento histórico tão significativo, tomamo-lo como material linguístico-enunciativo e discurso responsivo, ético e responsável, em sua versão registrada por Manuel Nunes Pereira, em 1949, documentada no Dossiê do Marabaixo (Brasil/IPHAN, 2018) para análise, na expectativa de compreender e de respondê-lo na esfera da formação continuada docente. Como destaca Bakhtin (2016 [1979]), a língua integra a vida por meio de enunciados que a materializam e por meio deles a vida penetra na língua.

A fim de atingir nosso objetivo, recorremos a Pereira e Gregol (2021) que, ao discutirem e refletirem sobre os conceitos de valoração nos estudos do Círculo, constatam que o lugar de onde enunciam os sujeitos reflete na linguagem e na língua tanto a subjetividade avaliativa dos sujeitos como os campos ideológicos dos quais compartilham. A partir disso, os autores analisam conceitos dialógicos que se entrecruzam com o de valoração/avaliações sociais na perspectiva do Círculo e analisam propostas metodológicas para análise da valoração.

Dentre essas, Pereira e Rodrigues (2014) propõem a análise da valoração relacionada à ideologia, considerando quatro estâncias: 1) análise do cronotopo para demonstrar como o homem projeta sua ideia de valor sobre si e o mundo; 2) construção material (do enunciado) e a marca valorativa; 3) análise da expressividade dos enunciados, reveladas na ordem de conteúdo, de estilo e de composição das ideologias no discurso; 4) análise das relações de

sentido produzidas a partir do cronotopo, do material e valoração e das marcas linguístico-enunciativas e discursivas. Assim, optamos por esse encaminhamento metodológico para analisar a valoração no enunciado *Aonde tu vai rapaz.* Assumimos, para tanto, as questões norteadoras propostas por Pereira e Rodrigues (2014), organizadas por Pereira e Gregol (2021) no quadro 3 para encaminhar nossas reflexões:

Quadro 3 – Conceitos norteadores para análise da valoração

A instância delineadora	Excertos da proposta dos autores	Questões norteadoras
Cronotopo	[...] o **cronotopo** nos apresenta não apenas uma visão de homem social, mas uma visão axiológica e ideologicamente constituída da realidade de seu tempo. Essa visão de homem se constrói seja em função do próprio quadro específico de representação desse homem [...] (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 187, grifo nosso).	1- Como se constitui a imagem de homem tendo em vista as determinações valorativas oriundas do tempo e do espaço em que está inserido? Como essa amplitude espaço-temporal projeta visões de mundo?
Ideologia	[...] a seiva da existência da **ideologia** formalizada e sistematizada é a ideologia do cotidiano, uma vez que a avaliação crítica de toda produção ideológica se opera na/por essa ideologia (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 179, grifo nosso).	2- Como a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos organizados revelam as atitudes valorativas em uma situação de interação? 3- Como as ideologias do cotidiano e os sistemas ideológicos organizados são moldados por atitudes valorativas/posições avaliativas?
Enunciado	[...] a centelha da expressão não existe nem no sistema da língua, nem na realidade objetiva fora de nós: a emoção, o tom, os juízos de valor somente surgem e se materializam no emprego vivo da língua, em um **enunciado concreto e real** (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 184, grifo nosso).	4- De que forma os aspectos constituintes do enunciado, em ligação com a situação concreta, (de)mostram os posicionamentos axiológicos?
Dialogismo	[...] as relações dialógicas, como já dito, são relações de sentido que se realizam nos enunciados. De acordo com o autor, dois enunciados, ao se confrontarem em um dado plano de sentido, em dada situação de interação, acabam sempre por estabelecer relações dialógicas, que, para o autor, são relações **semântico-axiológicas** (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 190, grifo nosso).	5- Como o todo enunciativo é valorado tendo em vista a situação de interação? 6- Como as relações semântico-axiológicas, relações dialógicas, suscitam/provocam sentidos dos/aos enunciados?

Fonte**:** Elaborado por Pereira e Gregol (2021), a partir de Acosta Pereira e Rodrigues (2014).

Dados os encaminhamentos sobre a metodologia de análise, trazemos à cena enunciativa o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz*, de tradição oral. De autoria de Raimundo Ladislau, um dos líderes de uma das comunidades negras de Macapá na década de 1940, a versão em análise está publicada no Dossiê do Marabaixo (Brasil, 2018).

Aonde tu vai rapaz
(Raimundo Ladislau)

Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Vou construir minha morada
Lá nos campos do Laguinho

Quando vim da minha casa
Me perguntou como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um armador

Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?

Estava na minha casa
Conversando com a companheira
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro

Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje é reconhecido
Por Barão do Rio Branco

A Avenida Getúlio Vargas
Tá ficando que é um primor
Essas casas foram feitas
Pra só morar os doutor

Dia primeiro de junho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando viva
Para o nosso governador

(Raimundo Ladislau. Versão registrada no Dossiê do Marabaixo pelo IPHAN, 2018, p. 18-19).

O enunciado concreto *Aonde tu vai rapaz* apresenta uma tipologia artística, poética, organizada em sete estrofes com quatro versos, sendo a primeira, o refrão. Por meio dessa composição, o autor-criador comunica-se com seu auditório real, o conjunto de participantes da roda de marabaixo, arregimentando recursos linguísticos para dar acabamento ao seu projeto de dizer, de maneira que a estrutura, o conteúdo temático e o estilo complementam-se para produzir sentidos, tendo em vista a crítica social, que assume o tom de lamento.

Logo, constatamos que o objetivo do autor-criador é a fruição do seu dizer, a partir do lúdico que envolve cantoria e dança. A finalidade social (Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020) é tornar público seu descontentamento em relação ao ocorrido por meio da crítica ao

governo e a intenção comunicativa do autor-criador é denunciar a segregação racial e social imposta ao povo afroamapaense. Para Bakhtin (2016 [1979]), cada gênero assume um tom próprio, incluindo em sua composição uma carga de entonação expressiva.

Como tal, entendemos que o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* constitui-se como atitude responsiva do autor criador e de seu coro social e refrata sua avaliação de insatisfação, revolta, indignação acerca do remanejamento de cidadãos afroamapaenses que, na prática, resultou em segregação cultural, racial, social. Essa condição real de enunciação é seu nascedouro e a esse respeito passamos a discorrer, à luz de Pereira e Gregol (2021), considerando-a como cronotopo enunciativo original, a constituição do Território Federal do Amapá, em 1943, quando da reforma urbana da cidade de Macapá. Os sujeitos que viviam nesta região eram praticamente esquecidos do restante da nação. À época, o Brasil era proeminentemente rural, regido sob a batuta ditatorial do Estado Novo, comandado por Getúlio Vargas (Madureira, 2019).

Na década de 1940, a região Amazônica passou a despertar interesse do Estado Nacional sob o lema "Integrar para não entregar", a palavra de ordem era "conquistar a terra, dominar as águas, sujeitar a floresta" (Vargas, 1941, p. 229). Assim, a colonização da Amazônia foi entendida como estratégia para os interesses nacionais e o que estava previsto era o investimento em obras estruturais de urbanização, como saneamento básico e atendimento à saúde pública. Nesse contexto, a implementação de um projeto de Saneamento da Amazônia, visava combater doenças como a malária, vista como entrave à integração da Amazônia ao restante do país (Andrade; Rochan, 2007).

O Brasil vivenciava um clima favorável de crescimento econômico em decorrência da Segunda Grande Guerra, o que impulsionou o investimento em infraestrutura que vinha ao encontro da visão de desenvolvimento e exploração da Amazônia. Isso, no entanto, foi prejudicado quando o Brasil declarou guerra ao Eixo e o Estado Novo entrou em declínio. Essa constituição do cronotopo mais amplo é importante porque representa o plano extraverbal que se constitui como força de compreensão dos acontecimentos, das atitudes dos sujeitos dos grupos envolvidos na enunciação, pois é partir dele que podemos entender e construir sentidos sobre as relações humanas (Pereira; Rodrigues, 2014).

Esses acontecimentos refletiram na reforma urbana de Macapá, a partir da constituição do Território Federal do Amapá, em 1943. Com a urbanização, os moradores foram levados a locais distantes do centro (à época) – "*lá nos campos do Laguinho*", dando origem aos bairros

do Laguinho[16] e Favela[17], ambos espaços consolidadores do Marabaixo (BRASIL, 2018). Videira (2008) explica que, à época dessa transformação urbana, a comunidade negra morava, predominantemente, na Vila Santa Engrácia – atual praça Barão do Rio Branco, Praça de cima e Largo São João no centro da Vila de São José de Macapá, hoje área central e nobre da cidade, quando foi desapropriada de suas terras e remanejada para os "campos do Laguinho", local escolhido pelos remanejados por ser território de suas roças, de sua força trabalho.

A desapropriação da comunidade do centro de Macapá e o remanejamento para o bairro do Laguinho, tiveram início após a chegada do Capitão Janary Gentil Nunes, governador militar indicado pela ditadura getulista, à cidade de Macapá, em 25 de janeiro de 1944. Não foi uma mudança sem resistências por parte da comunidade. O governo com sua forma autoritária de governar, baseou seu programa de governo na tríade "Sanear, Educar e Povoar" (Maciel, 2001 apud Videira, 2008, p. 5).

As populações amazônicas de lugares como Macapá, Estado do Amapá seguiam suas vidas em estreita relação com a floresta, com o rio, com a terra, referenciado no verso: "Lá nos campos do Laguinho", reverberado no seu dizer oral – "destelhar, retelhar, primor", e nas crenças e costumes. Era uma época em que a pobreza, a desigualdade social e a baixa escolaridade da população dificultavam o desenvolvimento do país e no Amapá muitas famílias viviam em palafitas na Beira – como chamavam a margem rio Amazonas onde moravam. Nesse contexto, o ladrão *Aonde tu vai rapaz*, reflete a forma como a população desses locais foram atingidas por essas modificações. No excerto 1, trazemos à cena enunciativa deste artigo, o título e o refrão para desvelarmos na análise a imagem de homem em relação às determinações valorativas oriundas do tempo e do espaço em que está inserido e a influência da amplitude espaço-temporal projetada nas suas visões de mundo (Pereira; Gregol, 2021).

Excerto 1

Aonde tu vai rapaz

Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Vou construir minha morada
Lá nos campos do Laguinho

[16] Historicamente, o bairro do Laguinho é um território de maioria afrodescendente e conhecido como "Nação Negra". Foi no contexto de mudança para o lugar que o Marabaixo se fortaleceu, tornando o bairro um dos mais representativos da cultura do marabaixo, em Macapá-AP.

[17] Atual bairro Santa Rita. Naqueles idos, esse lugar ficava muito longe do centro urbano de Macapá. Os discordantes/resistentes a irem para o Laguinho fizeram essa opção como ato de resistência, pois não queriam ver nem de longe o governador. Nesse lugar, existia uma mata que o separava da Cidade e passou a ser denominado de Favela, pela presença dessa vegetação no seu local (Luna, 2017).

O enunciado-título *Aonde tu vai rapaz* e o refrão dão indício de um homem que se sente perdido, como se vê pelo advérbio "aonde", pelo verbo "vai", e pela sintaxe do enunciado em forma de pergunta – "aonde tu vai rapaz"; o homem sem saber para onde ir e sem saber com quem contar, como se vê na escolha do adjetivo "sozinho" em: "por esses campos *sozinho*", perde seu lugar de referência, sua "morada" e vai para um lugar que não lhe é significativo: "esses campos". O pronome demonstrativo indica um caminho que não é o de sua origem e refrata certo distanciamento, o que é confirmado pelo substantivo "campos", que generaliza um espaço, que não é sua pertença. A "morada" ativa o sentido de existência e transcendência, remete ao tempo duradouro da existência trazidos à tona por outros ditos: "morada eterna", por exemplo, porém no enunciado em análise a "morada" é incerta, porque não constitui o lugar identitário do sujeito.

Essas compreensões advindas a partir das marcas linguístico-enunciativas do enunciado presente no refrão nos levam a entender que a ideologia cotidiana desse sujeito é refratada pelo apego ao ecossistema, à comunidade, há um sentimento de que o lugar é parte de si e, no contexto, esse homem, ao ser remanejado, perde um pouco de si, sente-se atordoado porque os sistemas ideológicos organizados, o eurocentrismo, o colonizador, o Estado, a cultura escrita são valorados positivamente por aqueles que detém o poder em detrimento das anulações de ideologias cotidianas que valoravam o homem da terra: a moradia, a relação com a natureza, a cultura, a religiosidade. Os aspectos verbais constituintes do enunciado, em ligação com a situação concreta, revelam os posicionamentos axiológicos do sujeito/homem atingido pelas mudanças: insatisfação, discordância e certo conformismo que duelavam com o sentimento de pertença à comunidade, de identidade.

Compreendemos que o excerto 2 representa a visão do homem afroamapaense nesse período em relação ao poder hegemônico. Seu sentimento era, possivelmente, o de impotência, de revolta, de objeção, ao passo que, do outro lado, possivelmente havia a ideologia de superioridade do eurocêntrico sobre o afrocêntrico; do colonizador sobre o colonizado; do poder central do Estado em relação ao "caboco" Amazônico que, destituído de estudos e de "cultura" não podia participar das decisões sociais e políticas. Suas crenças, expressões culturais eram tidas como inferiores ou mesmo como maléficas, impróprias[18]. É nesse cronotopo que esse homem afroamapaense, clivado das decisões sociais ideológicas sobre seu destino, ergue o

[18] O Marabaixo foi considerado como profano pela igreja católica.

"gargo[19]" e entoa o *ladrão*, enunciado que rompe como voz responsiva, consciente, de enfrentamento ao silenciamento imposto pelas ideologias dominantes e como cultura faz ouvir sua contrapalavra.

Para Volóchinov (2019[1926]), toda tomada de consciência está relacionada ao exterior do acontecimento, que organiza suas condições e circunstâncias. A voz do homem afroamapaense, ribeirinho, negro, marginalizado rompe a caixa do silêncio e irrompe como as águas do Amazonas, ganhando força e volume nas ressonâncias de outros sujeitos que entoam o *ladrão Aonde tu vai rapaz,* ressonando suas visões de mundo e seu senso de comunidade, impregnando-se do "colorido *sociológico e histórico:* da época, do meio social, da posição de classe do falante e daquele ambiente real e concreto no qual ocorre o enunciado" (Volóchinov, 2019 [1926]).

Em sua simplicidade, de boca em boca, o homem por meio do *ladrão* denuncia sua dor, externa sua crítica, visibilizado no todo da estrofe que ressoa e ressoa em diferentes vozes de tal modo que se torna pororoca em linguagem, rouba a cena do poder legitimado e mobiliza outras vozes que, juntas, refletem ideologicamente sua ancestralidade, sua identidade, sua resiliência, sua resistência, tidos como juízo de valor que positivam suas existências.

Essas compreensões advindas do extraverbal, tem seus indícios a partir de marcas linguístico-enunciativas que refratam essa forma de se entender e de refratar suas ideologias que aportam no cotidiano, mas se deslocam para as fronteiras de outros campos, como o cultural, o político e o artístico. Assim, passemos à análise do excerto 3 do enunciado-texto.

Excerto 2
Quando vim da minha casa
Me perguntou como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um armador

Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?

Estava na minha casa
Conversando com a companheira
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro

[19] Diz-se do que tem "garganta" boa, voz para puxar o Ladrão nas rodas de Marabaixo: "os puxadores - são os que são dotados de bom "gargo", como diz Sebastião. Isto significa ter boa voz, ou seja, um tom de voz alto e firme o suficiente para ser ouvido para além do som dos instrumentos (...)" (Oliveira, 2006, p.47).

As quatro primeiras estrofes do *ladrão de marabaixo* em análise refletem a ideologia cotidiana, a relação do homem com o seu dia a dia: o jeito de falar, as escolhas lexicais e composicionais denotam a subjetividade do autor-criador, seus pertencimentos e ideologias que demarcam seu lugar responsivo e transitam entre o cotidiano e o artístico. “A particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que eles estão entrelaçados por fios ao contexto extraverbal da vida [...]” (Volóchinov, 2016[1979], p. 121).

Assim, demarcam as ideologias do autor-criador as relações extraverbais em conexão com as marcas linguísticas-enunciativas: a simplicidade e o senso de comunidade refratados na organização composicional dos versos em forma de diálogo; a preocupação com o lugar onde mora, percebida nas escolhas lexicais: “casa”, “morada”, “armador[20]”; o sentimento de desproteção e insegurança: “destelhei”, “retelhar”; a preocupação com a família: “companheira”; o sentimento de pertencimento e resistência: “ só tenho pena do coqueiro”.

Essas marcas linguísticas referenciam o lugar ideológico de onde o ladronista enuncia: o lugar de segregado, de preto atingido pela desigualdade social, o que fica evidente nos versos: “Mas a Santa Engrácia não fica/como a gente pode ficar?”. A “Santa Engrácia” era uma vila onde os afroamapaenses moravam. Ao trazer essa marca lexical, o autor-criador tanto elucida as diferenças sociais e econômicas, como também se identifica como sendo de uma camada social baixa, logo com pouco poder de ficar, porque não tinha condições de construir uma casa “boa”. Naquele espaço, ficariam apenas aqueles, cujas posses dariam condições de construir uma casa dentro dos padrões esperados, indo ao encontro do conceito de apropriação da cidade: para usufruir de direitos, eram exigidas certas observâncias (Lobato, 2015).

Por esse viés, o extraverbal deixa entrever o posicionamento e as avaliações do autor criador acerca do que acontecia na sociedade amapaense naquela época: seu penar e impotência diante do que ocorria. O conteúdo temático suscita o remanejamento das famílias, a dor da desapropriação e é entendido a partir das escolhas lexicais do plano verbal, cujos sentidos, relações e valores estão intrinsecamente relacionados ao extraverbal que as palavras-signos acionam. Nesses termos, o autor-criador deixa marca da sua entonação: o tom de lamento, porque em diálogo com o outro, expressa suas perdas: a casa, o coqueiro, a segurança, a proteção e de novo se encontra em diáspora. Por isso, entendemos que o juízo de valor que o autor-criador projeta é de injustiça, inconformismo, indignação.

Gomes e Ohuschi (2021) explicam que os tons mobilizados pelos sujeitos se presentificam em marcas estilístico-enunciativos da língua, cujos conceitos reverberam a

[20] Armador de rede; instrumento/lugar de atar a rede para deitar.

filosofia do Círculo de Bakhtin, pois a escolhas da palavra implica ativação de ideologias que estão tanto no subtendido como na mobilização de recursos gramaticais que expressam a valoração em dado gênero discursivo, por meio do qual o autor-criador ativa sua responsividade diante de um acontecimento social.

Diante do ocorrido, notamos que as vozes dos sujeitos, até então dispersas, encontram-se no ladrão de marabaixo, enunciado único, concluso, e inserem-se num novo contexto de enunciação, a roda de marabaixo e diante de um novo auditório social se renova em sentidos e valores, fortalecendo-se à medida que é entoado/cantado, dito e repercutido para a além da roda, para além daquele cronotopo: "Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra mas um enunciado acabado expresso por uma palavra (Bakhtin, 2016[1979], p. 49). Ainda de acordo com o autor, o peso das palavras é diferente quando propagados em situações político-social e, consequentemente, a entonação que se entendia como lamento passa a ser de afronta aos sistemas ideológicos organizados, porque reforça um juízo de valor das vozes sociais que é o da reprovação das ações governamentais.

Excerto 3

Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje é reconhecido
Por Barão do Rio Branco[21]

A Avenida Getúlio Vargas
Tá ficando que é um primor
Essas casas foram feitas
Pra só morar os doutor

Dia primeiro de junho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando viva
Para o nosso governador

As estrofes que compõem o excerto 3 trazem como recorte temático a transformação do lugar onde vivia o autor criador. Traz em seu bojo, referências ao discurso do outro, refratado por marcas linguístico-enunciativas do discurso político e ideológico hegemônico retratado pelo autor-criador como antes e o depois. Vemos que as denominações dos lugares até então reconhecidos pela população vão sendo substituídos por outros. Assim, "Largo de São João" é

[21] Em 1898, José Maria da Silva Paranhos Júnior, Barão do Rio Branco, foi encarregado de resolver um assunto diplomático, a questão do Amapá com a França e apresentou seus estudos à sentença arbitral, de 1º de dezembro de 1900, a qual foi favorável ao Brasil e o nome de Rio Branco alcançou plano de grande popularidade.

apagado e em seu lugar surge a praça “Barão do Rio Branco”; os caminhos vão abrindo passagem para as ruas, cujos nomes – “Avenida Getúlio Vargas” – rendem homenagem a quem não pertencia ao lugar; as casas passam a ser ocupadas pelos “doutor” e a morada é destituída de seu então morador, aquele que nasceu e se criou no lugar.

Nesse movimento, observamos como a língua vai se investindo de significados e sentidos à medida que as palavras passam a representar as imposições de uma ideologia sobre a outra: a ideologia governista em detrimento da ideologia do povo; o doutor é visto como aquele que compartilha dessa ideologia, compartilha valores relacionados ao letramento escolarizado, científico, técnico e por isso merece lugar melhor na sociedade, como se vê pelo termo “primor” e “essas casas foram feitas/Pra só morar os doutor”. O autor-criador não se sente incluído nessa nova organização social.

A ideologia cotidiana, cultural e religiosa relacionada ao sentimento de comunidade (com unidade) representada pelas festas e encontros, pela religiosidade é silenciada porque não repercute a ideologia do Estado e como tal não pode ser levada em consideração, precisa ser anulada, esquecida. As “casas” deixam de ser as “moradas” e passam a pertencer àqueles que chegavam. Dessa forma, as ideologias dominantes impõem-se e apagam a memória social, cultural, o que só poderia gerar dor. O autor-criador lamenta isso e já não se reconhece na nomeação dos lugares. Suas referências de lugar, sua religiosidade, são apagadas pelas brumas da urbanização. É o que vemos no verso: “já não tem nome de santo”, ao mesmo tempo que sua entonação em “hoje é reconhecido/Por Barão do Rio Branco” denota certo distanciamento do novo nome, que não condiz com a identidade do autor-criador.

A data mencionada – “dia primeiro” especifica uma marca temporal que, historicamente, remete ao tempo dos começos, do recomeço. Ao ser inserida no enunciado, ganha um valor histórico, social que só pode ser preenchida pelo extraverbal: trata-se da data do aniversário de Janary Nunes – “dia primeiro de junho”. Uma marca que, no enunciado, evidencia as tensões e discordâncias do autor criador em relação às atitudes do Estado, dando materialidade à revolta enunciada: “eu não respeito o senhor”. Para Volóchinov (2016[1979], p. 285), “[...] a expressão verbal – o enunciado – reflete a situação não apenas de modo passivo. Não, ela é a *solução*, torna-se sua *conclusão avaliativa* e ao mesmo tempo é uma condição necessária do seu *desenvolvimento* ideológico posterior”.

O tom de raiva é investido de coragem, ressoado no verbo “gritando”, remete ao enfrentamento direto aos sistemas ideológicos dominantes e refrata o juízo de valor de crítica e indignação. A interjeição “viva”, em tom de exaltação, direcionada “para nosso governador”, sugere, a priori, a figura de alguém popular, bem quisto pelo povo, conforme refratado pelo

pronome possessivo “nosso” destoa do tom global do enunciado que é de crítica. Esse um caso que carece de uma explicação ancorada no extraverbal. A priori, a última estrofe sugere uma aceitação pelo autor-criador do que lhe fora imposto, porém é preciso trazer à cena enunciativa deste estudo que tal termo é uma possível reenunciação dos verbos “morra” ou “briga” que teria sido entoado por aqueles que não concordavam com o governo, como indica Godinho (2018).

Isso pode ser explicado em razão de haver dissidências entre as famílias remanejadas ou mesmo como ação ideológica de apagamento/silenciamento dessas marcas linguístico-enunciativas, levando à substituição por outro termo com sentido oposto, na expectativa de apagar os efeitos decorrentes do verso enunciado inicialmente por Raimundo Ladislau “Eu saio gritando morra/Por nosso governador”. A substituição do termo “morra” por “viva” demarca claramente o juízo de valor dos enunciadores de oposição e resistência, pois essas marcas ativam sentidos e efeitos de sentido no enunciado de descontentamento ante o vivenciado. Laura Ramos, bisneta de Julião Ramos, em entrevista concedida a Godinho (2018) explica que a reenunciação do verso “Eu saio gritando viva” decorreu em face à perseguição governamental. Segundo a marabaixeira, as enunciações primárias eram outras:

> [...]Ele [o governador] jogava muito pesado com a rapaziada. Aí pra não ficar essa coisa pesada, com eles falando no ‘Coisa’, a gente já cantava de outra forma: Dia primeiro de junho/Eu não respeito o senhor/Eu saio gritando viva/Ao nosso governador. Mas o correto era: Morra o nosso governador (Ramos, 2018 apud Godinho, 2018, p. 347).

> [...] Ladislau criou: No dia primeiro de junho eu não respeito o senhor/Eu saio gritando briga ao nosso governador. Dia 1º de junho era o aniversário de Janary. Os negros que não estavam satisfeitos não gritavam viva. Pra eles era briga (Ramos, 2018 apud Godinho, 2018, p. 348).

O termo “morra” ou “briga” é coerente com a entonação do enunciado como um todo: o de indignação e refrata uma avaliação não só de negação, como de reprovação e luta; já o outro termo renunciado “viva”, por sua vez refrata uma apelação de aplausos, aprovação ao governo, coerente com as premissas de um governo populista. O reenunciador, porém, não levou em conta é que o todo do enunciado “fala”, e por isso é possível perceber a ruptura temática em relação ao todo temático.

Alves e Franco (2020) explicam que a reenunciação de discursos já ditos revela o caráter social da linguagem e levam os autores criadores a avaliarem os seus enunciados. Aqui, a reenunciação tem claramente a perspectiva de mudar a valoração social em prol da ideologia de outro grupo. Volóchinov (2016[1926], p. 262) esclarece que “O estilo do discurso interior

deve determinar o estilo do discurso exterior, apesar de este exercer uma influência inversa sobre aquele", sob o risco da entonação soar falsa, pouco convincente.

Assim, observamos que, a partir dos aspectos valorativos do enunciado *Aonde tu vai rapaz* como o extraverbal, a entonação e os juízos de valor, pudemos compreender como o autor-criador demarca sua visão de homem, refrata suas ideologias e visões de mundo. Isso ocorre porque o lugar da palavra é lugar de sentido, de ideologia que se embebeda no conteúdo extraverbal para refratar sentidos e visões de mundo. Assim, os resultados evidenciam que os conceitos axiológicos do extraverbal, entonação e juízo de valor no *ladrão* refratam um homem que assume papéis diferentes no seu contexto de existência e enunciação, à medida que se desloca no espaço-tempo, sai de uma visão/posição cotidiana passiva para outra em que se assume como voz contestadora.

Compreendemos que o enunciado se configura como um texto de tradição oral e como tal, é atravessado pela ideologia do cotidiano. No entanto, dadas as circunstâncias da enunciação em seu cronotopos, o discurso cotidiano, então disperso, toma uma guinada e encorpa outros sentidos que são valorados de forma diferente da do cotidiano posto que assumem tons e juízos de valores combativos às ideologias organizadas, tornando-se, portanto, reenunciações discursivas com outros tons valorativos e investidos de outras conotações ideológicas.

A ideologia do cotidiano trazida à cena enunciativa apresenta a visão de mundo valorada para o autor-criador: a relação com parentes, amigos e vizinhanças, com a terra, com a morada, com a religiosidade e com a cultura, bem como com sua própria condição cultural e étnica são valores fundamentais, pilares de sua identidade e tão importantes quanto as dos sistemas organizados, porém não valoradas por esses.

Logo, esses valores, modificados pelos acontecimentos históricos e sociais, à medida que deixam de ser ditos e significados de forma isolada, convergem, em uníssono, inicialmente nas rodas de Marabaixo e depois atingem toda a sociedade, agregando força e voz, encorpando um posicionamento combativo, de enfrentamento, de resistência ante os sistemas ideológicos organizados no cronotopos em que foram ditos. Nesse processo, o cotidiano é reenunciado de outro modo, com outro tom: a terra, as plantações, a morada, a religiosidade, os amigos tornam-se signo ideológicos de luta, de resistência, resiliência, reexistência.

Assim sendo, os conceitos valorativos do extraverbal trazem à tona as bases ideológicas denunciadas pelo autor-criador: eurocentrismo, afrocentrismo; colonizador, colonizado; Estado, povo; urbano, rural; escrito, oral, doutores e "cabocos". O enunciado do autor-criador demarca um posicionamento ético, responsável e responsivo ante essa realidade e projeta a contrapalavra que ressona a impotência, a denúncia, a segregação racial e social, o apagamento

cultural e identitário, o silenciamento do povo afroamapaense. Em inter-relação com os recursos linguísticos e enunciativos, a entonação refrata a dor, o lamento, a indignação, a raiva, o maldizer e expressa juízos de valores de reprovação, oposição. Em razão disso, a palavra cotidiana reenunciada passa a vibrar em outros tons e como tal ressona outros valores: a identidade, resistência, a resiliência, a reexistência.

Face à análise aqui apresentada, concluímos esta seção, reforçando a importância da compreensão linguística, enunciativa e discursiva do enunciado prévia à prospecção de quaisquer trabalhos com a linguagem. Destacamos que a alternância de objetos para prática de ensino e de aprendizagem, como prenuncia Geraldi (2013 [1991]) requer a mobilização de outras atitudes, como a apropriação dos valores humanos intrínsecos aos dizeres sociais presente nos enunciados concretos. Assim, a nossa contribuição para que o gênero ladrão de marabaixo adentre os discursos oficiais da educação básica, principalmente no âmbito do Estado do Amapá, a fortalecer o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, requereu de nossa parte aprofundamentos acerca de significados, sentidos e valores veiculados pelo enunciado estudado.

Em suma, concluímos esta seção, por meio da qual procuramos apresentar a prática cultural do Marabaixo e o gênero ladrão de marabaixo, como discurso ancestral, de origem africana em seus aspectos históricos e orgânicos. Enveredamos, ainda, pela análise dialógica do ladrão *Aonde tu vai rapaz* a fim de trazer a lume discursos, vozes e contextualizações que torna esse, um marco na ressignificação do Marabaixo no Amapá. Com isso, pretendemos contribuir para a visibilidade do gênero na sociedade e na sala de aula, visando o enfrentamento a discursos estereotipados, racistas e de outras violências praticadas contra populações afrodescendentes e outros grupos minoritários. Nesse passo, entendemos que nossa voz se junta a outras na expectativa de reconhecer o valor social, cultural, histórico, humano prospectado por meio de ladrões do Marabaixo.

3 DIALOGISMO E SEUS CONCEITOS

"A maior riqueza do homem é sua incompletude" (Manoel de Barros)

Esta seção apresenta, sob o ângulo teórico, estudos que embasam nossa investigação sobre a perspectiva dialógica, valorativa e ideológica da linguagem, a partir dos debates daquele que ficou conhecido por Círculo de Bakhtin. Ancoramos nosso dizer em Volóchinov (2019 [1926]; 2021 [1929]) e Bakhtin (2016 [1979]; 2020 [1920-1924]). O debate realizado por esse grupo constitui um marco nas concepções de linguagem, sujeito e sociedade mediadas pelo diálogo. Assim, propomo-nos a dialogar sobre os pensamentos propostos pelo Círculo, em articulação a outras vozes de estudiosos e pesquisadores como Faraco (2009); Sobral (2009); Ohuschi (2013); Gomes (2020) e outros. Sob essa perspectiva, trazemos ao enquadramento desta Tese conceitos como palavra como ato social, dialogismo, signo ideológico, interação, enunciado, gêneros discursivos, dimensão verbal e extraverbal, estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, conceitos axiológicos do extraverbal, entonação e juízos de valor, cronotopo e discurso alheio.

3.1 O DISCURSO COMO ATO RESPONSIVO E RESPONSÁVEL

O preceito central que une os estudos do Círculo de Bakhtin debruça-se, especialmente, sobre a linguagem enquanto realização humana disposta em um cenário cultural, social, histórico, ideológico. Como tal, é impregnada de dimensões valorativas ativadas pelos sujeitos ao materializarem suas ideias em enunciados, nas distintas situações de interação social. Sob esse ponto de vista, a linguagem é um fenômeno dual, dialógico, em que o homem se inscreve em distintos papéis sociais para atuar na sociedade. Assim, o sujeito depara-se com enunciados e interage com eles, respondendo-lhes de uma maneira ou de outra, inserindo-se na cadeia discursiva no decurso da interação real (Volóchinov, 2019[1926]; 2021 [1929]).

Os estudos do Círculo sobre a linguagem repousam, pois, sobre a ideia de que esse fenômeno é parte constitutiva da própria vida e se estabelece por meio de relações: entre o eu e o outro, entre um discurso e outro, entre o dito e o que será dito, entre juízos e valores. Com isso, o diálogo torna-se a chave-mestra dos estudos desse grupo ao direcionar a forma de conceber as relações humanas com a linguagem.

As interações sociais são o cerne das ocorrências, sentidos e valores produzidos por meio da linguagem, a partir da qual os indivíduos em sua singularidade individual e coletiva se

reconhecem como sujeitos sociais e históricos. Assim sendo, dialogar, neste estudo, é ir ao encontro dos anseios humanos, atravessados por tensões ambientais, éticas, históricas, ideológicas e sociais. É um desafio que circunscreve, como alude Manoel de Barros (2010, p. 374), à compreensão de que "a maior riqueza do homem é a sua incompletude" e que por isso o eu é impelido a um outro, para poder se reconhecer e se constituir no mundo.

Logo, à compreensão do Dialogismo como princípio norteador da concepção de linguagem e de língua deflagrado pelos estudos dialógicos não são profícuas as ideias de língua enquanto dom espiritual, capacidade ideacional, habilidade mental ou enquanto estrutura rígida cerceada pela rigidez dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. “A teoria da compreensão passiva não abre a possibilidade de uma aproximação às especificidades mais fundamentais e essenciais da significação linguística” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 227).

A compreensão das relações dialógicas só pode ser preenchida se considerarmos as interações vivas das quais os sujeitos participam ativamente por meio de enunciados concretos, pois é no enquadramento da cena enunciativa que se pode ver/perceber as atitudes linguísticas e extralinguísticas que penetram as camadas da comunicação, atribuindo-lhe sentidos e valores diversos. Sob essa compreensão, a palavra é sempre dirigida a outro, o qual pode estar presente real ou virtualmente. Esse outro é representativo de um grupo social, ocupa uma posição hierárquica e mantém relações afetivas ou não com os seus (Volóchinov, 2021 [1929]).

Nesse prisma, é importante compreender os conceitos relacionados ao Dialogismo para compreendermos como o Círculo de Bakhtin norteia seu pensamento sobre o discurso. Uma das premissas que embasa essa concepção é que o sujeito é responsável pelos discursos que produz, assumindo ou sua responsabilidade ou sua culpa pela materialidade do discurso (Bakhtin, 2003). Sob essa interpretação, a matéria do discurso não faz parte da realidade interior do falante, mas se encontra fora dela. Dessa maneira, essa matéria é codificada e significada a partir das relações que os sujeitos têm para com ela e, portanto, mediada pelo diálogo (Magri, 2020). Nesses termos, é fundante da concepção de linguagem dialógica, a concepção de ato que vai delinear a ideia de discurso, linguagem e língua, sujeito a qual nos alicerçamos.

A concepção de ato para Bakhtin (2020 [1920-1924]) é apresentada na obra *Para uma filosofia do ato responsável (2020[1920-1924]*), na qual o autor propõe reflexões sobre os atos do homem no mundo. Esses atos são interpenetrados de conteúdo e sentido; realizam-se em um dado momento e lugar, e tem como características a irrepetibilidade, a sua unicidade como força propulsora do vir a ser e de livre arbítrio. O ato bakhtiniano é pleno, total, porque se realiza na fruição da vida, na vivência, nos diferentes universos das atividades humanas, as quais impregnam o ato como partes constitutivas:

> Somente na sua totalidade tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno, irredutivelmente, existe, vem a ser, se realiza. É componente real, vivo, do existir-evento: é incorporado na unidade singular do existir que se vai realizando, mas esta incorporação não penetra em seu aspecto de conteúdo-sentido, que reivindica a completa e definitiva autodeterminação na unidade de um determinado domínio de sentido – da ciência, da arte, da história [...] (Bakhtin (2020 [1920-1924, p. 42-43]).

Logo, o ato só faz sentido se considerado na sua realização e, sob essa premissa, o sujeito é o eixo central porque como ente está intimamente vinculado ao agir, uniformiza o ser-evento uno, no qual todo ser humano está investido. Nessa investidura, o sentido é gerado a partir da relação entre o sujeito real e suas ações; da relação entre os conhecimentos teorizados e práticos; das relações entre as percepções estéticas, as valorações, a verdade e a veridicidade, pois todos esses complementam o sujeito no seu existir (Sobral, 2019). Consequentemente, os atos carregam uma carga avaliativa, são unidades vivas do ser no existir humano.

O ato em uma perspectiva filosófica envolve "a) a questão da unicidade e eventividade do ser; b) o tema da contraposição *eu/outro*; c) o componente axiológico intrínseco ao existir humano" (Faraco, 2009, p. 18).

Ao tratar da questão da unicidade e eventividade do ser, Bakhtin (2020[1920-1924]) evidencia a importância dos processos mediados por aquele que age para dar materialidade ao ato. O ato, nesses termos, é um desencadeador da existência. Logo, é por meio do agir que o ser se constitui, ao atuar como interventor das coisas realizáveis e tangíveis. Logo, o produto das atividades estéticas decorrentes da organicidade dos sistemas estáveis, como a arte e a cultura, por exemplo, não constitui uma existência, mas lhe integra por meio da ação histórica de apreensão/recepção estética.

Ponzio (2020) explica que com essa forma de entender a relação entre o processo e o produto da atividade estética, Bakhtin (2020 [1920-1924]) assevera a importância da ação responsável no processo de criação. Para o filósofo, a ruptura entre a realidade vivida e os produtos decorrentes dos processos das quais os sujeitos participam não são frutíferos, pois tanto se despoja de sentidos como empobrece a ação. Faraco (2009), por sua vez, esclarece que Bakhtin (2020 [1920-1924]) considera que entre o mundo teórico e o mundo da vida há uma dualidade, um fosso marcado pela impossibilidade de apreensão teórica do mundo da vida, pois esse mundo teórico afasta o singular e o caráter abstrato da existência.

Em outras palavras, estabelece-se que os produtos culturais são significados a partir das experiências cotidianas concretas. Assim, podemos entender que os sentidos produzidos na e a partir da linguagem ocorrem no processamento da atividade mental do sujeito centro de unidade

do discurso. O ser – único, em toda sua singularidade – deixa penetrar nos discursos dos quais participa – evento único, irrepetível – sua maneira peculiar de interagir com sua cultura, com seus valores e com seus conhecimentos de mundo, organizados e ideologizados.

Para Faraco (2009), a persistência bakhtiniana acerca da singularidade, da unicidade, da irrepetibilidade resulta da reflexão sobre a concretude da existência humana. Esse pensamento se sustenta em um "[...] *eu* moral que intui sua unicidade, que se percebe único, que reconhece estar ocupando um lugar que jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro" (Faraco, 2009, p. 21). Sobre isso, Bakhtin (2020 [1920-1924]), reconhece que o eu é ciente de que sua atuação na existência é o alicerce de sua vida e do seu ato. Com isso nos conduz a outro elemento fulcral no dialogismo: o tema da relação eu/outro.

A contraposição eu/outro, nas ideias do Círculo, é fundamental à constituição do Dialogismo porque circunscreve a ação comunicativa, em sua individualidade e responsabilidade, como força motriz dirigida ao outro (Bakhtin, 2020 [1920-1924]). O outro só pode ser reconhecido no cerne na ação singular, na vivência una em que cada um se instala. Logo, é no bojo do discurso como atividade, em que a linguagem é tida como materialidade que o outro se faz presente. Então, o deslocamento do discurso entre um eu e o outro, realizado pelo agir do sujeito por meio da linguagem, é que une os dois no ato único e singular. Assim, as instâncias sociais da arte, da ciência, da vida, por exemplo, se tornam unidades à medida que a relação eu/outro faze-as vivas em seus discursos (Bakhtin, 2020 [1920-1924]).

Esse deslocamento é visível na interação entre as professoras quando das avaliações preliminares sobre o ladrão de marabaixo, no curso de formação continuada. Ao interagirem, as professoras organizaram seus dizeres face às definições apresentados por nós sobre o gênero e àquelas apresentadas pelas outras interlocutoras. Com isso, os fios dialógicos de cada uma uniram-nas no evento formativo, de modo que puderam reavaliar suas opiniões, seus valores acerca do Marabaixo e valorá-lo de modo mais positivo. Exemplo disso é este trecho do depoimento de tia Gertrudes produzido ao fim do módulo 7, na segunda parte do curso, por ocasião da atividade cujo foco eram as avaliações preliminares docentes acerca do Marabaixo e do remanejamento das famílias, tema do ladrão *aonde tu vai rapaz:*

> Excerto 4
>
> Eu achei muito legal...gostei muito de hoje...achei bem dinâmico...né...assim a troca...né...e também a participação das colegas e .em consideração ao assunto também...muito legal...porque a gente tem...né...outro olhar...outra perspectiva...outro conhecimento que agrega ao que a gente já tem...então foi muito bom...maravilhoso... (Tia Gertrudes. Módulo 7: Relações Dialógicas Preliminares: 01h:53min:12seg – 01h:53min:49seg. Macapá-PA, 09 de out. 2023).

Para Bakhtin (2020 [1920-1924]), como seres únicos e singulares no existir somos obrigados a assumir uma posição, porque do lugar de onde estamos, ninguém mais poderá assumir nossa singularidade, posto que essa é impenetrável pelo outro. No ladrão de marabaixo que analisamos na pesquisa, por exemplo, o autor criador, ao mobilizar suas habilidades artísticas, reconhece e afirma seu lugar único para assumir o ato de crítica, questionamento e denúncia ao dispor da linguagem. Nesse papel, o autor assume a responsabilidade pelo dizer sobre o fato social que afeta a si e aos outros, a partir do reconhecimento em si, dos outros eus de sua comunidade e do governo, o outro, antagônico a seus direitos e suas crenças.

No processo do ato, cada sujeito mobiliza juízos, referências e relações de lugar e tempo durante as relações alteritárias, cujos momentos se caracterizam pelas relações: "eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim" (Ponzio, 2020 [1920-1924], p. 23). Fincados nesse princípio dialógico, podemos dizer que o sujeito do ato é um ser ativo, capaz de distinguir o que pode e o que não fazer/exercer em função do outro. Para Magri (2020), a esfera agentiva do sujeito postulado por Bakhtin está no ato-possível. Esse ato compreende a potencialidade do sujeito para realizá-lo e a ação emancipatória. Quando o eu toma a palavra e a exerce, empreende o diálogo, aquele que lhe é possível e por meio dele se desloca no ato interativo.

Bakhtin (2020 [1920-1924]) compreende que o agir no mundo não é desencarnado de avaliações sociais ou destituído de emoções, afetos, desejos, vontades. Esses aspectos constituem "o componente axiológico intrínseco ao existir humano" (Faraco, 2009, p. 18), por meio dos quais tomamos consciência da vida, a partir da percepção avaliativa do meu eu para comigo mesmo. Esses aspectos possibilitam entender e valorar a vida e o outro a partir do que experienciamos no nosso interior, em consonância aos fenômenos do mundo, tais como a história, a cultura, os grupos sociais e os atravessamentos ideológicos, refratados conforme nossos juízos de valores. Nossos atos são, portanto, respostas avaliativas que se movimentam em direção ao outro, sedimentados pela convivência com o outro e não pelas proposições teóricas (Sobral, 2019). Logo, a liberdade de agir é parametrizada pela figura do outro, ainda que esse seja o eu olhado a partir da perspectiva do outro.

A relação eu-outra passa, portanto, pelo desenvolvimento da linguagem que está a serviço do pensar e do agir, exigindo da palavra tanto a expressão do conteúdo-sentido, quanto sua entonação, de forma a tornar a palavra importante do ponto de vista da significação (Bakhtin, 2020 [1920-1924]. Nesses termos, a nossa relação eu-outro, eu-mundo é sempre mediada pelo ato, sempre vemos e apreendemos o mundo em termos valorativos em função da "situacionalidade, relacionalidade e interconstituição com o outro" (Sobral, 2019, p. 75). A

valoração é concretizada pela entonação avaliativa, a qual incide participação ativa do outro e por meio da qual se integra o genérico e o específico, o particular e o amplo.

Nessa compreensão, a linguagem como fenômeno humano não pode ser compreendida senão como ato discursivo, como processo de um sujeito que se constitui à medida que interage com seu outro em determinada condição, em dado instante e em um dado espaço. A linguagem não é desvinculada da vida e nem a vida é regida por generalizações. Por isso, é necessário que entendamos de que forma a linguagem pode preencher a vida pelos fios dos atos discursivos.

3.2 A PALAVRA COMO SIGNO IDEOLOGICO

Para adentrar ao discurso da palavra enquanto elo do ato discursivo, compreendemos que a realidade se faz representar por meio de signos ideológicos, os quais se manifestam em ato dual de oposição de um signo a outro, cuja compreensão é sempre uma resposta em relação a outro signo. Nesse passo, tomamos como discurso norteador de nossa compreensão, os cantos dos galos entoados em *Tecendo a Manhã*, a partir de João Cabral de Melo Neto (1994).

Na voz do poeta, "um galo sozinho não tece a manhã". São as vozes de tantos galos, cada um com seu tom, com seu ato responsivo de anunciar a manhã que compõem uma trama. Os fios discursivos vão sendo trançados de modo interativo, a dar vida ao tecido do alvorecer. Ao lançarem seus cantos, os galos enunciam seus atos discursivos, cada um de seu lugar social. No instante que ouvem/recebem o canto do outro e os impelem como conteúdo-sentido a um outro galo, as ideologias imersas em suas consciências (Volóchinov, 2021 [1929]) se materializam na singularidade do canto de cada um. Ao se cruzarem com outros cantos, pois todo signo se realiza apenas no ato de interação entre duas consciências (Volóchinov, 2021 [1929]), os discursos vão se compondo em tenda, lugar onde entram todos, até formarem o toldo-manhã que, se erguendo entre todos, tornam-se "luz-balão".

Como "luz-balão", o discurso ganha importância e valor, torna-se vivo, disponível na cadeia discursiva e no fluxo da história e da sociedade. Ao ser tecido por tantas vozes, o discurso é preenchido por sentidos, posicionamentos, modos de ver/avaliar oriundos de diferentes quadros axiológicos, a compor a consciência imaginária que repousa nos campos ideológicos. Contudo, não é apenas enquanto consciência global e objetivada que a linguagem interessa ao pensamento do Círculo de Bakhtin, mas enquanto processo que integra a vida, a ciência e a arte, a partir do eu particular do sujeito (Volóchinov, 2019 [1926]; 2021 [1929]).

Nesses termos, Bakhtin e os demais integrantes do Círculo (Bakhtin 2020, [1920-1924]; 2016 [1979]; 2003 [1979]; Volóchinov 2019 [1926]; 2021 [1929]), ao pensarem uma filosofia

da linguagem, não negam seu caráter de sistema linguístico, mas, indistintamente, ampliam essa compreensão de modo a envolver a história, o social e a ideologia, compreendendo a linguagem como atividade. Segundo o Círculo, a ideologia se presentifica na vivência a partir de signos próprios, como produto interindividual que se faz presente no eixo social organizado por um grupo a partir dos signos: "[...]A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sígnica de uma coletividade" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 98).

A palavra, como tal, é lançada pelo sujeito e inserida num dado contexto, o qual dita-lhe forma, tom, valor, tema, dentre outros (Volóchinov, 2019 [1926]). Nesse viés, a palavra não é só forma, não é apenas som, não ocupa apenas um lugar na sintaxe da frase, mas é sentido coletivo porque reflete e refrata o homem e sua heterogeneidade, seus posicionamentos e valores a envolver e erigir o todo social. A exemplo, o ladrão de marabaixo, como signo de luta, de ressignificação e resiliência da cultura afroamapaense.

Na escola, a palavra, enquanto signo social, muitas vezes é tombada, esquecida de seu berço social e ideológico, ao se desconsiderar as práticas sociais como nascedouros naturais de reflexões e de posicionamento humanos que refratam a história e a cultura humana. Exemplo disso é o desconhecimento do ladrão *Aonde tu vai rapaz*, como voz de luta e embates entre povo e Estado na Macapá de 1940 quando da reforma urbana da cidade, em que os afroamapaenses foram obrigados a saírem de suas casas para irem morar no Laguinho e Favela. Como mencionado pelas professoras, as escolas abordam esse ladrão como "música do marabaixo", muitas vezes como folclore ou como expressão cultural, sem reflexões sobre seu surgimento e sem o teor social dos discursos. A palavra não entendida como recurso ideológico na arena dos embates sociais cede lugar à palavra erigida em torno de uma abstração: a palavra que deve ser, porém nunca é, porque não faz parte da realidade significada pelos sujeitos aprendentes, como vemos com os estudos de categorias gramaticais praticadas nas escolas.

Sob essa ideia, a palavra torna-se produto inalcançável, como rio sem discurso, água estanque, paralítica (Melo Neto, 1994) que, como tal, não deixa entrever o ato discursivo como força emotivo-volitiva; não se conecta a outros fios discursivos que não o conhecimento objetivado e, portanto, perde o sentido porque não se projeta na vida (Bakhtin, 2020 [1920-1924]). O sujeito-aluno, enquanto autor de seu dizer espontâneo no cotidiano, aquele das rodas de Batuque e Marabaixo, em que tece sua identidade à escuta da palavra ancestral dos avós "[...] sente que aquela língua habitual, a qual ele utiliza na conversa com outras pessoas, aquela língua com qual ele raciocinou ou sonhou nos momentos de solidão, parece agora um fenômeno extremamente difícil" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 236).

Nesse estado, a língua torna-se palavra-calabouço, porque aprisiona o sujeito-aluno ao ato generalizado que não o representa em seus atos de linguagem. Como tal, a palavra idealizada, generalizada, despida de sentido e sem força discursiva, torna o sujeito-aluno, escravo do seu discurso cotidiano. As oportunidades de ampliar suas percepções éticas, estéticas e responsivas são limitadas e não rompem com as ideologias dominantes, encasteladas nos diferentes discursos da cultura humana, que negam reflexões acerca das manifestações linguístico-enunciativas e seus vieses ideológicos. Como salienta Volóchinov (2021[1929]), o signo ideológico exteriorizado está imerso na consciência e é nela que ocorrem as transformações na forma de compreender, vivenciar e aprender.

Em decorrência disso, a voz do professor, como ato responsivo e responsável, tal como a dos galos em *Tecendo a manhã* (Melo Neto,1994*)* é voz que pode romper com discursos que encapsulam a linguagem em formas genéricas, ao propiciar reflexões sobre sentidos ideológicos da palavra. Os movimentos de reflexão com e sobre a linguagem, como as atividades desenvolvidas na PAL, podem contribuir para romper formas cristalizadas de ensino e aprendizagem de língua, ao possibilitarem a interpenetração entre o cotidiano, a arte e a ciência de forma reflexiva (Bakhtin, 2020 [1920-1924]). Porém, é preciso reconhecer que o conhecimento acerca da língua oferecida em contexto de formação ao professorado desde o processo de democratização do ensino plainou na valorização do conhecimento teórico (Geraldi, 2013), ancorada nos discursos da objetivação e/ou subjetivação da língua (Volóchinov, 2019 [1926]; 2021[1929]).

É importante conceber que linguagem tanto chega quanto sai de nós por meio dos signos que se organizam ou se configuram em enunciados durante a interação entre os sujeitos. Sob esse ângulo, a palavra ganha contornos ideologizados pelo grupo social, pelo espaço-tempo originário e pelo destino a que se direciona, de forma que tanto projeta novos sentidos e valores quanto se arraiga a outros já sabidos (Volóchinov, 2021[1929]). Para esse autor, qualquer objeto material pode ser tornar signo, porém são as palavras "o mais puro fenômeno ideológico (Volóchinov, 2019 [1920-1924], p. 312). Ao simbolizar, refratar modos de ser e conceber o mundo, a palavra oca é preenchida de sentidos, de valores, demarca posicionamentos sociais de sujeitos preenchidos pela história, pela cultura, pelo *habitus* do grupo social.

Exemplo disso ocorre com as palavras *coqueiro, morada, rapaz, sozinho, aonde* presentes no ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz.* Vistas como elementos lexicais, são palavras emparedadas em classificações genéricas, como substantivos, advérbio e adjetivo,

nada comunicam. Postas no discurso do ladrão de marabaixo[22] intitulado *Aonde tu vai rapaz*[23], de Raimundo Ladislau, assumem a pujança do dizer ideológico que refrata uma condição e o tom de denúncia acerca dos embates ideológicos entre o poder do Estado e cidadãos afroamapaenses, quando da urbanização da cidade de Macapá. A palavra coqueiro, por exemplo, representa a relação afetiva do sujeito com o lugar, com a sua existência, que não se limita à casa, mas a todo o espaço natural e comunitário do sujeito, a morada. É o que explica tia Gertrudes se referir à morada a partir da vivência com o avô:

> Excerto 5
> TIA GERTRUDES: eu lembro assim...era uma fala muito peculiAR das pessoas mais velhas...eu via meu avô falar muito em minha moRAda...meu avô...minha vó... as pessoas que moravam no interior... né.. é "ele fica LÁ na minha morada"... então ouvia muito falar assim (...) recordando isso o que te falei...seria assim...mais afetivo (valor)...por exemplo...o () meu avô... ele se referia ao lugar não só a casa dele... mas o luGAR... lá... por exemplo... eh ...onde eles moravam... lá próximo de... de Melgaço... assim tinha um nome dos rios... né... então... ele falava... relacionado ao nome daqueles rios lá... que ele morava...então eu penso que seja uma coisa... mas ele não se referia **somente à casa dele**... ele se referia aQUEle luGAR que ele cresceu... né... que Ele viveu a vida dele todinha ali.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: Sessão Reflexiva. 01h11min52seg – 01h12min36seg., Macapá-AP, 16.12.2023, destaque nosso).

A referência ao *coqueiro* e ao *rapaz* revela a relação do sujeito com seu cotidiano, a relação afetiva com sua plantação e com os seus, uma vez que *rapaz*, longe do sentido genérico, significa "meu chegado", amigo, parente, tem valor de proximidade. *Sozinho* e *aonde* representam, respectivamente, valores sociais como o abandono e o deslocamento, a questão se impunha com tom de preocupação e questionamento diante da diáspora sofrida pelos sujeitos. Esses signos constituem-se, no ladrão, parte de um conjunto de signos ideológicos que representa o impacto do acontecimento em suas existências. A relação com a plantação também pode ser explicada pela forma como o autor criador se apropriou das reações da comunidade à desapropriação para projetar seu dizer. Exemplo disso é o relato registrado por Luna (2017, p. 114) a partir de depoimento com o senhor Leonel Nascimento[24]: "ele narra a experiência que vivenciou com uma senhora que se ajoelhou aos seus pés, pedindo para não a tirar dali, não derrubar seu coqueiro que há muito seus pais haviam plantado".

---

[22] Cantiga entoada na dança do Marabaixo em forma de versos musicados. O nome deve-se ao "roubo" da cena cotidiana e entoada na roda ao som da caixa de marabaixo e outros instrumentos musicais. A abordagem do ladrão de marabaixo "Aonde tu vai rapaz" será objeto de análise para mediação de nossa proposta de formação.

[23] Considerado um clássico, é um ladrão de marabaixo que denuncia o sofrimento vivido por afroamapaenses quando da retirada dos moradores da Beira rio para outros espaços, na década de 1940.

[24] Leonel Nascimento, senhor que realizou a limpeza e o nivelamento do solo dos campos do Laguinho, local definido para a ocupação pelos afromacapaenses, em entrevista à Luna (2017).

Ao adentrar a consciência, sentidos e valores tornam-se discurso interior e, de lá ressurgem, prenhes de uma resposta. Logo, a palavra-signo ideológico resulta do processamento consciente e individual dos sentidos, manifesta-se concretamente em aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos. Não se orienta, porém, por um sistema linguístico, mas pela irrepetibilidade do enunciado, pela singularidade concreta e pela avaliação do seu horizonte social (Faraco, 2009). Essa individualidade, porém, é uma refração da coletividade disseminada e enformado pela ideologia.

Como ideologia cotidiana, processamos as palavras nas imediações das necessidades diárias que, em geral, estão dispersas no todo social, não constituem forças de luta organizadas mais consistentes em enfrentamento aos discursos ideológicos sistematizados. Para Volóchinov (2021[1929]), a ideologia do cotidiano está ligada aos nossos atos, ações e estados, envolve os discursos interior e exterior, porém não seguem uma ordem e nem são fixos de forma consciente. Logo, é necessário que, primeiramente, a ideologia do cotidiano desperte a consciência dessa dispersão, do automatismo que toma os atos diários. "A passagem da vivência, como expressão interior, para o enunciado realizado no exterior, é o *primeiro* degrau da criação ideológica [...]" (Volóchinov, 2019 [1920-1924], p. 263).

Com essa forma de compreender a palavra como signo ideológico, os estudos do Círculo nos levam a refletir sobre a transformação das ideologias do cotidiano em ideologias formais e institucionalizadas. Assim, o primeiro passo para a formação da criação ideológica seria fruto da consciência do sentido, do valor dos discursos articulados e atualizados pela força da palavra viva. Exemplo disso pode ser percebido com o tombamento do Marabaixo como patrimônio imaterial brasileiro (Brasil, 2018b). Ao ganhar significância coletiva, a palavra registrada torna-se produto ideológico e como tal serve tanto ao sujeito que fala, quanto ao sujeito que ouve, no processo de interação dialógica. Nesse estágio, é importante o domínio de sua forma linguística e discursiva, daí a importância do *Dossiê do Marabaixo*, pois a palavra é material constitutivo de um discurso exterior, é documento que se realiza por meio de enunciados (Volóchinov, 2019 [1920-1924) e que só se concretiza no ato da interação, por meio do enunciado.

3.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO

A questão dos gêneros do discurso foi anunciada no decorrer das obras do Círculo, como em *A palavra na vida e a palavra na poesia* (Volóchinov (2019 [1926]), no ensaio em *Para uma poética sociológica* quando trata das relações valorativas inter-relacionadas ao material linguístico e em *Estilística do discurso literário II: a construção do enunciado.*

Também pode ser vista em *Marxismo em Filosofia da Linguagem,* (Volóchinov (2021 [1929]), na primeira parte, capítulo 2, *O problema da relação entre a base e as superestruturas;* e na segunda parte, capítulo 3 e 4, intitulados, respectivamente: *A interação discursiva e Tema e significação na língua.* Mas, a discussão e sistematização aconteceu depois, em *Estética da Criação verbal*, (Bakhtin, 2003). Mais recentemente, o capítulo ganhou publicação própria em *Gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016 [1979]).

Volóchinov (2021 [1929]) destaca a inter-relação entre exterior e interior e a palavra como meio para determinar mudanças sociais. Para esse autor, as transformações ideológicas podem ser elucidadas a partir do material da palavra, pois o signo ideológico influencia reflexões e refrações na existência em formação. A palavra é onipresente e condutora de material ideológico, está inserida nos processos interativos em todas as esferas da ação social e carrega o pensamento social.

> As relações produtivas e o regime sociopolítico condicionado diretamente por elas determinam todos os possíveis contatos verbais entre as pessoas, todas as formas e os meios da comunicação verbal entre elas: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Já as condições, as formas e os tipos de comunicação discursiva, por sua vez, determinam tanto as formas quanto os temas dos discursos verbais (Volóchinov, 2021 [1929], p. 107).

Esses discursos verbais realizam-se sob a forma de enunciados, concretizados em gêneros discursivos: "Na maioria das vezes a psicologia social se realiza nas mais diversas formas de enunciado, sob o modo de pequenos *gêneros discursivos,* sejam eles internos ou externos [...]" (Volóchinov, 2021[1929], p. 107). Como estão ligados às condições de uma situação social e são extremamente sensíveis às transformações sociais, são tidos como sensores sociais das ideologias em movimento.

A partir disso, Volóchinov (2021[1929]) propõe um norteamento teórico-metodológico que direciona a investigação do comportamento social a partir do desnudamento do tema, das formas e dos tipos de comunicação discursiva. Envolve, portanto: i) relacionar ideologia e material sígnico; ii) relacionar as formas concretas com as formas de comunicação; iii) considerar as formas materiais próprias da esfera comunicativa. Além disso, inclui o horizonte social na valoração do objeto ideológico, pois a orientação social é determinante das formas, dos tons, das nuances da linguagem, levando-a a se realizar de um jeito e não de outro.

Em vista disso, os gêneros são fenômenos por meio dos quais as ideologias penetram na sociedade e levam os sujeitos a atuarem nas práticas comunicativas que estão à mercê das transformações sociais. Eles funcionam como forças catalisadoras dos embates avaliativos, por apresentarem certa estabilidade e por documentarem o fato social. Com isso, naturalmente não

se mantêm imutáveis, mas se constituem como "*tipos relativamente estáveis de enunciados*" (Bakhtin, 2016, [1979], p. 12, *itálico do autor*). Sobre essa definição, Ohuschi (2013) explica que não se pode delimitá-lo com rigidez porque ele faz parte de um processo em constante modificação. Porém, importa compreender suas formas estáveis, pois elas permitem reconhecê-lo e ativá-lo conforme a necessidade social.

Essa relação entre o estável e o instável é explicado por Sobral (2009). Segundo o estudioso, o movimento das forças centrípetas e centrífugas é imanente à linguagem e ancora-se na tensão entre o estável e o instável, o permanente e o mutável, entre o cristalizado e a evolução dos temas sociais e históricos. Nessa relação, o sentido é o processo em movimento, que se desloca na corrente discursiva, a realizar-se em circunstâncias específicas e, por isso, assume características próprias.

Nesse contexto, o gênero ladrão de marabaixo, como catalisador ideológico tem sua gênese desenhada pelo tempo, a absorver características de gêneros como a écloga (Martins, 2012), a elegia, como o lamento e o penar, a canção (Coelho, 2021), o canto (Oliveira, 2015), a cantiga (Videira, 2010) que se reconfiguram a cada época, a cada momento histórico. Ao assumir contornos e valores ideológicos próprios da cultura originária afroamapaense apresenta forma, conteúdos e estilo próprio, assim como propicia papéis distintos ao sujeito autor e demais interlocutores, em auditório específico, a roda de marabaixo. É esse aspecto formalizado, reconhecido pelo meio que vai ser mais ou menos estável, que é passível de ser repetido e diferente, ao mesmo tempo que o leva a ter a denominação atual de ladrão de marabaixo (Santos; Ohuschi, 2023).

O enunciado intitulado *Aonde tu vai rapaz,* de Raimundo Ladislau, ao se consolidar como um clássico, um hino, como dizem por aqui – consolida-se signo ideológico, pois carrega a mais autêntica voz social do afroamapaense ribeirinho, pobre, agricultor na luta em prol de seus direitos. Ao inscrever-se nas tramas discursivas convencionadas, estabilizadas, da época em que foi produzido, esse enunciado foi preenchido com conteúdo e sentidos oriundos daquele momento histórico e revelam o homem e seu modo de pensar diante da realidade que o atingiu.

Da mesma forma, as atividades usadas por professores no decurso de sua vida profissional são materializadas em gêneros – cartilha, lição, exercício, atividade, sequência didática, roteiros didáticos, sequência de análise linguística, por exemplo – não refratam apenas uma decisão individual do docente, mas repercutem concretamente as visões ideológicas sobre as concepções de linguagem e de sociedade que pressupõem o ensino e a aprendizagem de língua. Os atos docentes ao longo do tempo são, também, justificados pela própria formação

disponível no contexto de suas épocas, assim como as orientações sociais e ideológicas que norteiam o ensino e a aprendizagem de língua no Brasil.

Em *Os gêneros do discurso,* Bakhtin (2016 [1979]) reenuncia os ditos apresentados nas outras obras do grupo e reafirma: "[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); e, igualmente, através de enunciados concretos a vida entra na língua" (Bakhtin, 2016 [1979], p. 16-17). Por meio de enunciados concretos são refletidas as condições próprias inerentes a eles, as funções sociais de cada prática comunicativa, seja por seu conteúdo temático, seja pelo estilo, seja por sua construção composicional. Cada elemento integra e consolida o gênero em dimensões verbais e extraverbais (Bakhtin, 2016 [1979]), que precisam ser compreendidas como elementos imbrincados, visto que o conteúdo temático é diluído no todo composicional e representado e refratado no estilo verbal do enunciado.

Em se tratando de conteúdo temático é preciso esclarecer que se caracteriza por uma vontade emotivo-volitiva e apreciativo-valorativa do sujeito em relação ao tema que é dado pelo discurso social. Nas palavras de Volóchinov (2021 [1929], p. 228), o tema do enunciado "[...] é individual e irrepetível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado". Por individual, entende-se não a expressão do sujeito biológico, mas a maneira própria e singular com que o sujeito, de seu lugar social, arranja seu discurso e produz o seu dizer a respeito do tema que existe no meio social, assegurando-lhe um tom que é o seu, demarcando uma resposta aos já-ditos.

Sobral (2009, p. 74) esclarece que o sentido de tema na perspectiva dialógica "[...] não é simplesmente 'assunto' ou 'tópico', mas sentido concreto, contextual, sentido que parte do abstrato, registrado nos dicionários, e vai além dele". Nesse viés, o tema engloba a intenção comunicativa, o tom e a intenção de fala. Dizer algo acerca de é adotar um posicionamento responsivo, é tematizar o conteúdo nomeado com atividade responsiva, à medida que o dito nunca é neutro, mas direcionado, situado, datado, temporalizado e impregnado de tons avaliativos que situam os sujeitos em relação ao dizer.

Assim, o tema sempre virá interligado à sua função social: crítica, ironia, apoio, denúncia, encorajamento, conforme o contexto do dizer. No ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz,* por exemplo, o tema não pode ser apenas o remanejamento de moradores afroamapaenses do centro para área periférica da cidade. O tema é a denúncia do abandono social, do apagamento identitário, da diáspora. O tom do autor-criador torna-se a seiva que preenche a palavra de sua ação de existência e resistência.

Em se tratando da relação entre a arte e a vida cotidiana, Volóchinov (2019 [1930]) explica que os sujeitos envolvidos na produção do enunciado verbal retiram o recorte temático

do cotidiano, ao acionarem suas interpretações, suas opiniões, desenvolverem sua criatividade. O artista, ao nutrir-se dele, molda suas vivências ao seu modo e responde à ideologia do grupo social que representa. Logo, o tema não é neutro. Por isso não se pode ignorar os sujeitos interlocutores dos discursos.

É assim que o tema do enunciado é concreto, constituído pelo extraverbal e pelo verbal. Para Volóchinov (2021 [1929], p. 286), "O conteúdo e o sentido precisam de uma forma que os concretize e realize, fora da qual eles nem existiriam". Ainda que seja um simples gesto ou o grunhido da voz, não é possível concebê-lo sem sua materialidade linguística: aspectos fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos decorrente da seleção, impressão e disposição da palavra no corpus do enunciado, as quais refratam, intrinsecamente, sentido, conteúdo e orientação de avaliações sociais.

Como bem destaca Bakhtin (2019 [1926]), toda escolha gramatical é um ato estilístico. Nesses termos, a língua enquanto sistema pode ser mais bem compreendida se considerada a interpretação estilístico-gramatical do funcionamento linguístico como lugar de conclusão avaliativa que envolve níveis distintos do dialogismo (Polato; Menegassi, 2017). A língua fornece aos gêneros o material verbal necessário para que tanto o autor, responsável tanto pelo estilo social quanto pelo estilo individual**,** seja evidenciado.

O estilo social do gênero diz respeito ao modo como a linguagem funciona na sociedade, pois cada área da comunicação humana adota determinados estilos em razão de sua função social. Assim, o estilo geral funciona como padrão típico que tem relação com o eixo temático e, também, com unidades composicionais do gênero, de modo que "[...] O estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento" (Bakhtin, 2016 [1979], p. 18). Já o estilo individual diz respeito ao modo particular como o sujeito-autor, instituído no ato discursivo, agencia recursos linguísticos e organiza seu dizer a refratar seu tom e uma resposta do seu interlocutor. Esse individual revela-se na singularidade do ato, no projeto de dizer arranjado sob uma forma composicional do gênero em atenção a seu auditório.

Ao mesmo tempo, o estilo presume a figura do autor como aquele que atua no discurso e se torna responsável por seus atos (Sobral, 2009). Sob esse viés, a relação do autor com o estilo está interligada à avaliação que ele faz de seu interlocutor, à organização composicional, ao tom e aos julgamentos de valores pretendidos. A possibilidade de mudança conforme o valor do objeto do enunciado e o grau de proximidade/distanciamento entre o autor e seu objeto são princípios de estilo (Sobral (2009) de um enunciado-texto que o autor precisa atentar.

Além disso, o estilo individual dependerá de quanto envolvimento emocional temos com o nosso objeto, assim como do conhecimento sobre o assunto e sobre o recorte temático.

Acrescentamos ainda que o estilo dependerá do conhecimento dos recursos linguísticos e do conhecimento sobre o gênero. No ladrão *Aonde tu vai rapaz,* vemos o autor-criador movido por uma força emotivo-volitivo que o coloca no centro de uma torrente enunciativa em que o tom assumido ecoa com a força da palavra respondida pelo grupo que representa.

O estilo do autor perpassa pela tomada de consciência em relação aos fatos sociais que o afetavam enquanto coletividade, conforme vemos com suas escolhas léxico-morfológicas e pelos arranjos sintáticos e composicionais para se referir ao acontecimento social. Ao iniciar como uma pergunta "Aonde tu vai rapaz", o autor assume a voz de tantos outros e exara o tom de questionamento, de crítica e de denúncia direcionada ao governo. Esse é um jeito único de demonstrar seu descontentamento, sua avaliação acerca da realidade.

Suas palavras evidenciam a apropriação artística de signos cotidianos e culturais, a entoar sua relação identitária com o lugar e seu envolvimento com a causa: a da luta, da denúncia, da crítica, do penar e do confronto. Com isso, denota sua expressividade por meio de escolhas valoradas, por exemplo: substantivos – a rapaz, casa, a morada, o armador, a companheira, coqueiro, Santa Engrácia, largo de São João; de verbos de ação – vou fazer, destelhar /retelhar; não fica/ficar; não respeito, gritando – e advérbios: aonde, lá, já não, hoje, não – as quais refratam a concretude de tudo que lhe constitui e lhe afeta ao serem arranjadas conforme o projeto de dizer autoral no enunciado. Assim como refrata os deslocamentos que atingiram suas realidades, a demarcarem novo espaço e novo tempo em suas existências por meio de advérbios e locuções adverbiais – "*aonde, "lá", "já não", "hoje".*

Mas é seu tom e os valores projetados no arranjo autoral, a começar pelo título *Aonde tu vai rapaz,* que assumem o tom do "dedo em riste", inquerindo uma contrapalavra do Estado, confrontando-o, exigindo direitos que lhe eram de direito. Sua autoria de configura e se fortalece à medida que essas escolhas valoradas refletem um arranjo genuíno, criativo conforme o estilo do gênero ladrão. Como salienta Bakhtin (2016 [1979]), [...] "a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico" e o entrelaçamento entre estilo social do gênero e estilo individual (também social) se fundem em uma composição poética, com rimas intercaladas, refrão a refratar o "roubo" do cotidiano e transformá-lo em conteúdo artístico, de entretenimento e de cunho político.

Conforme afirmam Polato e Jung (2019), ao trabalhar com um gênero, é preciso buscar nas comunidades dos alunos, as motivações dos discursos e das valorações que enraízam o dizer deles. Sob esse foco, ensinar a leitura e a escrita requer reflexão sobre a língua. Dessa maneira, ensina-se e aprende-se pela vivência, por meio e a partir de uma prática social. No contexto amazônico amapaense, muitas vezes, perdura na língua do aluno, a tradição oral, resultado de

seu meio, de suas tradições, crenças e valores. Mas essa oralidade é, em geral, subjugada, inferiorizada e desprezada na sala de aula.

Nesse meio, o conhecimento herdado da tradição oral não é valorizado porque ainda persiste, geralmente, uma concepção de língua enlatada em livros didáticos ou cerceada pela norma padrão, que pouco consideram os traços típicos de culturas orais, como a de povos tradicionais da Amazônia. A negação do direito à língua viva, expressiva, que representa o jeito de ser, os significados, sentidos, entonações e valorações do povo, podam o sujeito de se mostrar no texto. Ao fazer isso, nega-se o direito de exprimir sua autoria, de exercer seu direito de ser, de pensar. Um exemplo é este ladrão:

> Pelo jeito que estou vendo
> Querem me deixar sozinha
> Vou com uns para a favela
> Os outros vão pro laguinho
> (Gertrudes Loureiro – Tia Gertrudes. *In.*: Sampaio, 2022, p. 73)

Tia Gertrudes, juntamente com Julião Ramos, eram duas lideranças da comunidade e ela foi contra a desapropriação das casas e a obrigação de ir para o Laguinho, no contexto da reforma urbana de Macapá, na década de 1940. Diante de sua indignação, a palavra foi o que lhe restou como recurso a seu posicionamento. Assim, ela compôs o ladrão (sem título), por meio do qual manifestou seu pesar diante da separação da comunidade (Sampaio, 2022). Ao preferir ir para a Favela – "nome de uma espécie de erva do mato" – longe do espaço urbanizado e do governador (Luna, 2017, p. 115) a ter que cumprir a ordem do Governo, Tia Gertrudes manteve-se firme a suas convicções. Em função disso, o nome dado ao lugar nunca foi reconhecido oficialmente. No lugar de seu apagamento, deu-se o nome de Santa Rita.

> A Favela sempre foi muito questionadora. Uma parcela dos negros foi resistente ao desalojamento e em contraposição a decisão de ir para o Laguinho foram para a Favela, que em função disso nunca foi reconhecida como tal, tendo seu nome desde o começo sido apagado pelo nome de Santa Rita (Marilda Silva da Costa. INRC Marabaixo. IPHAN, 2013 apud Brasil, 2018b, p. 57).

Por meio da entonação, percebemos a impotência, a frustração e o sentimento de abandono e de ameaça à sua dignidade levando a autora a manter-se firme a seu posicionamento de afronta ao Governo. Assim, o ladrão não apenas reflete e refrata um sentimento individual, mas os embates socioideológicos entre os membros da comunidade, permitindo-nos entrever que a estratégia "dividir para conquistar" foi usada pelo Governo para romper a união da comunidade e facilitar a remoção das famílias.

Esse ladrão é um exemplo de como aspectos emotivo-volitivos (sensações, emoções, relações pessoais, afetivas, vontades) preenchem o dizer por dentro e lançam o sujeito às representações de suas existências por meio da palavra. Em contextos como o de tia Gertrudes, em que os sujeitos e sujeitas, eram, em geral, não alfabetizados, a palavra oral não é apenas uma ação, ela é o próprio ato. Nesse sentido, pensar sujeitos da cultura oral pela lupa da escrita e da escolarização é sujeitá-los ao apagamento de sua singularidade, restringi-lo da inteireza de sua cidadania e cerceá-lo das possibilidades de transformações sociais.

Assim, entendemos que um ensino de língua calcado na pluralidade cultural precisa reconhecer as experiências cotidianas dos sujeitos em suas interfaces sociais, políticas, religiosas, ambientais como parte um sistema de valores, crenças, pertencimentos que compõem suas identidades e, logo, sua palavra, seus saberes. O ensino de língua, nesse caso, só se torna significativo se tocado no interior das práticas socioculturais, a dar relevo ao sistema de representações que compõem suas individualidades, em que o genérico dá lugar ao singular.

Nesses termos, a língua dos marabaixeiros, por exemplo, não pode ser vista sob a lupa do estrangeiro, do colonizador, mas a partir da perspectiva dos sujeitos e de suas comunidades, do modo como são valorados nela e a partir delas. Nas rodas de marabaixo, adultos, jovens, crianças e idosos cantam e dançam o marabaixo, compartilham a poética do ladrão e atuam espontaneamente no contexto de enunciação. Aproximar a sala de aula dessa dinâmica, talvez, seja um caminho para que as práticas culturais preenchem de sentidos as aulas e ampliem as possibilidades de os sujeitos se significarem e agirem no mundo, ética e responsivamente.

Se olharmos a circulação de textos que adentram as escolas – livros didáticos, manuais, fascículos – não vemos, ou muito sutilmente, essa linguagem penetrar nesses espaços. A língua com a qual o aluno canta, "rouba" a cena do cotidiano e transforma em ladrão de marabaixo não é vista como singular. Como versa Drummond (1979), "o português são dois; o outro mistério". Para Polato e Jung (2019), ao reconhecer a língua do aluno abre-se possibilidades de favorecer o surgimento de um estilo próprio na expressão verbal dos alunos, porque evidencia a relação dele com a própria linguagem, utilizada no seu dia a dia.

Para compreender o gênero em sua arquitetônica, é necessário incluir aspectos relacionados à avaliação social, responsável pela atualização do enunciado em contexto real de enunciação e justificado pela resposta dos interlocutores. A apreciação valorativa é constitutiva do gênero porque integra e compõe a realidade na interação discursiva, interferindo na configuração de sentidos, de valores, a ser percebida pelo axiologias sociais: o complemento extraverbal, a entonação e o juízo de valor.

Todas as formas de ação discursiva dependem, intrinsecamente, do complemento extraverbal, o qual já se deixa entrever na própria escolha/acabamento do gênero: "O próprio tipo de acabamento desses pequenos *gêneros* cotidianos é determinado pelo atrito da palavra com o meio extraverbal e pelo atrito da palavra com a palavra alheia (das outras pessoas)" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 221). Assim, considerar o extraverbal implica reconhecer os três aspectos que o compõe: o espaço e o tempo, o tema, a avaliação comum de ambos os atores sociais envolvidos, os quais compõem a situação de comunicação. Esse contexto extraverbal do enunciado é composto por três aspectos: 1) *o horizonte espacial comum dos falantes (*a unidade do visível [...]); 2) *o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois;* e, finalmente 3) a *avaliação comum* dessa situação (Volóchinov, 2019 [1926], p. 118).

No discurso cotidiano, trivial, entre velhos conhecidos que por coincidência se encontram, a interpelação "aonde tu vai, rapaz?", pode ser vista como uma saudação, a carregar uma mensagem do tipo "que bom te encontrar". Porém, no contexto do ladrão de marabaixo analisado por nós, as mesmas palavras, agora em um registro peculiar "aonde tu vai rapaz[25]" (sem vírgula e sem ponto de interrogação mesmo), porque parte de um enunciado maior, ganham outros valores apreciativos tais como questionamento, crítica, denúncia. Para além de sugerir contato entre conhecidos, o enunciado institui dois sujeitos reais, deixa implícito suas relações com a cultura oral, seu perfil e relações sociais, percebida na familiaridade do dizer e compartilhamento do extraverbal, em específico, o acontecimento social que os afetam.

O enunciado, aparentemente simples, nesse contexto, perfura a bolha do imediatismo do discurso cotidiano e se prende aos fios ideológicos e históricos que se perduram no tempo, ganham tônus de contrapalavra a enfrentar um discurso dominante. A enunciação desse simples dizer irrompe as camadas do cotidiano e as palavras se tornam robustas ao ligarem-se aos fios ideológicos do discurso, por meio da entonação de provocação, crítica, questionamento, ao revelar a insatisfação de moradores diante da perda de direitos e das incertezas decorrentes da decisão administrativa de remanejar os moradores do espaço urbano para outros mais distantes, Laguinho e Favela, sem nenhuma infraestrutura. De acordo com Luna (2017, p. 113):

> Nos versos dos marabaixistas macapaenses que foram chamados a se retirar da área urbana de Macapá, há um registro de sentimento de revolta quanto à obrigação de saída de seu lugar familiar de moradia. A transferência se fez pior, porque deveriam desmanchar suas casas para ir construí-las em terrenos sem as mínimas condições

[25] Trecho do refrão do ladrão de marabaixo analisado por nós para elaboração da proposta de Sequência de Análise Linguística a ser implementada no contexto de formação continuada com professores do ensino fundamental. O refrão versa "Aonde tu vai rapaz/ por esses caminhos sozinho/vou fazer minha morada/lá nos campos do Laguinho".

> sociais que lhes permitissem usufruir de cidadania, ao menos água e energia elétrica. Sobre a retirada dos afros, não se encontra nenhum registro oficial que revele alguma proposta ou acordo entre eles e o governador.

Assim, ao preencher de sentido as palavras, o extraverbal junta-se às camadas linguísticas por meio da entonação. Em se tratando do ladrão *Aonde tu vai rapaz* , a entonação de lamúria, de tristeza, de lamento deixa fluir a avaliação social do sujeito autor e do grupo que representa para o meio social. Segundo Volóchinov (2021 [1979]), a entonação é a camada que está na superfície da avaliação do dizer, por isso é essencial para a vivificação da palavra na corrente do ato discursivo. Sem ela, as palavras se tornam cápsulas ocas que não produzem sentido. Isso porque a entonação funciona como a assinatura de autoria do discurso interior (Volóchinov, 2019 [1930]).

Desse modo, a entonação tem sua devida importância no gênero discursivo, porque determina as escolhas e as posições dos elementos lexicais e fraseológicos do enunciado, de modo a configurar-se uma avaliação social: "[...] em um enunciado, cada elemento não só significa, mas também avalia" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 236), assim como "[...] possui um papel criativo nas mudanças das significações" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 237). Em síntese, o tom suscita sentidos, valores, formas de apreender a realidade conforme os sistemas ideológicos dos quais os sujeitos participam e interfere na organização do discurso.

Para Bakhtin (2020 [1920-1924]), o valor do sentido só pode ocorrer em uma situação uma, concreta via entonação real direcionada a um centro de valores. Quando ativamos a palavra no gênero do discurso, ativamos, na verdade, juízos de valores, que representam não um constructo pessoal ou particular, mas a ideologia do grupo social que representamos. Dessa forma, a palavra contém em si um valor estilístico que refrata nossas ideologias, a classe social, a hierarquia social, a posição de onde enunciamos. Nesse sentido, a escolha da palavra, o arranjo sintático, o morfossintático, o acompanhamento de aspectos notacionais no discurso já implica uma tomada de posição valorativa em relação ao tema social, à situação comunicativa, em relação ao outro de modo a influenciar o estilo do autor e do gênero.

Logo, a compreensão de gênero discursivo é relevante à nossa pesquisa porque evidencia como a consideração de suas dimensões social e verbal (Acosta-Pereira, 2014) pode nortear a compreensão sócio-histórica do ladrão de marabaixo. Além do mais, fundamenta a análise dialógica de um enunciado concreto, cuja compreensão do tema, estilo-gramática e forma composicional integradas às axiologias sociais são basilares à implementação da proposta didático-pedagógica da PAL em perspectiva dialógica.

3. 4 CRONOTOPO

Ao se deter sobre a noção de espaço-tempo e da imagem do sujeito no romance, Bakhtin (2003) envereda para a compreender a relação entre tempo histórico e a constituição do homem histórico, dentro do tempo real. Ao se concentrar na "imagem do homem em formação" (Bakhtin, 2003, p. 219), o autor constata que herói e caráter são as próprias grandezas que se tornam significativas, porque permitem perceber a mudança da personagem diante do vivido.

Assim, vários tipos de formações relacionadas ao tempo são observados: idílica (formação baseada nas relações entre infância-mocidade; maturidade-velhice), cíclica (formação baseada na transição entre idealismo juvenil e pragmatismo), biográfica (formação por etapas individuais, singulares), didático-pedagógica (baseia-se em um viés pedagógico). Nesses tipos de formações, o mundo se mantinha imóvel, pronto, como cenário do desenvolvimento do sujeito em uma determinada época. A formação do ser humano era assunto privado, pessoal sem interferências sobre a constituição do mundo.

Para Bakhtin (2003, p. 220), "O tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e de sua vida". Logo, o sujeito é formado a partir do que e de como assimila o tempo histórico real concomitante com a relação histórica que estabelece com o mundo. "A formação do homem efetua-se no tempo histórico real com sua necessidade, com sua a plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico" (Bakhtin, 2003, p. 221).

Rodrigues e Pereira (2020) explicam que a compreensão da relação espaço-temporal é importante porque essa categoria tem direta relação com a forma como os sujeitos se entendem no mundo e com as mudanças dos sujeitos na interação humana, na forma como produzem sentidos e valores em situações diferentes. Logo, a ideia de cronotopo que cinge a concepção de sujeito envolve a compreensão de que ele é a própria refração das condições históricos e sociais do seu tempo.

O ser é, assim, um sujeito em transição, movido por mudanças que se faz nele e por meio dele. Isso nos remete ao autor criador do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz,* que ao demarcar seu posicionamento, torna-se um homem "inédito" (Bakhtin, 2003, p. 222) e à professora tia Zezé[26], ao produzir uma Sequência de Análise Linguística - SAL já não é a mesma mulher ou professora. A transição é, portanto, "força organizadora do futuro" (Bakhtin, 2003,

[26] Pseudônimo de uma participante da pesquisa. A apresentação da professora está na seção 4.3.3.4.

p. 222) que se efetua nela e com ela, pois "[...] a linguagem molda-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal" (Geraldi, 2015, p. 35).

Bezerril e Pereira (2011) e Pereira (2013) explicam que o conceito de cronotopo é princípio básico da análise do gênero, pois funciona como indexador dos acontecimentos espaciais e temporais, ao demonstrar o espaço, o tempo, os participantes, a situação imediata, a situação ampla. Logo, a constituição de sentidos e valores implicam uma relação cronotópica porque incide sobre o lugar e o tempo históricos do enunciado, sem os quais não pode haver consideração de sentido.

Concernente a isso, o conceito de cronotopo é fulcral em nossa pesquisa porque buscamos compreender nossos objetos de estudo em sua historicidade, a partir de materiais concretos, como por exemplo as obras fundantes da análise linguística – Geraldi (2004 [1984]); 2013 [1991]) Franchi (1991 [1987]) e os documentos oficiais norteadores do ensino e aprendizagem no país – PCN, BNCC, RCAP –, os ladrões de Marabaixo, sem a qual não poderemos perceber os interlocutores em suas vertentes sócio-históricas e ideológicas.

Acosta-Pereira (2016) explica que a compreensão do enunciado no Dialogismo não pode prescindir da consideração do horizonte social do enunciado e de seu cronotopo. Isso significa que, primeiramente, deve-se considerar o plano de produção, circulação, recepção do enunciado em inter-relação com o contexto mais amplo (referências sociais, históricas, culturais, políticas, religiosas, artísticas, por exemplo) e o contexto imediato (os interlocutores e seu campo ideológico valorado) (Acosta Pereira, 2016).

Ademais, o conceito de cronotopo é essencial à compreensão da valoração como materialidade ideológica (Pereira e Gregol, 2022). Para esses autores, a consideração do cronotopo leva à reflexão sobre os valores sociais e da formação avaliativa na vida humana. Ou seja, não podemos prescindir que o ser humano é produto do seu tempo, vivido, experienciado, moldado pela realidade vivida e pelas avaliações sociais forjadas ideologicamente na sua existência. Assim, o cronotopo leva a ruptura das estruturas espaço-temporais que encerram o discurso a um tempo, levando a amplitudes valorativas disseminadas no espaço-tempo.

Consoante ao exposto, a noção de cronotopo enquanto fundamento do mundo e da formação de sujeitos em relação ao contexto histórico real é muito relevante para a compreensão de nosso objeto de pesquisa – a PAL em perspectiva dialógica e o ladrão de marabaixo – e das sujeitas da pesquisa – professoras em formação – na sua relação com os objetos investigados. Nesse âmbito, a PAL e o ladrão são produtos sócio-históricos e culturais, afetados pelas condições espaço-temporais dos meios onde estão inseridos e não podemos concebê-los sem considerar como funcionam (ram), se organizam (ram) e se estabelecem(ram) nos contextos

constituídos social e historicamente (Rodrigues; Pereira, 2022). Tais elucidações nos levam a perceber as sujeitas em deslocamento, em que o foco não é o produto em si, mas a relação homem-objeto na realidade vivida.

Isso nos permite perceber como os objetos absorvem e representam os acontecimentos históricos e preenchem os espaços sociais com suas interpretações. De acordo com Bezerril e Pereira (2011, p. 41), "[...]qualquer fenômeno de interpretação e, portanto, de construção de sentido, é incluído não apenas na esfera semântica, mas, sobretudo, na esfera da existência espaço-temporal"**.** No que tange às sujeitas, esse conceito permite "ler os *indícios do curso do tempo"* (Bakhtin, 2003, p. 225, *itálico do autor*) em suas práticas, ideias, interpretações, valorações e atividades desenvolvidas sobre a PAL a partir do ladrão de marabaixo. Ao considerar essas percepções, refletimos sobre como as sujeitas interpretam, se relacionam com os objetos de pesquisas no tempo histórico do aqui e do agora, da realidade da vida.

3.5 TRANSMISSÃO DO DISCURSO ALHEIO

A questão que envolve a transmissão do discurso diz respeito à compreensão das modificações e arranjos gramaticais, estilísticos, semânticos e valorativos elaborados pelo discurso autoral quando incorpora o discurso alheio no seu. "O 'discurso alheio' é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 249).

Para o autor, a questão do discurso alheio vai além dos padrões clássicos da tradição gramatical: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. O que interessa ao Círculo são as tensões entre os discursos advindo dos confrontos entre o discurso de um e de outro e as formas sintáticas são as que mais bem servem à apreciação enunciativa porque são mais próximas das situações efetivas da interação. Sua proposição envolve a perspectiva enunciativo-discursiva a partir da qual o discurso referenciado é "entendido como retomado e modificado devido ao processo de reacentuações diversas" (Ramos, 2010, p.1)

Para Volóchinov (2021 [1929]), o discurso alheio não é o conteúdo do discurso. Ele se torna parte da cadeia discursiva e da configuração sintática como elemento de sua construção. Para ter a força discursiva pretendida, o discurso do outro não pode manter sua independência formal e semântica, pois dessa forma não rompe com a malha discursiva do enunciado que o integrou, limitando-se a ser tema. Nesse sentido, é só quando o discurso alheio consegue penetrar na construção do discurso que ele se toda pleno (Volóchinov, 2021 [1929]).

O discurso do outro é, portanto, elemento constituidor de autoria, ao penetrar as camadas na unidade temática que o aciona como "*tema do tema do discurso alheio*" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 250). Nesse processo, a elaboração do enunciado autoral para receber o discurso do outro, envolve uma organização sintática, estilística, composicional que permite incorporá-lo em um encadeamento sintático novo, a manter, ainda que parcialmente, sua emancipação. É o que acontece com a inserção do discurso direto, quando o uso das aspas demarca a integralidade das palavras do outro na inserção do discurso direto. Exemplo disso pode ser visto na análise dialógica do ladrão *Foi na boca do Cajari,* elaborada por tia Zezé, quando ela recupera um depoimento do autor no seu texto, usando o discurso direto, demarcado por aspas para reforçar sua análise sobre a autoria.

Outra forma de o discurso alheio ser reproduzido ou mesmo penetrar na construção do enunciado autoral pode ser pelo conteúdo daquele, como acontece em discursos livres. Nesse caso, o que garante que a palavra alheia está ali é seu vínculo semântico e construção sintática do enunciado alheio, com duas acentuações valoradas. Um exemplo disso pode ser percebido no ladrão que analisamos, nos versos: "Quando vim da minha casa/ Me perguntou como passou", em que a reprodução integral da pergunta feita pelo outro: "como passou", representa a relação ativa de dois enunciados, com dois acentos "vim" e "passou" incorporados em uma só voz, a partir dos quais é possível perceber a reação do locutor pela retomada da forma sintática outra na unidade de sua fala, a funcionar como elo discursivo para sua resposta: como estaria passando se ele não tinha casa?, conforme vemos nos versos que se seguem: "rapaz eu não tenho casa/tu me dá um armador".

Para Volóchinov (2021 [1929], os modos de se referir, retomar, exteriorizar a compreensão do discurso alheio tem direta relação com a forma como se dá a percepção ativa do discurso alheio, ou seja, tem relação com o modo como internalizamos, sentimos, projetamos e concretizamos as palavras do outro na nossa vida. Logo, as compreensões tecidas sobre as formas de transmissão do discurso alheio interessam à nossa perspectiva analítica porque incide nas reflexões que fazemos acerca do processo de apropriação e (re)elaboração das palavras alheias implementadas no curso pelas professoras em formação. Assim, ao produzirem discursos no processo colaborativo podemos perceber, especialmente, em suas respostas concretas – atividades respondidas, análise dialógica, produção de SAL, por exemplo – evidências apreciativo-valorativas sobre como a PAL em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo é percebida, entendida e enunciada.

Para isso, importa compreender as tendências sociais estabilizadas na percepção ativa do discurso alheio que se concretizam nas formas linguísticas do enunciado (Volóchinov (2021

[1929]), estabilizadas graças à sua constância e pertinência ao sistema socioeconômico vigente. Logo, as retomadas, as reportações ao discurso do outro expressam marcas concretas do espaço-tempo, da constituição dos discursos do autor e do contexto de transmissão do enunciado.

Para Volóchinov (2021[1929]), a transmissão do que foi percebido, acolhido pelo autor é guiada pela finalidade social do discurso e pela consideração do interlocutor, que como terceiro interessado e categoria avaliativa, funciona como força reguladora dos acentos valorativos impressos nas forças estratificadas organizadas e sistematizadas sintaticamente. No final das contas, a intersecção do discurso alheio no autoral decorre não apenas da absorção do tema do outro, mas de seu estilo, a implicar na configuração do estilo do enunciado novo em atendimento à orientação social enunciativa. Essa, ao influenciar escolha das palavras, a impressão de um estilo, em razão dos sentidos pretendidos, aponta o lugar e o posicionamento sintático das escolhas em decorrência da entonação e juízos de valores pretendidos.

Em decorrência dessa compreensão, na caracterização dos tipos de transmissão, a função social, os interlocutores e as formas estabilizadas da percepção ativa são reveladores das nuances apreciativas e de refrações na criação de novos sentidos, novas configurações, novas realidades. Um exemplo disso tem ocorrido, por exemplo, na identificação de discursos falsos nas mídias sociais, quando se investem das formas estabilizadas pelos discursos reconhecidos, como os formatos de notícias, de orientações científicas, para gerarem desestabilização social. As tendências sociais orientam as escolhas das formas de transmissão. Assim, é possível compreender como os sujeitos se expressam, reportam, reagem à avaliação do discurso alheio, afinal "O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores (Volóchinov (2021 [1929], p. 254).

Assim, a percepção ativa do enunciado se dá: a) de forma contextual pelo enunciado autoral, que organiza a recepção/adequação da palavra no todo semântico e valorativo; b) pela preparação da réplica e realização do comentário. Um exemplo pode ser vislumbrado na resposta das professoras participantes da pesquisa às atividades de PAL sobre a 2ª, 3ª e 4ª estrofes do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz:*

> Excerto 6
> 3. (***Ling***.) Como o autor social **avalia** as mudanças promovidas pelo Estado? Justifique.
>
> TIA GERTRUDES: **Ele avalia** de forma negativa porque ele **não** sente-se inserido, **não** sente-se parte das mudanças, em **nenhum** momento foi consultado sobre a sua vontade, seu desejo para aquele lugar, simplesmente foi imputado a ele o remanejamento sem **sequer** consultá-lo.

> TIA ZEZÉ: **Como** mudanças negativas para os afroamapaenses, que foram **excluídos** da parte mais bonita da cidade.
> (Módulo 13 - Bloco 7 da SAL – Prática de Análise Linguística integrada à leitura e à escrita (5ª, 6ª e 7ª estrofes) – Macapá, AP: 07 de dez. 2023).

Observamos que o fluxo discursivo das respostas das professoras se estabelece pela relação de sentido com o enunciado da questão. A expressão das respostas de tia Gertrudes se dá por meio da referência explícita ao sujeito verbal "ele avalia", seguido do comentário desenvolvido por uma avaliação e uma explicação com efeito de reiteração, ao dispor de adjuntos adverbiais de negação. Com isso, a professora acentua o processo da exclusão. Já tia Zezé ao dispor do advérbio modal "como", coloca em elipse o enunciado da pergunta, provocando um efeito de complementaridade à questão, realçando seu ponto de vista global expressado pelo juízo de valor de exclusão, percebidos pelo predicativo do sujeito "excluídos".

Volóchinov (2021) explica que tanto o contexto real e a réplica são tendências de refração do discurso alheio. Ocorre que a transmissão desse discurso nem sempre é fluida, mas movido por complexidades que interferem na sua transmissão, sendo, portanto, imprescindíveis na análise da inter-relação dinâmica entre o discurso transmitido e o discurso autoral. Consoante a isso, o autor cita duas tendências principais:

A tendência de reação ativa ao discurso alheio voltada à preservação da sua alteridade e de sua autenticidade. Observa-se nessa, a síntese e o desenvolvimento de suas características linguísticas específicas com objetivo de preservar o discurso alheio das entonações do autor. Há uma preocupação em manter o que foi dito, permite-se pouca ou nenhuma intromissão do autor. Aqui podemos dizer que ocorre quase uma reprodução do discurso alheio. Há, ainda, a possibilidade de se manter apenas o tema do que foi dito sem considerar como o discurso foi produzido. Com centralidade no objeto semântico, essa tendência expressa-se em graus distintos, a depender do "grau de percepção autoritária da palavra, de confiança ideológica e dogmatismo" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 256).

Essa tendência foi denominada de estilo linear de transmissão do discurso alheio, caracterizada pela "criação de contornos claros e exteriores do discurso alheio diante da fraqueza da sua individualização exterior (Volóchinov, 2021, p. 257). Explica-se: entendemos que nesse modo de transmissão o foco é retransmitir o discurso, sem acréscimo de comentários que denotem interiorização, compreensão pessoal, sem haver posicionamentos claros de objeção, ampliações. Ou seja, há uma retransmissão do discurso alheio. Exemplo disso, ocorre, por exemplo, em pregações religiosas, quando o discurso proferido é tido como dogma. Na escola, quando ocorre o ensino da norma padrão como regra superior às demais.

A outra tendência configura-se como o estilo pictórico, o qual reflete a orientação mútua entre discursos autoral e discurso alheio: “A língua elabora um meio de introdução mais sutil e flexível da resposta e do comentário autoral ao discurso alheio” (Volóchinov, 2021, p. 258) e sua caracterização pode variar conforme a dominância discursiva de um ou de outro. Nesse tipo de estilo, os contornos nítidos e exteriores da palavra alheia sofrem apagamentos, formando o discurso mais autoral, ao mesmo tempo em que são realçados aspectos do enunciado alheio conforme os objetivos da transmissão.

A tendência da mútua orientação entre o discurso autoral pode ser de dominância do discurso autoral com implicações na entonação a considerar a relatividade entre as avaliações sociais. Nesse tipo de transmissão, o que aprendemos, ouvimos, é ressignificado pela nossa voz ao fazer referência a ele, introduzindo elementos criativos a partir das nossas formas de conceber as palavras alheias, ampliando, aprofundando, com nossas entonações e valoração. Aqui há realce ao “colorido do enunciado alheio” (Volóchinov, 2021[1929]) a partir de uma percepção criativa.

Pode, ainda, haver dominância do discurso alheio a dissolver, de certo modo, o autoral. Nesse caso, o discurso autoral passa a incorporar as marcas linguísticas do discurso alheio de forma subjetiva, tornando-o parte do dizer alheio, o que contribui para a perda de autoria, para a despersonalização do dizer. “Ele fala com a linguagem das personagens representadas. Ele não consegue se opor às suas posições subjetivas um mundo de maior autoridade e objetividade” (Volóchinov, 2021 [921], p. 259).

Bakhtin (2016 [1979]), ao destacar a importância do estilo, destaca que, sem compreender a relação do sujeito com o outro e com seus enunciados não é possível compreender o gênero e o estilo do discurso. Assim, o autor menciona o estilo neutro-objetivo cujo foco recai no objeto, em que o destinatário se constitui como fundo de apercepção superior. Esse estilo tem como característica, a objetividade e depende do campo da comunicação discursiva.

Em síntese, compreendemos quatro estilos de transmissão do discurso alheio: estilo monumental, linear e impessoal; o estilo pictórico individualista realista e crítico, marcado por réplicas e comentários a penetrar no discurso alheio; o estilo pictórico individualista relativista, que decompõe o contexto autoral; o estilo neutro-objetivo, condicionado pelo destinatário. A compreensão acerca da constituição desses conceitos é relevante porque nos permitem perceber como o discurso do curso é internalizado pelas professoras e reconfigurado na elaboração das atividades de prática de análise linguística.

Nesta seção, discorremos sobre conceitos do Dialogismo que sustentam nossa pesquisa, a saber: o discurso como ato responsivo e responsável; a palavra como signo ideológico; os gêneros do discurso; cronotopo e transmissão do discurso alheio. Esses conceitos atravessados pelas refrações axiológicas do extraverbal, entonação e juízos de valores possibilitam desnudar os dados investigados tanto na proposição da ação formativa quanto no exame analítico a atender nossos propósitos científicos.

4 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras (Manoel de Barros).

A Prática de Análise Linguística – PAL constitui-se, na atualidade, um dos eixos constitutivos do ensino e da aprendizagem de língua, na educação básica brasileira. Oficializada por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e Referenciais Curriculares – RC de Estados e municípios é tida como oportunidade profícua para refletir sobre como os sujeitos se significam e agem por meio da e sobre a língua para produzir sentidos e valores. Dada sua relevância enquanto ação reflexiva com, sobre e da linguagem constitui-se prática integradora das demais ao ter como cerne, o desenvolvimento da consciência socioideológica do sujeito.

No intuito de conhecer sua origem, seu desenvolvimento e expansão, propomo-nos a apresentar nesta seção sobre: a) as contribuições das bases teóricas da Análise Linguística no Brasil (Geraldi, 2004[1984]; 2013; Franchi 1991[1987]; b) As proposições da Análise Linguística nos documentos oficiais (Brasil, 1998; 2018; Amapá, 2019; c) Fase heterogênea (Ritter; Ohuschi, 2013) ; d)Ampliações da Análise Linguística, a partir da perspectiva dialógica da linguagem (Polato, 2017; Polato; Menegassi, 2017, 2019a; 2019b; 2020; 2022; Ohuschi , 2019, Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020, Ritter; Ohuschi, 2022, Beloti; Polato; Brito, 2021, Pereira; Costa-Hübes, 2021a, 2021b, Bezerra; Menegassi, 2021); d) Desafios inerentes ao ensino e à aprendizagem da PAL na perspectiva dialógica na formação continuada de professores (Baumgärtner; Gedoz Costa-Hübes, 2022; Menegassi, 2022, Pardinho, Fenilli; Franco, 2022, Santos; Barreto, 2022).

4.1 À GUISA DAS BASES TEÓRICAS

A constituição da Análise Linguística de que vamos tratar nesta seção se refere a uma prática de linguagem na perspectiva dialógica que põe no centro de suas reflexões os sujeitos constituídos na e a partir da linguagem. Como tal, está relacionada ao ensino e aprendizagem de língua e sua origem, no Brasil, remonta à década de 1980, mais precisamente em 1984, com a publicação da obra *O texto na sala de aula,* de Geraldi (2004) e se estabelece com a promulgação de outras obras que lhe dão sustentação, a saber *Criatividade e Gramática,* de

Franchi (1991), publicado em 1987, e *Portos de Passagem, de* Geraldi (2013 [1991]), com primeira publicação em 1991.

O surgimento da Análise Linguística decorre da intenção do autor em propor rupturas ao ensino e aprendizagem de língua, objeto de profundas inquietações, intensos debates e diversas pesquisas ocorridas nas décadas de 1980 -1990. A obra *O texto na sala de aula* (Geraldi, 2004 [1984]) nasce das reflexões traçadas a partir das necessidades da formação inicial de professores e da formação em serviço. Caracteriza-se por nortear estratégias práticas de conduzir a aprendizagem para a reflexão sobre os usos da língua a partir de textos (Ohuschi, 2013). Desse modo, pretendia-se nortear o professor com sugestões teórico-metodológicas a favorecer sua autonomia na sala de aula, em vista de desenvolver no aluno a compreensão dos fatos linguísticos (Geraldi, 2004).

A gênese da Análise Linguística ancora-se nos estudos iniciais das obras do Círculo de Bakhtin, a partir da perspectiva da linguagem como lugar da interação humana. Ohuschi (2013) explica que essa concepção anunciava a chegada das ciências da linguagem em sala de aula, no período de 1980 a 1990, período de redemocratização do país. Foi nesse contexto que a Análise Linguística emergiu, oficialmente, relacionada ao ensino gramatical e vinculada à reescrita do texto do aluno (Geraldi, 2004).

Nesses termos, o objetivo da Análise Linguística nasce investido em uma atitude ética a considerar o fenômeno linguístico no texto, de modo a se distanciar do ensino de gramática tradicional, de base prescritiva calcadas na padronização da língua. Sob a concepção da interação verbal, a proposta abre-se à perspectiva de servir às práticas democráticas voltadas às diversidades, às variedades linguísticas. Isso seria possível a partir de um processo reflexivo sobre as visões ideológicas, historicamente, tidas como “corretas’, padrões”, “adequadas”. Geraldi (2004) propôs pensar e repensar o ensino da linguagem de modo a refletir em uma ideia de educação, ancorada em um posicionamento político refratado pelos atos docentes.

Ao lado da obra de Geraldi (2004), o artigo "*Gramática e Criatividade*", publicado em 1987 por Carlos Franchi, constitui outra base sustentadora da Análise Linguística no Brasil. O texto propõe um debate sobre o lugar da gramática nas práticas de ensino e aprendizagem. O autor critica o tradicionalismo, apontando a insipiência de noções e procedimentos, a inconveniência de métodos; a ausência de relação entre a gramática, leitura e produção de textos, o abandono da oralidade e a obstinação pelo normativismo (Franchi,1991). Para além das críticas ao gramaticismo, calcados na descrição e na prescrição, o autor concorda essencialmente com as ideias do Círculo de Bakhtin, os quais concebem o sujeito ativo e vívido nas práticas linguageiras, que opera e age sobre a linguagem (Polato, 2017).

Franchi (1991) propõe um trabalho criativo com a gramática, voltado à compreensão dos processos de significação da língua, de modo que o sujeito entenda os usos, as funções e os modos de a língua significar o que é produzido. Diante disso, o direcionamento da gramática no contexto de ensino e de aprendizagem de língua passa pela objetivação em relação à vida, porque a língua na escola ainda é desvirtuada dos fatos linguísticos. Para isso, o autor reinterpreta o conceito de epilinguagem e metalinguagem tecido por Culioli (1968, 1990, 1999) conforme explicam (Polato; Menegassi; Ohuschi, 2023, Polato; Mendonça, 2024), tendo como finalidade a sua incorporação no ensino e aprendizagem de língua.

A elucidação da constituição histórica desses conceitos é importante porque as atividades epilinguísticas e metalinguísticas constituem a base do trabalho que prospectamos com a PAL. Assim sendo, esclarecemos que, a priori, o conceito de epilinguagem foi apresentado como constitutivo da linguagem, definido "como um trabalho de representação, referenciação e equilibração" (Culioli, 1990, p. 14 apud Polato; Mendonça, 2024, p.58). Polato, Menegassi e Ohuschi (2023) explicam que Culioli (1999) entende a epilinguagem como uma constante atividade metalinguística não consciente, ao recair sobre ela mesma a partir de processos parafrásticos. Nesse sentido, todo sujeito, em suas ações de linguagem, usa atividades epilinguísticas naturalmente, ao ativar suas representações mentais sobre o mundo, de forma espontânea e inconsciente, nas suas experiências linguísticas.

Ainda segundo os autoras, Culioli define três níveis de propriedade de representação da Linguagem: "a) o epilinguístico, de ordem reflexiva, cognitiva, afetiva e inconsciente; b) o linguístico, perceptível a partir dos arranjos lexicais e sintáticos; c) o metalinguístico**,** em que ocorre a formalização dos fenômenos da língua (Polato; Mendonça, 2024). De acordo com essa explicação, o nível linguístico possibilita o acesso aos sentidos e valores processados no plano epilinguístico, no qual a metalinguagem já é pré-consciente, a partir de processos parafrásticos, que ajudam, por meio da metalinguagem, a tornar conscientes os processos inconscientes (Polato, Menegassi, Ohuschi, 2023).

Franchi (1991 [1987]) apresenta uma proposição de trabalho a envolver atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas voltadas a explorar o princípio de criatividade no ensino da gramática.

Quadro 4 – Caracterização das atividades de Análise Linguística (Franchi, 1991 1987])

Atividades	Caracterização
Linguística	Ocorrem em contexto de interação e requer a existência do fluxo da linguagem. No âmbito escolar, abre-se ao diálogo, ao debate, ao contraditório e favorece a constituição do sujeito. Oportuniza o trabalho com a linguagem como produção de sentido.

	São atividades de compreensão e produção de textos.
Epilinguística	Consiste no trabalho sobre a própria linguagem, a partir de comparações, transformações, experimentações e inovações. Estimula a produção de elaborações favoráveis à diversão com a linguagem, ao desafio de criar possibilidades e jogos de sentido. Favorece a diversificação de recursos expressivos reconhecidos pelo sujeito. Fomenta o uso consciente da linguagem para expressão da singularidade. Vincula-se às atividades de compreensão e produção de textos, desenvolvidas previamente.
Metalinguística	Desenvolve-se a partir das atividades epilinguísticas. É um trabalho de experimentação e operacionalização da língua da(o) aluna(o). Cria-se um ambiente para desenvolver conhecimentos relacionados à sistematização gramatical. Leva a/o aluna(o) a aprender mais sobre a natureza da linguagem, suas organizações e leis sistemáticas. É um trabalho realizado por meio de categorizações, descrições voltadas aos fatos linguísticos estudados e refletidos nas atividades epilinguísticas.

Elaborado pela autora

Ao fazer essa categorização, o autor norteava um tratamento teórico-metodológico da prática da Análise Linguística em sala de aula que propicia conceber a gramática e o trabalho com ela sob outra ótica, a da produção de sentido na perspectiva do discurso. A atividade epilinguística seria consciente, "intensa, provocada e estimulada pelo professor" e presumiria "a participação, a contribuição, a crítica recíproca, a escolha" (Franchi, 1991 [1987], p. 37).

Nesse caso, essas atividades contribuiriam tanto para otimizar o sistema operacional do sistema linguístico que a (o) aluna (o) usa quanto para desenvolver um trabalho de sistematização gramatical a partir de fatos linguísticos significativos de sua língua, por meio de uma atividade metalinguística. Consoante a isso, o ensino de gramática direcionar-se-ia às hipóteses sobre a natureza da linguagem e o sistema das construções linguísticas para falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico (Franchi, 1991 [1987]).

A contribuição de Franchi (1991) para uma epilinguagem racional coaduna-se ao trabalho de Geraldi (2004 [1984)], ao pensar os recursos linguísticos investidos em outros significados nos processos da relação do sujeito com o mundo, com o outro e com a própria linguagem. Essa compreensão é retomada e ampliada por Geraldi (2013 [1991]), ao considerar o extralinguístico como condutor da reflexão epilinguística.

Em *Portos de passagem,* Geraldi (2013 [1991]), ancorado na teoria do Círculo de Bakhtin, discute conceitos e proposições metodológicas interligados ao processo de ensino e aprendizagem (Polato, 2017). Declara sua opção pela perspectiva de língua como interação social, já com incorporações dialógicas (Polato; Mendonça, 2024). Define a interlocução como base privilegiada para um ensino e aprendizagem de linguagem mais proficiente e aproxima-se

de Volóchinov (2021 [1929]) para quem todas as manifestações verbais estão inter-relacionadas a uma condição social que permitem aos homens dialogarem e se constituírem:

> [...] Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral.* Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte.* Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". Na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva de minha coletividade (Volóchinov, 2021 [1929], p. 205, destaques do autor).

Desta feita, a Análise Linguística delineada na obra é mais consciente e se volta para possíveis ressignificações em sala de aula, enquanto um trabalho sistematizado e orientado para a reflexão sobre a e a partir da linguagem, com centralidade nas ações do ser humano. Geraldi (2013 [1991]) entende que um ensino de língua que se proponha reflexivo não pode ignorar a história, os avanços científicos, os aspectos sociológicos que direcionam nossas opções de rotas enquanto sujeitos.

O autor entende que linguagem é meio de desenvolvimento pessoal e social a partir da qual nos compreendemos e agimos no mundo. A partir disso, propõe um deslocamento em relação à questão do ensino de língua: "[...] não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem" (Geraldi, 2013 [1991], p. 5). Esse posicionamento em relação ao ensino de aprendizagem de língua orienta o descentramento desse ensino enquanto ato mecânico a direcioná-lo a partir de outro viés: a linguagem como lugar dos acontecimentos sociais, onde o sujeito expressa e significa sua singularidade. Para o pesquisador, as bases sobre as quais se assentam o ensino e a aprendizagem de língua são: a atividade linguística renovar-se em cada ato discursivo; o sujeito ser um ente social, histórico e incompleto que se institui no ato da interação; as interações ocorrerem em contextos sócio-históricos únicos, inseridos em uma formação social, que direciona e delimita sua realização.

O autor focaliza os recursos expressivos como garantidores dos sentidos, por meio dos quais organizamos ideias e direcionamos compreensões no fluxo da história. Dessa maneira, o trabalho linguístico que operamos ao enunciarmos é marcado por continuações e reconfigurações, demarcadas pelos contextos de uso. Nesse processo, está intrínseco o trabalho do sujeito que elabora ideias, equilibrando o antigo e o novo para se instituir na interação de modo próprio. O sujeito nem é origem dos sentidos e nem é nulo, assujeitado: é um sujeito em continuação, em desenvolvimento.

Nesse processo, segundo o autor, acionamos um sistema de referências históricas e sociais que permitem significar coisas, relações, ideias no mundo por meio de operações discursivas que remetem aos sistemas de significação da língua. Ao fazermos operações com e sobre a linguagem, agenciarmos recursos expressivos e produzirmos sistemas de referências ocorre uma ação da linguagem balizada pela reflexividade. Em razão disso, Geraldi (2013 [1991]) concebe esse fenômeno como essencial à compreensão e ao agenciamento de recursos linguísticos no ato da enunciação. Assim, a escolha de um texto, por exemplo, já demarca uma visão de mundo, um posicionamento, uma reflexão em relação ao tema abordado.

Com essa compreensão, Geraldi (2013 [1991]) explica que a reflexão presente em ações linguísticas, tais como um debate, a composição de um ladrão de marabaixo, respalda-se no fato de que o tema de um dizer ancora-se em bases de significação da língua. Isso quer dizer que, ao usar uma palavra, o locutor precisa certificar-se que ambos – ele e seu interlocutor – reconheçam os significados, para que, no contexto enunciativo, o sentido seja produzido e compreendido. É dessa forma que a significação se consolida como essencial nos processos de reflexão sobre a língua.

Assim, compreender o que foi e o que significa o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* aos afroamapaenses depende do acesso aos significados compartilhados pela comunidade marabaixeira. Por que um ladrão, em princípio só um "canto de marabaixo", tornou-se a principal voz de enfrentamento ao poder governamental instituído, a ponto de ser encomendada uma nova versão[27] para dissuadir a primeira? A resposta está nos significados socioculturais e nos sentidos, valores, sentimentos e na palavra interior reprimida evocados pelo acontecimento social e pela própria prática cultural do Marabaixo.

A escolha lexical, o vocabulário, o arranjo sintático e morfossintático, a forma composicional que materializam os recursos linguísticos em um texto-enunciado refratam escolhas individuais e coletivas que têm direta relação com os processos de compreensão. Para Geraldi (2013, p. 19) "[...]No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de 'inevitabilidade de busca de sentido': esta busca por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro". Assim, intercambiam-se elementos linguísticos, discursivos e enunciativos para se chegar à compreensão e à produção de sentidos por meio da reflexão.

A partir disso, Geraldi (2013 [1991]) reenuncia a proposição teórico-metodológica apresentada por Franchi (1991), dessa vez, mais próxima da perspectiva dialógica de linguagem

[27] A nova versão foi gravada por Luiz Gonzaga, em ritmo de forró.

e empreende uma distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, consideradas a tríade pragmática da Análise Linguística. A atividade epilinguística para Geraldi (2013 [1991]) é "reflexão que envolve operações com e sobre a linguagem, demarcadas em estratégias de dizer" (Polato; Menegassi; Ohuschi, 2023, p. 150) distinguindo-se da definição de Culioli (1990) que concebe a epilinguagem como uma atividade inconsciente.

Para Geraldi (2013 [1991]), a ideia de uma proposta reflexiva, calcada na interação, nas interlocuções humanas leva-o a conceber as atividades epilinguísticas em sua natureza pedagógica como meio para refletir sobre as escolhas de dizer, cuja materialidade são os recursos linguísticos ativados pelas atividades linguísticas das quais participam (Polato, Menegassi, Ohuschi, 2023). A caracterização dessas ações linguageiras a partir de Geraldi (2013 [1991]) permitem vislumbrar níveis diferentes de reflexibilidade. Sobre essa distinção e níveis passamos a discorrer a seguir.

Quadro 5 – Caracterização das atividades de Análise Linguística (Geraldi, 2013 [1991])

Atividades	Caracterização
Linguística	Ocorre na interação e reflete as escolhas linguísticas do locutor e o entendimento delas pelo interlocutor, sem interrupção da corrente discursiva. Em contexto pedagógico, compreendem a produção e a compreensão de textos, realizados a partir de gêneros discursivos. Alça o sujeito para fora do texto, em direção aos aspectos históricos, sociais e ideológicos mais amplos e imediatos; Aciona as relações externas com outras formações discursivas, com outros discursos e com relações internas; Estabelece relações conscientes de aspectos valorativos referentes aos extraverbal, entonação e juízo de valores. Explora o conteúdo temático e suas relações com os já ditos, com as vozes sociais, com o contexto extralinguístico, com a valoração e suas axiologias sociais. Essas atividades precedem as demais porque situam o sujeito-aluno na cadeia discursiva. Favorecem o posicionamento responsivo ao acender a faísca da contrapalavra. Ler, produzir textos assim como conduzir e mediar essa atividade é assumir uma responsabilidade ética diante do eu e do outro. Visam dar visibilidade ao tipo de ato praticado com a linguagem.
Epilinguística	Centra a reflexão sobre os recursos expressivos em uso no enunciado, em relação à produção de sentidos e ao interlocutor. Descentra do tema do discurso para refletir sobre sentidos e efeitos decorrentes dos usos dos recursos linguísticos e expressivos. Reflete sobre operações de negociações de sentido, hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações. Incide sobre aspectos "estruturais" da língua, discursivos e outros mais amplos como a organização da interação. Reflete sobre as estratégias do dizer e a historicidade das elaborações textuais. Na produção de textos, é o trabalho de produção de sentidos com recursos expressivos apoiado em fatores extralinguísticos. Opera entre a novidade do discurso e os sentidos estabilizados historicamente. Leva à produção de novas determinações linguísticas.

	Favorece o deslocamento do sistema de referências, ao construir outras formas de representação da existência. São ponte para a sistematização metalinguística.
Metalinguística	Favorece o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos conscientes que permitem elaborar um sistema metalinguístico para falar sobre a própria língua. Aborda conceitos gramaticais, classificações, definições, descrição e compreensão do funcionamento da língua enquanto signo linguístico em uso. Visa à ampliação dos conhecimentos gramaticais do sujeito, levando-o a aprender a operar produtivamente nas atividades de linguagem em que está envolvido. Envolve reflexão de parâmetros relacionados à noção de erro/acerto; pronúncia, uso de expressões; construção de frases e orações e significados relacionados aos usos linguísticos. Leva os sujeitos à compreensão de leis/regras linguísticas que lhe permitam perceber o funcionamento da língua. Contemplam as análises sobre a criação de novos itens lexicais calcados em formas estáveis da língua por meio de análises morfológicas. Reflete sobre as possibilidades estruturais da língua e a emergência de desvios decorrentes das limitações existentes na língua;

Elaborado pela autora

Para Polato e Mendonça (2024), é central na proposição de Geraldi (2013 [1991]) a formação do sujeito autor consciente, enquanto aquele que aprende a agir com e sobre a linguagem em contextos de interação, na mobilização de recursos expressivos e na criação de sistemas de referências em ações da linguagem. Assim, a análise linguística consolida-se como uma prática de linguagem importante e desafiadora no contexto de ensino e de aprendizagem.

Importante porque contempla questões que estão além de aspectos cognitivos, pragmáticos, estruturais e se volta à própria constituição do sujeito e aos dilemas dos valores humanos na atualidade; desafiadora porque mais do que nunca há que se buscar estratégias para que as rotas de sua implementação se tornem viáveis de serem trilhadas, o que vai ao encontro de uma concepção de país e de educação, cujos braços fortes são os professores e impacta, necessariamente, na promulgação de documento oficiais que regem a educação nacional.

4.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta subseção, discorremos sobre a Prática de Análise Linguística, anos finais do Ensino fundamental, nos documentos norteadores da educação nacional. Nesses termos, analisamos essa prática de linguagem, conforme apresentação e proposição nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e no Referencial Curricular Amapaense – RCAP (Amapá, 2019). Em diálogo com estudiosos que investigam esses documentos, refletimos sobre as orientações oficiais para

com essa prática de linguagem em inter-relação com as expectativas de sociedade, enquanto organismo vivo de consciências sociais.

4.2.1 O discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

A Análise Linguística nos PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) deu-se sob o reconhecimento[28] da proposta teórico-metodológica da AL tecida por Geraldi (2004 [1984]) e Franchi (1991 [1987]). Sob essa perspectiva, a língua é um sistema de representações, concepções e valores socioculturais com características de instrumento de ação social. Assim, ao orientar o trabalho com os conteúdos nesse eixo de ensino, o documento vincula a AL à capacidade de produzir e interpretar textos, calcados no tripé uso-reflexão-uso.

> Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO o USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos (Brasil, 1998, p. 65)

Polato (2017) explica que o documento refrata e reforça a prática da AL como meio para refletir sobre a língua, assim como insiste nos gêneros discursivos como eixo de ensino de língua. O documento deixa claro, ainda, que a configuração da Análise Linguística não se tratava de uma nova terminologia para o ensino de gramática. Mas envolveria um deslocamento que englobaria aspectos inerentes às dimensões pragmática e semântica da linguagem de modo articulado, na escola, às práticas de produção e recepção de textos orais e escritos. Essas práticas seriam calcadas em textos organizados em gêneros, norteadores efetivos das materialidades linguísticas, as quais seriam objetos de estudo (Brasil, 1998).

Os encaminhamentos metodológicos dos PCN, anos finais do Ensino Fundamental, conforme Santos-Clerisi (2020) apontavam como unidade de ensino, os textos organizados em gêneros discursivos, situados histórico e socialmente em práticas sociais efetivas. Com a centralidade no ensino, os textos precisavam fazer parte do universo discente por meio da leitura/escuta; produção oral e escrita e análise linguística, a partir de um movimento de uso, reflexão e uso. Esse movimento de organização dos conteúdos permitiria a reflexão sobre a

[28] Os PCN (Brasil, 2001) fazem menção explicita a Geraldi (1991), quando se referem aos termos “análise linguística”, “atividades epilinguísticas” e “atividades metalinguísticas”.

linguagem, a partir da adoção de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, calcados na ação-reflexão-ação (Brasil, 1998).

Esse processamento didático baseado em reflexões sobre o para quê e como ensinar a língua são questões levantadas pelos teóricos precursores da AL. Desse modo, os PCN (Brasil, 2001) sustentam que a reflexão sobre a língua fosse incorporada às atividades linguísticas de leitura e produção textual de forma progressiva até a autonomia discente para gerenciar a língua. Consoante a isso, estabelecem que não se trata de o quê ensinar, mas do tratamento dado ao objeto de ensino. Essa responsabilidade de mudança prática na metodologia tem em vista um perfil de professor modelar, capaz de ensinar o valor que a língua tem para si e de um professor autor, capaz de refletir e agir sobre o conteúdo, transformando-o didaticamente para atender o deslocamento da metalinguagem ao trabalho efetivo com a língua usada pelos alunos, conforme defendia Geraldi (2004 [1984]).

Ao tratar das atividades epilinguísticas, o documento relaciona-as à produção textual, à leitura e à produção oral com foco nos recursos expressivos empregados pelo autor de textos. Essas atividades são tidas como centrais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porque constituem meio para a tomada de consciência e aprimoramento da produção linguística. Em relação a essas compreensões, do professor é requerido o "planejamento de situações didáticas" (Brasil, 2001, p. 38) para trabalhar com essas atividades, colocando-o, ainda que de forma subtendida, no lugar de autor.

Assim, na produção textual escrita, as atividades epilinguísticas contemplariam processos de reelaboração, formulação, verificação de hipóteses realizados via comparações, experimentação de maneiras de escrever, atribuição de novos sentidos, observação de regularidades do sistema de escrita, linguísticos e ortográficos e possibilidades de alteração nos textos. Na leitura e na produção oral envolveriam a recepção ativa, por meio de reconhecimento da linguagem, da intepretação crítica e da identificação de elementos extralinguísticos.

No que tange às atividades metalinguísticas, o documento (Brasil, 2001) reenuncia as orientações de Geraldi (2013 [1991]) quanto à análise descritiva da língua por meio de categorizações e sistematizações dos recursos linguísticos, não necessariamente, marcados no discurso. Nesse sentido, o tratamento didático voltado ao levantamento de regularidades linguísticas, sistematização, categorização e possível elaboração de regras coloca professores e alunos no centro das ações didáticas com a linguagem.

Por meio de identificação, seleção, descrição, classificação, análise e reelaboração, o educando e a educanda, a posteriori, seriam levados a experimentarem as convenções linguísticas apreendidas na produção de textos orais ou escritos. Consequentemente, esperava-

se que demonstrassem, com isso, seu domínio acerca do aspecto linguístico investigado. Com isso, o ensino da linguagem primava pelo uso, pela reflexão sobre o uso e, sequencialmente, pelo refinamento analítico do estudante sobre a linguagem.

Ainda que os PCN renunciassem os postulados de Geraldi (2004 [1991]; 2013 [1991]) já conhecidos pelo professorado, Polato (2017) explica que faltava clareza acerca da proposta de Análise Linguística e dos objetivos pragmáticos e sociais a serem empreendidos. Isso pode ter contribuído para abordagens insuficientes e encaminhamentos teóricos e metodológicos com foco em outras dimensões da linguagem.

Ainda que a análise linguística estivesse vinculada à produção e à refacção de textos, na prática, as atividades ainda estavam no plano da funcionalidade do recurso linguístico em detrimento da constituição humana do sujeito por meio da linguagem. Uma das razões, pode ter sido a ausência de encaminhamentos, no documento, sobre como prover a reflexão sobre sentidos e efeitos de sentidos produzidos pelos recursos linguísticos a considerar às suas dimensões discursivas e enunciativas.

Impactados pelos norteamentos institucionais, o ensino e a aprendizagem de língua na educação básica passaram a absorver aspectos dinâmicos da linguagem não mais restritos a uma visão de língua encerrada em normas e cânones. Atenta a essa realidade, a Linguística Aplicada investiu em estudos que contemplassem a AL, na perspectiva de gêneros discursivos. A voz dos PCN tornou-se um marco de valor nas pesquisas sobre a AL nos anos 2000, ao compilar inovações de diferentes correntes teóricas, como o aspecto discursivo e o enunciativo. Com isso, houve a necessidade de novas abordagens no ensino e na aprendizagem de língua, as quais deram caução a novas pesquisas sobre o tema, assim como embasaram a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

4.2.2 A voz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A BNCC é um documento de caráter normativo e objetiva orientar as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica em todas as escolas do país. De autoria governamental, o documento foi desenvolvido no período de 2013 a 2018, quando foi oficialmente iniciado, produzido e homologado. Tecido por diferentes vozes, oriundas de campos ideológicos dissonantes e em período marcado por instabilidade política, o documento deixa evidência desse contexto na sua tessitura, principalmente, no eixo Prática de Análise Linguística/Semiótica- PAL/S.

Santos-Clerisi (2020) elucida que a constituição da BNCC atendeu a uma prerrogativa de construção de um plano nacional para educação, ancorado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esses preceitos legais deram margem para surgimento de documentos produzidos por Estados e Municípios e, mesmo da União, com intuito de promover diretrizes para o ensino na Educação Básica.

Com a promulgação do Plano Nacional de Educação em 2014 - PNE (Brasil, 26 jun. 2014), por meio da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 foram definidas metas e estratégias a serem implementadas no prazo de 10 anos. Dentre as metas estabelecidas, destacavam-se a universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e a garantia de que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluiriam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE. Na expectativa de contemplar tal meta, definiu-se como estratégia a pactuação entre os entes federados e a definição de direitos e objetivos de aprendizagem, bem como seu desenvolvimento que resultariam na BNCC (Santos-Clerisi, 2020).

A elaboração do documento foi iniciada em 2015, com o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC. Por ocasião desse acontecimento, foi instituída uma comissão de especialistas, pesquisadores, oriundos das diversas áreas do conhecimento indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) para a produção do documento, por meio da Portaria 592 (Bonini; Costa-Hübes, 2019, Santos-Clerisi, 2020).

Após a publicação da primeira versão da BNCC, seguiram-se movimentos de consultas populares que levaram à segunda versão do texto. Sequencialmente a essa, promoveram-se seminários para discussão do texto a envolver profissionais de todas as regiões do país. Nessa nova empreitada, os profissionais tiveram a missão de elaborar a terceira versão, considerando também a produção de pareceres por especialistas das áreas de conhecimento inerentes ao documento. Em 20 de dezembro de 2017, por meio da Portaria 1.570 (Brasil, 2017), ocorreu a homologação da versão final do documento, contemplando apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A versão relacionada ao Ensino Médio só seria homologada mais tarde, em 14 de dezembro de 2018 (Clerisi, 2020).

É nesse contexto de surgimento da BNCC que Geraldi (2015)[29] posiciona-se com voz de crítica, de denúncia e de advertência em relação ao documento, por atender aos preceitos do

[29] Inferimos que o texto do autor se volte à primeira versão da BNCC. Conforme explicam Alves e Oliveira (2022), a primeira versão da BNCC, foi publicada em 16 de setembro de 2015. A segunda versão, data de 3 de maio de 2016 e, apenas em 2017, homologada a portaria foi homologada, pela Portaria nº 1570 de 20 de dezembro de 2017.

neoliberalismo, o que também é criticado por Bonini e Costa-Hübes (2019). A substituição do professorado na reflexão sobre práticas pedagógicas, pelas respostas prontas e "suficientes" de especialistas, consultores, técnicos legitimam a tendência mercadológica da educação nacional, por meio de sistemas de avaliações em larga escala.

> Inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes (Geraldi, 2015, p. 383).

Em linhas gerais, Geraldi (2015) pondera que a BNCC mantém as concepções de linguagem e de subjetividade pretendidas nos anos de 1990 pelos PCN; que avança na sugestão de diferentes práticas linguageiras em distintos campos de atuação, a ampliar as discussões apresentadas nos documentos anteriores. Todavia, segundo o autor, a cobrança exagerada de gêneros como simulações em sala de aula, anulam o preposto da interação social, ponto-chave da linguagem como prática social (Geraldi, 2015). Essa questão decorre de um possível deslocamento da atenção dos contextos de interação para o ensino de aspectos estruturais do gênero, em que pesam mais a forma e as características do que os discursos produzidos na vida.

Para Bonini e Costa-Hübes (2019), Santos-Clerisi (2020), Rodrigues (2024), o *modus operandi* da produção da BNCC impactou em mudanças de concepções de língua e de ensino e aprendizagem. Segundo as autoras, a troca de grupos de estudos por outros após a segunda versão alterou substancialmente o discurso inicial, apagando ideais e concepções iniciais de ensino e aprendizagem de língua construídas nas primeiras versões. Rodrigues (2024, p. 131) menciona que houve "mudança de objetivos e direitos de aprendizagem em sua 'primeira' e 'segunda' versões para competências e habilidades a partir de sua 'terceira versão'", assim como nos componentes curriculares, em relação aos campos de atuação social e à prática de análise linguística. Destaca, ainda, que o documento minimiza movimentos de transições rumo a abordagens multiculturais, inclusivas e democráticas (Rodrigues, 2020).

Na BNCC, a opção pela concepção de linguagem, em seu caráter introdutório, reconhece os sujeitos e a interação social como agentes e meio de ação de linguagem:

> As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas

> interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

O documento norteador da educação nacional considera as relações sociais dos sujeitos como lugares de constituição do sujeito, razão pela qual a linguagem não pode ser restrita ao signo gramatical. A estrutura do ensino e a aprendizagem de língua portuguesa passa a ser calcada em práticas de linguagem como oralidade, leitura/escuta, análise linguística/semiótica e produção textual. Essas, por sua vez, são atreladas a campos de atuação, objetos de conhecimento e prospecção de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes tendo em vista o trabalho (Rodrigues, 2020).

Ocorre, porém, que a BNCC, longe de trazer respostas aos dilemas históricos da escola e do trabalho com a linguagem para a consciência crítico-reflexiva dos sujeitos, destoa de suas configurações introdutórias, a constituição humana e social, e propõe-se a nortear currículos relacionados ao ensino e à aprendizagem de todos os componentes curriculares, em todos os níveis da educação básica, a focar em habilidades voltados a atender ideais da força de trabalho em detrimento de sua criticidade e dos usos sociais e reflexivos que a vida requer. Esse pensamento se revela, por exemplo, na orientação conflituosa para o trabalho com a linguagem ao reenunciar abordagens prescritivistas da língua, combatidas historicamente por não levar o sujeito a pensar a linguagem em seus usos sociais.

Na BNCC, a Análise Linguística recebe o acréscimo do termo “Semiótica” para enfatizar que o trabalho com essa prática envolve, também, outras semioses presentes em gêneros multissemióticos. É tida como uma prática de linguagem integradora das demais, no seio das quais deve ocorrer.

> Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – **não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo**, **devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens** (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71, destaque nosso)

Observemos que, ao delimitar a abrangência da Análise Linguística sobre os conhecimentos linguísticos, é dada certa prioridade aos discursos oriundos de sistemas culturais hegemônicos: a escrita, a língua e a norma de prestígio, em detrimento daqueles oriundos de contextos orais e de grupos marginalizados historicamente. Embora se ressalte que a AL/S seja norteadora de práticas de reflexão voltadas ao uso da linguagem em práticas efetivas, a reenunciação do cânone escolar, assentado no sistema de escrita, reforça o fechamento a práticas inclusivas e multiculturais que historicamente foram relegadas à marginalização, como o ladrão de marabaixo, por exemplo.

Na BNCC, fica estabelecido que sem a Análise Linguística não se tem um ensino e aprendizagem de língua completo. Em vista dessa importância da prática da análise linguística na Base, consideramos importante compreender como esse eixo é definido no documento:

> O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve **os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente**, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), **das materialidades dos textos**, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 80, destaque nosso).

A definição inicial da AL/Semiótica é um tanto quanto complexa pois estabelece que a concretização desse eixo se dá por meio de "procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente"; a considerar as "materialidades dos textos", como lugares dos "efeitos de sentidos". Como vemos, assumem centralidade nas orientações oficiais para o eixo, o modo como deve ser conduzida a análise e o objeto sobre o qual se debruça essa prática de linguagem, ou seja, o como e o quê analisar. Contrariamente, Bakhtin (2019 [1940-1960]) destaca que o está em jogo no processo de análise da língua, em suas formas estilísticas, são os valores sociais que são evidenciados quando a língua é utilizada. Nesse sentido, o que fica estabelecido é o foco no objeto e na ação de ensinar, enquanto a reflexão sobre quando e para que se usar determinada forma expressiva, não é considerado, conforme destaca Geraldi (2004, p. 40) quando pondera "para que ensinamos o que ensinamos?".

Desse modo, a AL/Semiótica direcionada pela Base consiste na compreensão da "materialidade textual" a envolver à composição formal dos gêneros, os contextos de comunicação e o estilo do texto/gênero, mas não limitada a esses aspectos. Kraemer e Costa-Hübes (2021) criticam a limitação dessa abordagem, porque apaga a reflexão sobre as inter-relações do sujeito, materializadas na relação entre o verbal e o não verbal. A assunção de uma

prática dialógica está além dos limites metalinguísticos, posto que se lança do linguístico ao extralinguístico (Santos-Clerisi, 2021).

Compreendemos, pois, que a orientação da BNCC para que a efetivação da análise das materialidades textuais realize-se por meio de "procedimentos e estratégicas (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente" encaminham-se por outro viés teórico-metodológico, conforme afirmam Kraemer e Costa-Hübes (2021). Porém, interessa-nos esclarecer: O que seriam esses procedimentos e estratégias? Na expectativa de trazer luz sobre essa questão, investigamos os fios discursivos que essas palavras evocam, para que compreendamos como os vários discursos e vozes influenciam a tessitura da AL no documento oficial.

Por procedimentos e estratégias (meta)cognitivas compreendemos, a partir de Ferraz e Belhot (2010), a opção da BNCC em considerar aspectos relativos ao empreendimento metodológico para o ensino e aprendizagem de língua. Segundo essa visão, há uma opção clara e situada da definição de objetivos instrucionais, matizados sob a forma de objetivos de aprendizagem, tendo em vista a apreensão de conhecimento e de competências coerentes com um perfil profissional que se pretender ter. O perfil idealizado do sujeito (no âmbito do trabalho) indica o meio de ensino e a escolha de "estratégias, métodos, delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação" (Ferraz; Belhot, 2010, p. 422) para uma aprendizagem "realista" e durável, baseada na repetitividade.

Kraemer e Costa-Hübes (2021) esclarecem que a assunção do modelo de ensino calcado em competências privilegia, ancoragens metodológicas dissonantes do método sociológico. Isso porque a opção teórico-metodológica[30] do manual ancora-se na teoria funcionalista, na teoria geral dos sistemas, assim como na análise construtivista. Como consequência, essas visões teóricas: a) restringem o comportamento humano como algo moldável à realidade, repetível e controlável; b) têm em vista o mundo do trabalho e a mobilização de recursos cognitivos e socioafetivos dos sujeitos e outros conhecimentos específicos com fins mercadológicos em que competência se funde à ação dos sujeitos; c) concebem as competências como fatores de produtividade. Isso justifica a organização da obra pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, planejados em prol de objetivos de aprendizagem.

Desse modo, o ensino assentado em competências e habilidades confrontam a própria essência do ato ético responsável que se reflete no sentido e na existência, em decorrência das escolhas livres, efetivas e singulares que temos com o existir. Para Bakhtin (2020 [1920-1924]), não pode haver separação entre conteúdo, sentido e realidade histórica. Todos os elementos se

[30] Não é nosso objetivo aprofundar, neste momento, uma crítica às matrizes teóricas e metodológicas da BNCC.

fundem na totalidade do ato uno e irrepetível. Consoante a essa interpretação, competências e habilidades negam o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, por concebê-lo como um sujeito que apenas repete, recebe, reconhece, identifica, mas não reflete, não tem voz, não critica. Essa forma de conceber o sujeito serve bem aos ideais de uma sociedade em que não saber criticar e se posicionar, serve bem ao capital.

No caso do eixo Análise Linguística/Semiótica, esses objetivos se concentram no plano cognitivo e metacognitivo. Um conhecimento cognitivo é considerado andaime para o estabelecimento de outro, de forma que, para se desenvolver, o sujeito precisa aprender por etapas os objetos do conhecimento. Para isso, o processo de ensino e de aprendizagem requer um "[...]processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo" (Ferraz; Belhot, 2010, p.421).

Jou e Sperb (2006, p. 177) definem o conceito de metacognição como a "capacidade do ser humano de ter consciência de seus atos e pensamentos". Ter consciência implicaria a compreensão, pelo indivíduo, de seu existir no mundo. Logo, a metacognição está relacionada à capacidade consciente de demonstrar como aprendemos a fazer algum processo. De posse da clareza dos caminhos seguidos na aprendizagem, os indivíduos podem ampliar a capacidade cognitiva e melhor se relacionar no mundo. No contexto escolar, os estudantes são orientados a tomarem consciência das formas e processos inerentes ao seu aprendizado, a fim de repeti-los em ambiente de trabalho, por exemplo. Mas nem sempre são orientados, consoante a essa perspectiva, a questionarem, criticarem, proporem alterações que possam modificar positivamente, suas existências e de suas comunidades

Essa visão que alicerça a AL/S na BNCC é criticada por Kraemer e Costa-Hübes (2021) por estagnar avanços anunciados com a opção pela concepção enunciativo-discursiva da linguagem. A adoção do viés teórico-metodológico prende a AL/S à concepção estruturalista da linguagem, pois prioriza o tratamento normativo da língua(gem), ao enfatizar atividades metalinguísticas em detrimento das epilinguísticas. Desse modo, responde a uma concepção de língua criticada pelo Círculo, o Objetivismo Abstrato, justamente por sua insipiência em relação aos valores humanos e sociais (Volóchinov, 2021 [1929]).

Quando observamos, na definição do eixo Análise Linguística, esse norteamento teórico-metodológico entendemos como a Base se torna uma força centrípeta de discursos. Conforme esclarece Santos-Clerisi (2020, p. 227), há no discurso institucional, "posicionamentos distintos para um mesmo objeto", a demonstrar vozes diversas explicitadas

concretamente no discurso da BNCC. O centramento teórico-metodológico na forma como cada um desenvolve conhecimentos e consciência, direciona a ação docente para esse objetivo normativo, em detrimento dos embates sociais situados em enunciados concretos.

Kraemer e Costa-Hübes (2021) salientam em suas reflexões acerca do eixo Análise Linguística/Semiótica na BNCC que a noção de texto, nesse compêndio, é desvirtuada das definições dialógicas que o definem: unidade linguística que congrega signos linguísticos em frases, orações, período a serem decompostos por meio de análise metalinguística. Para a perspectiva dialógica, no entanto, texto é enunciado vivo, real, que concretiza ideias numa relação de interação dialógica entre sujeitos, a funcionar como unidade semântica, delimitada pelo acabamento e pela resposta, axiologicamente demarcada.

Isso é problemático, à medida que abre espaço para abordagens, na sala de aula, das "materialidades dos textos", induzindo a/o docente a desvincular a análise linguística de seus fluxos reais de interação. A concepção de texto anunciada na BNCC focaliza, à primeira vista, a abordagem do conceito gramatical, em muitas habilidades, baseadas na conceitualização gramatical em detrimento do estímulo às atividades reflexivas sobre os sentidos, seus efeitos e valores sociais. O que observamos, porém, ao comparar a BNCC e o material suplementar para os redatores dos currículos é que as orientações para abordagens mais reflexivas constam nesse suplemento, mas não foram incluídas na versão oficial do documento.

Tomemos como exemplo, a habilidade (EF07LP05), voltada ao 7º ano do Ensino Fundamental, orientada como possível de ser abordada em todos os campos de atuação, prática de linguagem, "Análise Linguística/Semiótica", Objeto de conhecimento "Morfossintaxe":

Quadro 6 – Amostra de habilidade BNCC (Brasil, 2018a) e orientações para elaboração curricular (Brasil, 2018c)

Habilidade	"(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos" (Brasil, 2018, p. 171)
Comentário	O foco desta habilidade é a **identificação** de verbos transitivos e intransitivos em orações de textos lidos ou próprios. Está, portanto, diretamente **relacionada ao desenvolvimento de outras habilidades** de análise com foco na sintaxe da oração e do período (especialmente EF07LP04 e EF07LP07). **Requer a observação** da organização sintática do texto e **reflexões a respeito do papel dela na construção da textualidade e na produção de efeitos de sentido**. **Envolve**, ainda, um trabalho prévio com classes de palavras e com as funções e categorias gramaticais associadas a cada uma delas (Brasil, 2018c, s/p, planilha excel)[31].

[31] BRASIL, 2018c. Material suplementar para o elaborador do Currículo.

Possibilidade para o currículo	Na elaboração do currículo, recomenda-se que o trabalho com esta habilidade não se constitua como um fim em si mesmo, mas que **contribua para uma compreensão global, por parte do aluno, do papel da sintaxe no funcionamento da língua**. Isso significa **propor atividades que associem essas análises à leitura e à produção de textos, com foco nos efeitos de sentido** que as estruturas sintáticas estudadas podem produzir. (Brasil, 2018c, s/p, planilha excel).

Extraído de BNCC e de Material suplementar para o redator de currículo (Brasil, 2018c, negritos da autora)

Como se observa, a priori, a habilidade presente na versão destinada ao professorado focaliza o reconhecimento de conceitos gramaticais. No material suplementar para a elaboração do currículo há, porém, indicações sobre como propor o alcance dessa habilidade na prática escolar a partir de abordagens contextualizadas, com reflexões voltadas à textualidade e a efeitos de sentidos, vinculadas a conhecimentos prévios necessários à sua execução. Como no texto endereçado ao professor[32] não constam tais orientações, pois não faz parte da BNCC, essas orientações são apagadas.

Com isso, induz-se a/o docente ao equívoco e à culpabilização por práticas que pouco contribuem para uma sociedade mais equitativa e mais ética. Isso porque em currículos como o RCAP, tais orientações não são ressoadas, mantém-se o mesmo texto da BNCC. Ao lermos a referida habilidade em Amapá (2019, p. 333), temos: "(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos" constatamos o mesmo enunciado, sem nenhuma consideração do que fora orientado. Diante disso, questionamos o porquê de um currículo que não atendeu as orientações para sua produção foi aprovado, pois a omissão de orientações como essas tem impacto grave nos atos concretos do ensino de língua.

Logo, o que propomos diante disso é que haja uma revisão dos documentos de modo que tais informações sejam realçadas ao professorado ao incluí-las no texto final da BNCC. Além disso, defendemos que o professor possa contribuir concretamente em possíveis ajustes curriculares desses documentos e, consoante a isso, as orientações de produção do currículo sejam visibilizadas e realçadas em ambientes formativos, tais como nas plataformas oficiais, Universidades e escolas. O acesso e a ciência dessas orientações, a nosso ver, precisam ganhar mais relevância do que as habilidades previstas, porque são fulcrais para provocar deslocamento do trabalho com o objeto de ensino para as práticas de linguagem.

[32] O material suplementar encontrava-se no site do MEC para download em planilha Excel, porém não está mais disponível. No topo do material encontra-se a seguinte orientação "Material suplementar para o redator de currículo - não faz parte da BNCC".

Apoiadas em Volóchinov (2019 [1926]), compreendemos que os elementos fundamentais da AL se constituem pela própria construção do enunciado, a considerar a entonação, a seleção e a disposição da palavra na cadeia discursiva do enunciado, posto que ambos refletem e refratam sentido, conteúdo e orientação social. A revelia dessa orientação notamos que o eixo da AL/S, porém, ainda reverbera discursos tradicionais de ensino e de aprendizagem, conforme ratifica Clerisi (2021, p. 277): "[...] o discurso da BNCC a respeito das habilidades propostas para o eixo PAL/S, para o componente curricular *língua portuguesa*, responde dialogicamente (e simultaneamente) tanto aos Estudos Dialógicos da Linguagem quanto à gramática tradicional".

Por essa razão, a PAL em perspectiva dialógica torna-se urgente, não porque precisa atender ao documento oficial, mas porque as transformações sociais almejadas requerem atitudes responsáveis e éticas em relação a todo ato social. As reflexões tecidas com e sobre a linguagem, tomada em seus usos reais, fortalecem posicionamento mais críticos, mais combativos aos discursos que violam o outro, que rechaçam direitos e que negam existências. Sob esse ponto de vista, refletimos que a implementação da PAL entrelaçada às práticas de oralidade, leitura e de produção textual (oral ou escrita) só é viável se considerarmos o professorado como centro de transformação. Ir ao encontro desse público, significa enveredar, também, pelos rumos dos Referenciais Curriculares que confluem para a implementação da BNCC nos Estados e Municípios. Rumamos, pois, a conhecer como a Análise Linguística é significada no bojo do Referencial Curricular Amapaense – RCAP (Amapá, 2019).

4.2.3 O Referencial Curricular Amapaense – RCAP

Na esteira da elaboração da BNCC, dá-se a gênese do Referencial Curricular Amapaense – RCAP: ensino infantil e fundamental, homologado pela Resolução n° 15/2019-CEE/AP, de 22 de fevereiro de 2019 (Amapá, 2019). Esse documento é apresentado como uma gama de saberes ancorados na BNCC e em outros documentos curriculares existentes no Estado. Destacamos que a inclusão do RCAP (Amapá, 2019) nesta Tese interessa ao nosso estudo porque nosso campo de investigação são as escolas públicas amapaenses, lugares de efetivação das práticas de linguagem enquanto eixos de ensino.

Assim, propomo-nos trazer nesta subseção, um breve olhar acerca da constituição do documento e sobre como a análise linguística/semiótica é apresentada. Para tanto, dialogamos com outros autores sobre como o discurso oficial orienta, no eixo da AL/S, as especificidades

do Estado Amapá, a partir da identificação e análise de habilidades desse eixo acrescentadas pelo documento normatizador.

O Referencial que norteia o currículo da educação básica amapaense propõe-se a contemplar, além do estabelecido na Base, especificidades relativas ao Estado do Amapá, em seus múltiplos aspectos. Nessa investida, tem como finalidade a configuração do bem-estar social, alicerçado na justiça, na solidariedade, na diminuição das desigualdades sociais e regionais. Foi conduzido e elaborado por uma equipe institucional que compôs o Programa de apoio à implementação da BNCC no Estado do Amapá - ProBNCC/AP, a qual se guiou por documentos norteadores, tais como a legislação, Guia de Implementação disponibilizado pelo Ministério da Educação - MEC e pelo respeito às tradições amapaenses. Apesar de ressaltar que a produção do manual se pautou em experiências pedagógicas em sala de aula, não foi possível identificar no grupo de trabalho menção a nenhum professor ou professora da educação básica atuante nas escolas públicas do Estado (Amapá, 2019).

> [...] se apresenta aqui o Referencial Curricular Amapaense, o qual foi elaborado através do Regime de Colaboração entre Estado e Municípios, e atenderá todas as escolas públicas (estaduais e municipais) e privadas, da Educação infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais e anos finais. Este documento não faz distinção entre as redes, mas apresenta um conjunto de saberes pedagógicos sustentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serão fundamentais na vida escolar de cada estudante, respeitando a autonomia das escolas (Amapá, 2019, p. 10).

Além dos documentos legais de âmbito nacional, tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros do Conselho Nacional de Educação, a produção do RCAP (Amapá, 2019) atendeu, no Amapá, ao Plano Estadual de Educação (PEE), Lei nº 1.907/2015 e à Resolução n° 56/2015 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá (CEE/AP). Os pressupostos desses documentos legisladores e normatizadores tanto dão legalidade à produção das Diretrizes Curriculares no âmbito do Amapá, como estabelecem um princípio ético, humanístico, socioambiental, identitário, filosófico e epistemológico coerentes com as visões de ser humano na atualidade.

Nesse sentido, questões de ordem etnicorraciais, de gênero, de sexualidade, dentre outros são consideradas pelo prisma da regionalidade, da cultura e da economia locais (Amapá, 2019). No tratamento de temas universais como racismo, violências de gênero, sustentabilidade orienta-se a percebê-los na forma como impactam indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e outros grupos igualmente importantes em seus desafios e contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos. Exemplo disso é a orientação para que na leitura e na produção textual, à abordagem de temas universais considere-se costumes, tradições, práticas, saberes,

produtos materiais, imateriais como forma de realçar valores locais, tradicionais, que evidenciem a realidade das comunidades, com seus saberes e práticas culturais.

> Excerto 7
> (EF69LP01-AP01): "Analisar as notícias locais voltadas para os povos e comunidades tradicionais no Amapá, seus costumes e tradições como forma de amenizar as informações racistas e discriminatórias" (Amapá, 2019, p. 286).
>
> (EF69LP-AP05) "Produzir notícias, reportagens e escrito sobre o patrimônio imaterial do estado do Amapá (parteiras, Marabaixo e batuque, farinha, tucupi, titica entre outros), para preservação da cultura orla [sic] perpassada de geração para geração" (Amapá, 2019, p. 290).

Ao possibilitarem ver os modos de vida de comunidades tradicionais, como o Curiaú, por exemplo, que é um território quilombola onde é viva a cultura do marabaixo, os estudantes podem aprender mais sobre saberes ancestrais, a organização da comunidade, o valor da palavra, das crenças, da religiosidade e seus modos de significar. Além disso, podem refletir sobre como são afetados por discriminações, racismo e outras formas de violência e como a cultura, os saberes, as pessoas enfrentam ou podem enfrentar essas e outras questões na contemporaneidade, como a produção e disseminação de ladrões de marabaixo. Escrever e refletir a partir de práticas culturais ancestrais, como os ladrões de marabaixo, possibilita ampliar a consciência acerca de modos de vida sustentáveis, assim como dar relevâncias a pensamentos silenciados ou apagados de práticas culturais em cenários oficiais. Assim, não se trata de abordar o racismo a partir do saber externo, mas a partir do que toca suas existências.

No componente curricular Língua Portuguesa, o RCAP pretende que se coloque "o pedestal negro e o cetro de giz" (Amapá, 2019, p. 164) como coadjuvantes do processo educativo em linguagem, para dar vazão aos "processos práticos mínimos de conscientização da linguagem de todos os dias" (Amapá, 2019, p. 164). A ideia aqui explicitada é priorizar, pelo menos "o básico" em condições concretas para favorecer o desenvolvimento de consciência do estudante. Essa compreensão decorre de, no documento, haver orientações para que ele atue em distintos papéis e desse lugar compreenda a linguagem a partir da interação professor-aluno, para desenvolver habilidades que serão experienciadas, também, em outras práticas culturais na e fora da escola (Amapá, 2019).

Coerente a essa expectativa, o RCAP mantém, ao reconhecer seu vínculo à BNCC, a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, a considerar o aluno (e não o professor ou ambos) como sujeito de discurso. Considera o gênero como origem interna e externa da linguagem e lugar em que se instaura o aluno no papel de analista do texto, respeitando-se o nível de sua aprendizagem. Como percebemos, o discurso de documento parece dar vazão à

constituição do aluno independente, capaz de usar a linguagem, analisá-la e nesse processo constituir-se autonomamente em relação às operações linguísticas.

Volóchinov (2021 [1929]) salienta, porém, que o enunciado, fio vivo do discurso, se estabelece entre dois seres socialmente instituídos, de modo que a palavra habita entre o eu e o tu; é área nobre em que o eu é escultura de si sob o prisma do outro. Ao colocar o discente no centro da ação (das ações) de linguagem é pertinente conceber que as interações linguísticas prescindem sempre de um cronotopo, impregnado de singularidade de onde estudantes, professores e os outros se prospectam no mundo. Conscientes, portanto, de que a palavra é sempre uma via de mão dupla, um encontro de consciências, seria pertinente considerar que no espaço-aula, alunos e professores constituem eixos sobre os quais convergem (ou precisam convergir) os currículos. A linguagem em interação só existe por meio do diálogo, quando um sujeito passa a existir tendo em vista outros sujeitos, cujo ato é sempre uma resposta a outro ato (Sobral; Giacomelli, 2021).

Ainda no RCAP, o texto[33] importa como cerne ativo da linguagem que "[...]somente é descolado do contexto para fins didáticos, como a explicação de ferramentas linguísticas" (Amapá, 2019, 164). Estabelece-se o texto em sua concretude nas diferentes modalidades como força centrípeta das atividades de linguagem, de modo que a língua seja tratada como mecanismo de linguagem, em detrimento da sua limitação ao código linguístico (Amapá, 2019). Sobre essa presunção de tratamento dos recursos linguísticos, Geraldi (2013 [1991]) explica que, em se tratando de atividades de reflexão sobre a linguagem, o tema fica em suspenso para dar vez a esse movimento reflexivo. É importante destacar, porém, que esse tipo de exemplo, deve ser visto com cautela, visto que ao isolar os recursos linguísticos de natureza discursiva, poda-se a relação verbal e extraverbal, princípio básico da interação.

Esse aspecto é de grande relevância para a concepção de linguagem escolhida, porque é de onde frutificam os sentidos, os valores, as axiologias sociais embebidas de aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos. Ao evidenciar que o texto pode ser descolado do contexto, subtendemos uma análise linguística resvalada à sua forma tradicionalizada, em que prevalece a metalinguagem. Ao ignorar o vínculo com o extraverbal, perde-se a alma da palavra, a seiva da sintaxe que se irriga no rio-mar do discurso.

A opção pela perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem no RCAP (Amapá, 2019) pressupõe a compreensão de enunciado enquanto resultado de dois sujeitos enformados pelo seio social, mediados pela linguagem em gêneros. Nesses termos, subtende-se professora e

[33] O termo "texto" é terminologia usada no Referencial Curricular Amapaense - RCA.

alunos como sujeitos ativos na sala de aula, que constroem sentidos no processo de interação. Consoante a isso, Polato (2017, p. 109) destaca que "Geraldi trata leitura e escrita como processos mediados, em que tanto professor quanto aluno têm voz".

Em razão disso, entendemos que esses sujeitos ocupam um lugar central no processo de ensino e de aprendizagem escolar. O papel de um define o outro e na palavra de um, ancora-se a palavra do outro. Não apenas o aluno é sujeito de discurso, o professor também o é. Sobral e Giacomelli (2021) explicam que refletir sobre a função dos recursos linguísticos requer entendimento de que os gêneros não podem ser tomados como conteúdos estanques, mas como expedientes vívidos no plano discursivo, a partir do qual nasce o enunciado-texto. Dessa maneira, o texto, tanto na leitura quanto na escrita é expediente ético por meio do qual se realiza uma consciência do enunciador ao enunciatário, demarcado valorativamente nas escolhas linguísticas, discursivas, enunciativas (Polato, 2017).

É importante esclarecer que a tessitura do Referencial decorreu da reelaboração de currículos já existentes no âmbito dos municípios que compõem o Estado do Amapá. Essa informação nos revela, portanto, um conteúdo mais institucionalizado em detrimento de diálogos entre o professorado, ainda que, nos passos da BNCC, tenha se submetido aos processos de leituras, debates e consulta pública.

À guisa das orientações oficiais, logo após o lançamento oficial da BNCC, houve, nas escolas amapaenses, uma preocupação institucional de compartilhar os pressupostos da BNCC e do RCAP (Amapá, 2019) com o professorado. De forma geral, as orientações iniciais da Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED/AP levaram-nos ao reconhecimento da arquitetônica do documento, em seu contexto histórico e composicional. Posteriormente, também ocorreram momentos de formação, com vista a ensinar como atender às habilidades e competências previstas pelos documentos normativos.

Em relação à Análise Linguística/Semiótica, nos anos finais do Ensino Fundamental, o documento estadual segue os preceitos estabelecidos na BNCC a manter as habilidades já previstas. Ao investigarmos as proposições ampliadas em atendimento à territorialidade e às especificidades inerentes ao Amapá, identificamos as seguintes habilidades, explicitadas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Habilidades de linguagem acrescentadas ao eixo análise Linguística/Semiótica, anos finais do Ensino Fundamental, no RCAP (Amapá, 2019)

LÍNGUA PORTUGUESA - BLOCO 6º ao 9º ANOS TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise Linguística/ Semiótica	Variação linguística	(EF69LP-AP09) **Identificar** as variedades linguísticas e as línguas faladas nas **comunidades indígenas** do Amapá, registrando, em áudio e vídeo, eventos de fala (cantos, rezas, narrativas, depoimentos), que ainda resguardam traços linguísticos e culturais dos Karipuna e dos Galibi Marworno.
	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	(EF89LP-AP07) **Desenvolver** análises textuais a partir do conhecimento dos estratos da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, discursivo) a fim de exercitar o raciocínio analítico e sintético para a compreensão de textos
LÍNGUA PORTUGUESA - BLOCO 6º e 7º ANOS CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos	(EF67LP01AP16) **Refletir** sobre a importância da seleção vocabular de signos estáticos e dinâmicos (substantivos e verbos) em poemas de literatura amapaense, canções populares e de canções do Marabaixo.

Fonte: RCAP (Amapá, 2019) – Elaborado pela autora.

Esclarecemos que as habilidades mencionadas no quadro foram apresentadas como constam nos documentos. Não é nossa intenção analisar sua composição temática. Nosso posicionamento a respeito das habilidades já foi debatido na seção anterior. Como observamos, a partir das habilidades de AL/S acrescentadas pelo RCAP (Amapá, 2019) e apresentadas sob os códigos "EF69LP-**AP**09", "EF89LP-**AP**07", "EF67LP01**AP**16", as ampliações no documento estadual no eixo da Análise Linguística/Semiótica foram tímidas. Identificamos duas habilidades, explicitadas nesse eixo e uma que, embora percebamos sua inerência ao eixo AL/S, atribui-se à prática de produção textos. Moura e Fuza (2022) explicam que no documento amapaense ocorre junção de práticas de AL, nos eixos de leitura e produção do 6.º aos 9.º anos e aproximam – se do universo local.

A primeira habilidade, código EF69LP-AP09, "Identificar as variedades linguísticas e as línguas faladas nas comunidades indígenas do Amapá, registrando, em áudio e vídeo, eventos de fala (cantos, rezas, narrativas, depoimentos), que ainda resguardam traços linguísticos e culturais dos Karipuna e dos Galibi Marworno" corresponde ao descritor "variação linguística". Consta no rol de habilidades concernentes aos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, a ser trabalhada em todos os campos de atuação. Com essa habilidade, são consideradas elementos de AL/S, as línguas originárias e suas variações de grupos indígenas, a partir de eventos de fala "cantos, rezas, narrativas, depoimentos".

Consideramos positiva a inserção das línguas indígenas no arcabouço curricular, pois contribui para o necessário reconhecimento de que não somos um país monolíngue e que as diversas variedades linguísticas merecem respeito e prestígio. Ao dar visibilidade à diversidade linguística dos povos indígenas que habitam o Estado do Amapá, o documento mantém-se coerente ao postulado de responder às tradições do seu povo e à sua territorialidade. Nessa habilidade, em específico, porém, vemos a indicação de apenas duas etnias indígenas, enquanto no Estado, conforme informe do portal da Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas – SEPI, há nove: Karipuna, Palikur, Galibi Manrworno, Galibi Kalinã, Apalay, Waiana, Tiriyó, Kaxuyana, Waiãpi.

Observamos que ao primar pelo verbo "identificar", reduz-se o potencial de investigação e reflexão sobre a importância, a valorização e os conhecimentos ancestrais e identitários que a abordagem de línguas indígenas representa. Isso porque identificar variedades linguísticas é um preceito limitador, raso, que se sobressai às reflexões e compreensões dos sujeitos a partir de sua linguagem. Kraemer e Costa-Hübes (2021), ao refletirem sobre o verbo "identificar" presente em inúmeras habilidades da BNCC, problematizam o significado dessa palavra ao explicarem que *identificar* e *reproduzir*, aciona, na prática a redução do objeto investigado à identificação, no nosso caso, da língua ou variação, em discrepância à consideração de sentidos e valores que os enunciados em que elas aparecem incitam.

Concernente a essa questão, Faraco (2011) chama a atenção para a importância de se considerar, na escola, a "beleza das variedades linguísticas" a partir da consideração da história da língua, dos modos de os sujeitos se significarem, experienciarem o mundo e de se relacionarem com o outro. Esse modo de conceber a língua fortalece a ruptura com estereótipos e preconceitos, que só é viável a partir de uma percepção que considere a valoração social relacionada às línguas e sujeitos. A habilidade proposta ainda que seja importante não é suficiente para romper com o silenciamento histórico imposto às línguas indígenas que caracterizam nosso país e, em específico, o Estado do Amapá.

Clerisi (2021) salienta que a assunção de uma abordagem dialógica requer a ultrapassagem de limites da metalinguagem, um movimento que prescinde por ir ao extralinguístico da linguagem, entrelaçando bivocalidade e alteridade. No que tange aos povos indígenas da Amazônia, reflexões sobre suas línguas e variações tornam-se hercúleas e exponencialmente importantes, porque oportunizam ao não indígena, reflexões de valor e consciência identitária que a linguagem desses povos agrega ao nosso existir. Contribuem, também, para a ruptura de amálgamas do preconceito e, ainda, com o encontro de saberes e pontos de vista que favoreçam a coexistência da diversidade de forma mais solidária.

Ainda na mesma habilidade, verificamos a obrigação de registro “em áudio e vídeo”, a opção por “eventos de fala” em detrimento de gêneros discursivos, conforme demarca a concepção de linguagem adotada no documento estadual. Embora os recursos audiovisuais sejam, de fato, opções plausíveis para documentar registros sobre os usos da linguagem, é preciso ponderar sobre como a redação da habilidade ignora as realidades socioeconômicas de nossa Amazônia e interfere na autonomia do professor.

Os contextos discursivos mencionados nos atos de fala, tomados sob o verbo “identificar”, passam a ser considerados como pano de fundo da historicidade, ancestralidade, em sua cultura, como lugares constitutivos dos sujeitos indígenas e não indígenas. A palavra enunciada significa-se em razão de sua orientação social, definida como “[...] uma daquelas forças vivas organizadoras que, junto com as condições do enunciado (a situação), constituem não somente a sua força estilística, mas até mesmo a sua estrutura puramente gramatical” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 280).

Com isso, entendemos que a habilidade em análise não possibilita reflexões sobre a importância dos discursos das comunidades indígenas e não indígenas como constituidores da palavra. Ao mesmo tempo, não oportuniza entrelaçamentos e nem reflexões sobre saberes entre culturas, sociedades e visões de mundo distintas, como forma de romper com estereótipos e preconceitos a partir da língua. Conforme salientam Kraemer e Costa-Hübes (2021, 304), “quando se propõe a investigar a PAL via gêneros do discurso, como o faz a BNCC, é preciso apresentar uma reflexão sobre a metodologia de análise, pensando no objeto de estudo e nos procedimentos necessários”.

A segunda habilidade, código (EF89LP-AP07), “Desenvolver análises textuais a partir do conhecimento dos estratos da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, discursivo) a fim de exercitar o raciocínio analítico e sintético para a compreensão de textos” (Amapá, 2019, destaque nosso) está relacionada ao descritor “elementos notacionais da escrita/morfossintaxe” e é passível de ser desenvolvida do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para nossa análise, selecionamos o verbo “desenvolver” e as expressões “análise textuais” e “estratos da língua”, o verbo “exercitar” e o substantivo “compreensão”, assim como a organização sintática do enunciado.

Entendemos que a escolha do verbo “desenvolver”, a priori, subtende a capacidade de o sujeito fazer progressos a partir de etapas preestabelecidas. Porém, conforme a opção teórico-metodológica da BNCC, aqui o sentido que interpretamos é que o verbo está relacionado ao estabelecimento de etapas necessárias ao alcance dos objetivos curriculares. Geraldi (2013, p. 191) explica que “[...] é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já

pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão", porque, o que acontece não é uma reflexão sobre a língua dos sujeitos, mas o exercício da metalinguagem.

A expressão "análises textuais", embora possa demarcar a ideia de que o estudo da linguagem se dê a partir do texto, entendemos que a orientação pode torná-lo pretexto para o trabalho com os "estratos da língua", uma vez que focaliza o sistema linguístico abstraído do acontecimento real da interação (Volóchinov, 2021 [1929]). Desse modo, a proposta se mostra dissonante da perspectiva dialógica, a qual considera as relações sociais via linguagem em uso, base para a reflexão sobre as formas da unidade real do seu fluxo histórico e discursivo.

Como vemos, os recursos linguísticos evidenciam uma abordagem monológica da língua porque submetem o sujeito-aluno e o sujeito professor a considerarem as notações da escrita como elementos simplificados, ao não serem tratadas como propulsores de valores e de sentidos discursivos. Ao considerarmos a sistematização orgânica dessa habilidade, consideramos que o caminho de análise previsto rompe, ainda, com uma abordagem dialógica porque, além de considerar a materialidade textual como enunciado monológico, vai de encontro ao método sociológico de análise (Kraemer; Costa-Hübes, 2021).

Volóchinov (2021 [1929]), ao tratar das tendências do pensamento filosófico-linguístico, já aponta como problema o isolamento e delimitação da linguagem enquanto objeto de investigação. Segundo o linguista, considerar a língua enquanto sistema de formas linguísticas é tangenciá-la à abstração. Essa concepção é contraditória com a concepção dialógica de língua definida no preâmbulo do documento. Isso porque como sistema abstrato é insignificante ao sujeito, pois é tido como algo inatingível, fora da realidade. De acordo com essa tendência, "[...] as formas idênticas a si tornam-se a essência da língua; já a refração individual e criativa e a variação das formas linguísticas são, para ela, apenas resíduos da vida linguística [..]" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 162).

Nesses termos, a Análise Linguística/Semiótica prevista no Referencial amapaense coaduna-se à BNCC e responde passivamente a uma possível tentativa de inovação no trabalho com a linguagem. Reforça as concepções de língua como expressão do pensamento (Geraldi, 2004) que se pautam na decodificação de letras, sílabas palavras, frases, orações, períodos até chegar ao conteúdo textual. Nesse caminho, o significado decorreria de uma ferramenta cognitiva que lhe permitiria relacionar as palavras e entender o conteúdo do texto proposto por seu autor (Menegassi, 2021).

A outra habilidade identificada foi a de código (EF67LP01AP16) – "Refletir sobre a importância da seleção vocabular de signos estáticos e dinâmicos (substantivos e verbos) em poemas de literatura amapaense, canções populares e de canções do Marabaixo" (Amapá, 2019,

destaque nosso). Está situada no campo artístico-literário, delimitada ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e responde aos descritores "construção da textualidade e relação entre textos", no eixo Produção de Textos. Inferimos, porém, que pode ter ocorrido uma falha na configuração da planilha, posto que percebemos não ter relação explícita entre a descrição da habilidade e o descritor ao qual responde.

Ao nos determos sobre o verbo "refletir", sobre as expressões "seleção vocabular", "signos estáticos e dinâmicos", "*literatura amapaense", "canções populares", "canções do Marabaixo"* consideramos que a habilidade rompe com paradigmas objetivistas e abre espaço para que as proposições de análise linguística se configurem como práticas reflexivas sobre a linguagem local de modo a favorecer o combate a preconceitos, por exemplo.

Na elaboração da Sequência de Análise Linguística – SAL que implementamos no curso de formação continuada, desenvolvemos atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas voltadas à reflexão de substantivos e verbos como forma de perceber as relações de identidade e pertencimento sociocultural que tais recursos refratavam no ladrão *Aonde tu vai rapaz*. Com isso, contribuímos, na prática, para que professores possam sentir-se encorajados a assumirem um viés reflexivo e alteritário na educação em linguagem.

Geraldi (2013 [1991]), ao estabelecer que as atividades epilinguísticas são de reflexão sobre a linguagem e orientadas para os usos dos recursos expressivos no bojo de atividades linguísticas, destaca a relevância delas para o processo de tomada de consciência sobre a linguagem. Ao promover a valorização da linguagem do amapaense por meio da reflexão de "signos estáticos e dinâmicos" abre-se o precedente de rupturas com o ensino prescritivista. Com isso, sujeitos alunos e sujeitos professores têm a oportunidade de se verem em gêneros e enunciados concretos que refratam o jeito de ser tucuju[34] e, a partir daí, valorar sua identidade linguística e cultural.

Ao orientar que substantivos e verbos sejam objeto de análise no interior de manifestações culturais da cultura amapaense em seus distintos gêneros (poemas, canções) abre-se a perspectiva de compreender como as variedades linguísticas regionais, em seus modos de dizer e de usar a língua representam os sujeitos daqui, impregnadas pelos modos de vida da Amazônia amapaense. Essa orientação no interior da AL/S é bem-vinda à medida que abre a perspectiva de inclusão de gêneros próprios de culturas pouco valorizadas social e historicamente, como os ladrões de Marabaixo, no discurso da educação básica. Da mesma

[34] Gentílico atribuído ao povo amapaense em referência ao povo indígena Tucuju, já extinto, um dos primeiros grupos indígenas a habitar a margem esquerda do rio Amazonas, onde hoje está situado o Estado do Amapá.

forma, favorece a exploração de significados e valores e dá voz às culturas nortistas, amazônicas, negligenciadas em materiais escolares e em outros discursos do próprio lugar.

A partir desse breve olhar sobre a constituição do RCAP e das ampliações apresentadas no eixo da Análise Linguística/Semiótica, consideramos que o documento, tal como definido em sua introdução, atende aos preceitos da BNCC, tanto na opção pela concepção de linguagem, quanto nas configurações teórico-metodológicas. Sua tessitura constitutiva deixa pouco perceptíveis as vozes docentes e as contribuições em relação à AL/S. As habilidades acrescentadas em relação a esse eixo denotam oscilação entre o discurso tradicional em abordagens mais inovadoras acerca da linguagem e dos sujeitos daqui.

Toda essa revisão a respeito da elaboração, institucionalização e visões teórico-metodológicas que embasaram os PCN (Brasil, 1998), a BNCC (Brasil, 2018) e o RCAP (Amapá, 2019) é importante para melhor entendermos como a Análise Linguística é pensada e tramada nos documentos oficiais. Esses documentos influenciam a atuação docente no ensino de Língua Portuguesa, porque legitimam visões, ideias e modo de atuar que influenciam comportamentos sociais. Os discursos e as terminologias presentes refratam ideologias e implicações teórico-metodológicas distintas que nem sempre são compartilhadas ou entendidas pelo professorado na prática diária.

Baumgärther (2022) aponta, na BNCC, um paradoxo marcado pela assunção da perspectiva enunciativo-discursiva ao lado de uma política de silenciamento do pensamento crítico, decorrente de uma ideia de enunciação focada no texto, já presente nos PCN. Para a autora, a falta de esclarecimento, na BNCC, acerca do que seja/envolva a visão enunciativo-discursiva de linguagem ou mesmo a concepção de texto ignora a compreensão docente. Nesse sentido, tanto pode limitar-se à noção de texto, como presumido nos PCN, quanto abre possibilidades para adesão[35] à teoria do Círculo de Bakhtin.

De acordo com Rodrigues (2024), é no eixo da PAL/S que ficam mais evidentes as disputas socioideológicas no campo do ensino e aprendizagem de língua. Dentre as consequências desses embates, está o apagamento da gênese teórica da PAL e de sua base teórico-metodológica (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) referenciadas, inclusive nos PCN (Brasil, 1998) e a indução do professorado à manutenção de um sistema

[35] Baumgärther (2022) aponta aspectos que evidenciam a sinalização de abordagem enunciativo-discursiva de linguagem: a adoção de texto na perspectiva da alteridade, o trabalho com práticas de linguagem na perspectiva de gênero discursivo conforme proposição de Bakhtin, na leitura a reflexão sobre as vozes articuladas e o contexto sócio-histórico. Em relação às lacunas, a autora cita: a desconsideração da compreensão docente, noção de prática social restrita à interação como ação interindividual; a noção de texto desvinculada do discurso; apagamento ou minimização da alteridade e do caráter valorativo e ético das interações sociodiscursivas.

transmissivista em detrimento de proposições que reverberem a PAL como prática sociorreflexiva com, sobre e da linguagem.

No que diz respeito à Análise Linguística/Semiótica, as orientações definidas nas habilidades refratam embates ideológicos, políticos, mercadológicos, científicos que marcaram a constituição e promulgação do documento BNCC que, por sua vez, influenciou diretamente, a constituição do RCAP (Amapá, 2019). Entendemos que a promulgação desses documentos, por si só, não implica uma mudança automática na prática docente; seja porque o professorado ressinta-se de mais reflexões teórico-metodológicas; seja porque a própria constituição do documento reflita ideologias que não contemplam a singularidade docente e discente e a realidade da própria escola pública enquanto lugar de discursos e de constituição de sujeitos.

O fato é que, embora os documentos oficiais não sejam unanimidade entre a comunidade científica e a docente, eles são desencadeadores de um movimento que se impõe necessário: a formação continuada do professorado. Nesse sentido, a promoção de reflexões que possam apresentar abordagens mais produtivas do ensino de linguagem e, em especial, da prática de análise linguística/semiótica ainda é uma necessidade.

Nesse cenário, entendemos que a promulgação da BNCC (Brasil, 2018) e do RCAP (Amapá, 2019) demarca um contexto que instaura um movimento de conhecimento e de reflexão acerca do que se pretende com os descritores da Análise Linguística/Semiótica sistematizados nos documentos. Para isso, importa refletir sobre tais descritores, tendo em vista a expectativa de os professores desenvolverem em seus alunos e alunas reflexões com, sobre e acerca da linguagem, para a configuração da alteridade, da ética e da responsabilidade social.

Conscientes de que esse movimento implica um conhecimento mais amplo sobre o tema, empreendemos, a seguir, reflexões acerca da prática de Análise Linguística para os anos finais do Ensino Fundamental, a luz de estudos que alicerçam a perspectiva dialógica de linguagem. Na esteira dessa responsabilidade, propomo-nos a compreender apontamentos, ampliações e encaminhamentos teórico-práticos que subsidiem o trabalho com essa prática de língua nos ambientes escolares.

4.3 A PAL: PERCURSOS, AMPLIAÇÕES E DESAFIOS

A emergência e a afirmação da PAL e sua abrangência teórico-metodológica na década de 1990 deram início a uma proposta de ensino e aprendizagem sustentada por inovações possíveis ao fazer docente. Como proposição teórica, a PAL precisava apoiar-se em um coro social que reverberasse sua potencialidade e necessidade, pois o apoio coral reforça a

importância do tema e legitima significações que possibilitam ampliar o horizonte da existência e de interesses sociais (Volóchinov, 2019 [1926]). Face a esse prenúncio, discutimos, nas subseções a seguir, dois pontos centrais que marcaram as décadas de 1990 a 2000 e 2000 a 2010, respectivamente: a) a dialogia entre teorias diversas na esteira da busca pela renovação do ensino gramatical; b) orientações para o trabalho com os gêneros discursivos na escola. Nossas discussões partem de Polato (2017), a qual analisa pesquisas sobre a AL em diálogo com as proposições de Bakhtin e o Círculo.

4.3.1 De 1990 a 2000: A renovação do ensino gramatical

De acordo com Polato (2017), as pesquisas sobre a AL, nos anos de 1990, foram marcadas pela busca de alternativas que atendessem as demandas de um ensino gramatical mais profícuo, assim como pela busca de refrações teórico-metodológicas da proposta de Geraldi (2013 [1991]) para o ensino da linguagem. As pesquisas nesse período deixam entrever os efeitos das políticas educacionais como a elaboração dos PCN na confluência de vozes oriundas de diferentes delineamentos teóricos, tais como o Funcionalismo, a Sociolinguística, a Linguística Aplicada, o Interacionismo, o Dialogismo a convergir, timidamente, para a afirmação da Análise Linguística interacionista e mais fortemente para a reconfiguração do ensino gramatical. A AL ganha espaço oficial no ensino e de aprendizagem de linguagem, com a publicação dos PCN (Brasil, 1998). Sob orientação metodológica assentada na ação-reflexão-ação, torna-se parte dos eixos de ensino: oralidade, leitura e produção de textos. A seguir, sintetizamos desafios e contribuições que marcaram esse período:

Quadro 8 – Síntese da década de 1990 a 2000 para a AL

Período	**De 1990 a 2000: A renovação do ensino gramatical**
Característica	• Acentuam-se as discussões sobre uma renovação do ensino, sobre questões relacionadas ao funcionamento linguístico, à gramática reflexiva, ao trabalho político com a variante padrão e à legitimação de variantes não-padrão.
Desafios	• Pouca evidência e ressonância à consolidação da AL. • Contradição teórico-metodológica, vez que algumas pesquisas apontam norteamentos teóricos sociais, mas na prática refratam abordagem cognitivas. • Incompreensão docente quanto à implementação das propostas de trabalho mais reflexivo sobre a linguagem. • Questiona-se a necessidade de ensinar ou não ensinar gramática. • Formação docente que orientasse o deslocamento dos objetos para a prática de análise linguística.

	• Necessidade de pesquisas que norteassem abordagens teórico-metodológicas mais profícuas.
Contribuições	• As reflexões oriundas da diversidade teórica reverberam incorporações novas ao tratamento da gramática a partir da AL, tais como a abordagem da entonação; a necessidade de abordagem mais sincrônica e funcional da língua a partir de enunciados concretos; a integração leitura, AL e escrita como resposta à adequação discursiva e aos movimentos interacionais dos sujeitos; a visibilidade da ausência de norteamentos pragmáticos para o ensino da linguagem.

Elaborado pela autora a partir de Polato (2017).

As condições do ensino da linguagem que marcaram a década apesar de não atenderem prontamente ao projeto de mudança no ensino e aprendizagem de linguagem prospectado por Geraldi (2004 [1984], 2013 [1991]) contribuiu para uma abordagem mais heterogênea da AL. Conforme afirma Polato (2017), a heterogeneidade teórica, metodológica e conceitual foi importante para a produtividade da AL no contexto da sala de aula, porque suscitou novas formas de investigativas que se mostrariam mais fortalecidas na década seguinte, com a chegada dos gêneros discursivos à escola.

4.3.2 De 2000 a 2010: Os desafios da AL com os gêneros discursivos na escola

Na primeira década do século XXI, 2000 a 2010, a abordagem da AL foi marcada pela insistência da voz dos PCN (Brasil, 1998), que não só enfatizaram a AL como uma prática de reflexão sobre a língua em uso, como orientaram sua abordagem no ensino e aprendizagem de linguagem a partir dos gêneros discursivos, tomados como objetos de ensino. Essa forte reenunciação demarcou um território a ser investigado e deslocou o rumo das pesquisas para a Análise Linguística na perspectiva de gênero.

Pesquisas desse período, na iminência de não se aterem às prerrogativas da gramática tradicional dispuseram de categorias de análises diferentes correntes teóricas, como da Linguística de Texto ou da Teoria da Argumentação para investigação metalinguística e reflexiva de aspectos linguístico-discursivos no texto, de modo que se notou uma heterogeneidade nos procedimentos analíticos ou sugestões de práticas (Polato, 2017).

Quadro 9 - Síntese da década 2001-2010 para a AL

Período	**De 2001 a 2010: O ecletismo teórico**
Características	• Período marcado por forte ecletismo teórico, cujas vozes dialogam entre dois ou mais campos teóricos convergindo ao trabalho com a AL. • As pesquisas voltam-se à análise de práticas, aplicadas ou sugeridas à sala de aula. É um período marcado por propostas e exemplários, a refletir na pós-graduação *strictu sensu.* • Prevalecimento da terminologia gramatical sobre a Análise Linguística integrada às práticas de leitura e de produção textual e sobre refrações da teoria do Círculo de Bakhtin. • Incompreensão da AL no livro didático. • Início de abordagens calcadas no Dialogismo. • As sequências didáticas, do Interacionismo Sociodiscursivo, adentram o meio escolar com a proposta de integrar leitura e escrita para o trabalho dos gêneros como instrumentos de ensino. • O Funcionalismo pende à abordagem dialógica de língua. • A Sociolinguística estabelece parceria com o Dialogismo e levanta a bandeira pro-direitos éticos de sujeitos, cujas formas de linguagem não são valoradas socialmente.
Desafios	• Como trabalhar com a AL na perspectiva dos gêneros, em integração à leitura e à escrita? • Preocupação com aspectos teórico-metodológicos voltados à implementação prática da AL. • Confusão acerca do que significava fazer AL em perspectiva interacionista.
Contribuições	• O ecletismo abriu caminho para abordagem da AL, inclusa em um encaminhamento metodológico como foco na leitura ou na produção textual. • Metodologias oriundas de diferentes campos do conhecimento fortalecem a teoria conceitual da AL e integram-na ao fazer didático-pedagógico como meio de prospecta-la à compreensão leitora ou à produção escrita. • Aspectos conceituais da AL foram expandidos no que concerne à integração ao trabalho com gêneros discursivos. • As pesquisas embasam a compreensão do ensino na perspectiva dos gêneros discursivos, a abrir caminho para se vincular a Análise Linguística ao estilo verbal dos gêneros. • Os estudos do Funcionalismo e da Sociolinguística com tendência dialógica propiciam reflexões sobre os atos discursivos materializados e valorados em enunciados, na expectativa de expansão de horizontes sociais mais equitativos. • A centralidade das ações deixou de ser o signo em sua abstração teórica e encaminhou-se para reflexões acerca dos sujeitos constituídos de linguagem e atravessados por ela. • Esboço de preocupações em prol de uma concepção de linguagem mais dialógica se fortalece por vários vieses que apontaram para as relações sociais e para um docente autônomo e politicamente posicionado.

Elaborado pela autora a partir de Polato (2017).

Infelizmente, no percurso que tecemos até aqui, são evidentes alguns temas caros a ideia de mudança na concepção de linguagem e na transformação ética do sujeito e, consequentemente, no ideal de país: a formação de professores, o enfrentamento de

preconceitos e estereótipos, a não abordagem da oralidade no arcabouço da sala de aula. Esses três destaques são acentuados aqui porque ecoam o lugar de constituição de nossa investigação.

Por que a formação de professores nunca foi prioridade nesse país? Nossa reação é de indignação, de revolta e de denúncia porque, mesmo ocupando, hoje, um lugar privilegiado na academia, somos exceção. O que entendemos é que a ausência de políticas públicas voltadas à formação docente para o trabalho com a linguagem centrada na ética das relações sociais abre precedente para a cobiçada mercantilização da educação.

Segundo Lehr (2023, p. 54), a entrada de grandes corporações na educação básica e na educação superior leva a um processo de espoliação do conhecimento docente. Assim, a docência é desfigurada de sua dimensão criadora e transformada em produto programado pelas tecnologias. Diante dessa realidade, o docente é alçado a facilitador da aprendizagem ou entregador de conhecimentos simplificados pelas organizações. Dessa forma, é mais do que nunca urgente formar apoio coral que fortaleça o trabalho docente com a PAL na sala de aula.

Os trabalhos produzidos na década 2000-2010 evidenciaram a necessidade de flexibilização teórico-metodológica da AL face à expansão da Linguística Aplicada e da Linguística geral. A diversidade de abordagens, porém, dificultou a compreensão do professorado em relação à AL, que precisa de "[...] uma forte, sólida e crítica formação teórico-prática [] seja ela inicial ou continuada" (Polato, 2017, p. 160). Com tantos vieses teóricos, o trabalho com o gênero discursivo foi canalizado para uma abordagem estrutural e o trabalho com AL via gêneros não se realizou.

A AL, nesse período, se mostrou, ainda, acentuada pela abordagem mais cognitiva em detrimento da compreensão socioideológica do discurso. Tanto foi afirmada como ampliada rumo ao encontro da concepção dos gêneros discursivos, pois desencadeou uma busca para ser integrada a abordagens desses fenômenos linguísticos. Ocorreram abordagens positivas materializadas como capacidades de linguagem, aspectos linguístico-enunciativos, linguístico-discursivo, estilo. Ainda que tenham se percebido práticas mais dialógicas com a AL, a relação estilo-gramática ainda não se efetivou. Diante de tudo isso, a AL seguiu mais fortalecida às configurações dialógicas que avançariam na segunda década de 2000, a encarar ações mais propositivas à afirmação e expansão da AL na educação brasileira.

4.3.3 De 2010 a 2020: consolidação e expansão da PAL em perspectiva dialógica

A PAL em perspectiva dialógica afirma-se e aprofunda-se nas discussões acerca da linguagem e no seu ensino a partir dos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, na segunda década

dos anos 2000 (Polato, 2017; Polato; Menegassi, 2019b), cujos estudos ampliam-se em termos conceituais, teóricos e metodológicos, sustentam formas de pensar a linguagem em relação aos dilemas humanos e sociais.

Desenvolver a AL sob esse prisma, no contexto de ensino e aprendizagem requer, portanto, a assunção didática docente em movimentar aspectos inerentes à constituição da conexão entre sujeito e linguagem, entre comunicação e expressividade, bem como entre leitura, oralidade, produção textual e autoria (Brait, 2019). Tal movimento decorre de referências diretas aos estudos do Círculo de Bakhtin e de forma indireta via postulados de Geraldi (2004 [1984], 2013 [1991]) e Franchi (1991 [1987]) ao serem acionados por outros vieses teóricos.

Quadro 10 – A década de 2010-2020 para a AL

Período	**De 2010 a 2020: Consolidação e Expansão da PAL**
Características	• Ampliação do ecletismo teórico. • Maior atenção aos princípios éticos do discurso. • Exploração e aprofundamento de conceitos postulados por Bakhtin e o Círculo. • Demonstração prática de trabalho com atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas expandidas a partir de estudos do Círculo.
Contribuições teóricas	• A perspectiva dialógica fornece meios para ampliação da compreensão do sujeito ideológico e de discurso via entoações, semioses múltiplas e unicidade da enunciação. • A autoria passa a ser concebida a partir das dimensões cognitiva e ética. • Alargamento da compreensão de gênero do discurso a partir de sua arquitetônica, em que a dimensão verbal e dimensão social são constitutivas do projeto de dizer autoral. • A escolha do gênero passa a ser entendida como um ato estilístico e social. • Os recursos linguístico-enunciativos agenciados no discurso são definidores do objeto temático e da organicidade do gênero. • Identificação de potencialidades verbo-axiológicas e viabilização de reflexões direcionadas ao desvelamento do projeto de dizer autoral. • Preocupação com a compreensão de contextos docentes que influenciam o trabalho com a PAL, tais como recursos didáticos e formação oferecida.
Contribuições práticas	• A PAL pode ser trabalhada no processo – antes, durante, depois – da produção textual a compreender a autoria como um lugar social constituído por outras vozes e consciências sociais (Mendonça, 2016). • A incorporação de conceitos da perspectiva dialógica de linguagem nos modos de analisar o discurso e propor questões de PAL (Ritter, 2012; Ohuschi, 2013). • Análise prévia dos gêneros como indispensável às projeções estilístico-composicionais (Acosta-Pereira, 2013). • Ocorre a incorporação das axiologias sociais no trabalho com a PAL. • A produção de atividades de AL depende da compreensão da relação gramática-estilo, resultante da reflexão sobre o discurso.

	• A consideração da autoria consciente torna-se constitutiva da PAL que se volta a refletir sobre como as escolhas do autor-criador na demarcação de um posicionamento valorativo. • Retomada das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas e integração entre práticas epilinguísticas e metalinguísticas a favorecer reflexões voltada à ampliação socioideológica dos sujeitos • Ampliação de pesquisas colaborativas com o professorado.
Desafios	• Explorar a análise sintática em seus pressupostos valorativos; • Alcançar o professorado que está fora dos sistemas de formação das universidades. • A formação docente inicial no que se refere à gramática e à PAL em seus pressupostos conceituais, teóricos e metodológicos. • Em relação à formação inicial e continuada, necessidade de domínio teórico e prático de formadores dos futuros professores voltado à proposição teórico-metodológica e didática da PA e à percepção concreta de seus interlocutores estudantes.

Elaborado pela autora a partir de Polato (2017)

Em síntese, a PAL em perspectiva dialógica, na segunda década dos anos 2000, consolidou-se a partir dos avanços nos estudos do Círculo, com expansões decorrentes, principalmente, da compreensão dos gêneros do discurso e das axiologias sociais como projeções das relações ético-sociais. Além disso, a afirmação deu-se pelas reenunciações teórico-metodológicos dos postulados de Geraldi (2004 [1984]; 2013 [1991] e Franchi (1991 [1987]) convergentes à expansão teórico-prática da PAL e à sua implementação na sala de aula. Tais movimentos visaram atender à lacuna decorrente de comprovação de "[...] práticas completamente efetivas e satisfatórias de Análise Linguística por parte dos professores, seja em formação inicial ou continuada" (Polato, 2017, p. 180). A seguir, compilamos uma síntese da trajetória da AL até a segunda década dos anos 2000, a destacar suas principais características.

Figura 10 – AL: trajetória e características até a segunda década dos anos 2000

Elaborado pela autora a partir de Polato (2017) e Polato; Menegassi (2019a).

4.3.4 De 2020 a 2024: a PAL em perspectiva dialógica na prática de ensino e de aprendizagem de linguagem

Nesta subseção, temos a expectativa de desvelar refrações e ampliações da PAL na direção de sua implementação teórico-metodológico nas salas de aula brasileiras, a considerar: a) o postulado de uma AL dialógica em seus encaminhamentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos; b) Ampliações e reconfigurações da AL na concepção dialógica de linguagem; c) a PAL na formação continuada docente.

A PAL, na atualidade, passa por ampliações significativas direcionadas a conceber o trabalho com a linguagem como meio para a compreensão das relações sociais mediadas pelos gêneros. Polato (2017) prospecta um quadro conceitual, teórico-metodológico com finalidades didático-pedagógicas para a análise linguística em perspectiva dialógica, a partir de tendências projetadas ao longo do percurso histórico. Com isso, defende a PAL como eixo central de um trabalho que congrega formas gramaticais, valorações humanas e a organização discursiva em prol da formação e desenvolvimento de consciências reflexivas, ativas e éticas no meio social.

> A Análise Linguística de estatuto dialógico, doravante (ALD), é uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão do discurso e, portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma abordagem valorativa da língua(gem) (Polato, 2017, p.197-198).

A Análise Linguística em perspectiva dialógica, conforme defende Polato (2017), vai ao encontro da expectativa de uma educação em linguagem para a transmutação das relações sociais marcadas pelas discrepâncias sociais, pelos embates ideológicos que renegam alguns em detrimentos de uns poucos. As contribuições advindas de pesquisas contemporâneas juntam-se aos anseios de Geraldi, (2004 [1984], 2013[1991]); Franchi (1991 [1987]) a formar coro social para fortalecer a independência dos seres humanos, intermediados pelo desenvolvimento de uma consciência linguística, crítico-reflexiva, que ocorre por meio das ações efetivas e valoradas sobre o enunciado discursivo (Polato, 2017).

Na esteira desse pensamento, a Análise Linguística, na terceira década do século XXI, encontra-se em ampla difusão: projeta reflexões e tendências conceituais, teórico-metodológicas ancoradas na sua historicidade e na sua produtividade conceitual e legitima a abordagem sociológica da linguagem a partir dos preceitos do Círculo de Bakhtin e de seus precursores, Geraldi (2004 [1984]; 2013 [1991]) e Franchi (1991 [1987]) em direção à sua efetivação nas salas de aula.

Sua expansão, na atualidade, encontra sustentação e ampliação em trabalhos como os de Polato e Menegassi (2019a; 2019b; 2022; 2023), Costa-Hübes (2017), Acosta-Pereira (2018), Ohuschi (2019), Mendes Polato; Ohuschi; Menegassi (2020), Acosta-Pereira; Costa-Hübes (2021), Acosta-Pereira (2022), Gomes (2021), Ciavolella (2022), Ohuschi; Menegassi (2023), Santos (2023), Pereira; Rodrigues; Costa-Hübes (2024) e de outros que se atam como vozes-elos no entre espaço da pesquisa científica e do trabalho com a língua no ensino e na aprendizagem da educação básica. Na expectativa de trazer luz acerca de possíveis expansões, discorremos sobre contribuições de trabalhos a partir dos quais a PAL tem enveredado.

A orientação para o trabalho com a PAL nesta década sustenta-se, em seu primeiro plano, pelas práticas interativas efetivas das quais os sujeitos fazem parte, seguidos pela priorização dos enunciados singulares e únicos representativos dos gêneros discursivos, determinados pela vida e pela contextos socioideológicos materializados por meio de recursos linguísticos organizados conforme os usos sociais, históricos e culturais. Em suma, privilegia, metodologicamente, o social em relação ao linguístico, em atenção aos preceitos dialógicos:

> [...] a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2021 [1929], p. 220).

Na esteira dessa proposição, estão trabalhos como os de Polato (2017), Costa-Hübes, (2017); Acosta-Pereira (2018), Polato; Menegassi (2019a; 2019b); Rodrigues (2021), cujas vozes preocupam-se em recuperar a historicidade do conceito e ampliá-lo, à medida que apresentam novas interpretações dialógicas aos conceitos pré-existentes. Tais estudos defendem que a PAL se realiza sobre recursos linguístico-enunciativos e discursivos materializados em textos concebidos em gêneros discursivos, voltados à compreensão do discurso e das relações sociais, a partir de uma concepção valorativa da linguagem. "A questão para uma perspectiva dialógica de ordem sociológica de abordagem do gênero e dos aspectos linguístico-enunciativos e discursivos é como todas essas coisas se dissolvem axiologicamente para o conteúdo, sempre na direção ao tema e ao interlocutor" (Polato, 2017, p. 203).

Assim, ao tomarmos como base o gênero discursivo ladrão de marabaixo, não consideramos apenas a tradição cultural do Marabaixo, sob o risco de nos limitar a uma abordagem superficial e folclorizada do potencial linguístico e artístico-cultural dessa prática. Por sua vez, buscamos conhecer a constituição histórica do gênero e, sob a égide de um trabalho

guiado pelos pressupostos da PAL em perspectiva dialógica, empreendemos análise de um enunciado concreto do ladrão de marabaixo. Buscamos entender como sujeitos afroamapaenses, por meio de uma cultura secular, sustentados pela força da oralidade, representaram suas lutas e ressignificaram suas vidas quando foram obrigados a deixarem suas moradas para irem morar em outro lugar que pouco, na década de 1940.

A investida no estudo do enunciado não se limitou à superfície linguística, mas adentrou camadas enunciativas, a partir de compreensões de escolhas linguísticas e suas refrações ideológicas, via compreensão das entonações e valores ancestrais expressados no enunciado correlacionadas ao contexto social, histórico e ideológico. Apoiadas nesse estudo, enveredamos no trabalho de elaboração de uma SAL, em vista de favorecer o processo formativo de professoras da educação básica, do Ensino Fundamental, anos finais.

Esse nosso movimento vai ao encontro de uma proposta de PAL que mira na atuação docente como principal deflagradora de transformações sociais mediadas pela educação em linguagem. Isso é viável a partir da compreensão de gênero em sua constituição externa e interna a alinhavar um "horizonte presumido que engendra o enunciado com a vida" (Costa-Hübes, 2017, p. 276). Consoante a isso, Polato (2017) e Polato e Menegassi (2019b) destacam como imprescindíveis, a interpretação e o desvelamento axiológico percebido no plano estilístico-gramatical das categorias linguístico-enunciativas e discursivas.

O reconhecimento de sentidos, valores imbrincados e reflexões relacionadas a eles são cruciais à elaboração didática de atividades epilinguísticas e metalinguísticas a serem viabilizadas nas práticas de linguagem leitura/escuta, escrita/oralidade. Essas são responsáveis pela expansão da consciência socioideológica de sujeitos-alunos, com vistas à legitimação de suas existências, ao propiciar autonomia, criticidade e posicionamentos éticos-responsivos que encorpem ou refutem discursos. Nessa perspectiva, os estudantes são tidos como coautores de textos mobilizados em gêneros, enquanto dos professores se espera a assunção da autoria em relação a elaborações didáticas e à mediação que favoreçam a autonomia discente. De acordo com Polato e Menegassi (2019b, p. 6), a PAL "[...] exige do sujeito-aluno, coautor de enunciados, a compreensão dos valores socioideológicos que permeiam a produção discursiva".

Conscientes de que as ampliações da PAL são importantes para os trabalhos que se prospectam no bojo da sala de aula, elaboramos um infográfico com a perspectiva de visibilizar pontos-chave para a efetivação dessa prática de linguagem na docência.

Figura 11 – Ampliações da PAL na década de 2020

Fonte: Elaborado pela autora.

A difusão de trabalhos voltados a atender essa expectativa de trabalho é bastante ampla. Destaque para três obras: *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa* organizada por Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021); *A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes* (Acosta-Pereira, 2022); *Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) nas aulas de Língua Portuguesa: entre a tradição e a mudança* (Pereira; Rodrigues; Costa-Hübes, 2024). Tais publicações demarcam uma guinada mais social da PAL em perspectiva dialógica e investem na sua afirmação e propagação na sala de aula.

A obra *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa* (Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2021) concentra esforços de pesquisadores da área em demarcar uma posição ético-responsiva em relação à legitimidade e à abordagem prática da PAL nas salas de aula brasileiras. É constituída de quatro partes, sobre as quais discorremos a seguir.

A primeira parte volta-se ao traçado legitimado historicamente pela PAL (Polato; Menegassi, 2021; Rodrigues, 2021) a recuperar suas motivações e contextualizações primeiras e consecutivas em relação à compreensão da ideia de que língua, sujeito e sociedade são amálgamas inseparáveis uns dos outros.

A segunda parte contempla fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos nos quais a PAL se ancora, tais como: a ancoragem sociológica para o trabalho com a linguagem (Pereira; Costa-Hübes, 2021); a educação alteritária (Sobral; Giacomelli, 2021); os gêneros do discurso como elementos integradores de práticas de linguagem de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística (Rodrigues; Pereira, 2021); a relevância das atividades epilinguísticas no bojo da PAL para reflexões sociovalorativas (Polato; Menegassi, 2021) e possibilidades de reorganização curricular dessa prática no que tange à seleção de objetos de ensino (Mendonça, 2021).

A terceira parte apresenta reflexões acerca da PAL a partir da BNCC. Autoras e autores revelam interpretações dialógicas sobre a proposição de trabalho com esse eixo de ensino no documento: investigam o discurso e os vieses ideológicos que embasam as habilidades voltadas à AL/S (Clerisi, 2021, Kraemer; Costa-Hübes, 2021), analisam habilidades de AL/S voltadas à alfabetização (Giovani, 2021), examinam planos de aula alinhados à BNCC a fim de verificar se as propostas de trabalho com a AL/S contemplam aspectos gramaticais no seu caráter dialógico (Rodrigues; Franco; Rohling, 2021).

A quarta contempla elaborações didáticas para o trabalho com a PAL. Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021) apresentam orientações, sugestões e proposições em relação a elaborações docentes a partir da compreensão de gêneros do discurso em perspectiva dialógica; Ohuschi e Menegassi (2021) apresentam proposta teórico-metodológica de análise linguística voltada ao

pronome e ao foco narrativo a partir do gênero memórias literárias. Fuza e Ritter (2021), contribuem com proposta de atividade voltado à leitura e análise linguística a partir de tiras em quadrinhos. Lunardelli (2021), por sua vez, aborda a elaboração didática com o haicai infantil brasileiro para o trabalho com a PA em contexto de formação inicial docente.

Na obra, *A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes,* de Acosta-Pereira (2022), observamos a preocupação do autor em apresentar abordagem introdutória aos pressupostos teórico-metodológicos da PAL em perspectiva dialógica. Com uma linguagem didática, favorece aos professores da educação básica e àqueles em formação inicial, compreensão acerca dessa prática de ensino. A obra visa esclarecer como a perspectiva dialógica de linguagem dá ancoragem e condições para que o trabalho com a PAL/S se realize a partir de abordagem didáticas de conceitos dialógicos. O autor preocupa-se em esclarecer a mudança de perspectiva que trabalho com a PAL decorrente de uma concepção de linguagem com ancoragem histórica, social em prol de sujeitos ativos na interação social

A terceira obra publicada, *Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) nas aulas de Língua Portuguesa: entre a tradição e a mudança* (Pereira; Rodrigues; Costa-Hübes, 2024), consiste em um conjunto de dez capítulos, de autores de distintas universidades brasileiras, que engrossam coro no sentido de reafirmar e ampliar reflexões sobre o campo teórico-metodológico da, agora, PAL/S. A obra situa-se em um contexto de tensão, marcado pela coexistência do discurso da tradição gramatical e pelo discurso da PAL/S, decorrente, principalmente, de documentos como a BNCC. Diante disso, os autores reiteram os preceitos linguístico-filosóficos que embasam essa prática, dão visibilidade aos avanços e retrocessos dos percursos trilhados, exploram possibilidades de ensino, visando ampliar compreensão acerca de formas e usos da linguagem em suas diferentes semioses.

As três obras evidenciam os esforços de pesquisadores para demarcarem e ratificarem a relevância sócio-histórica e a necessidade da efetivação da PAL/S na sala de aula. Embora sejam evidentes os avanços tanto teóricos quanto metodológicos, as vozes ainda apontam para a coexistência de duas tendências, uma que repercute a perspectiva dialógica; outra que mantém o discurso gramatical na sala de aula. Dentre as dificuldades apontadas na obra, destaca-se a sua (in)compreensão pelos docentes, seja em razão das confusões decorrentes de orientações paradoxais como vistas na BNCC, seja pelas lacunas na formação docente inicial e continuada.

Ademais, a PAL, nesta década, estende-se em direção a essas lacunas no ensino e aprendizagem de ensino de Língua Portuguesa, campo que ainda se ressente de reflexões assentadas na prática-teoria-prática em relação à sua implementação junto ao alunado. Os desdobramentos seguem linhas de abordagem diversas, embora voltados à sua efetivação na

sala de aula. Assim, identificamos trabalhos voltados: à proposição teórico-metodológica e elaborações didático-pedagógicas de atividades de PAL; à caracterização de atividades da PAL; a análises de documentos oficiais e seus discursos voltados à PAL; à implementação da PAL na educação básica; estudos voltados aos discursos sobre a PAL/S.

Em relação aos trabalhos voltados à proposição teórico-metodológica e elaborações didático-pedagógicas, observamos que os pesquisadores partem de enunciados concretos de gêneros diversos. Percebemos que a preocupação com a implementação da PAL na educação básica, consolida padrões de abordagens: as propostas se configuram-se como teórico-metodológicas, ou seja, são pensadas como prospecção de reflexões e de ajustes docentes.

Os trabalhos contemplam as dimensões social e verbal dos gêneros, os quais são analisados previamente para conhecimento e intepretação semântico-valorativa do tema e do estilo-gramática. Posteriormente são apresentadas atividades de leitura sobre o caráter social, histórico e socioideológico da linguagem, seguido de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Em todas as propostas, há uma preocupação em reenunciar as definições teórico-conceituais dessas atividades e analisá-las, com fins de esclarecer o que se alcança com as atividades. Tais reflexões visam, dentre outros objetivos, a autoformação docente. A seguir, apontamos os realces e singularidades de cada uma, conforme sistematizamos no quadro 11:

Quadro Quadro 11 – Trabalhos voltados à proposição teórico-metodológica e elaborações didático-pedagógicas, 2020 – 2024

Autores	Trabalhos	Contribuições
Ohuschi (2019)	*Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos 'Poetas da escola' e 'Se bem me lembro' da Olimpíada de Língua Portuguesa*	- Apresenta diagnóstico da AL a partir de dois cadernos da Olimpíada de Língua Portuguesa *escrevendo o futuro* – OLP, a contemplar os gêneros poema e memórias literárias; - Insere as atividades de AL (epilinguísticas e metalinguísticas) com o pronome no processo de escrita de gêneros escolares, tendo em vista o suporte à produção escrita final; - Demonstra como abordar a categoria gramatical pronome considerando suas dimensões enunciativas, discursivas e linguísticas, integrando a escrita no processo reflexivo.
Ohuschi; Menegassi (2021)	*Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome*	- Explora o gênero memorias literárias a partir do enunciado-texto *Como num filme,* de Antonio Gil Neto. - Apresenta proposta de trabalho com pronomes e foco narrativo.
Mendes-Polato; Ohuschi;	*Análise Linguística em Charge: Sequência de*	- Exploram o gênero charge a explorar a produção de sentidos e valores decorrentes de outras semioses que não a palavra;

Menegassi (2020)	*Atividades Dialógicas*	- Focam na produção de sentidos e apreciações valorativas decorrentes de alterações sintático-morfológicas com reflexão sobre as consequências de escolha de termos e arranjos linguístico-textuais e discursivos do enunciador.
Fuza, Striquer; Ohuschi (2020)	*Análise Linguística dialógica em anúncio publicitário*	- Explora o gênero Anúncio publicitário; - Apresentam atividades conforme contexto social, histórico e ideológico do discurso; - As atividades de análise linguística são integradas à leitura a explorar o trabalho com os verbos, em relação a diferentes tempos verbais, formas nominais e verbo auxiliar modal de elocução.
Polato; Menegassi (2021)	*Atividades epilinguísticas valorativas em Prática de Análise Linguística de perspectiva dialógica*	- Salientam a necessidade de reflexão teórico-metodológica voltadas às atividades epilinguísticas valorativas a partir de conceitos decorrentes da relação estilo-gramática; - Prospectam o delineamento de atividades epilinguísticas valorativas com reflexões sobre a mobilização de valorações e apreciações, via entonação expressiva, com a dialogicidade de vozes sociais e com representações cronotópicas, configurações textuais, sob arranjo autoral efetivadas por meio de "operações valorativas" com e sobre a linguagem.
Ohuschi; Silva (2021)	*Análise linguística em perspectiva dialógica no trabalho com o gênero discursivo poema*	- Explora o gênero poema, em suas dimensões sociais a envolver o contexto social, histórico e ideológico do discurso e na dimensão verbal, com ênfase nos sentidos e valores dos substantivos, a partir de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.
Ritter; Ohuschi (2021)	*Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis*	- Exploram o gênero fábula e orientam sobre a seleção valorativa do enunciador com fins de reflexão; - São foco de reflexão analítico-reflexivas o verbo de ligação e qualificadores; - Encaminham reflexões sobre efeitos de sentido e de valor das escolhas sintáticas, discurso direto e a sintaxe concessiva para refletir sobre as vozes das personagens; - Abordam o conflito e o enredo sob reflexões acerca do simbolismo da personagem e das relações dialógicas em vista do ensinamento ético das valorações; - Possibilitam o estudo da função da sintaxe nominal, com destaque para verbos de ligação e seus predicativos e outros qualificadores; - Realçam a importância do movimento pedagógico de produção e seleção de atividades e suas refrações na (auto)formação docente inicial e continuada, - Acenam à importância de condução reflexiva do planejamento didático-pedagógico.
Gomes; Ohuschi; Menegassi (2022)	*Construções valorativas em recursos linguístico-enunciativos na fábula: uma sequência de atividades ao 9º ano*	- Exploram o gênero fábula na leitura e análise linguística como práticas integradas; - Promovem, inicialmente, a relação com os já-ditos a explorar o conceito de fábula; - As reflexões epilinguísticas e metalinguísticas incidem sobre as escolhas caracterizadoras das qualidades físicas e psicológicas das personagens, sob viés axiológico.

		- Realçam a **importância do trabalho de mediação** docente na orientação de releituras e diálogos sobre os valores circunscritos no enunciado a partir das escolhas valoradas.
Ohuschi; Menegassi (2023)	*Prática de Análise Linguística no trabalho com o pronome no ensino de língua materna*	- Apresentam e discutem uma proposta teórico-metodológica de análise linguística de perspectiva dialógica, voltada ao gênero discursivo Memórias Literárias; - Ponderam que o trabalho com o pronome com abordagem linguístico-enunciativo-discursivo possibilita atribuir valor às palavras, por meio da identificação, reflexão e uso em produções discentes com foco nos sentidos do enunciado.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da singularidade de trabalhos como os explicitados no quadro 11, chegamos à conclusão de que a tendência da PAL em sua abordagem teórico-metodológica e didático-pedagógica é a demonstração de como elaborar atividades que explorem as marcas linguístico-enunciativas e discursivas a partir de análise valorativa dos discursos tensionados e dialogizados por meio de um viés prático.

Os gêneros foram analisados dialogicamente a partir da seleção de enunciados – textos, que marcam o posicionamento axiológico dos autores – que tendem a temas que ensejam debates sociais e requerem a formação de consciências mais alteritárias e éticas. As elaborações didáticas tecidas em caráter teórico-metodológico-analítico favorecem a compreensão das atividades ao mesmo tempo em que evidenciam a intersecção entre os discursos da vida e os discursos da cultura escolar.

Para abarcar a dimensão social, as atividades desenrolam-se sobre aspectos sociais, históricos e ideológicos, com atividades prévias e pós-leitura. Para dar conta da dimensão verbal, são desenvolvidas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades linguísticas voltam-se à compreensão social e ética dos discursos e passam a englobar as práticas da oralidade e multimodalidade (Mendes-Polato, Ohuschi, Menegassi, 2020, Rodrigues, 2021, Fuza, 2021). As epilinguísticas englobam sentidos, entonação, extraverbal, juízos de valores, relações dialógicas, vozes sociais seja em marcas expressivas verbais, seja em marcas multissemióticas. As atividades metalinguísticas são expandidas a partir de interpretações valorativas a ampliar a reflexão e a compreensão da língua em uso.

Observamos que a seleção de marcas linguísticas advém da seleção estilística do gênero, mobilizadas pelo autor-criador em convergência a seu posicionamento discursivo com o enunciado-texto. Há tendência em trabalhar a leitura em diferentes níveis: silenciosa, compartilhada e entonacional, a fim de favorecer a compreensão valorada via entonação. As

atividades de escrita passam a ser abordadas no decorrer da proposta, a partir de gêneros inerentes ao contexto escolar (comentários, respostas argumentativas, relatos), de modo a levar o sujeito-aluno a experienciar o uso de recursos estilístico-gramaticais no exercício da escrita, em convergência a um trabalho final de escrita, mas sem a obrigação do trabalho culminar na escrita do gênero estudado (Ohuschi; Menegassi, 2021).

Em relação à base teórico-metodológica da PAL, fica claro que as atividades linguísticas, em situação pedagógica, envolvem a produção e a compreensão contextualizada e demarcada de textos orais, escritos ou multimodais concebidos a partir dos gêneros. A noção de texto para os estudos do Círculo, segundo Kraemer e Costa-Hübes (2021, p. 310) é de que o "texto é um enunciado concreto quando materializa o pensamento humano, inserido na relação dialógica, como uma unidade de sentido, circunscrito pelo acabamento e pela réplica, responsiva e axiologicamente".

No atual contexto, essa dimensão permite englobar textos em diferentes linguagens e suportes. Isso implica na orientação de que leitura e produção de textos utilizados sem relação ao entendimento do gênero em sua arquitetônica não são satisfatórias. O estudo de aspectos semióticos presentes em textos multimodais, aliás, passa a ser defendido (Rodrigues, 2021) e englobado na PAL/S via elaborações didáticas, a dar vazão às interações humanas contemporâneas mediadas por signos multissemióticos.

A explicitação da abrangência de atividades epilinguísticas em perspectiva dialógica a envolver aspectos sociais e éticos das relações sociais apresentada por Mendes-Polato, Ohuschi, Menegassi (2020, p. 132) favorece o entendimento sobre essas atividades: "[...] mobilização de juízos de valor, apreciações, entoações, dialogicidade de vozes sociais, representações cronotópicas, configurações textuais, presentes na parte percebida do enunciado sob arranjo autoral que se efetiva por meio de operações valorativas com e sobre a linguagem [...]".

Observamos, ainda, uma tendência, nas elaborações didáticas de atividades metalinguísticas: trabalhar aspectos morfológicos, seguidos de aspectos morfossintáticos ou sintáticos, atravessados pelos processos de valoração. Dessa forma, as atividades distanciam-se do mero reconhecimento e categorização gramatical. Nos trabalhos de Ritter e Ohuschi (2021) e de Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022), notamos orientações quanto ao papel docente em sala de aula quanto: ao redimensionamento da posição docente em relação à seleção e produção de atividade como investimento na própria formação; à mediação de atividades via releituras e discussão oral a respeito dos valores implicados nos textos.

Sobre a base pragmática de trabalho com a AL, destaca-se, ainda, o artigo de Polato e Menegassi (2020), intitulado *Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas:*

expansão dialógica. Os autores apresentam a proposta de expansão dialógica de atividades de análise linguística, a qual consta de caracterização teórico-metodológica, na perspectiva dialógica, de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em prática de análise linguística dialógica. A pesquisa desenvolvida na formação inicial, em contexto de estágio supervisionado parte da abordagem dialógica do gênero fábula, direcionado ao 6º ano do ensino fundamental apresenta ampliações no entendimento dessas atividades supracitadas, a partir da delimitação/apontamento de conteúdo específicos a serem abordados em cada uma.

> [...]as atividades linguísticas dialógicas se dão pela tomada do gênero em perspectiva dialógica, com indicações metodológicas para essa abordagem. Já as atividades epilinguísticas contemplam o plano axiológico e as relações dialógicas, para compreensão valorada do discurso mobilizado no gênero, enquanto as atividades metalinguísticas coadunam quadros nocionais consolidados às intepretações expansivas axiológicas suscitadas pela epilinguagem (Polato; Menegassi, 2020, p. 2020).

As proposições novas em relação às atividades de AL passam a incorporar as axiologias sociais, as quais respondem pelas relações socioideológicas dos discursos. Para melhor visualização, organizamos no quadro 12, suas definições e ampliações a partir dos estudos que trazemos nesta seção.

Quadro 12 – Definições e ampliações de Atividades de Análise Linguística na década de 2020

Atividades PAL	2020 – atual
Linguísticas	- Realizam-se pela tomada do gênero em perspectiva dialógica, com indicações metodológicas para essa abordagem (Polato; Menegassi, 2020). - Envolvem a produção e a compreensão contextualizada e demarcada de textos orais ou escritos concebidos a partir dos gêneros; - Voltam-se à compreensão social e ética dos discursos e passam a englobar as práticas da oralidade e multimodalidade.
Epilinguísticas	- Contemplam o plano axiológico e as relações dialógicas, para compreensão valorada do discurso mobilizado no gênero (Polato; Menegassi, 2020). - Envolve aspectos sociais e éticos das relações sociais que podem ser abordados a partir da "mobilização de juízos de valor, apreciações, entoações, dialogicidade de vozes sociais, representações cronotópicas, configurações textuais, presentes na parte percebida do enunciado sob arranjo autoral que se efetiva por meio de operações valorativas com e sobre a linguagem (Mendes-Polato, Ohuschi, Menegassi, 2020).
Metalinguísticas	- Coadunam quadros nocionais consolidados às intepretações expansivas axiológicas suscitadas pela epilinguagem. - Abordam aspectos morfológicos, seguidos de aspectos morfossintáticos ou sintáticos, atravessados pelos processos de valoração.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a tríade pragmática da AL siga fortalecida por ampliações e elucidações em suas abordagens, ao dispensar atenção aos estudos sobre a PAL nesta última década,

identificamos, também, trabalhos que se preocupam em elucidar o universo teórico-metodológico da PAL. As propostas, de caráter teórico-metodológico, preocupam-se em ampliar a compreensão da constituição das atividades, a partir da explicitação da historicidade das atividades epilinguísticas e da importância da implementação dessas atividades, tidas como fulcrais à efetivação da PAL e de seus possíveis desfechos socioideológicos. Estudos como os de Polato, Menegassi e Fuza (2022), Polato e Menegassi (2023), Polato, Menegassi e Ohuschi (2023), Polato e Mendonça (2024) constituem amostras representativas dessas discussões.

Quadro 13 –Trabalhos voltados à caracterização de atividades de PAL – década de 2020

Autores	Trabalhos	Contribuições
Mendes Polato, Menegassi e Fuza (2022)	*Por uma perspectiva dialógica de abordagem da sintaxe em práticas de análise linguística*	- Apresentam discussões conceituais e teórico-metodológicas diversas para compreensão de fenômenos da sintaxe em uma abordagem dialógica e pedagógica; - Sistematizam e caracterizam princípios teórico-metodológicos orientadores para abordagem dialógica da sintaxe em situação pedagógica.
Polato; Menegassi (2023)	*A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica*	- Defendem que o trabalho com atividades epilinguísticas valorativas expande a consciência socioideológica e linguística dos sujeitos em situação de ensino e aprendizagem da língua; - Discutem a definição de consciência socioideológica na perspectiva do Círculo de Bakhtin; - Esclarecem o que são atividades epilinguísticas valorativas; - Demonstram, via exemplo, como a expansão das consciências socioideológica e linguístico-enunciativo-discursiva ocorre em prática de análise linguística de perspectiva dialógica; - Tecem proposta teórico-metodológica dialógica de PAL vinculada à leitura de um enunciado (declaração machista de autoria de deputado vinculada em grupo de *WhatsApp*); - Caracterizam as atividades epilinguísticas a elucidar a compreensão sobre seus desdobramentos.
Mendes Polato, Menegassi e Ohuschi (2023)	*Atividade epilinguística: dos princípios à caracterização teórico-metodológica*	- Concluem que há dispersão teórico-metodológica das atividades epilinguísticas; - Revisitam a constituição da atividade epilinguística na Linguística Geral, a partir de Culioli (1990); Franchi (1991 [1987]), Geraldi (2013 [1991]) - Discutem a introdução, ramificação e reinterpretação pedagógica do conceito de epilinguagem na LA do Brasil, com Franchi (1991 [1987]); - Referenciam desenvolvimentos que reverberam um delineamento expansivo dialógico; - Sistematizam e caracterizam aspectos teórico-metodológicos basilares, com vistas à prática pedagógica no ensino de língua, sob uma perspectiva dialógica; - Apontam orientações gerais para trabalho com atividades epilinguísticas no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Polato; Mendonça (2024)	*A Prática de Análise Linguística/Semiótica e a relação entre epilinguagem e metalinguagem*	- Abordam a historicidade do conceito de epilinguagem a partir de Culioli (1968, 1990, 1999), a reinterpretação conceitual e prospecções no ensino e aprendizagem de Língua no Brasil (Franchi, 1987) e - Revisam a reinterpretação interacional e dialógica dessas atividades (Geraldi, 1991, Polato; Menegassi, 2020). - Compreendem a abertura teórico-metodológica das atividades epilinguísticas, no que concerne a conceber o sujeito como inconsciente ou consciente. - Demonstram possibilidades de elaboração das atividades epilinguísticas e metalinguísticas com exemplos viáveis a prática pedagógica significativa. - Concluem que as atividades epilinguísticas ecoam princípios produtivos a serem apreendidos por diferentes teorias no trabalho com a PAL.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos sinalizam a necessidade de esclarecer conceitos teóricos e metodológicos relativos ao empreendimento de trabalhos com a sintaxe (Mendes Polato; Menegassi; Fuza, 2022), na expectativa de nortear investidas tanto de ordem acadêmica como didático-pedagógica voltadas a esse aspecto linguístico. Os demais trabalhos (Polato; Menegassi, 2023, Mendes Polato; Menegassi; Ohuschi (2023) reforçam compreensões sobre as atividades epilinguísticas, na expectativa de esclarecer como elas atendem a diferentes perspectivas teóricas e explicitar a necessidade de trabalho com essas atividades em razão do desenvolvimento socioideológico dos sujeitos aprendentes.

Além desses, é possível identificar, ainda, produtividade da PAL relacionadas à análise de documentos oficiais como a BNCC (Pereira; Costa-Hübes, 2021; Clerisi, 2021; Kraemer; Costa-Hübes, 2021, Giovani, 2021, Rodrigues; Franco; Rohling, 2021) e Referenciais Curriculares dos Estados (Moura; Fuza, 2022).

Quadro 14 – Levantamento de trabalhos e contribuições voltados a reflexões sobre a PAL em documentos oficiais – BNCC e RC de Estados da região Norte

Autor	Trabalho	Contribuições
Clerisi (2021)	*Prática de análise linguística na BNCC: uma análise dialógica das habilidades*	- Analisa habilidades listadas para o eixo Análise linguística/semiótica (PAL/S) na BNCC, com recorte nos Anos Finais do Ensino Fundamental. - Investiga se o discurso da BNCC para a PAL se aproxima do discurso da mudança, representado pela teoria dialógica da linguagem, ou do discurso da tradição, representado pela gramática tradicional. - Evidencia que a proposição das habilidades refrata vozes distintas que ora tendem ao discurso da tradição e ora ao discurso da mudança. - Na BNCC são coexistentes os discursos da mudança e da tradição.
Kraemer; Costa-	*Práticas de Análise Linguística na*	- Analisam encaminhamentos acerca da AL/S na BNCC e refletem sobre a normatização do documento acerca do trabalho de docentes de Língua Portuguesa na Educação Básica,

Hübes (2021)	*BNCC: heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso*	- Concluem que a BNCC afirma sustentar-se na concepção enunciativo-discursiva de linguagem, porém, insere outras vertentes epistemológicas. - Evidenciam que o encaminhamento didático-metodológico da BNCC aporta em metodologias da teoria funcionalista, da teoria geral dos sistemas, na análise construtivista visando adaptação do comportamento humano à realidade. - Explicam a proposição de trabalho com a PAL/S na BNCC rompe com o método sociológico. - Detectam que os conhecimentos específicos se voltam a fins mercadológicos. - Destacam que os conhecimentos linguísticos priorizados não evidenciam relação entre os elementos gramaticais elencados e os sentidos construídos em textos de gêneros discursivos. - Evidenciam que não há orientação para o estudo reflexivo da linguagem não-verbal. - Percebem priorização de atividades metalinguísticas em detrimento das epilinguísticas. - Enfatizam que a habilidade mais replicada se volta ao (re)conhecimento e identificação do elemento linguístico trabalhado.
Giovani (2021)	*BNCC: uma análise da prática de análise linguística/semiótica na alfabetização*	- Busca compreender como a AL/S é contemplada no período de alfabetização, a partir da implementação de uma atividade prática de leitura e contação de histórias. – Percebe que a AL/S coloca-se como uma forma de englobar os fatos gramaticais propriamente ditos quanto à organização geral dos textos. - Reflete que AL/S não pode se orientar, superficialmente, por problemas sobre a linguagem que o aluno sequer chegou a formular. - Os textos dos alunos são o ponto de partida e de chegada de toda atividade no processo ensino e aprendizagem.
Rodrigues; Franco; Rohling (2021)	*Análise Linguística: da gramática aos efeitos de sentido*	- Constatam que as unidades da língua na BNCC contrariam a ordem metodológica do Círculo de Bakhtin para a análise do enunciado concreto. - Questionam a formação (inicial e contínua) do professor de LP na escola básica em relação aos saberes necessários para empreendimentos analíticos de aspectos da língua a partir de enunciados concretos. - Defendem a autoria e a autonomia docentes no planejamento e na condução de aulas e oposição à mera reprodução didática. - Reafirmam que os elementos linguístico-discursivos dos enunciados tanto servem à reflexão sobre os sentidos e seus efeitos, como repertório disponível aos alunos na produção de textos. - Demonstram que nos planos de aula analisados são insuficientes as atividades de análise linguística voltadas aos efeitos de sentido, as quais se distanciam de avanços que englobam a leitura e a produção textual.
Moura; Fuza (2022)	*Análise linguística nos documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte*	- Discutem e refletem sobre a abordagem da Análise Linguística nos documentos curriculares da Região Norte do Brasil, pós-BNCC (Brasil, 2017). - Constatam que os documentos seguem as evidências de AL/S propostas pela BNCC, porém, com especificidades regionais. - Evidenciam que os RC de Acre, Amazonas, Roraima e Tocantins acrescentam sugestões didático-metodológicas e que apenas o RC do Amazonas apresenta Detalhamento dos Objetos de Conhecimento. - Concluem que acréscimos de sugestões pedagógicas nos documentos aproximam-se do contexto escolar e há

		há direcionamentos de consolidação da PAL em perspectiva dialógica. - Observam que nos RC do Amapá, Pará e Rondônia, as habilidades de ensino gramatical são propostas tanto a partir da PAL como em blocos exclusivos; nos do Acre e do Amazonas, são exclusivamente de ensino gramatical. - Nas organizações dos Quadros Organizadores Curriculares – QOC – , a análise linguística em perspectiva dialógica foi evidenciada em relação à variação linguística regional e em habilidades voltadas à compreensão valorativa da relação estilo-gramática. - Nas sugestões pedagógicas dos RC acrescentadas há poucas orientações para análises de recursos linguísticos quanto à compreensão valorada dos discursos. - As proposições ainda refletem uma abordagem cognitiva da PAL no Brasil a avançar para uma tendência mais dialógica.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do exposto no quadro 14, é possível perceber as repercussões das tensões ideológicas que norteiam os documentos oficiais no trabalho com a PAL. Isso é explicitado pelos embates de discursos de perspectivas de linguagem diferentes como a de orientação enunciativa-discursiva e da tradição gramatical. Ao mesmo tempo que os documentos ampliam possibilidades de trabalho com a PAL, com a inclusão da Semiótica, também demonstram incompreensões/incoerências quando legitimam abordagens tradicionais, principalmente em relação à morfossintaxe, e não orientam o trabalho com outros signos semióticos.

Com isso, as proposições de trabalho com a PAL em perspectiva dialógica nos documentos oficiais destacam evoluções em direção a uma abordagem mais social da linguagem, mas ainda legitimam o discurso ancorado na tradição. Isso leva, urgentemente, à necessidade de reflexão do professorado para o trabalho com a PAL em perspectiva dialógica. Por seu turno, a PAL impulsiona reflexões em direção a reforçar o entendimento de que a finalidade do ensino e da aprendizagem da língua são as transformações sociais. Isso incorre na perspectiva de revisões e/ou ampliações da PAL em documentos oficiais e no fortalecimento de ações de formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Na esteira das expansões da PAL em perspectiva dialógica, destacamos, também, trabalhos que se voltam a elaborações de proposta com viés didático-pedagógico e implementações de atividades de AL junto ao alunado da educação básica com reflexões adjacentes. Nesta seara, destacamos que a ausência de pesquisas voltadas à implementação da PAL coincide com o período pandêmico, o que impactou no avanço de investigações que se voltassem a esse fim. São exemplos de trabalhos voltados a implementação de atividades de PAL junto a alunos da educação básica: Santos; Barreto (2022); Silva (2023); Santos (2023), Silva; Gomes; Ohuschi (2024).

Quadro 15 – Implementação de atividades de PAL na educação básica

Autor	Trabalho	Contribuições
Santos; Barreto (2022)	*A constituição dialógica da discência e da docência: um olhar a partir de uma Atividade de análise linguística no 9º Ano do ensino fundamental*	- Demonstram a mediação docente em atividades de PAL, na perspectiva dialógica, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública. - Evidenciam que os alunos requerem atitudes de mediação docente para o desenvolvimento das atividades de AL. - Observam que em atividades metalinguísticas, os alunos requerem explicações sobre o conceito gramatical a partir do qual ocorre expansão de reflexões linguísticas discursivas e valorativas. - Observam que ocorre uma desconstrução curricular, à medida que a demanda discente suscita flexibilização das abordagens de ensino e aprendizagem de língua. - Enfatizam que o trabalho a partir do texto requer planejamento pedagógico docente coerente às necessidades discentes. - As atividades de análise linguística ainda são muito desafiadoras e impõem a necessidade de pesquisa e de conhecimento das normas gramaticais vigentes no Brasil. - Há dificuldade de compreensão e nomeação de juízos de valores.
Silva (2023)	*Análise linguística em perspectiva dialógica: a responsividade discente na primeira etapa do ensino médio da EJA*	- Analisa a compreensão responsiva em atividades de análise linguística em perspectiva dialógica a partir da implementação de uma proposta didático-pedagógica. - Observa que as atividades epilinguísticas, com mediação docente, conduziram os alunos a compreenderem o complexo valorativo de produção e recepção do enunciado, a partir das relações sócio-histórico ideológicas. - Esclarece que os alunos manifestaram compreensão responsiva ativa criativa, crítica e questionadora, com expansões explicativas e exemplificativas, ao relacionarem os fatos linguísticos com a vida a partir de aspectos valorativos compartilhados via interação discursiva. - Conclui que as atividades metalinguísticas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de compreensão/produção valorada do discurso, ao refletirem acerca dos efeitos de sentido e de valor da estrutura e funcionamento da língua no trabalho com os substantivos. - Destaca a necessidade da elaboração de propostas pedagógicas, que levem os sujeitos-alunos a reflexões valorativas sobre o emprego e uso da língua. - Sugere caracterização da responsividade discente em atividades de análise linguística em perspectiva dialógica a partir de propostas pedagógicas que colabore para a expansão dos níveis de consciência social dos alunos. - Destaca que não há quantidade expressiva de pesquisas em LA que discutam a responsividade, a partir do viés dialógico da linguagem, no trabalho com a prática de análise linguística.
	Práticas de análise linguística de perspectiva dialógica com o	- Demonstra como a manutenção das axiologias levantadas entre as atividades da PAL é fundamental ao processo de assimilação dos alunos e possível por meio da centralidade

Santos (2023)	*verbo no 6º ano do ensino fundamental*	do verbo, especialmente nas atividades epilinguísticas e metalinguísticas, de modo integrado. - Destaca que o percurso da Sequência de Análise Linguística possibilitou aos alunos: a construção de sentidos para os verbos trabalhados a partir do enunciado concreto notícia; a escolha de formas mais apropriadas de uso dos verbos na produção do enunciado concreto notícia; a compreensão, a partir dos usos dos verbos, da função do primeiro parágrafo da notícia.
Silva; Gomes; Ohuschi (2024)	*Reflexão epilinguística com alunos da EJA*	- Realizam um estudo teórico-prático sobre a PAL, no que diz respeito às atividades epilinguísticas. - Objetivam compreender a reflexão de recursos da língua, a partir do poema "Tem tudo a ver", de Elias José, em respostas escritas de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública de Macapá-AP. - A análise linguística mostrou a necessidade de compreender as condutas sociais representadas no material verbal, a partir da análise das escolhas estilístico-gramaticais realizadas pela autoria. - Evidenciam que os estudantes apresentaram em seus discursos o refletir sobre os valores humanos presentes na materialidade textual-discursiva do gênero poema.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à implementação de atividades de PAL na educação básica com análises posteriores, observamos poucas implementações nesta última década. As poucas efetivadas foram em direção às demandas didático-pedagógicas e refratam tensões dessa nova abordagem de ensino de língua juto ao alunado. Ganham terreno aquelas propostas produzidas de forma sequenciadas e organizadas a partir dos gêneros discursivos em sua arquitetônica a explorar aspectos sócio-históricos e ideológicos em intersecção com a centralidade em recursos linguísticos explorados a partir de suas abordagens morfológicas e sintáticas. As abordagens sociais da língua via atividades epilinguísticas revelam expansão na consciência socioideológica do alunado em relação ao tema e em relação ao uso estilístico da língua.

Além disso, vislumbramos direcionamentos que resvalam na forma de avaliar a aprendizagem e na constituição do currículo escolar, o qual requer um descentramento, em relação a conteúdos gramaticais hierarquizados conforme os anos escolares e direcionando-se à seleção dos recursos linguísticos, a partir do discurso materializado em textos-enunciados. A elaboração de atividades de análise linguística, em sua tríade pragmática, ainda é muito desafiadora porque esbarra na necessidade de conhecimentos teórico-metodológicos da PAL, e mesmo das normas gramaticais vigentes no Brasil

As pesquisas revelam, também, dificuldades de compreensão e de atribuição de juízos de valores que implicam na compreensão da palavra como signo avaliativo. Esse trabalho é necessário porque pela palavra emitimos acepções valorativas que demarcam nossas crenças,

posicionamentos e opiniões, fatores indispensáveis à compreensão do discurso. Conforme destaca Volóchinov (2021 [1929], p. 117), "Costumamos atribuir as seguintes características e avaliações aos enunciados cotidianos: 'é mentira', 'é verdade', 'é corajoso', 'não podia ter dito isso' [...]". Por outro lado, há sinais que denotam avanços em relação ao desenvolvimento da consciência socioideológica e da autonomia discentes, a partir da mediação docente e da centralidade do ensino em aspectos linguístico-enunciativos específicos.

Em relação às expansões dialógicas voltadas à formação docente, em nível de formação continuada, destaca-se o trabalho de Ciavolella (2022) que investigou a responsividade docente junto ao professorado do Ensino Fundamental, anos iniciais. As refrações do trabalho do pesquisador em relação à PAL na formação continuada evidenciam a contribuição na ampliação da consciência socioideológica e de compreensão inicial dos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo e do dialogismo. Ademais, demonstram ser necessário ampliar habilidades teórico-metodológicas relacionadas à análise dos recursos expressivos correlacionados ao contexto extraverbal que o gera. Em relação à produção de atividades de AL, as vozes do professorado demonstram ser preenchidas pela palavra alheia, o que indica a relevância da tessitura de atividades para a compreensão das características e dos objetivos da PAL, de modo a fortalecer o discurso do professor sobre PAL. O autor destaca a importância de se investir no aparato teórico-metodológico, uma vez que conhecimentos dessa ordem são cruciais ao processo de elaborações didáticas.

Na esteira das ampliações, destacamos ainda estudos voltados aos discursos relacionados à PAL a fim de desvendar suas valorações em relação a essa prática de linguagem. Há uma necessidade, ainda, de envidar esforços na defesa e (re) afirmação da PAL na seara da educação básica, conforme percebemos no artigo de Costa-Hübes e Pereira (2023) e na análise dialógica de discursos das pesquisas sobre análise linguística (AL), prática de análise linguística (PAL) e prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) catalogadas nos Bancos de Dados institucionais brasileiros, conforme vemos na Tese de Raupp (2023).

Quadro 16 – Estudos voltados aos discursos sobre PAL

Autores	Trabalhos	Contribuições
Costa-Hübes e Pereira (2023)	*Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir?*	- Refletem sobre os elementos caraterizadores, teórico-metodológico amparados, sobre o que é (ou que deveria ser) a 'prática de análise linguística/semiótica' (PAL/S) no contexto da aula de Língua Portuguesa na Educação Básica – EB. - Elencam situações e (in)compreensões acerca da PAL/S e defendem a necessidade de se falar/refletir sobre essa prática;

		- Destacam a necessidade de a PAL/S ressignificar-se por estar no centro das finalidades do ensino de LP na Educação Básica. - Reiteram que a PAL/S é uma prática de ensino e de aprendizagem no interior de uma abordagem teórico-metodológica. - Esclarecem que a PAL/S e gramática não são intercambiáveis porque têm objetivos e focos diferentes;
Raupp (2023)	*A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: cartografia e análise dialógica dos discursos de pesquisas – dissertações e teses – produzidas no Brasil (1998-2021)*	- Analisa dialogicamente os discursos das pesquisas sobre Análise Linguística (AL), Prática de Análise Linguística (PAL) e Prática de Análise Linguística /Semiótica (PAL/S) catalogadas nos Bancos de Dados institucionais brasileiros. - Desvela, discursivamente as matizes ideológico-valorativos que engendram e alicerçam arquitetonicamente as pesquisas investigadas. - Conclui que há tensão entre a perspectiva da mudança e da tradição, embate que tem configurado o panorama do ensino e aprendizagem de LP no Brasil, expressado nos discursos sobre AL, PAL, PAL/S na produção científica analisada. - Revela que em pesquisas de diversas universidades brasileiras há prevalência do viés de Bakhtin e o Círculo sobre a proposição da AL, PAL, PAL/S. - Os discursos revelam um movimento de busca por compreensão, avaliação, manutenção e viabilidade da AL, PAL, PAL/S sob o viés teórico-metodológico e/ou didático pedagógico. - Há predominância de perspectivas tradicionais e a dificuldade de aplicabilidade da AL, PAL, PAL/S. - Constata que ocorre ascensão e predominância da referida produção sobre a PAL em dissertações e teses – em determinadas regiões, estados, universidades e programas de pós-graduação do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas de Costa-Hübes e Pereira (2023) e de Raupp (2023) sinalizam que a PAL ainda enfrenta resistências na educação básica porque, em geral, encontra um sistema de pensamento objetivista sobre a linguagem arraigado, sistematizado e valorado nas práticas cotidianas e nas esferas superiores das interações sociais. As vozes dos pesquisadores arguem em favor de uma mudança de visão de língua ancoradas na perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, mas que ainda não está estabelecida na educação básica.

Diante das incompreensões acerca do que seja e de como trabalhar com a PAL (Costa-Hübes; Pereira, 2023), há necessidade de investidas mais didáticas e práticas em movimentos de ações formativas que contemplem as lacunas identificadas. As dificuldades na formação docente se revelam em ausências de orientações para a PAL, quando se constata a ausência de

investimentos dos órgãos oficiais destinados à formação para essa prática de linguagem e mesmo no número incipiente de pesquisas voltadas a esse fim. Com base no exposto, a PAL em perspectiva dialógica é ampliada, nesta década de 2020, conforme quadro 17 a seguir:

Quadro 17 – Conceitos ampliados na PAL em perspectiva dialógica

Descritor	**Ampliação dialógica**
Gêneros	Deixa de ser concebido de forma estrutural e passa a ser considerado em sua forma arquitetônica, a envolver as dimensões social e verbal.
Discurso	Os textos-enunciados precisam de análise valorativa prévia para conhecimento do estilo-gramática e compreensão das axiologias sociais que estão implicados no discurso a partir de identificação e reflexão sobre as marcas linguístico-enunciativas que se destacam no projeto de dizer do autor.
Texto	O texto passa a ser âncora para o trabalho com os recursos linguísticos-enunciativos e discursivos e é concebido como uma unidade de sentido, circunscrito pelo acabamento e pela réplica, responsiva e axiologicamente situadas.
Recursos Linguísticos	São entendidos como signos ideológicos, ao somarem-se à sua compreensão aspectos enunciativos e discursivos, conhecidos e definidos a partir de uma análise valorada do estilo-gramática.
Análise Valorada	Análise prévia do enunciado-texto para conhecer o projeto de dizer autoral a partir de juízos de valores implicados via entonação, relação com o extraverbal assim como os recursos linguísticos que caracterizam o estilo-autor.
Estilo-Gramática	Recursos expressivos (linguísticos ou não) arregimentados e organizados no texto em prol de um projeto discursivo autoral.
Gramática	Passa a ser incorporada pela PAL de base dialógica. Os conteúdos gramaticais são selecionados e estudados conforme a ocorrência discursiva e sua relevância no plano discursivo do autor.
Compreensão	Vai além do plano cognitivo e incorpora a capacidade de responder ativa e eticamente aos discursos dos quais o sujeito participa. Significa agir.
Axiologias	Interessa incorporar no plano de compreensão dos discursos aspectos relacionados ao extraverbal, à entonação, aos juízos de valor, aspectos reveladores da consciência socioideológica do sujeito.
Atividades linguísticas	Atividades de leitura/escuta, escrita/oralidade, multimodalidade voltadas à compreensão do tema do discurso. São atividades que envolvem inferências explicitadas na superfície verbal e implícitas que mobilizam relações dialógicas relacionadas ao projeto de dizer autoral.
Atividades epilinguísticas	Atividades que levam os sujeitos participantes do discurso a refletirem sobre a língua materializada no discurso, sobre as escolhas do autor e seus efeitos semânticos e valorativos no campo social e ético dos discursos. Estão ancoradas na compreensão dos efeitos de sentido, das axiologias sociais – extraverbal, entonação, juízos de valores – das situações sócio-históricas e ideológicas amplas e imediatas de interação e de interlocução demarcada. Pedagogicamente, significa considerar as condições de produção do texto/enunciado ou finalidade, interlocutor, gênero, circulação social, suporte textual, posição do autor e as relações dialógicas e também, as relações sociais, as vozes sociais dialogizadas no discurso.
Atividades metalinguísticas	Atividades que se voltam a análise linguística (fonológica, morfológica, morfossintática) a englobar os conteúdos gramaticais já consolidados. Exploras análises comparativas de usos da língua. Estão ligadas, mas não

	restritas ao domínio cognitivo – e geralmente ancoradas em postulados gramaticais, que favorecem a compreensão valorativa do discurso. Podem envolver a construção de quadros nocionais advindos de processos reflexivos guiados por objetivos e teorias determinadas, como o Funcionalismo, de modo a ampliar quadros conceituais já consolidados, como a Norma Gramatical Brasileira – NGB.
Atuação docente	A PAL se insere produtivamente em processos completos elaborados, requer a participação autoral, ativa, consciente e deliberada do professor nas práticas de elaboração didática. Requer postura dialógico-metodológica a promover a participação ativa dos alunos nas atividades de análise linguística elaboradas.
Prática de Leitura	Envolve a ativação de etapas que envolve a ativação de relações dialógicas prévias sobre o discurso, a leitura silenciosa, a leitura compartilhada entre alunos entre professor e alunos, a leitura entonacional para compreensão das implicações valorativas relativas à seiva entonacional atividade no ato enunciativo e, por conseguinte, a capacidade de demonstrar internalização e responsividade em relação aos ditos lidos no enunciado-texto.
Prática de Oralidade	Atividades que implicam a compreensão de aspectos inerentes a oralidade enquanto forma própria de usar a linguagem, materializada em discursos próprios do campo oral. Implica modos próprios de ser, ver, representar o mundo, se comunicar e transitar por práticas sociais a partir de gêneros que contemplem essas realidades linguístico-social. No decorrer de atividades da PAL pode ser explorada por meio de diálogos, rodas de conversas, representações teatrais, debates e outros.
Prática de Produção textual	Envolve a produção oral, escrita, multissemiótica de textos em gêneros distintos. Explorada no bojo de atividades linguísticas, tem sido explorada em interseção com práticas de leitura e análise linguística, de modo a levar os alunos a posicionarem-se ética e responsavelmente por meio de gêneros que se propõem ao exercício de usos de recursos linguísticos estudados no processo de atividades de PAL.
Prática de Análise Linguística	Prática que requer reflexões com o uso da língua, sobre as escolhas linguístico-enunciativas e voltadas ao conhecimento e funcionamento do sistema linguístico a partir de enunciados-textos situados em contextos sócio-histórico e ideologicamente demarcados.

Fonte: Elaborado pela autora.

A PAL em perspectiva dialógica abre-se como guarda-chuva a outros campos, na medida em que se propõe à projeção de novas tendências que possam expandi-la, reinterpretá-la, descobrir novos conceitos e enfrentar os desafios de sua implementação na sala de aula da educação básica. Nesse campo, a lacuna ainda é muito grande, uma vez que o esforço em compor proposições teórico-metodológicas parece não ter, ainda, alcançado o professorado. Esse parece ser o maior desafio que a PAL enfrenta na atualidade, porque recai na necessidade de implementação de práticas efetivas na sala de aula.

Constituem desafios à PAL nesta década, diversas situações que vão de encontro aos encaminhamentos da PAL, tais como a desmotivação, a desvalorização, a sobrecarga de trabalho docentes e a falta de estrutura escolar. No plano didático-pedagógico, a exploração do gênero em suas dimensões sociais e verbais a partir do estilo – gramática sob viés semântico-

valorado ainda é uma dificuldade à implementação da PAL, em sua proposta teórico-metodológica, conforme percebemos na elaboração de nossa proposta. Esse viés é importante porque é por meio dele que é possível refletir sobre como a língua materializa valores que repercutem nas representações sociais acerca dos sujeitos.

Constatamos que a docência se ressente de amparo teórico-prático para elaborar, implementar e ressignificar modos de conceber o ensino de linguagem historicamente. Isso implica mudança na forma de ver e configurar objetos de ensino, o que atinge a necessidade de a formação alcançar não apenas o professorado, mas o corpo técnico e a gestão escolar, também.

A partir do que demonstramos, destacamos que o discurso em defesa da PAL/S é reafirmado categoricamente pelos pesquisadores. Ao demarcarem, seus posicionamentos, seja por vieses reflexivos sobre documentos oficiais, seja pelo viés teórico-metodológico, seja por reflexões sobre implementações, as preocupações recaem sobre a necessidade de efetivação dessa prática no fazer docente da escola básica (Pereira; Costa-Hübes, 2023; Raupp, 2023).

Esclarecemos que, ao evidenciar a dificuldade de se implementar a PAL em um perspectiva linguístico-enunciativa e discursiva não significa que os professores não façam reflexões sobre a língua, já que essa é um fenômeno inerente à própria linguagem. O que ponderamos, porém, a partir de pesquisas realizadas sobre o tema, é que o trabalho orientado para o ensino e aprendizagem de língua que mire a reflexão sobre valores humanos materializados nas e pelas relações entre sujeito e linguagem, materializados em textos ainda não é uma atividade recorrente nas escolas brasileiras.

Possivelmente, pode ocorrer de o professorado estar implementando a análise linguística sob outras compreensões, outros modos, com refrações humanas e sociais sem denominar as atividades como as conhecemos. Isso é possível porque, dentre as atividades voltadas à reflexão socioideológicas, a epilinguística, está alinhada a perspectivas teóricas heterogêneas e pode ser considerada em "seus modos inconscientes ou conscientes, a depender de seu viés discursivo de abordagem" (Polato; Menegassi, Ohuschi, 2023, p. 148). A nosso ver, essa é uma hipótese que vale a pena ser investigada, já que as pesquisas que dão substância a nossa investigação não apontam ainda essa compreensão.

A PAL, em sua estrutura teórico-metodológica, efetiva-se por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Geraldi, 2013; Polato, 2017, Polato; Menegassi, 2019a; 2019b; Polato; Menegassi, 2020) que se voltam à formação de sujeitos autônomos e conscientes na produção de sentidos e valores no âmbito da leitura, oralidade e produção de textos. Nos últimos anos, a preocupação em esclarecer e sistematizar melhor os conceitos

teórico-metodológicos das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, advém da compreensão de que eles impactam na proposição de um ensino de língua mais significativo.

Contribuem para isso, no entanto, os discursos contraditórios apresentados na/pela BNCC sobre a PAL/S, ao acenar tanto para abordagens dialógicas quanto para o ensino de reconhecimento e categorização gramatical. Sem fazer referências as atividades que compõem a PAL/S; sem orientar abordagem de recursos linguísticos no e a partir do discurso, por exemplo, a BNCC amplifica as incompreensões docentes sobre essa prática, provoca confusão, polemiza e desestimula a investida na PAL/S. Contudo, é preciso destacar que a PAL chega às escolas via pesquisas implementadas em viés aplicado e colaborativo. Assim, as refrações do contexto contemporâneo evidenciam que a PAL na perspectiva dialógica se encontra em fase de transição, caracterizado por oscilações entre o ensino de gramática e a PAL/S.

Esse cenário suscita reflexões sobre uma questão cara à implementação da PAL/S na seara da escola básica: a formação docente. Pesquisas como as de Raupp e Pereira (2022) apontam que as investidas dos currículos dos cursos de Letras no estudo dessa prática ainda são insatisfatórias. Na prática, esse dado revela que a formação básica do professor para o trabalho com a PAL/S na sala de aula ainda não está consolidada em todas as universidades.

Se a PAL/S é fundamental à ressignificação das finalidades do ensino de LP na Educação Básica e o professor é seu principal agente de transformação (Acosta Pereira; Raupp, 2022), o problema não é a incompreensão docente, mas a ausência ou insuficiência de reflexões sobre a PAL, PAL/S nos currículos de Letras. Ao investigarmos o currículo de Letras em uma universidade do Amapá, identificamos a referência à análise linguística na ementa de apenas duas disciplinas. Apesar de ser um levantamento exploratório, observa-se que a abordagem dessa prática na seara da educação superior ainda ocupa pouco espaço. É preocupante que a PAL enquanto objeto fulcral na formação docente não ocupe um espaço maior.

Esse problema é ampliado no contexto da formação continuada, pois as atividades formativas para o trabalho com essa prática ainda são poucas ou não existem no nosso Estado, na esfera das redes de ensino. É preciso atentar que todas as instâncias que estão diretamente responsáveis pelos letramentos e formações docentes, as universidades, as redes de ensino, as escolas, os livros didáticos são corresponsáveis pela efetivação dessa prática de ensino na sala de aula. Não se trata de achar culpados, mas de refletirmos sobre o que pode ser mudado na formação docente para que a PAL chegue, efetivamente, aos estudantes.

Raupp e Pereira (2022) alertam para a necessidade reflexões sobre a PAL na formação inicial e nos documentos oficiais, pois tais norteamentos impactam no ensino e aprendizagem de língua portuguesa articulados pela língua(gem). Da mesma forma, essas questões precisam

ser observadas na formação continuada dada pelas redes de ensino sobre o tema. Esclarecemos que não se trata de defender uma formação alienada às orientações deslocadas na e a partir da BNCC ou de outros documentos curriculares, mas de oportunizar aos docentes, conhecer e ampliar suas perspectivas sobre o trabalho com a linguagem, rumo a possíveis ressignificações de suas práticas e, quiçá, rupturas sociais.

Nesta seção, desvendamos o percurso histórico da PAL. Para isso, empreendemos estudos sobre sua gênese, enveredamos pela compreensão de sua abordagem e configuração em documentos oficiais (PCN, BNCC, RCAP); elucidamos os desafios da AL com a retomada do ensino gramatical e com a chegada dos gêneros discursivos na escola; avançamos na investida de conhecer a consolidação da AL em perspectiva dialógica. Ampliamos os rumos, fazendo levantamento das principais linhas de trabalho que se prospectam como expansivas à PAL em perspectiva dialógica. Concluímos que os desafios se fazem em prol da implementação do discurso da PAL na seara do ensino e aprendizagem, o que impacta diretamente na proposição e elaboração didática e na formação – inicial e continuada – do professorado. A partir desse ponto, abordamos na próxima seção, a metodologia desta pesquisa e seus desdobramentos.

5 METODOLOGIA

Ah o meu marabaixo
Vou mostrar como é que canta
Defendendo o meu patrimônio
Mostrando sua exuberância[36]

Inicialmente, definimos o arcabouço metodológico de nossa investigação. Trata-se de uma pesquisa situada na grande área da Linguística Aplicada (LA), aportada na abordagem qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, com método da pesquisa-ação de viés colaborativo. Na esteira dessa proposição, refletimos sobre a constituição dos norteamentos metodológicos adotados na grande área da LA; em seguida, situamos e caracterizamos a abordagem qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico. Consecutivamente, discorremos sobre a pesquisa-ação de viés colaborativo como especificidade metodológica que converge para a geração e melhor aproveitamento dos dados investigados.

5.1 A GRANDE ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada – LA constitui-se como uma área multidisciplinar em expansão que abrange não apenas conteúdo de ordem teórica relacionado à linguagem, mas também aqueles decorrentes de investigações de outras áreas científicas que dialogam com os objetivos e suas finalidades sociais. De acordo com Moita Lopes (2006), as pesquisas em contexto aplicado precisam considerar a efervescência histórica, política, cultural, social, ideológica que vivenciamos, precisam embeber-se da vida pungente que jorra dos contextos socioculturais, dos vínculos identitários dos sujeitos expressados em seus discursos.

Com isso, descontrói-se representações que corroboram a descorporificação, os apagamentos, os silenciamentos e os anulamentos de sujeitos em prol da alteridade engajada e ativa. Os conhecimentos produzidos favorecem o surgimento de problematizações em torno das imbricações de poder, das diferenças e da desigualdade. Tais questões se abrem à possibilidade de se fazer ouvir vozes outras, com outras visões e versões de sociedade que nos permitam compreender-nos no multiverso da contemporaneidade. Tais possibilidades podem apontar para rupturas de cânones mantidos sob o manto do novo, como vemos em habilidades da PAL/S na BNCC (Brasil, 2018).

[36] Ladrão Encantos do Amapá – Interpretado por: Priscila Silva. Disponível em Sampaio (2022, p. 214).

Sob essa perspectiva, a metodologia em LA engloba: a relevância da temática social e dos objetivos de investigação; a reflexão sobre a tradicionalização da temática em sua episteme ocidental; a problematização e a contextualização do objeto em abordagem glocal; o mapeamento de sentidos, significados epistemológicos, vozes, valorações e discursos que perfazem a "verdade" do objeto; a identificação dos intertextos que materializam a rede de significados; o estranhamento de sentidos e dogmas cristalizados na cultura e relação com o objeto (Fabricio, 2006).

Na esteira dessa expectativa, nossa pesquisa dá centralidade à formação continuada de docentes de Língua Portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental, na Amazônia amapaense, para o trabalho com a Prática de Análise Linguística em perspectiva dialógica. Propõe a incorporação do gênero discursivo ladrão de marabaixo, oriundo de uma cultura há muito silenciada – o Marabaixo – nos sistemas escolarizados oficiais do país. Com isso, atende, também, a uma lacuna nessa área de pesquisa, tanto no que tange à formação continuada docente, quanto ao reconhecimento e tratamento didático-pedagógico do ladrão de marabaixo no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ao investirmos no estudo e na incorporação de discursos, modos de expressão e de representação de sujeitos afroamapaenses, cuja identidade se alicerça em valores como a ancestralidade, a palavra, o senso de comunidade e a religiosidade (Videira, 2008), interrogamos a contemporaneidade, questionamos a quem e a que servem os conhecimentos produzidos, no intuito de provocar rupturas nos modos de conceber, ensinar e aprender a língua.

A linguagem das expressões verbais e não verbais no Marabaixo, por transcender as fronteiras do saber escolarizado, aponta para "[...]possibilidade de surgimento de novas formas de percepção e de organização da experiência não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados" (Fabrício, 2006, p. 50). Com isso, nosso estudo tanto politiza a pesquisa quanto aponta alternativas para a vida social, a contribuir para modos de pensar e fazer pesquisa em linguagem. Em consonância a isso, apresentamos, na seção seguinte, a caracterização da abordagem metodológica da nossa pesquisa.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Ancoramos nossa opção metodológica de pesquisa na abordagem qualitativo–interpretativa, de cunho etnográfico, desenvolvida a partir da pesquisa-ação de viés colaborativo.

Severino (2008), ao tratar sobre modalidades e metodologias de pesquisa científica destaca a aplicação de técnicas, relacionadas a métodos apoiados em fundamentos epistemológicos, a partir dos quais o objeto investigado recebe um tratamento científico. No tocante à denominação pesquisa quantitativa ou qualitativa, o autor esclarece que a adoção de um nome ou de outro não implica uma modalidade particular de metodologia. A incursão em uma abordagem de pesquisa diz mais sobre as bases epistemológicas do que sobre as especificidades metodológicas. Nesse sentido, as designações quantitativa ou qualitativa se referem a conjuntos metodológicos que envolvem diferentes referências epistemológicas.

Por qualitativo, Chizotti (2003, p. 221) chama a atenção para a "partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa" a implicar na extração de significados a partir das relações tramadas entre esses elementos, pautados por uma atenção sensível e por uma interpretação autoral preocupada em desvelar os ocultamentos do objeto. O autor destaca, ainda, que sob esse título, está a investigação dos fenômenos humanos, marcados por especificidades que lhe são inerentes e abrangem uma diversidade de tendências.

> A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista; podem, também, ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida etc. (Chizotti, 2003, p. 223).

Ao vislumbrar a amplitude da abordagem qualitativa, compreendemos que pesquisas definidas como tais se voltam à compreensão dos significados sociais produzidos a partir das práticas sociais, em que o pesquisador é parte dos processos investigados. Isso ocorre porque ele se apropria dos significados que lhe constituem e se assume ativo no contexto investigado (Bortoni-Ricardo, 2008). Na formação de professores, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 287), objetiva-se "compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério o julgam". Essa abordagem oportuniza aos sujeitos explorarem a complexidade do universo escolar e, paralelamente, ampliarem sua consciência acerca de seus princípios éticos e valorativos, acerca de sua influência sobre estudantes, diretores e outras pessoas.

Coerente a essa abordagem, o paradigma interpretativista, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), considera as práticas sociais como lócus dos significados. Para a autora, o interpretativismo tem comprometimento com a interpretação das ações sociais e com os significados agregados pelos sujeitos. A pesquisa qualitativo-interpretativa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), engloba diferentes conjuntos de métodos e práticas e se estabelece pela

possibilidade de compreender o processo nos quais os sujeitos investigados estão envolvidos. Dessa maneira, caracteriza-se pela possibilidade de acompanhamento dos processos, pelos registros sistemáticos, pela análise dos fenômenos inerentes aos desdobramentos da pesquisa e como os sujeitos participantes da pesquisa concebem-nos, avaliam-nos.

As pesquisas de base interpretativista contemplam os estudos sobre "[...] como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 41- 42). Para tanto, preocupam-se com as especificidades de dada situação a fim de fazer correlações, comparações com outras e, no âmbito escolar, favorece a construção e aperfeiçoamento de teorias sobre a constituição social e cognitiva do espaço escolar, como lócus de aprendizagem e de constituição histórico-social dos estudantes. A terminologia "interpretativa", além de evitar possíveis equívocos de considerar as pesquisas qualitativas como melhores que outras, volta-se à significação humana, com centralidade na semelhança de enfoques diferentes (Ohuschi (2013).

Vasconcellos (2002) destaca que, independentemente de a terminologia ser qualitativa ou interpretativa, no contexto educacional, essas abordagens voltadas à sala de aula, ao livro didático e à interação professor-aluno favorecem a compreensão e a interpretação de fenômenos, que acontecem ali na "caixa-preta" da sala aula e que precisam ser desvelados (Bortoni-Ricardo, 2008). Isso denota que o universo da sala de aula favorece a correlação entre atuação docente e a prática da pesquisa. Investido nesse papel, o professor-pesquisador pode empreender processos investigativos que podem lhe render reflexões sobre seu saber e seu fazer: "[...]Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 59).

Nesse sentido, esta pesquisa também é compreendida a partir da pesquisa etnográfica, no âmbito da sala de aula, a qual dispõe de uma abordagem qualitativa, de paradigma interpretativista e que faz uso de "[...] métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise de dados", cuja delimitação decorre a partir da pesquisa etnográfica", conforme explica Bortoni-Ricardo (2008, p. 38).

A pesquisa etnográfica, de acordo com André (1995), volta-se às rotinas dos sujeitos envolvidos, descreve aspectos que compõem a cultura do grupo social (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados), a fim de discernir padrões previsíveis das experiências humanas vividas. Ao descrever os sujeitos envolvidos no processo educativo, a pesquisa etnográfica na educação busca analisar os processos que engendram "mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são

veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo" (André, 1995, p. 41). Constitui-se, portanto, como chave para compreender como as forças que movem o universo escolar impulsionam-no ou retêm-no, ao permitir identificar a organização de poder e as formas de trabalho, além de entender a atuação dos sujeitos no contexto interacional, onde "ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados" (André, 1995 p. 41).

Ritter (2012) e Ohuschi (2013) explicam que a pesquisa etnográfica escolar não segue rigidamente procedimentos utilizados por antropólogos, mas consiste em uma adaptação da etnografia à educação, razão pela qual denomina-se pesquisa de cunho etnográfico. Ritter (2012) discorre que pesquisas dessa envergadura incluem a descrição dos processos relacionados ao evento cotidiano no qual os sujeitos participantes estiveram envolvidos. No caso desta pesquisa, consiste na observação, em sala de aula, das atividades implementadas pelas professoras-parceiras sobre a PAL; na análise de atividade docente sobre a PAL; na implementação de sessões reflexivas do curso de formação continuada a partir de estudo teórico-prático (elaboração de uma SAL a partir do gênero ladrão de marabaixo), a partir dos quais buscamos a compreensão dos significados construídos pelos sujeitos participantes.

No contexto da formação continuada, a nossa opção pela delimitação *cunho etnográfico* concebe o professor como integrante do contexto educativo, mas não limitado ao universo da sala de aula e nem à relação interativa professoras e alunos. Nosso foco toma o contexto de formação continuada, a incluir a sala de aula como lugar de constituição profissional e o processo formativo implementado por nós como lócus da formação continuada. A sala de aula é o lócus das ações docentes iniciais sobre a prática de análise linguística – nosso objeto de estudo e nosso objeto de investigação se espraia sobre o processo de formação sobre a PAL a partir da interação entre as professoras e na interação conosco.

Barreto (2023) explica que a abordagem qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico demanda uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o que é possível, pois o sujeito-pesquisador atua como principal instrumento na coleta e na análise dos dados. Nesse papel, o pesquisador age ao longo do processo de modo a organizar e articular meios para que viabilizem a geração de dados, tanto no sentido de ajustar estratégias, reordenar, ajustar orientações, contactar e buscar sujeitos, rever e ajustar toda a metodologia da pesquisa se necessário, além de se responsabilizar com toda a tessitura da pesquisa.

Ao contemplar essas abordagens teóricas de pesquisas no universo escolar, no que tange ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, recorremos a Rohling (2014) que, ao se voltar às pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada, no Brasil, desenvolvidas sob orientações de

conceitos advindos do Círculo de Bakhtin, estabelece entrelaçamentos entre essa base epistemológica e os aportes teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin.

Segundo a pesquisadora, cresce o interesse dos Estudos da Linguagem à luz da teoria propalada por Bakhtin e o Círculo, cujas pesquisas têm se valido de conceitos basilares como "*enunciado, sujeito, dialogismo, discurso* e *gêneros do discurso"* (Rohling, 2014, p. 45, *itálico da autora*). Para essa autora, o desenvolvimento de pesquisas nessa área e sob esse escopo teórico prescindem da necessária compreensão de discurso, enquanto materialidade dialógica que se estuda a partir do conceito de relações dialógicas. Essas relações entendidas "[...] como lugares/posições axiológicas dos sujeitos nos atos concretos da vida [...]" (Rohling, 2014, p.45) são demarcadas e concretizadas na linguagem, tornadas enunciados a revelar posicionamentos distintos dos sujeitos envolvidos no discurso.

A orientação dialógica da compreensão do discurso aponta para os já-ditos e para os ditos subsequentes, realizados via resposta. A consideração de um caminho para abordagem do estudo do discurso não significa, porém, afirmar que há uma metodologia de análise rígida na proposta dos estudos de Bakhtin e demais pensadores. Há que se considerar, no entanto, parâmetros teórico-analíticos que consideram como inerentes a pesquisas dessa natureza epistêmica a existência de práticas discursivas, a ausência de categorias pré-estabelecidas e a atenção à unicidade e à singularidade do evento, além de se considerar a relação entre pesquisador e objeto de pesquisa.

> Tal relação não é neutra e nem pré-determinada tendo em vista que o pesquisador, em todo o processo de pesquisa, também está permeado por seu horizonte valorativo, preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa, que vão desde a escolha desse objeto até o relato da análise dos dados (Rohling, 2014, p. 47).

De acordo com essas considerações, a relação entre nós, professora-formadora e o objeto é um processo criativo e produtivo, cujo nexo é garantido pela "unidade da responsabilidade" (Bakhtin, 2003, p. XXXIII), determinado por nossa relação com o objeto. De acordo com essa premissa epistêmico-metodológica, definir o objeto, produzir os dados de pesquisa e delimitar os espaços e recortes constituem um trabalho teórico-metodológico, de sustentação dialógica e axiológica, conforme esclarece Rohling (2014). Para essa autora, "o pesquisador se coloca em um lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa [...]" (Rohling (2014, p. 48-49).

A assunção desse lugar ético-responsivo pelo pesquisador e o potencial que essa abordagem investigativa tem para provocar transformações, das mais simples às mais

elaboradas, aos sujeitos participantes são aspectos relevantes a serem considerados na pesquisa qualitativa. Ao considerar essas questões, Silva Júnior (2021, p. 271) destaca que "o grande diferencial de pesquisas qualitativas é o papel ativo do colaborador, que não se situa numa posição passiva ou pacífica, mas que questiona, problematiza e cria explicações para fenômenos diversos na vida social".

Essa observação é muito importante, porque se trata de uma pesquisa-ação de viés colaborativo. Severino (2016) define a pesquisa-ação como aquela que busca a compreensão e a intervenção da situação com fins de transformá-la. Guiado por esse objetivo, os pesquisadores tanto podem diagnosticar, analisar quanto nortear atitudes e reflexões que levem à alteração das práticas investigadas.

Thiollent (2011), por sua vez, define a pesquisa-ação como "um tipo de pesquisa social empírica associada a uma ação em que os pesquisadores ou os participantes estão envolvidos na situação ou no problema de forma colaborativa ou participativa. Desse ponto de vista, a pesquisa-ação pode ser definida pelo caráter colaborativo entre pesquisadores e/ou participantes. Por outro lado, pode estar associada a engajamento sociopolítico voltado às causas sociais. Sua metodologia, também, está relacionada a atuações técnico-organizacionais voltados a compromissos reformadores e participativos.

Para esse autor, a pesquisa-ação considera, ainda, aspectos de ordem valorativa e metodológica, os quais alteram o teor das propostas que podem ser informativas e conscientizadoras, no campo educacional e comunicacional; e de eficiência, no campo organizacional e tecnológico. Ademais, Thiollent (2011) explica que toda pesquisa-ação é participativa, porque envolve as pessoas implicadas nos problemas a serem investigados. Logo, ao distinguir pesquisa-ação de pesquisa participante, o autor assim esclarece:

> Para que não haja ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (Thiollent, 2011, p. 21).

Em virtude disso, desenvolvemos um papel ativo no sentido de orientar, acompanhar e avaliar as ações formativas. Contudo, nossa voz, não é preponderante sobre as demais, mas tecida em conjunto, em interação dialogada com as participantes, cujo dizer e fazer são fulcrais à constituição do estudo, de modo que ambas, professora-formadora e professoras em formação têm um papel ativo na realidade dos fatos investigados. Thiollent (2011, p. 22-23) esclarece que a estratégia metodológica da pesquisa-ação compreende:

> a) [...]uma ampla e explicita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
> b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
> c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
> d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
> e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;
> f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados.

Umas das questões relacionadas à delimitação da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), é a configuração de objetivos, que podem ser: práticos, de conhecimento, de tomada de consciência, de produção de conhecimento. Os primeiros contribuem para a resolução do problema central estipulado na pesquisa, com possíveis soluções e proposta, como o conhecimento teórico-prático acerca da prática de análise linguística.

O segundo envolve a obtenção de informações impossibilitadas por outros meios, como a compreensão da concepção dialógica de linguagem e da configuração metodológica da análise linguística. O terceiro envolve o desenvolvimento da consciência dos sujeitos investidos na pesquisa, como a ampliação da consciência das professoras a respeito do gênero ladrão de marabaixo e da PAL.

O quarto refere-se à produção de conhecimentos que transcende os interesses do grupo envolvido e se prospecta como um dado novo a partir de generalizações em estudos sociológicos, educacionais. Por exemplo, as reflexões que tecemos a partir do processo de estudo tramado que podem contribuir para a formação docente sobre a PAL, sobre gêneros discursivos como o ladrão de marabaixo, que são, geralmente, pouco ou não explorados nas instituições oficiais de ensino.

Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 25) esclarece que "[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação". Em se tratando desta pesquisa, as professoras precisaram vivenciar estudo teórico-prático sobre a Prática de Análise Linguística em perspectiva dialógica e desenvolver uma Sequência de Atividades de Análise Linguística, planejada e orientada para o trabalho com o gênero ladrão de marabaixo nos anos finais do ensino fundamental.

Ao nos submetermos a esse processo, acatamos as exigências científicas que norteiam esse fazer, no sentido de "[...] produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate [...]" (Thiollent, 2011, p. 28). Destacamos que os desdobramentos deste estudo se resvalam sobre nossa preocupação inicial: a formação docente para o trabalho com a PAL e sobre outra preocupação revelada no decorrer da pesquisa: a abordagem do gênero ladrão de marabaixo pelaLA na seara da educação básica.

Thiollent (2011) alerta que a pesquisa-ação não é metodologia, pois enquanto essa é uma disciplina relacionada à epistemologia ou filosofia da ciência, aquela é método ou estratégia de pesquisa à qual convergem outros métodos e técnicas da pesquisa social. Dentre esses citam-se: técnicas de grupo, técnicas de registro, de processamento, de exposição. Podem ocorrer também: diagnósticos da situação, resolução de problemas, mapeamento de representações, técnicas didáticas, de divulgação, incluindo audiovisual, inerentes à parte informativa da pesquisa.

Gil (2006) compreende que o método é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que levam o pesquisador a alcançar seu objetivo. Nesse sentido, a pesquisa-ação como método (Thiollent, 2011) viabiliza a orientação necessária ao empreendimento desta investigação, porque oferece meios que nos permitem obter, processar e validar os dados relacionados à problemática de pesquisa. Contudo, esse método ainda carece de outros que favoreçam a delimitação de nossa abordagem. Na expectativa de mais bem delinearmos nossa abordagem metodológica, recorremos a Gil (2006), ao explicar que é comum dois ou mais métodos serem agregados, porque nem sempre é viável resolver as questões postas na pesquisa com um só, sendo necessário lançar mão de outros procedimentos.

Nesse contexto, lançamos mão do viés colaborativo. Bortoni-Ricardo (2008) situa a pesquisa colaborativa à etnografia colaborativa com vínculo à teoria social crítica, cujas origens remontam ao marxismo, neomarxismo e Escola de Frankfurt. Como outras pesquisas desse ramo, como a pesquisa-ação, tem por finalidade promover mudanças no meio investigado. Os sujeitos da pesquisa – pesquisadores e participantes – são copartícipes atuantes do processo de construir e transformar o conhecimento.

Sob essa designação, os rumos e os passos da pesquisa são negociados conforme as necessidades dos sujeitos e da pesquisa. No contexto desta, a agenda do curso de formação continuada foi proposta e ajustada conforme a disponibilidade das participantes, que sugeriram o melhor dia da semana para os encontros formativos. Além disso, precisamos de tempo a mais que foi negociado e ajustado à agenda e necessidade das professoras participantes.

A pesquisa colaborativa na educação se adequa, especialmente, aos projetos de formação continuada “[...] porque formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 72). Nesse sentido, nossa tarefa de pesquisadora-formadora é entendida como parceria, ação conjunta com as professoras que acompanhamos, em que a ação-reflexão-ação é o pilar do deslocamentoque se pretende.

Gasparotto e Menegassi (2016) lembram que a pesquisa colaborativa se ancora em bases da pesquisa qualitativa e aproxima-se da etnografia em ambiente escolar. No que se refere à formação continuada de professores e ao processo de ensino-aprendizagem, tem apresentado resultados significativos. Apresenta rico potencial de incursões em ambientes de ensino e aprendizagem a favorecer a participação do pesquisador na escola. Seu objetivo mais importante é aproximar escola e academia, vez que promove resultados produtivos relacionados diretamente à prática docente, tanto no que concerne à compreensão dos problemas vivenciados ali, como de engajamento na busca por soluções de problemas próprios desses espaços.

Nesses termos “[...] toda a pesquisa é produzida com o professor e não para ele, o que é o grande diferencial. O pesquisador tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele” (Gasparotto; Menegassi, 2016, p. 950). Ou seja, é um trabalho que é construído ao mesmo tempo em que é implementado por docente e pesquisador, sem etapas ou ações rigidamente estabelecidas.

Caracteriza-se por ser um trabalho coparticipativo de interação, envolvido em estudo teórico-prático ancorado em uma linha teórica, voltado à reflexão de experiências e teorias que embasam o trabalho do professor. Tem como finalidade entender a realidade e projetar e/ou elaborar novos direcionamentos que vão ao encontro da melhoria do ensino e da aprendizagem. Gasparotto e Menegassi (2016), ao explicarem a evolução da pesquisa colaborativa, apresentam características que demonstram os avanços e problemáticas que contribuíram para o que a constitui hoje. Assim, é possível compreender que essa abordagem de pesquisa passou por quatro estágios até aqui:

a) Trabalho de cooperação entre os pares, em que as ideias de um prevalecem sobre a do outro, sem considerar o questionamento e a crítica como partes do processo;

b) Posteriormente, caracteriza-se pela negociação entre os sujeitos, a favorecer a formação crítica do professorado. Nesse sentido, passa-se a considerar o questionamento e a crítica como inerentes à formação docente e incluem-se a descrição, a informação, o confrontamento, a reconstrução com ações de mediação do processo;

c) Incorpora aspectos relacionados ao contexto de atuação, ao conteúdo e ao discurso que marcam a atuação docente;

d) Há o compartilhamento de conhecimentos a partir de atividades conjuntas e interação em que pesquisadores e professores aprendem e desenvolvem-se, conjunta e reciprocamente, a partir da partilha e da assunção de responsabilidades que transformam suas práticas discursivas paulatinamente.

Ao considerar essa trajetória constitutiva da pesquisa colaborativa, é pertinente destacar, a partir de Gasparotto e Menegassi (2016, p. 952), que "a relação entre teoria e prática, seus agentes e seu contexto, é fundamental para um trabalho colaborativo efetivo". Isso significa destacar que a compreensão teórica manifestada na prática não é um fim em si mesma, mas elo de um *contínuum* que se amplia, amadurece, teórica e pragmaticamente, à medida que a autonomia dos sujeitos é fortalecida. Nesse sentido, a participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos são características marcantes desse viés científico (Gasparotto; Menegassi, 2016).

Assim, são inerentes a esta investigação, toda a amplitude dialógica, de trocas e de investidas interativas que geraram, por consequência, uma quantidade bem grande de registros coletados por meio de procedimentos adotados na pesquisa das quais lançamos mão. Constituem os procedimentos de pesquisa: questionário com perguntas fechadas e abertas, observação, documentação, Sequência de Análise Dialógica, curso de formação continuada, documentação (Severino, 2016). Assim, constituem registros de toda documentação gerada a partir de nossos investimentos na pesquisa:

a) O questionário sobre a trajetória profissional e sobre a prática da análise linguística;
b) As anotações em diário de campo decorrentes de observação em sala de aula;
c) A coleta de atividades ou de planos de aulas implementados pelos professores em suas aulas;
d) A gravação em áudio e vídeo dos encontros de formação e das sessões reflexivas;
e) O depoimento das docentes ao fim da primeira parte do curso de formação continuada;
f) As atividades da Sequência de Análise Linguística - SAL elaboradas e implementadas por nós durante o curso e respondida pelas professoras participantes;
g) O curso de formação continuada a partir do gênero ladrão de marabaixo;
h) A análise de enunciados do gênero ladrão de marabaixo desenvolvida pelas professoras;

i) As Sequências de Análises Linguísticas, elaboradas pelas professoras, colaboradoras da pesquisa, em suas distintas versões;

j) Nossas orientações para aprimoramento da Sequência de Análise Linguística das professoras.

Assim, a partir de Gasparotto e Menegassi (2016), apresentamos, no Infográfico XX, como as características da pesquisa-ação com viés valorativo se refratam na nossa investigação.

Figura 12 – Características da nossa pesquisa-ação com viés valorativo

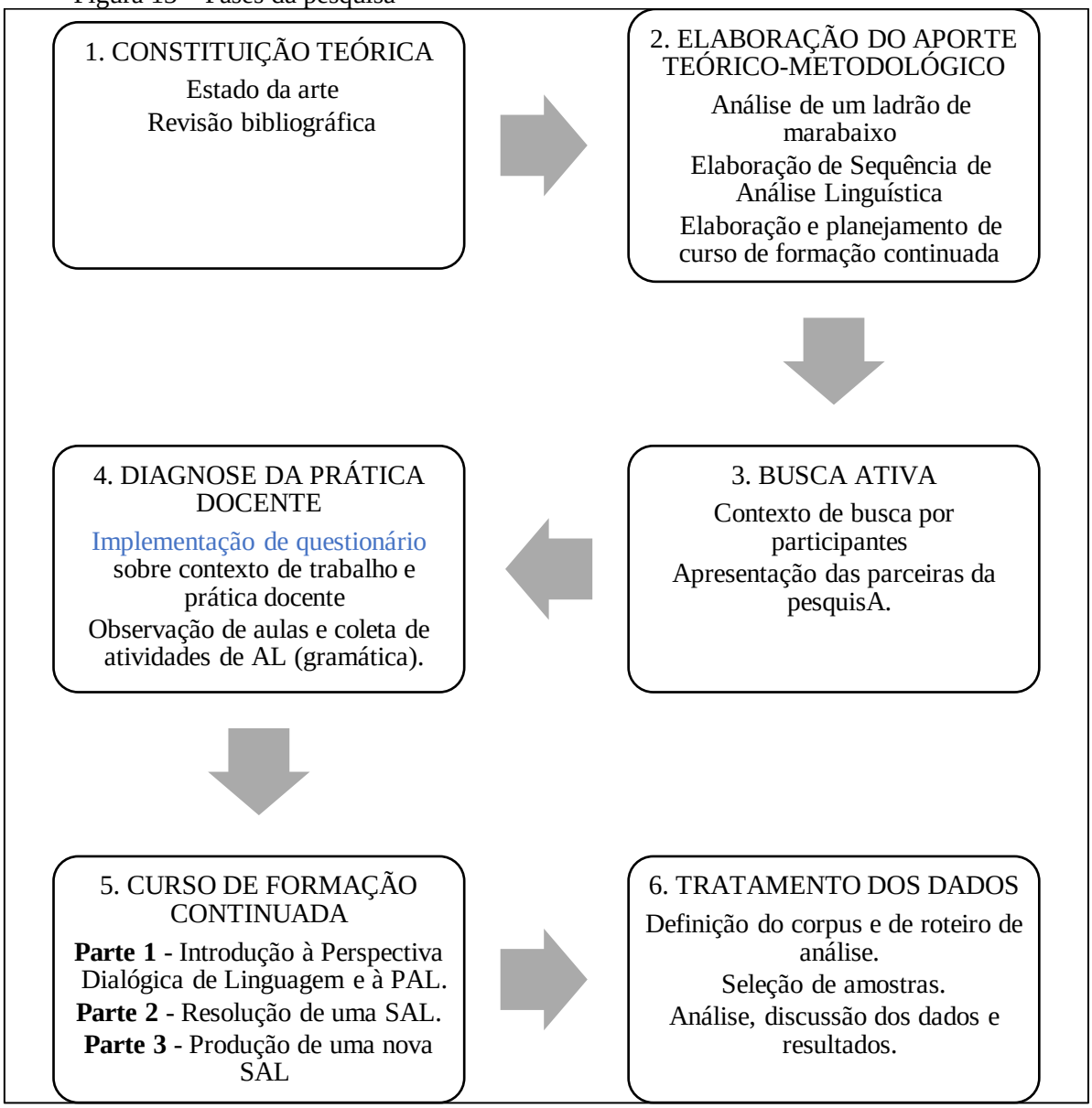
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Gasparotto e Menegassi (2016).

A partir do que foi delineado discursivamente e compilado no infográfico, entendemos que a caracterização de nosso arcabouço metodológico responde adequada e eticamente aos nossos objetivos de investigação. Passamos a discutir, na seção seguinte, sobre a elaboração de materiais para a pesquisa.

5.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos adotados se organizam nas seguintes fases: 1) a constituição teórica; 2) a elaboração teórico-metodológica; 3) a busca ativa por sujeitos da pesquisa; 4) a diagnose da prática docente; 5) a implementação do curso de formação continuada; 6) a constituição do corpus e o roteiro de análise.

Figura 13 – Fases da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

5.3.1 O Estado da Arte e a constituição teórica

A primeira etapa desta pesquisa deu-se em virtude do aprofundamento teórico, a partir da constituição do Estado da Arte, seção 1.3, a qual remetemos nossa leitora ou leitor. Para compor essa seção, pesquisamos materiais bibliográficos produzidos no período de 2012 – 2022, sobre o tema de nossa investigação, em plataformas oficiais que integram sistemas de informação sobre pesquisas científicas produzidas em nível de Teses e de Dissertações nas instituições brasileiras, a saber: Portal de periódicos da Capes; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes - CTDC. Os resultados buscados direcionaram-se à prática de análise linguística em contexto de formação continuada e sobre o gênero discursivo ladrão de marabaixo, conforme apresentação e detalhamento na seção introdutória desta Tese.

A investida na tessitura de nosso aporte teórico desdobrou-se na identificação, leitura e revisão de material bibliográfico desenvolvido sobre: 1) a prática cultural do marabaixo 2) o dialogismo e conceitos inerentes; 3) a Análise Linguística no Brasil no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. As compreensões, interpretações e reflexões tecidas são apresentadas nas seções 2, 3 e 4 desta Tese, respectivamente, às quais remetemos nossa(o) leitora ou leitor.

5.3.2 A elaboração de materiais

A segunda fase da pesquisa aconteceu com a preparação da formação, a partir da elaboração de materiais que permitiram nossa interlocução com as professoras e a mediação concreta no decorrer do desenvolvimento de nossa pesquisa. Os materiais elaborados foram: questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o perfil das docentes e suas práticas com a AL, a análise do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz,* a Sequência de Análise Linguística.

O questionário de pesquisa – Apêndice B – foi elaborado para coletar informações sobre o perfil profissional das professoras participantes, a incluir dados relacionados à formação inicial e continuada, tempo de docência e práticas relacionadas ao trabalho com gêneros discursivos e práticas de linguagem, especialmente a prática de AL.

A análise dialógica do ladrão, detalhada na seção 2.2 voltou-se à compreensão e interpretação do sujeito humano a partir das axiologias sociais e foi fulcral para que pudéssemos nos apropriar do gênero e dos discursos veiculados pelo enunciado concreto. No decorrer da investigação bibliográfica, fomos nos dando conta da lacuna desse potente material no contexto escolar, enquanto material cultural, social, histórico e linguístico. Ao mesmo tempo,

lemos/ouvimos vozes em defesa e com forte apelo à introdução, reconhecimento e utilização da cultura marabaixeira nas salas de aulas amapaenses. Dadas essas constatações, a proposta buscou contemplar essa demanda social do gênero e que convergia, de certo modo, aos conhecimentos e repertórios das participantes no trabalho com a língua portuguesa, em especial, a PAL integradas às demais práticas de linguagem.

Ao adentrarmos, por meio da análise, nas entrelinhas do enunciado, compreendemos a grandeza e a importância do enunciado enquanto valor étnico, identitário e alteritário que convergia às nossas inclinações no propósito de contribuir para o ensino de língua portuguesa na Amazônia amapaense, a partir da voz dos sujeitos das "bandas daqui[37]". Nesse sentido, a análise das ressonâncias valorativas do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* foi muito importante para dar visibilidade às lutas e enfrentamentos históricos de um povo que muito contribui para a resistência da Amazônia em suas pluralidades e singularidades.

A partir da análise, elaboramos a SAL, comentada na seção 5, para que pudéssemos implementá-la no curso de curso de formação, tendo em vista a vivência da PAL pelas professoras na prática. A produção desse material deu-se com ancoragem em vozes como Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020); Ohuschi; Paiva (2020), Ohuschi; Menegassi (2021); Ritter; Ohuschi (2022) e com base em nossa experiência em sala de aula com outros gêneros, como fábula, miniconto (Santos; Castro; Nogueira, 2022) e poema (Santos; Barreto, 2022). Foi sistematizada em cinco blocos, com respectivos desdobramentos a contemplar a dimensão social e a dimensão verbal do enunciado. No quadro 18, é possível visualizar seu plano global:

Quadro 18 – Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica

Dimensões do gênero	Blocos	Sub-blocos
Dimensão Social	1 Relações Dialógicas Preliminares	1.1 Diálogo sobre o contexto sociocultural
		1.2 Avaliação social sobre o tema
	2 Relações Dialógicas Imediatas	2.1 Interação com enunciado
	3 Relações Dialógicas Subsequentes	3.1 Diálogo com os já-ditos
	4 Constituição dialógica do enunciado concreto	4.1 Dimensão social do enunciado em seu contexto de produção imediato
Dimensão Verbal	5 Análise Linguística integrada à leitura e à escrita	5.1 Título "*Aonde tu vai rapaz*" e refrão
		5.2 Segunda, terceira e quarta estrofes
		5.3 Quinta, sexta e sétima estrofes

Fonte: Elaborado pela autora.

[37] "Bandas daqui" variedade cultural que faz referências ao que é próprio da região amazônica amapaense.

A dimensão social explorou tanto atividades orais, quanto de leitura e de escrita voltadas à compreensão de aspectos extralinguísticos ao enunciado principal. A dimensão verbal contemplou a prática de atividade linguística a partir da tríade de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Essa última desdobrou-se em três blocos temáticos, a partir do ladrão: a) título e refrão; c) 2ª, 3ª e 4ª estrofes; d) 5ª, 6ª e 7ª estrofes. Os agrupamentos das estrofes foram realizados conforme a progressão temática e visou atender aos fins didáticos da proposta e o detalhamento de suas seções é apresentado na seção 6.2.

5.3.3 Contexto da pesquisa

A terceira fase de nossa pesquisa deu-se com a busca ativa por participantes a partir de visitas em escolas da rede pública estadual do Amapá, na cidade de Macapá, no período de 06 de março de 2023 a 11 de abril de 2023, bem como via formulário, no período de maio a agosto de 2023 e, posteriormente, com solicitação de apoio da Secretaria Estadual de Educação, SEED, no período de agosto a setembro de 2023 até a definição das participantes da pesquisa.

Explicamos que as professoras não participaram da análise dialógica do ladrão *Aonde tu vai rapaz* e nem da construção das atividades, porque naquele momento estávamos nos preparando para a formação, tanto no sentido de conhecimento, quanto da preparação do curso e de materiais que utilizaríamos na formação. Além disso, foi difícil formar o grupo de pesquisa, conforme relatamos no contexto de busca ativa, seção 4.3.3.1.

Destacamos que as professoras, na parte final do curso, selecionaram e analisaram outro ladrão de marabaixo, seção 9, a partir dos quais desenvolveram atividades de PAL, conforme apresentado na seção 10. A seguir, apresentamos os desdobramentos contextuais da busca ativa, o lócus da pesquisa e as professoras participantes.

5.3.3.1 O contexto de busca ativa

O relato sobre o contexto em que se vincula uma pesquisa constitui elemento importante, pois lhe preenche de sentido, influencia sua própria constituição, interfere na relação entre os sujeitos e na tomada de posição e ação diante do objeto a ser pesquisado. O contexto é, pois, constitutivo da pesquisa e não se descola do processo ou do resultado, razão pela qual é parte integrante a ser analisada. Para Gasparotto e Menegassi (2016), o deslindamento do contexto macro e micro de uma pesquisa é fundamental para conectar

substancialmente teoria e prática. Conscientes de sua relevância para compreensão do processo investigativo e de sua relação com os resultados, discorremos, sobre seus desdobramentos.

A pesquisa situa-se na Amazônia brasileira, no Estado do Amapá, cidade de Macapá com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, Anos Finais, da rede pública estadual de ensino. A busca ativa por participantes ocorreu no período de 06 de março a 11 de abril de 2023. Ao considerarmos a formação continuada de docentes sobre a PAL em perspectiva dialógica, não poderíamos fazê-lo sem considerar a relevância de colocar nosso lugar como centro de produção de discursos científicos a dar luz a identidades étnicas, culturais e sociais que caracterizam a Amazônia amapaense, a qual apresentamos a seguir.

Tão rica e tão diversa, seja por sua geografia, biodiversidade, heterogeneidades culturais e humanas, Macapá, a terra das Bacabas, terra da etnia Tucuju[38], possui características peculiares que a tornam singular dentre as demais capitais da Amazônia. É cortada pela linha do Equador, por isso, também é conhecida como capital do meio do Mundo. Está localizada na "esquina do rio mais belo", cujas águas doces e barrentas do Amazonas, serpenteiam modos de ser e de conviver com a flora, com fauna, com sujeitos; não possui conexão via terrestre com outros Estados brasileiros, mas conecta-se com rios, florestas e oceano.

A observar o Amazonas está a Fortaleza de São José de Macapá, uma das maiores fortificações brasileiras. Macapá é lugar onde o Marabaixo faz a festa no colorido das saias rodadas que se agitam ao som das caixas de marabaixo a ritmar os ladrões de marabaixo. Por aqui, "a canoa balança assim devagar" e a "vida é boa", saboreada com "pirão de açaí e tamuatá" (Gomes; Miguel, 2002). Nosso jeito de existir ainda se mantém em forte conexão com as sabedorias ancestrais de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores que sabem das encantarias, das mandingas, das lendas e das sabedorias dos rios e da floresta.

Isso não quer dizer que não tenhamos dificuldades para superar, uma vez que ainda padecemos de baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH[39]) – 0.688 (IBGE, 2021), baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 4,3 (INEP, 2024[40]), nos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo. Tais dados materializam a desigualdade social, a pobreza e o lento desenvolvimento socioeconômico.

---

[38] Os Tucuju é uma etnia indígena extinta que habitava a região da foz do Rio Amazonas e Oiapoque, no Amapá, onde hoje fica Macapá. O termo "tucuju" é reconhecido como símbolo de identidade regional e até mesmo cultural no estado do Amapá.

[39] Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama Acesso em 16.03.2024.

[40] *IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública)*: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2024. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama Acesso em 16.03.2024

Diante de tantas especificidades que fazem nosso lugar tão único, sentimos também o quanto nossas vozes não são ouvidas mundo a fora. Sentimos, muitas vezes, o peso do silêncio sobre nossos saberes, sobre nossas diversidades e potencialidades como se não tivéssemos o direito de fala. A exemplo, o desconhecimento acerca do gênero discursivo ladrão de marabaixo e suas potencialidades no contexto oficial do ensino de Língua Portuguesa da Educação básica[41] e da Linguística Aplicada do Brasil[42].

Na expectativa de dar voz a tantas outras vozes esquecidas, relegadas à indiferença e mesmo desvalorizadas em contextos formalizados, pretendemos contribuir por meio desta pesquisa para que as vozes das "bandas daqui", a partir do gênero ladrão de marabaixo, sejam também ouvidas e participem, ativa e valoradamente, da produção de saberes relacionados ao ensino de Língua Portuguesa no país. Para isso, esta pesquisa foi, inicialmente, submetida ao Comitê de Ética e aprovada em sua primeira versão pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP sob nº 5.218.455. Nessa fase, nosso movimento para convite e alcance de possíveis participantes ocorreu de diferentes maneiras, conforme apresentado no quadro 19:

Quadro 19 – Meios e períodos de busca ativa

	Meios	Período
Busca ativa	Visita às escolas	06/03 a 11/04/2023
	Divulgação de formulário para inscrição	24/04 a 30/08/2023
	Solicitação de apoio à SEED	06/09 a 03/10/2023
	Assinatura de Termo de autorização e de TCLE	13/04 a 23/08/2023

Fonte: Elaborado pela autora.

As visitas às escolas de Macapá iniciaram-se no dia 06 de março de 2023, quando nos dirigimos às instituições da rede estadual para compartilhamento da proposta com coordenadores pedagógicos e diretores. Nosso objetivo era solicitar um momento para expô-la aos professores e convidá-los a participarem da pesquisa. Esse movimento inicial durou cerca de um mês, visto que contávamos apenas com a tarde de segunda e a terça-feira livre para nos dirigirmos às escolas, já que até então não tínhamos obtido a licença para estudos.

Na primeira visita às escolas, conversávamos com os coordenadores sobre a pesquisa e pedíamos um momento de conversa com os docentes e em outra data voltávamos para apresentar a proposta de pesquisa aos docentes. Visitamos, nos meses de março e início de abril,

[41] No Referencial Curricular Amapaense, o Marabaixo aparece como prática cultural, mas não há menção sobre o gênero discursivo ladrão de marabaixo.
[42] Ver introdução.

cerca de 12 escolas. Dessas, nove, por meio de seus coordenadores pedagógicos, nos deram retorno positivo e favoreceram nosso encontro com os professores, em geral no intervalo do lanche; em duas, não houve retorno dos coordenadores; em uma, falamos com a coordenadora, mas não foi viável o encontro com os docentes devido estado de greve. Nas demais, pudemos apresentar a proposta e obter aceite inicial de 19 (dezenove) docentes, entre temporários e efetivos, lotados em distintos anos do Ensino Fundamental, Anos Finais, conforme ilustramos no quadro 20:

Quadro 20 – Busca ativa de participantes a partir de visita a escolas

Escolas Públicas Visitadas	Professores concordantes
Escola A	05
Escola B	02
Escola C	01
Escola D	00
Escola E	06
Escola F	00
Escola G	03
Escola H	02
Escola I	01
Escola J	Sem retorno
Escola K	Sem retorno
Escola L	Estado de greve

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse quadro inicial, ficamos animadas com a perspectiva de ter cerca de 20 professores conosco, pois consideramos um número satisfatório para implementação da pesquisa. Iniciamos os preparativos para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e assinatura de Termo de Autorização da diretora. Porém, nossa perspectiva foi frustrada devido à paralisação nacional da categoria, com deflagração de estado de greve a partir do dia 13 de abril e respectivos desdobramentos: de 13 a 20/04; 04 a 18/05; 01 a 15/06. A baixa autoestima decorrente da luta por reajuste salarial e o sentimento de desmoralização do professorado pelo Estado junto à sociedade tiveram reflexos consistentes nos movimentos da pesquisa que se sucederam.

No Estado do Amapá, os professores são lotados em sala de aula com 40 horas-aulas semanais (equivalente a 200 h/a mensais) e desenvolvem suas atividades em apenas uma unidade escolar. No caso de professores de Língua Portuguesa e Matemática a lotação máxima

para a docência em sala de aula é 25 h/a e 15 h/a como hora-atividades. Essas últimas podem ser desenvolvidas tanto na escola como fora do ambiente escolar, pois envolvem trabalhos de planejamento, execução de projetos, atendimento aos pais e comunidade escolar e outras atividades burocráticas como preenchimentos de relatórios, frequência e mapas de notas.

O calendário escolar da Secretaria de Educação – SEED considera os sábados como letivos para cumprimento das 800 horas-aulas anuais. Isso, porque o professorado tem direito a 60 dias de férias (início e meio do ano). Ainda assim, a questão do sábado letivo é objeto de debates, porque contribui para que o trabalho docente se torne mais cansativo. Além dessa questão, a partir das conversas iniciais com os professores, constatamos que a indisponibilidade para a formação continuada se deve a outros vínculos docentes; outras funções profissionais; ou mesmo a outras atribuições sociais nos contraturnos, ou ainda adoecimento, aposentadoria. As principais motivações docentes: perspectiva de atualização profissional; engajamento em projeto de ingresso na pós-graduação, contribuição para aprimoramento da prática docente.

Após o segundo período de greve – 04 a 18/05 – retornamos às escolas para assinatura, pelos diretores, do Termo de Autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelos professores. Encontramos professores muito preocupados em repor as aulas, em concluir o primeiro bimestre letivo, com implementação de atividades avaliativas, revisões, provas e outros já na expectativa de outra etapa da greve. Os ânimos não favoreciam a pesquisa naquele momento e resolvemos aguardar o encerramento do estado de greve. Nesse período, conseguimos assinatura de alguns docentes e de posse da documentação necessária submetemos emenda ao Comitê de ética, anexando os documentos assinados pelos diretores. A seguir, elaboramos quadro em que expomos a quantidade de professores que assinaram TCLE.

Quadro 21 – Demonstrativo de professores que assinaram TCLE

Escolas Públicas Visitadas	Professores Concordantes	Assinaturas TCLE
Escola A	05	05
Escola B	02	02
Escola C	01	01
Escola D	06	04
Escola E	03	03
Escola F	02	02
Escola G	01	01
Total	20	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados expostos no Quadro 21 nos remetem a Bakhtin (2020 [1920-1924]) quando se refere ao ato como expressão de nossa responsabilidade. De nossa perspectiva, assumir o ato da formação nesse contexto implicou assumir o pensado, o planejado, o abstrato a partir do exercício concreto de nossa responsabilidade. Ao olhar para as desistências das docentes, mesmo antes de iniciar o curso, refletimos sobre como a formação continuada docente hoje se refrata na atualidade: praticamente inviável. Por isso, deflagra urgência em ações que possam pensar em norteamentos para essa atividade, em vista de reduzir seus impactos na educação, já fragilizada, do país.

O contexto sócio-histórico refrata o desvalor dado à formação continuada docente e escancara a manutenção de um sistema educacional fracassado e que não faz mais sentido à sociedade hodierna, mas que se mantém, perpetuando discursos ultrapassados, seja em torno da linguagem, seja em torno da constituição docente. Há uma contradição de discursos (intencional?) que, de um lado, dita a necessidade de renovação, de transformação da educação e outra que é mais pungente, ditada pela materialidade do cotidiano e pela necessidade de sobrevivência, que se mantém arraigada ao já sabido e falho modo de pensar a escola e os saberes que transitam por ela.

A partir da concordância inicial dos professores, observamos que há inclinação docente à formação, mas ao mesmo tempo, o contexto de desvalorização social, econômica, de saber, de tempo do professorado, entre outros, pesa-lhe nos ombros a ponto de levá-los a declinar da investida na formação continuada. São muitos os fatores a serem considerados na não assinatura do ato com a assinatura-reconhecimento da assunção do ato. Talvez, um dos gargalos que influenciem a não efetivação da PAL no contexto da educação básica não seja somente a não oferta de formação, mas também a ausência do público-alvo desses contextos de formação.

Com base em Bakhtin (2020 [1920-1924]), refletimos que não é o conteúdo, nem a assinatura escrita, nem força de lei que leva à assunção do ato, mas a decisão de assumir a partir da investidura na vida por meio de nossos atos. Nesse sentido, pensamos que a transformação social por um país menos desigual e mais justo é, sobremaneira, a essência da alteridade. Não seríamos todos nós, responsáveis por isso? Geraldi (2013), ao refletir sobre a inclusão de questões relacionadas ao contexto mais amplo, pondera que é preciso considerá-las no âmbito dos estudos da linguagem porque as interações verbais estão incutidas nessa amplitude e o ensino de língua não é isento de intervenções do sistema escolar e social.

De acordo com essa premissa, a formação docente para o trabalho com a língua também é atingida por essas questões, porque sem professores envolvidos em um trabalho que se pretenda transformador não ocorrem as mudanças almejadas. Consoante a isso, observamos

que o desencorajamento ideológico à formação continuada se constitui como mecanismo de controle de discursos favorecedores da produção de outras formas de ver e valorar a educação, especialmente, na área de linguagem e na formação do professor.

Em decorrência disso, essas ações de desvalorização são esperadas e até mesmo postuladas pela ideologia social que culpabiliza a educação por sua formação deficiente para o trabalho, em vista de tê-la como produto a ser comercializado. Nesse sentido, pensar a atuação docente pelo crivo do abandono às formações é preocupante porque coloca no colo do professorado a responsabilidade pela sua formação e atuação. Uma vez não ocorrendo isso, a classe passa a ser vista sob o signo da ineficiência e do descompromisso com a educação. Um prato cheio para a privatização. Conforme Prado e Alvarez (2016), ocorre um enfraquecimento da carreira docente ao se realizar políticas públicas culturais e educacionais que desvalorizam a profissão não só financeira e humanamente, como também socialmente ao favorecer a mobilização da opinião pública como força coercitiva ideológica.

Volóchinov (2021 [1929]) explica que a psicologia social está presente no exterior, na expressão concreta do ato, da palavra, do gesto que molda e se deixa moldar pelas relações produtivas e pelos regimes sociopolíticos. Ao olharmos as desistências docentes, não podemos nos desprender da lupa do contexto sócio-histórico e ideológico com que o professor é intempestivamente clivado de motivações que o impedem de adentrar contextos formativos. Para Bakhtin (2020 [1920-1924]), a responsabilidade do ato implica todos os fatores: o sentido de ser, a realização factual entrelaçada pelo contexto histórico e pela decisão individual.

> Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual a consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão (Bakhtin, 2020 [1920-1924], p. 80).

Diante disso, refletimos: o que leva um professor, diante de um contexto histórico tão desmotivador para a formação, engajar-se em um processo formativo que requer um envolvimento completo, integral e que responda por si, de forma consciente, sobre a importância da ação formativa? A resposta não é tão simples, mas buscamos nas palavras de uma professora em formação, ensejos do que podem apontar reflexões e motivação:

> Excerto 1
> [...] É bom a gente tá renovando nosso conhecimento, né...aprendendo, lendo...é...quando eu tive que fazer meu pré-projeto eu tive que fazer umas leituras...coisas novas, né? Então...assim...eu

> tenho certeza de que será importante ...e, principalmente pra minha prática, né, que eu busco melhorar. Eu sempre estou buscando, embora muitas vezes eu, é... fique frustrada com a nossa...é...com a nossa realidade de escola pública, mas eu acredito que a gente ainda pode fazer alguma coisa diferente. Eu vejo assim, cada vez que eu vou pra escola, cada vez que eu vou dar aula, pego um conteúdo novo para trabalhar com meus alunos, por mais que eu tente fazer algo que seja...por exemplo...já tenho uma atividade, mas eu gosto de fazer uma coisa nova, né? [...] Então assim: eu vejo que isso é importante pra eu me desenvolver, pra eu melhorar a minha prática" (Tia Gertrudes. Módulo 1- Curso de formação continuada, Macapá-AP, 15.08.2023).

Observamos, na voz da professora, a presença do compromisso ético e responsivo desenvolvido a partir de uma relação alteritária consigo, com os alunos e com a sociedade de forma geral. Isso mostra que o professora não se exime de seu papel, porque a todo tempo se preocupa com seu fazer docente e isso o move aos contextos formativos. Segundo Costa-Hübes (2022), o papel do professor exige consciência, precisa ser trabalhado em paralelo com o ato responsável na missão de ensinar. O ato não é paralisado pelas inconstâncias da realidade escolar, pelas frustrações inerentes ao processo, mas pelo que pode ser feito como parte do existir sem álibi, como dever singular e irrevogável do seu ser, porque também é parte dessa realidade (Bakhtin, 2020 [1920-1924].

Ao mesmo tempo, a voz da professora-pesquisadora denota como ela se vê no contexto de formação: como aquela que se ressente do saber "novo", o qual parece estar sempre fora do seu espaço de trabalho. Ao se referir à novidade, à necessidade de busca, ao diferente, a docente compartilha valores ideológicos consolidados na sociedade, os quais configuram o saber docente constituído como aquele que não é suficiente. Com isso, o discurso do pesquisador é representado com um tom de superioridade em relação ao saber profissional consolidado.

Consoante a isso, entendemos ser necessário buscar o equilíbrio entre o "novo" e o "já sabido", em uma tessitura de conhecimentos que ressaltem tanto os saberes profissionais constituídos na e pela prática docente quanto os novos, como possibilidades reais e efetivas de ressignificação do trabalho docente, de olhar os conhecimentos docentes constituídos por outros prismas. No que tange à linguagem, o saber docente sobre a língua e seu funcionamento, a relação com o currículo, as estratégias de trabalho, o conhecimento do público discente e do contexto humano e estrutural da escola são essenciais para efetivar a abordagem da PAL em sala de aula em equilíbrio ao que se apresenta como uma abordagem "nova" para o ensino.

No retorno das aulas, em agosto de 2023, preparamo-nos para retomar nossos contatos com os professores para continuação do acompanhamento das aulas na segunda semana do mês, em decorrência da recepção dos alunos que, normalmente, ocorre na primeira semana. Planejamos, também, o início do curso de formação continuada para o dia 15/08/2023. Porém, houve novas intercorrências, inviabilizando nosso planejamento: o início das aulas na rede

pública estadual foi adiado, em decorrência de distrato de professores do quadro temporário. Em razão disso, não pudemos mais contar com alguns professores que haviam concordado com a pesquisa. Algumas escolas, por estarem com o quadro docente carente de professores, adiaram a retomada das aulas. Outros professores, porém, alegaram adoecimento, outras ocupações, falta de tempo, aposentadoria e falta de material tecnológico, de forma que nosso número de docentes foi reduzido drasticamente.

Mesmo assim, decidimos manter a data inicial do curso de formação continuada. Explicamos que, em decorrência da conversa com o professorado, optamos pelo curso de formação continuada na modalidade virtual síncrona, via *Google Meet*, no turno da noite, às terças-feiras, das 19h às 21h. Os cursistas tiveram apoio de materiais – capítulos de textos, artigos, *slides*, avisos, informes, gravações dos encontros e sessões formativas – via *Google* sala de aula, grupo de *WhatsApp*, e-mails. Esses ambientes e ferramentas foram utilizados para disponibilizar o acervo bibliográfico e outros materiais de apoio do curso e para favorecer a interação entre os membros.

Paralelo a isso, elaboramos formulário e disponibilizamos em grupos de diretores da rede pública, convite para que outros professores pudessem juntar-se a nós. Desta tentativa, obtivemos 08 respostas de docentes interessados. Ao explicar as características do curso, os interessados, porém, declinaram. Alguns alegaram não terem tempo disponível, outros eram de outro componente curricular, outros não deram retorno. Dessa nova tentativa, apenas uma professora se manteve conosco: uma graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual do Amapá - UEAP, pesquisadora do Marabaixo, que seguiu no curso como ouvinte convidada, mas que não faz parte das sujeitas da pesquisa por não estar lotada em sala de aula.

No dia marcado para início do curso de formação, 15/08/2023, fomos surpreendidas pela pane no sistema elétrico nacional. No Amapá, ficamos tensos, pois já havíamos vivido, em 2020, um apagão de graves consequências. A crise no sistema energético no país, bem no dia de início do curso, marcou negativamente nossos planos: impediu de enviarmos lembretes às professoras sobre o início do curso, gerou transtorno e insegurança social, no sentido de não sabermos se tudo se restabeleceria no mesmo dia. Ainda assim, mantivemos o encontro, embora apreensivas, pois, na medida do possível, precisaríamos ajustar nosso cronograma. Após a volta do funcionamento do sistema elétrico e do sistema de internet, na cidade Macapá-AP, enviamos os *links* do encontro aos professores. Apesar de todos esses empecilhos, iniciamos nosso encontro com atraso de cerca de meia hora, com quatro professoras.

Passada a tensão do primeiro encontro e consciente da gravidade da evasão de nosso público-alvo, empreendemos nova busca por participantes. Desta vez, buscamos apoio da

Secretaria Estadual de Educação – SEED, na expectativa de que a instituição pudesse mobilizar a rede escolar e apoio para implementação do curso. Após conversa com coordenadores e diretora-adjunta de políticas públicas, foi-nos oferecido apoio para o curso. Entretanto, após esse momento, as expectativas não foram atendidas. Após várias tentativas de contato, foi solicitado produção de formulário-convite (*Google* formulário) para disparar na rede escolar em busca de novos sujeitos. Porém, não obtivemos resposta e optamos por continuar apenas com os professores que estavam conosco.

Esclarecemos que a fase de diagnose da prática docente, apresentada com maior profundidade na seção 6, ocorreu ainda no fim do primeiro semestre de 2023, após assinatura do TCLE. Nessa fase, implementamos o questionário e acompanhamos aulas de quatro professoras, de duas escolas diferentes. Dessas, apenas três participaram do primeiro encontro formativo do curso, que iniciou em agosto de 2023.

O curso seguiu o cronograma inicial. Naquele momento, tínhamos cerca de nove professores inscritos, mas de fato, apenas três se mantinham nos encontros formativos. Diante do silêncio das professoras inseridas no grupo de *Whatsapp* e ausência nos encontros formativos, contactamo-las na expectativa de entender o porquê das ausências nos encontros e mesmo reforçar nosso convite e explicar possíveis incompreensões, uma vez que haviam concordado em participar da pesquisa, inclusive com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Obtivemos como resposta de algumas a desistência do curso; outras, porém, apenas silenciaram e não deram nenhuma resposta.

Com isso, tivemos apenas duas participantes que se aventuraram conosco nessa travessia, ética e responsavelmente. Içaram as velas e estiveram conosco, mesmo quando os ventos sopravam em contrário. Em resumo, apresentamos, nesta seção, o contexto de busca ativa por participantes da pesquisa a incluir o período e movimentos de busca realizados por diferentes meios até chegarmos à delimitação do lócus e das sujeitas pesquisa. Relatamos os desdobramentos de nossas ações e de como elas foram afetadas por fatos histórico-sociais. Na seção seguinte, apresentamos o *lócus* pesquisa.

5.3.3.2 Lócus da pesquisa

As duas professoras atuavam na mesma instituição escolar. Trata-se de uma escola pública da rede estadual de ensino do Amapá, localizada na cidade de Macapá, em uma área urbanizada, mesclada por residências e oferta de serviços comerciais. De acordo com o censo escolar 2023, a escola tinha 841 matriculados, distribuídos nos segmentos de Ensino

Fundamental Anos Iniciais, turno matutino e Ensino Fundamental, Anos Finais, turno vespertino. A partir de dados do censo escolar 2023, publicados pelo *site* Qedu, a infraestrutura escolar conta com dependências com acessibilidade, alimentação, água filtrada, sanitários dentro da escola, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes e diretoria.

De acordo com o referido *site*, o IDEB (2021) da escola é 4,9, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A maioria dos responsáveis, mãe, pai ou outros, têm, em geral, ensino médio. No que se refere ao IDEB do Ensino Fundamental, Anos Finais, os dados disponibilizados são referentes a 2019 e com uma avaliação de 4,5. Os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa conforme a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, disponíveis no mesmo sítio eletrônico e referentes ao mesmo ano, é de 250,6 a indicar um nível de proficiência no aprendizado da língua.

5.3.3.3 A professora-formadora

Nosso percurso como professora-pesquisadora e formadora é constituído pela graduação em Letras-Português (2003), pela Universidade Federal do Pará. Quando já buscávamos ampliar nosso conhecimento ministrando minicursos e oficinas em eventos científicos. Ampliou-se com duas especializações: *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*, pela UFPA, em 2005 e *Tecnologias em Educação*, pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/RJ, em 2010.

Esse percurso foi encorajado e fortalecido com aprovação em concurso público para professora da educação básica, no município de Tracuateua – PA em 2002, quando nos deparamos com reflexões sobre as insipiências da educação em linguagem, as quais nos motivavam a produzir projetos de trabalho em detrimento de trabalhos com o livro didático. As agruras das dissidências político-partidárias e a busca por melhores condições de vida e de trabalho instigaram à mudança de Estado. Em 2005, fomos aprovadas no certame para professores da educação básica do Amapá, cidade de Macapá.

Desde então, as inquietações que já preenchiam nossa vida pessoal e profissional levaram-nos à participação em concursos com orientações de discentes, nos quais sagramo-nos como destaques e/ou vencedores. Dentre eles, citamos: Soletrando (2008, 2009, 2011), Contadores de Histórias Encantadas (2011), Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - OLP, com medalha de prata em memórias Literárias (2008) e medalha de bronze nas categorias poema, memorias literárias e poemas (2010, 2012, 2014), respectivamente;

vencedora de relato de práticas da OLP, nas edições de 2008, 2010, 2014, dentre outros. Essas experiências nos levaram ao encontro da formação docente na OLP como formadora e fortaleceram o sonho antigo do Mestrado. Destacamos que, dado o contexto comum de desvalorização da profissão docente, em 2012, prestamos novamente concurso para professora do Governo do Estado do Amapá e obtivemos aprovação. A posse, no entanto, foi negada o que nos levou à busca legal para resolução do impasse.

Em 2015, lançamo-nos ao Mestrado Profissional em Letras, na UFPA. Foi nesse contexto que, finalmente, conhecemos Bakhtin e o Círculo, a partir das aulas das disciplinas *Texto e Ensino* e *Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita*, ministradas pela Professora Doutora Márcia Ohuschi, quando iniciamos nossas primeiras incursões nos escritos desse filósofo.

Com o Mestrado, pudemos adotar outros pontos de vista na forma de ver e entender as concepções de linguagem, os gêneros do discurso, a gramática, a leitura e a produção textual, principalmente. Fortalecemos, também, nossa autoria com publicações de três capítulos de livros, criação de aplicativo sobre sequência didática, publicado no *Google Play*. Com a pesquisa de dissertação, buscamos estreitar laços com a nossa terra-natal, Tracuateua – PA, a partir de pesquisa sobre a metáfora literária na produção textual de memórias literárias sobre a estrada de ferro Bragança-Belém, em uma turma de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, orientada pela professora Dr.ª Leila Assef. Embora naquele momento, a Análise Linguística não fosse ainda significativa para nós, a escolha de nosso objeto de pesquisa reverberou um olhar marcado e direcionado aos estudos dos efeitos de sentido da metáfora nos processos de produção textual, porque tínhamos certo de que a reflexão sobre tal recurso estilístico era muito relevante à ampliação da competência de escrita dos estudantes.

Após o Mestrado, a decisão da justiça em prol da assunção do cargo ao qual fora aprovada em 2012 nos foi favorável e desde então, desenvolvemos nossas atividades em duas escolas, com público do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também, pudemos desenvolver, no período de 2018 a 2021, outras experiências profissionais, desta vez na educação superior e na Pós-Graduação, no Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP, como professora colaboradora. Com isso, pudemos ampliar nosso olhar acerca da formação docente inicial, com contribuições que resultaram na publicação de outros capítulos junto com acadêmicos.

Destacamos que nesse meio tempo, os conhecimentos advindos do Mestrado em consonância com nossos contextos de trabalho levaram-nos a experimentar a produção de atividades didático-pedagógicas que respondessem produtivamente às necessidades educacionais e sociais dos sujeitos-alunos, tais como: sequências didáticas, projeto de

alfabetização para adolescentes em distorção idade-ano escolar, oficinas para formação de professores. Essas experiências deram substância e fortaleceram nossa incursão no doutorado, que ocorreu em 2021, no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFPA, sob orientação da Professora Doutora Márcia Ohuschi. Como aluna do doutorado, nossa formação é fortalecida pela participação no grupo de pesquisa "Dialogismo e Ensino de Línguas" (UFPA/CNPq) e nos projetos de pesquisa "O Dialogismo e as práticas de língua(gem)no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa" (UFPA) e "Dialogismo e práticas de linguagem no ensino de línguas" (CNPq-Universal).

5.3.3.4 As professoras em formação

Ao iniciar, destacamos que a adesão das professoras em formação a esta pesquisa já se constitui ato participativo, ético responsável, dado sua assinatura ato-ação (atuação) real, fulcral para que esta acontecesse. Com isso, queremos reconhecer e valorar, substancialmente, a assinatura efetiva e empática do ato-pesquisa que, como tal, só se realizaria por meio de nós, professora-formadora, das outras e da nossa ação-conhecimento vivenciada pela relação emotivo-volitiva (Bakhtin, 2020 [1920-1924]).

As professoras em formação são graduadas em Letras e desenvolvem suas atividades docentes no Ensino Fundamental, Anos Finais, na rede pública estadual, cidade de Macapá, na mesma escola, identificada por nós como escola B. Possuem vínculo efetivo com o Governo do Estado do Amapá há pelo menos 15 anos. O convite para participação das docentes foi realizado presencialmente, por intermédio da coordenadora pedagógica e do diretor da escola onde atuavam, os quais nos favoreceram e oportunizaram momento para compartilhar nossa proposta de pesquisa e convidá-las a participarem.

Seus nomes serão preservados e suas identificação no corpus desta deu-se por pseudônimos, escolhidos no decorrer do curso de formação continuada e que fazem referência e homenagem às personalidades populares, mulheres negras do Marabaixo, conhecidas como "Tias do marabaixo"[43]. No quadro 22, apresentamos informações acerca dos perfis profissionais

[43] "Tias do Marabaixo" é o nome pelo qual as pioneiras e guardiãs da cultura do Marabaixo são, carinhosa e socialmente, conhecidas. São mulheres negras, personalidades populares que contribuem e contribuíram com seu ativismo cultural para que o Marabaixo se tornasse um patrimônio da cultura amapaense. O título ganhou notoriedade com o projeto do jornalista, fotógrafo e cineasta Fabio Gomes, que visa preservar e difundir a memória do Marabaixo, tradição cultural afro-amapaense a partir do reconhecimento destas mulheres: Tia Zefa, Tia Chiquinha (in memoriam), Tia Biló, Natalina e Tia Zezé, consideradas memórias vivas de suas comunidades. Além dessas, há ainda, Tia Gertrudes e Tia Venina. Mais informações podem ser conhecidas no blog https://tiasdomarabaixo.blogspot.com/ Acesso em 16.02.2024.

a considerar tempo de atuação no magistério, tempo de docência com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e formação profissional.

Quadro 22 – Perfil profissional das professoras em formação

Pseudônimo	Tempo de atuação no Magistério	Formação profissional	Especialização	Tempo de atuação no ensino de LP Ensino Fundamental – Anos finais
Tia Zezé	20 ou mais	Letras	-	15 a 20 anos
Tia Gertrudes	15 a 20 anos	Letras e Literatura	Educação Especial e Inclusiva	05 a 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro, compilado com dados resultantes de questionário com perfil profissional, identificamos que tia Zezé tem mais de 20 anos de atuação no Magistério, possui apenas a formação inicial, atua apenas com Língua Portuguesa. Na escola, a professora atua com quatro turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e não desenvolve atividade em outras escolas. Nos meses de agosto a outubro de 2023 esteve de licença-prêmio.

Tia Gertrudes, por sua vez, tem cerca de 20 anos com o Magistério e atua com a Língua Portuguesa há cerca de 10 anos. Na escola B, lócus de nossa pesquisa, ela atua com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e nos meses de agosto a outubro de 2023, esteve com as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, também, em razão da licença-prêmio da outra professora. Possui especialização em Educação Especial Inclusiva e atua, também, em outra instituição escolar no atendimento especializado a crianças do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

Essa indicação temporal da experiência docente é muito importante para entendermos suas atuações e suas concepções acerca do que seja, para elas, ensinar Língua portuguesa, em específico a Prática de Análise Linguística. Sabemos que, embora, a AL tenha sido postulada por Geraldi (2004 [1984]) há quase 40 anos é somente na atualidade, por força de discursos advindos da evolução dos estudos sobre a linguagem e até mesmo por força de documento oficial como a BNCC (Brasil, 2018) que a PAL está adentrando o discurso escolar efetivamente.

Nesse sentido, é preciso pensar que o contexto de formação inicial dessas profissionais se deu há pelo menos duas décadas, época em que a égide de um pensamento acerca da linguagem e do ensino de língua vigente nos cursos de Letras no país, ainda era visto por ideais elitistas, aristocráticos, imortalizados pelos cânones (Bagno, 2012) ou ainda que apresentavam, timidamente, abordagens inovadoras, como o trabalho com textos a partir de Geraldi (204 [1984]). O contexto das décadas de 1980 e 1990 refrata ainda a constituição científica da análise linguística, de forma que as discussões acerca do ensino de linguagem de base interacionista ainda se principiava no país. Naturalmente, a formação de professores para essa prática, nesse

período, ainda era tímida e a AL como objeto de estudo ainda se encontrava em fase de constituição.

Nossas colaboradoras, como nós, somos frutos de um pensamento disseminado na formação inicial que, como destaca Bagno (2017) decorre de cursos de Letras, cujos currículos ainda estavam se adaptando às inovações dos estudos da linguagem de base interacionista. A formação de professores, verdadeira função social dos cursos, ainda padecia com o academicismo, mesmo em face de avanços dos estudos da linguagem, de forma que se deixava de lado todo um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos caros à formação de um professor de língua.

> [...] aqui e em praticamente todos os cursos de Letras, milhares de estudantes saem da universidade sem sequer ter ouvido falar (ou tendo ouvido falar muito vagamente) de gramaticalização, pragmática, discurso, letramento, gênero textual, enunciação, sociocognitivismo, sociointeracionismo, sociologia da linguagem, políticas linguísticas, crioulização, diglossia, teorias da leitura, relações fala/escrita... áreas de pesquisa e de ação fundamentais para que se tenha uma visão coerente do que é uma língua e do que significa ensinar língua (Bagno, 2017, s/p).

A elas, juntamos nossas vozes para esclarecer que somos frutos de um contexto social, histórico e ideológico em que se tornar professoras implicava lidar com as regras gramaticais de uma variante "padrão" que nos "formou" e com tentativas de mudança na abordagem da gramática no contexto de ensino. Na década de 1990, conforme Polato (2017), houve uma preocupação muito grande dos estudiosos voltada à reconfiguração gramatical do país como resposta às inconstâncias entre o ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento do país.

Embora decorram disso, avanços propositivos em relação ao tema, é fato que essa compreensão não ocorreu de pronto e nem chegou a todo o professorado, quiçá nos rincões da Amazônia que padeceu por muito tempo de carência na formação de professores. As possibilidades de renovação do ensino gramatical postuladas pelos pesquisadores não aconteceram, em parte por não apresentarem propostas teórico-metodológicas que respondesse ativamente às necessidades dos professores e, em outra, trouxe incongruências como a interpretação equivocada de que a gramática não era mais obrigatória na educação escolar:

> Assim, a pesquisa de cunho teórico, qualitativa e interpretativa se propõe a tentar salvar a situação nesta década, o que não se efetiva e acaba por indicar ou comprovar que a compreensão teórica responsiva ativa pelo docente não se dá de maneira imediata e isolada, a ponto de se refletir em suas práticas, quando a discussão é predominantemente teórica e qualitativa (Polato, 2017, p. 131).

Consoante a isso, os professores formados nessa época tiveram contato, ainda, com a premissa de um ensino de língua que não se firmava teórica e metodologicamente como

inovador. Além disso, havia incongruências, instabilidades no como ensinar que faziam com que o professorado voltasse às práticas disseminadas na e pela educação escolar. Houve uma orientação muito forte na década para a inserção das variantes linguísticas, propagação das gramáticas reflexiva e de uso, que, naquele momento, pareciam incompreensíveis na prática.

Nossas práticas com o ensino de língua portuguesa refletiam nossas compreensões decorrentes de uma vivência enquanto estudantes e da formação inicial ainda em processo de transição e de constituição na perspectiva interacionista. Essa forma de conceber a língua e o seu ensino ainda é refletido na atualidade na prática de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, a reforçar a necessidade da formação continuada como meio para uma guinada na educação em linguagem no país e, consequentemente, como meio de transformação social.

No que tange a nós, no papel de formadoras, compartilhamos as incertezas, sabores e dissabores de quem se lança ao novo com a vontade pujante de encontrar consciências que se permitissem vislumbrar novos horizontes por meio do diálogo. No decorrer dos processos, fomos descobrindo e nos constituindo à medida que cada passo era cuidadosamente planejado. Sofremos com os dissabores da evasão do curso e com a aterrorizante ideia de não termos público para nossa aposta. Nesse sentido, as vozes de nossa orientadora e, também, das nossas parceiras foram alentadoras porque permitiram que trilhássemos o percurso planejado.

Fomos tecendo-nos como pesquisadora e formadora à medida que interagíamos e éramos desafiadas à busca por ajustes no diálogo, nos materiais, na própria mediação. Inicialmente, o diálogo ansioso por uma relação que ainda se estabelecia e com o passar do tempo mais dosado, mais compartilhado e mesmo ouvinte. Percebemos que precisávamos, constantemente ajustar o rumo: ajustar slides, produzir sínteses teóricas, elaborar glossário, ajustar o tom e se reconhecer, também, passível de equívocos, de ser humano em construção.

Assim, concluímos o relato das ocorrências desta fase elucidando a formação profissional inicial das nossas parceiras de caminhada e tecendo um breve perfil de como nos enxergamos nesse processo. Consideramos que as reflexões sobre a formação inicial docente não revelam novidades, no entanto, reforçam a certeza de que nossa pesquisa se torna necessária e urgente, face ao que foi exposto. Em decorrência disso, detemo-nos, na próxima seção, sobre a elaboração do curso de formação continuada.

5.3.4 O Curso de Formação Continuada

A tessitura do curso, cujos desdobramentos apresentamos a partir de amostras representativas na seção 5.3.5, atou-se, aos pressupostos da perspectiva dialógica de linguagem,

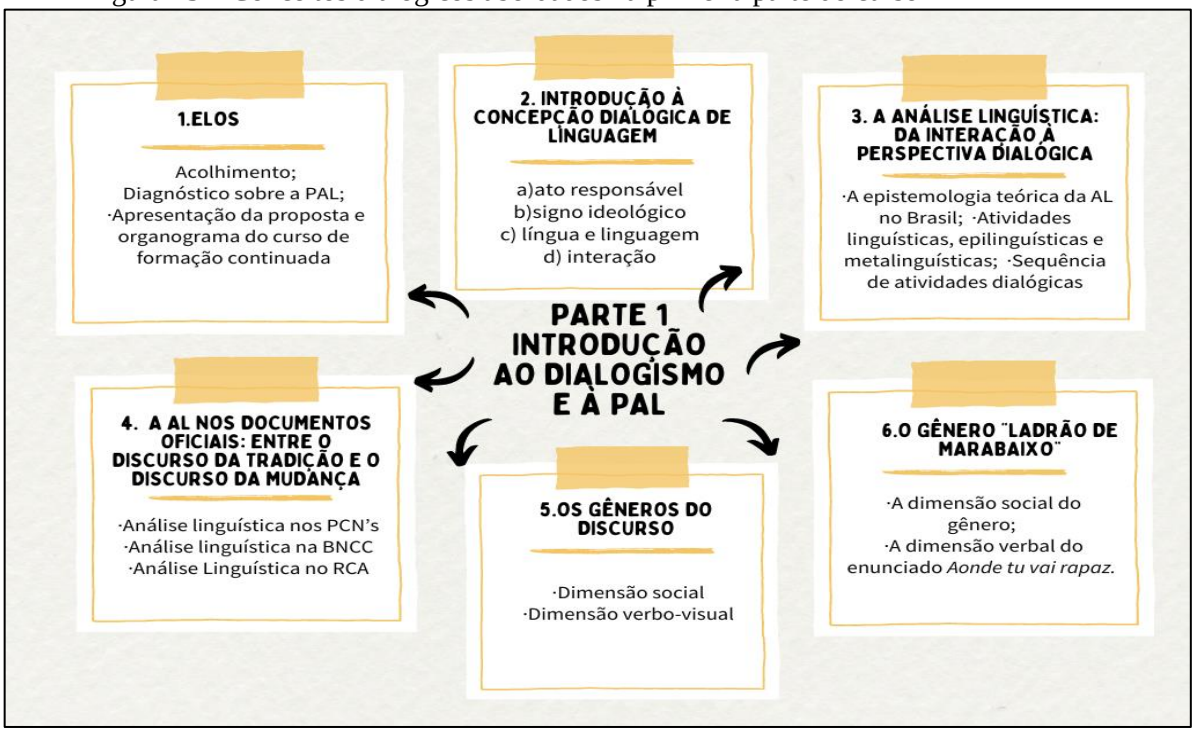
aos movimentos para implementação da PAL no contexto da educação básica, aos estudos sobre o ladrão de marabaixo, a partir do enunciado *Aonde tu vai rapaz*. Mais especificamente, à elaboração da Sequência de Análise Linguística – SAL, às reflexões decorrentes de observação das aulas e de análise de materiais didáticos (planos de aula, atividades) sobre Análise Linguística implementadas pelas professoras participantes da pesquisa em suas salas de aula.

Figura 14 – Configuração do Curso de Formação Continuada - CFC

Fonte: Elaborado pela autora.

No decorrer da elaboração, nomeamos o curso como “Nós, vozes, elos”. A primeira parte foi organizada em cinco módulos, em caráter introdutório sobre a perspectiva dialógica de linguagem e a Prática de Análise Linguística. Esse movimento foi necessário porque tais conceitos ainda não faziam parte da constituição docente, não sendo difícil encontrar incompreensões acerca da Prática de Análise Linguística. Nessa parte, fizemos acolhimento às professoras, escuta de suas vozes sobre a docência e suas perspectivas sobre o curso. Planejamos a exploração de conceitos teóricos como: perspectiva dialógica da linguagem; Prática de Análise Linguística no Brasil; Análise Linguística nos documentos oficiais; gêneros do discurso; o gênero discursivo ladrão de marabaixo, conforme figura 15:

Figura 15 – Conceitos dialógicos abordados na primeira parte do curso



Fonte: Elaborado pela autora.

Na segunda parte, planejamos a abordagem teórico-metodológica, em sete módulos, a partir da resolução das atividades da SAL. Cada parte da Sequência foi ancorada à abordagem reflexiva de conceitos dialógicos, exauridos de acordo com o enunciado-base. Isso quer dizer que os conceitos dialógicos que exploramos decorriam da correlação com a atividade, por nós elaborada, no momento de sua implementação com as professoras. Assim, propusemos a inter-relação de conceitos dialógicos no bojo das atividades, para que pudéssemos ir tramando as reflexões teóricas que são necessárias à elaboração de atividades voltadas à PAL.

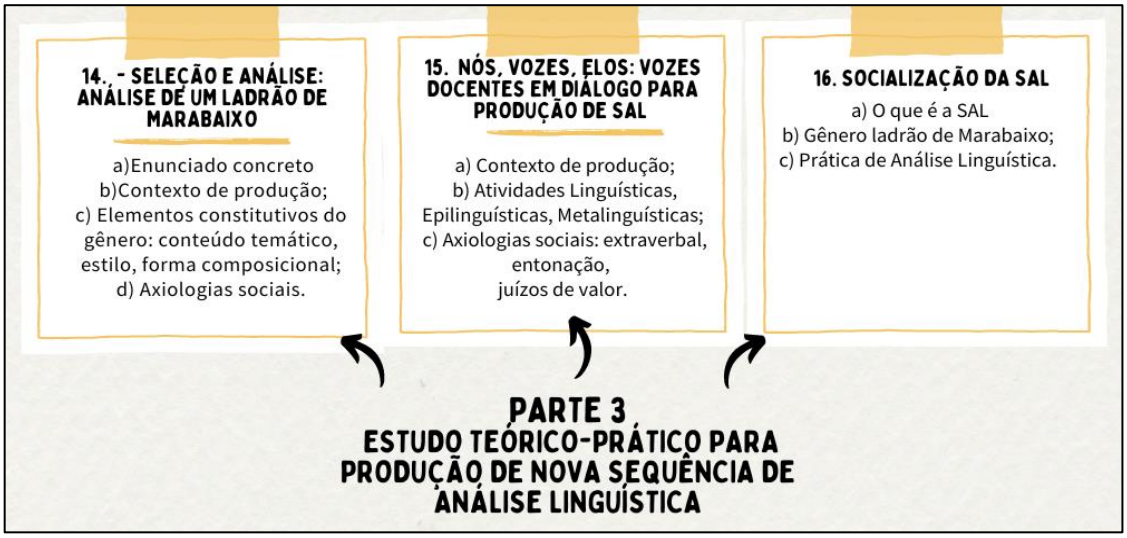
A correlação entre atividades teórico-práticas da SAL e conceitos teóricos atrelados ao Dialogismo e à PAL justificou-se pela necessidade de discutir com as docentes como as atividades relacionadas à dimensão social e à dimensão verbal se diferenciam das atividades tecidas à luz da gramática normativa. Da mesma forma, foi uma maneira de refletir sobre a relação teoria e prática no desenvolvimento da consciência socioideológica. Ciavolella (2022) destaca ser necessário o investimento em discussões sobre os pressupostos teóricos como base para ampliação de habilidades inerentes à análise dos recursos expressivos relacionados ao extraverbal. Além disso, enfatiza a importância do processo de produção de atividades para a compreensão das características e dos objetivos da PAL, bem como da constituição discursiva do professor sobre essa prática.

Figura 16 – Conceitos dialógicos abordados na segunda parte do curso

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira parte do curso foi projetada em três módulos, a explorar a abordagem teórico-prática voltada à elaboração de uma nova SAL. Em razão disso, os módulos contemplaram a seleção e análise de outro enunciado do ladrão de marabaixo; planejamento, elaboração de um nova SAL e socialização da atividade elaborada. Nessa parte, os conceitos dialógicos foram recuperados a partir da necessidade das docentes, tais como: enunciado concreto, elementos constitutivos do gênero; axiologias sociais, contexto de produção, a tríade pragmática da Análise Linguística, dentre outros.

Figura 17 – Conceitos dialógicos previstos na terceira parte do curso



Fonte: Elaborado pela autora.

O planejamento do curso foi essencial para que pudéssemos implementar a pesquisa em prol dos objetivos traçados nesta pesquisa. Nesse processo, pudemos também perceber nuances relevantes à nossa constituição enquanto formadora como a escolha de materiais, apropriação teórico-metodológica e didática, assim como senso de alteridade e responsabilidade ética.

5.3.5 A implementação do curso de formação continuada

A implementação do curso de formação continuada ocorreu semanalmente, de forma síncrona, com duração de duas horas, no turno da noite – das 19h às 21h, por meio da plataforma *Google Meet*, às quintas-feiras, com exceção de feriados. Em detrimento de intercorrências, definimos outros dias da semana em combinação prévia com as participantes. O período de implementação da proposta foi de 15 de agosto de 2023 a 30 de abril de 2024. Teve uma carga horária total de 75 h/a, sendo 52 horas-aulas síncronas, a incluir as sessões reflexivas e mais 23 h/a para produção da SAL.

Além da plataforma virtual citada, utilizamos outras ferramentas digitais para interação como *email*, *Whatsapp*, *Google forms* e *Google* sala de aula. No grupo de *Whatsapp* e *Google* sala de aula compartilhamos materiais como: capítulos de livros, artigos, *slides*, *sites*, vídeos, *links* dos encontros, avisos, sínteses, glossário. Os dados das interações via *Google Meet* foram gravados, em vista do registro dos dados e foram disponibilizadas às professoras-parceiras do curso para estudos quando solicitado.

Destacamos a influência do contexto profissional das professoras-parceiras no decorrer do curso, que teve direta relação com o desenvolvimento das atividades: uma trabalhava em dois turnos, em escolas e segmentos educacionais diferentes: Atendimento Educacional Especial voltado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A professora estava lotada na escola B, com 20 horas-aulas por semana e, no decorrer do curso, teve essa carga horária ampliada para 25 horas-aulas semanais. A outra professora trabalhava apenas na escola-lócus e no decorrer do curso esteve de licença prêmio, no período de três meses. No Estado do Amapá, o calendário letivo é de segunda a sábado e as professoras em formação estiveram em greve apenas no primeiro momento e, por esse motivo, tiveram também que fazer reposição de aulas.

O curso de formação teve o caráter teórico-prático e foi planejado em 16 módulos, divididos em três partes: 1) Introdução à perspectiva dialógica e à PAL; 2) Estudos teórico-práticos a partir da resolução das atividades da SAL; 3) Aspectos teórico-práticos voltados à

produção de uma nova SAL. Na expectativa de compreender o curso em sua totalidade, apresentamos um panorama, a indicar os módulos e objetivos específicos.

Quadro 23 – Panorama do Curso de Formação Continuada

NÓS, VOZES, ELOS		
Objetivo geral: Contribuir para a formação docente para a reconfiguração de saberes teórico-práticos sobre a Prática de Análise Linguística a partir do gênero ladrão de marabaixo.		
Partes	Módulos	Objetivos Específicos
Parte 1 - Introdução a perspectiva dialógica e à PAL com mediação por slides	1. Elos.	Favorecer a interação social e afetiva entre os cursistas e a formadora, assim como apresentar a proposta de formação continuada, por meio de organograma**.**
	2. Introdução à concepção dialógica de linguagem.	Aproximar os professores cursistas de concepção dialógica de linguagem a partir do estudo sobre ato responsável, signo ideológico, língua, linguagem e interação.
	3. A Análise Linguística: da interação à perspectiva dialógica.	Refletir sobre a constituição teórico-metodológica da AL no Brasil, a partir de reflexões acerca dos textos basilares, e das expansões trazidas pela perspectiva dialógica de linguagem.
	4. A Análise Linguística nos documentos oficiais: entre o discurso da tradição e o discurso da mudança.	Debater os discursos presentes dos pressupostos nos documentos oficiais (PCN, BNCC, RCA) acerca da Análise Linguística.
	5. Os gêneros do discurso.	Possibilitar reflexões acerca do gênero discursivo como lugar social de constituição dos sujeitos e da linguagem.
	6. O gênero "ladrão de marabaixo".	Contribuir para a valoração linguística e escolarização do gênero ladrão de marabaixo como gênero discursivo afroamapaense, a partir do estudo de seus aspectos constitutivos.
Parte 2 – Aspectos teórico-práticos a partir da resolução de uma SAL	7. Bloco 1 – SAL: Relações Dialógicas Preliminares.	Ampliar conhecimentos acerca da abordagem teórico-metodológico de conceitos dialógicos de língua, linguagem, diálogo, interação social e avaliação social como elementos constitutivos de sujeitos sociais e da vida a partir de atividades desenvolvidas no primeiro bloco da SAL.
	8. Bloco 2 – SAL: Relações Dialógicas imediatas.	Evidenciar a importância de trabalhar a entonação valorativa como elemento inerente à produção de sentido na leitura e como elemento constitutivo da autonomia discente.
	9. Bloco 3 – SAL: Relações Dialógicas Subsequentes.	Entender a importância do cronotopo, da ideologia e das relações dialógicas subsequentes em atividades de leitura em perspectiva dialógica para a constituição de sentidos e de valores.
	10. Bloco 4 – SAL: A Constituição dialógica do enunciado concreto.	Entender o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* como enunciado material sociovalorado que precisa ser compreendido a partir de sua arquitetônica constitutiva e do contexto de produção para desenvolver a consciência socioideológica e capacidade responsiva dos sujeitos.
	11. Bloco 5 – SAL: Prática de Análise	Distinguir atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas;

	Linguística integrada à leitura e à escrita (Título e refrão do enunciado).	Estabelecer relação entre o estilo verbal e o ensino de aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos para o desenvolvimento da consciência socioideológica de sujeitos.
	12. Bloco 6 – SAL: Prática de Análise Linguística integrada à leitura e à escrita (2ª, 3ª e 4ª estrofes).	Perceber como as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas focalizam as axiologias sociais a refratarem os embates ideológicos permeados no discurso.
	13. Bloco 7 – SAL: Prática de Análise Linguística integrada à leitura e à escrita (5ª, 6ª e 7ª estrofes).	Refletir sobre como a constituição da alteridade envolve a relação dialógica entre o eu e o outro, entre professor e aluno no contexto pedagógico.
Parte 3 - Aspectos teórico-práticos voltados à produção de uma nova SAL	14. Seleção e análise de um ladrão de marabaixo.	Analisar um enunciado concreto de forma colaborativa tendo em vista a compreensão da dimensão social e verbal de um ladrão de marabaixo.
	15. *Nós, vozes, elos*: elaboração de uma Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica.	Posicionar-se ativa, ética, responsável e colaborativamente por meio da produção de uma sequência de análise linguística sobre um ladrão de marabaixo para o desenvolvimento sujeitos éticos, críticos e reflexivos e inclusão de vozes de enfrentamento ao preconceito, ao racismo e às desigualdades étnico-sociais.
	16. Publicação da SAL.	Dar publicidade da SAL produzida pelas docentes, a valorar o percurso trilhado e os conhecimentos adquiridos.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da percepção global do curso, concentramo-nos na apresentação de duas amostras representativas de cada parte. Da primeira parte do curso, as amostras contemplam os módulos 3 e 6, os quais tratam, respectivamente, sobre: A Análise Linguística: da interação à perspectiva dialógica e O gênero "ladrão de marabaixo"; da segunda parte, as amostras recaem, respectivamente, sobre os módulos 10: Bloco 4 – SAL: A Constituição dialógica do enunciado concreto e os módulos 11, 12 e 13, os quais abordam as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Da terceira parte, elegemos o módulo 15: *Nós, vozes, elos*: elaboração de uma SAL em perspectiva dialógica. A seguir, apresentamos a descrição, o detalhamento de cada amostra, seguidos de relato sobre a implementação de cada módulo.

5.3.5.1 Primeira parte do curso: noções introdutórias

A primeira parte do curso foi organizada em seis módulos, de duas horas cada e ocorreu no período de 15 de agosto de 2023 a 28 de setembro de 2023, somando uma carga horária de 12 horas-aulas, de 60 minutos cada e foi mediada com apoio em *slides*, cujas amostras estão nos apêndices C, D. A opção por trabalhar com *slides*, vídeos, textos explicadores e a partir de recortes das obras de pensadores do Círculo de Bakhtin deve-se ao caráter introdutório desta

parte, já que as discussões dos conceitos viriam depois, no decorrer da proposta. Como esse módulo teve o caráter introdutório, consideramos que a leitura de obras que reverberam os pressupostos da teoria em si pode ser difícil, tanto pela densidade do conteúdo, quanto pelo tempo para leitura. Antecipamos que tal empreendimento poderia causar a desistência dos professores, por isso, optamos pela produção de material em slides.

Quadro 24 – Parte 1: Introdução a perspectiva dialógica e à PAL com mediação por slides

Parte 1 - Introdução a perspectiva dialógica e à PAL com mediação por slides			
Objetivo: Introduzir pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos, assim como bases a perspectiva dialógica de linguagem e a prática de análise linguística.			
DATA	MÓDULOS	CONCEITOS PERSPECTIVA DIALÓGICA	APOIO BIBLIOGRÁFICO
15/08/2023	1. Elos.	• Acolhimento, palavras iniciais; • A formação profissional: entre elos anteriores e elos posteriores; • Apresentação da proposta.	Cronograma
24/08/2023 06/09/2023	2. Introdução à concepção dialógica de linguagem.	a. Vida, obra, autoria, Círculo de Bakhtin; b. Ato responsável; c. A interação social; d. A palavra como signo social; e. Língua e linguagem.	Faraco (2009, p. 9-44).
31/08/2023	3. A Análise Linguística: da interação à perspectiva dialógica.	a. A epistemologia teórica da análise Linguística no Brasil; b. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; c. Sequência de atividades dialógicas.	Polato; Menegassi (2019b).
14/09	4. A Análise Linguística nos documentos oficiais: velhos discursos x novos desafios.	a. Análise linguística nos PCN's; b. Análise linguística na BNCC; c. Análise Linguística no RCAP.	Clerisi (2021); Moura; Fuza (2022). Brasil (1998; 2018) Amapá (2019).
21/09	5. Os Gêneros do Discurso.	a. Dimensão social; b. Dimensão verbo-visual.	Bakhtin, (2016 [1979], p. 11-71).
28/09	6. O gênero "ladrão de marabaixo".	a. A dimensão social do gênero; *b.* A dimensão verbal do enunciado concreto *Aonde tu vai rapaz.*	Santos; Ohuschi (2023).

Fonte: Elaborado pela autora.

O módulo 3 – *A Análise Linguística: da interação à perspectiva dialógica* – apêndice C, teve como objetivo refletir sobre a constituição teórico-metodológica da AL no Brasil, a partir de textos basilares e das expansões trazidas pela perspectiva dialógica de linguagem. Ancoramos nossas reflexões nos textos de Geraldi (2004 [1984]; 2013 [1991]) e Franchi (1991 [1987]) e nos artigos de Polato; Menegassi (2019a; 2019b). Desdobrou-se sobre: a

epistemologia teórica da Análise Linguística no Brasil; atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; sequência de atividades linguística em perspectiva dialógica.

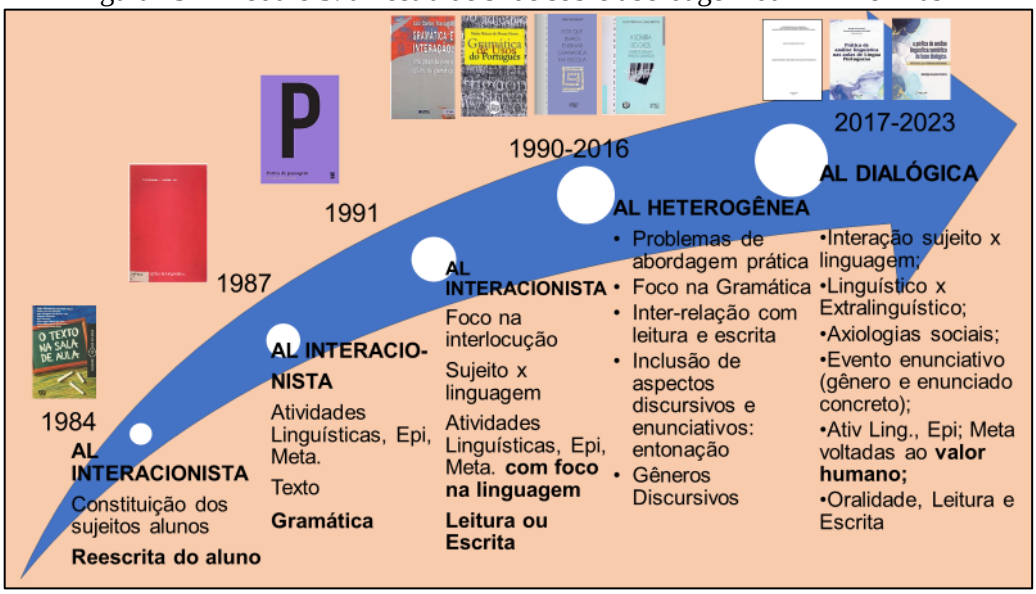
Figura 18 – Módulo 3 – A Análise Linguística: da interação à perspectiva dialógica – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse módulo, iniciamos perguntando sobre as práticas de linguagem nas quais está ancorado o ensino de língua portuguesa, ao que não obtivemos respostas. Inferimos que as professoras não tinham certeza sobre a terminologia, que não é comum no discurso escolar. Demos continuidade com a apreciação de vídeo-entretenimento[44], com declamação do poema "*O menino que carregava água na peneira*", de Manoel de Barros, por Romualdo Salcedo. Conduzimos as reflexões iniciais com as palavras poéticas a provocar indagações sobre as "peraltagens" do poeta ao "interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase", ao "modificar a tarde botando uma chuva nela" e ao conceder ao menino o poder de "fazer prodígios" como "fazer uma pedra dar uma flor" (Apêndice C). A partir das reflexões iniciais, apresentamos a linha do tempo sobre a constituição da PAL no Brasil a partir da referência às obras e aos autores precursores e, também, àqueles que, na atualidade, contribuem para sua afirmação e expansão, tal como Polato; Menegassi (2019a, 2019b).

[44] De acordo com o *site* Loustudios, vídeos de entretenimento englobam uma variedade de conteúdos, como esquetes de comédias, vlogs, curtas-metragens e videoclipes musicais. O principal objetivo desse gênero é cativar a audiência, evocar emoções e fornecer uma fonte de lazer e entretenimento. LOUSTUDIOS. Quais são os diferentes tipos de vídeos? Disponível em: https://www.loustudios.com.br/post/quais-s%C3%A3o-os-diferentes-tipos-de-v%C3%ADdeos. s/d. Acesso em 05.06.2024.

Figura 19 – Módulo 3: amostra de slide sobre abordagem da PAL no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora

Ao tratarmos sobre a epistemologia da AL no Brasil (Apêndice C), destacamos que a abordagem dessa prática é legitimada histórico, científico e politicamente desde a década de 1980, quando surgiu como resposta à necessidade de reconfiguração da educação em linguagem, em vista de uma transformação social almejada via educação. Esclarecemos que a gramática não devia ser descartada, mas incorporadas nas reflexões sobre a linguagem usada nos discursos materializados em textos. Também explicamos que a AL demarca uma mudança de foco no ensino da língua: houve um deslocamento dos objetos de ensino, como a gramática normativa, para as práticas de linguagem em que a análise linguística é uma delas. Explicamos, ainda, que a AL é reflexão sobre como os sujeitos se significam com e a partir da linguagem e como a língua também é modificada por nós nas interações sociais.

Nesse módulo, apresentamos, também, as concepções de linguagem e suas bases no pensamento filosófico-linguístico, entrelaçando-as a exemplos de atividades encontrados em sítios da internet[45]. Salientamos que não faríamos tal abordagem porque não era nosso foco de pesquisa, porém percebemos que as docentes ainda não compartilhavam esse conhecimento em suas atividades teórico-práticas.

A partir disso, exploramos a proposta metodológica da Análise Linguística a partir dos textos fundantes (Apêndice D): Geraldi (2004), *O texto na sala de aula;* Franchi (1991[1987]), a partir de *Gramática e Criatividade.* Chegamos a *Portos de Passagem* (Geraldi, 2013 [1991]), a partir da qual, exploramos noções sobre historicidade da linguagem, o contexto social das interações verbais, os sujeitos e suas atividades linguísticas, a tríade pragmática da análise

[45] Trata-se de exemplos acerca das concepções de linguagem.

linguística. Em relação a essa última, explicitamos os avanços apresentados por Geraldi (2013 [1991]) a integrar práticas de leitura, produção de textos e atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas com foco nos sujeitos e suas atividades de linguagem em interação social.

Na sequência, abordamos o panorama heterogêneo da AL no Brasil (Apêndice D), no interior do qual exploramos: a) a reconfiguração gramatical (1990-2000); b) a chegada dos gêneros do discurso e orientações para implementação (2000-2010); c) análise linguística em perspectiva dialógica efetiva, reflexão e análise. Sobre os dois primeiros temas, focamos nas principais contribuições das décadas e nos aprofundamos um pouco mais no terceiro. Sobre a análise linguística em perspectiva dialógica (Apêndice D), compartilhamos reflexões sobre ampliações tecidas a partir dos avanços de estudos da linguagem em relação às axiologias sociais e ao estilo-gramática, caracterizamos as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, culminando com a sistematização de uma Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica, a partir Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020).

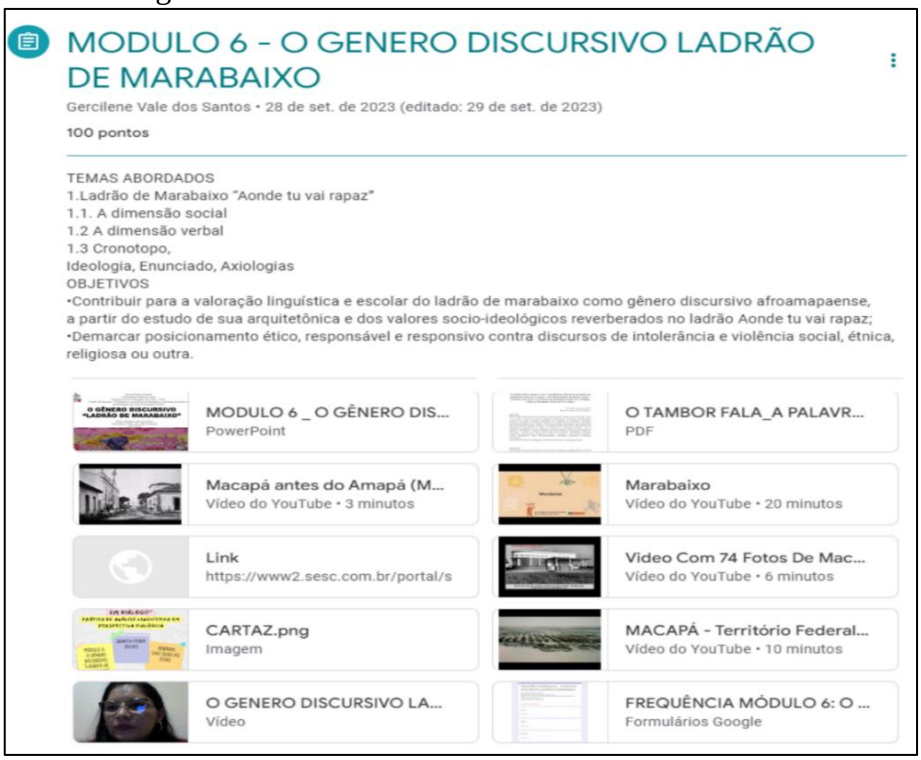
Nesse módulo, percebemos um silenciamento responsivo de estranhamento em relação às questões abordadas. Notamos a timidez na interação diante de um saber ainda não constitutivo das docentes, ao mesmo tempo em que nos percebemos ansiosas por interação. Como já havíamos identificado, a PAL tal qual apresentávamos não fazia parte do discurso docente e aqui sentimos que ocorreu um encontro com o tema, de modo que as professoras estavam ali se aproximando das informações. A recepção foi marcada pela escuta, com interações a partir de exemplificação, em inter-relação com suas vivências culturais e não em relação às vivências profissionais.

O módulo 6 – *O gênero discursivo ladrão de marabaixo* – apêndice D, foi implementado no dia 28 de setembro de 2023 e contou com reflexões sobre a dimensão social e a dimensão verbal do gênero ladrão de marabaixo, com apoio em Santos e Ohuschi (2023). Os objetivos desse módulo foram: contribuir para a valoração linguística e escolar do ladrão de marabaixo como gênero discursivo afroamapaense, a partir do estudo de sua arquitetônica e dos valores socioideológicos reverberados no ladrão *Aonde tu vai rapaz;* demarcar posicionamento ético, responsável e responsivo contra discursos de intolerância e violência social, étnica, religiosa.

Após introdução, apresentamos nossas motivações: o ladrão de marabaixo constitui material verbal sígnico potente para depreendermos os embates sociais e suas refrações axiológicas vivenciados por sujeitos afroamapaenses quando da urbanização da cidade de Macapá, na década de 1940; as representações étnicas, identitárias emanadas dos enunciados típicos das culturas populares precisam tornar-se, de fato, meio de afirmação e de fortalecimento dos povos originários, como meio de enfrentamento de preconceitos e

estereótipos; a inserção do ladrão de marabaixo com todo seu potencial discursivo, enunciativo e linguístico nas práticas oficiais de ensino e de aprendizagem de língua constitui força de resistência e de existência em prol de uma sociedade menos desigual e mais ética.

Figura 20 – Módulo 6: O gênero discursivo ladrão de marabaixo – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula



Fonte: Elaborado pela autora.

Retomamos conceitos relacionados à dimensão social e verbal do gênero e reforçamos a importância do estudo do ladrão como gênero discursivo com reflexões sobre a palavra dialógica na poética do ladrão de marabaixo. Para isso, convidamos uma representante do marabaixo (Apêndice D) para participar conosco, porém, como ela não pode comparecer, utilizamos dados biográficos sobre a marabaixeira. Ao abordarmos a situação constitutiva do "ladrão de marabaixo" (Apêndice D), estabelecemo-la a partir das relações dialógicas filiadas à tradição histórica e cultural, a evidenciarmos a gênese do ladrão de marabaixo.

Esse módulo foi muito importante porque conectou as docentes à sua identidade cultural e favoreceu a compreensão do gênero trabalhado. Para isso, oportunizarmos o conhecimento acerca da gênese histórica do gênero ladrão de marabaixo, promovemos reflexões sobre os valores afrodescendentes como a palavra, a ancestralidade, a comunidade e a religiosidade. Também, possibilitamos a compreensão acerca de transformações e denominações pelas quais o gênero foi passando ao longo do tempo – hino, cantiga, canto, canção, ladrão de marabaixo,

bem como acerca dos elementos constitutivos do gênero no que tange ao conteúdo temático, ao estilo e à forma composicional do gênero, conforme figura 21 (Apêndice D).

Figura 21 – Amostra de slides implementados no Módulo 6: O gênero discursivo ladrão de marabaixo

Elaborado pela autora a partir de Videira (2004).

Com isso, sentimos que ativamos um senso de corresponsabilidade das professoras, no sentido de despertar o sentimento e o interesse ético delas a respeito do gênero na vida e na escola, pois inicialmente sua relação com o gênero era de apreciação, distanciamento, conforme observamos em suas respostas quando perguntamos se conheciam o ladrão *Aonde tu vai rapaz*:

> Excerto 8
>
> Já escutei algumas vezes em apresentações...é...até mesmo quando eu estudava no ensino fundamental... no ensino médio... a gente via as apresentações sempre com essa....a gente fala... COM ESSA MÚSICA. Já vi várias vezes... né...cantar pras pessoas...só que a gente não tem esse conhecimento...a gente só pensa que é uma música de marabaixo e pronto (Tia Gertrudes. Módulo 6: O gênero discursivo ladrão de marabaixo. Macapá-AP, 28 de setembro de 2023, 00h:44min:33seg – 00h:45min:16seg).
>
> É isso mesmo que a [Tia Gertrudes] falou. Nas apresentações de Marabaixo sempre tem esse ladrão. Aquele também da Rosa Branca Açucena. As que eu mais conheço são essas duas (Tia Zezé. Módulo 6: O gênero discursivo ladrão de marabaixo. Macapá-AP, 28 de setembro de 2023, 00h:45min:25seg – 00h:45min:35seg).

O tom de distanciamento delas em relação ao ladrão do Marabaixo demonstrou ser uma das barreiras a serem superadas para que esse gênero adentre o contexto escolar. Embora o gênero seja um produto cultural da Amazônia amapaense, não era compreendido em seu potencial discursivo, enunciativo e linguístico. Logo, o estudo sobre o ladrão de marabaixo foi muito importante para a tomada de consciência acerca da concepção de linguagem, de gênero discursivo, de assunção de um posicionamento político como defende Geraldi (2004 [1984]).

Ao abordar a dimensão social do ladrão *Aonde tu vai rapaz,* consideramos conceitos dialógicos como cronotopo, ideologia, axiologias sociais e enunciado (Apêndice D). Em relação ao primeiro, exploramos os discursos de integração da Amazônia pelo governo, o contexto da reforma urbana de 1940 e o remanejamento de famílias afroamapaense para bairros periféricos. Sobre o segundo conceito, refletimos sobre os embates ideológicos entre governo e povo à luz de conceitos de ideologia formal e ideologia do cotidiano. Em relação ao terceiro, apresentamos os conceitos axiológicos do extraverbal, entonação e juízo de valor. O quarto conceito, enunciado, foi explorado quando abordamos a materialidade verbal do ladrão *Aonde tu vai rapaz* a trazer reflexões seu contexto de produção imediato e reflexões sobre sentidos e valores socioideológicos suscitados no enunciado a partir de marcas linguístico-enunciativas.

As professoras mantinham-se atentas e suas apreciações deixadas, ao fim, no formulário de frequência “Aula magnífica!”, “Aula incrível, de muito aprendizado” sinalizam o quanto se reconheceram no ladrão de marabaixo e o quanto o trabalho com o gênero contribuiu para a ampliação de suas consciências acerca da necessária inserção do gênero discursivo ladrão de marabaixo na sala de aula a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem. Como enfatiza Volóchinov (2019 [1926]), a entonação não reflete apenas as emoções do sujeito, mantém uma conexão enérgica com o meio social.

Ao entoar ou gesticular, ocorre a ocupação de um posicionamento social ativo em direção a valores, adequada às bases da existência social. Ao demonstrarem suas apreciações valorativas acerca do conteúdo compartilhado, percebemos a força ativa e criativa docente em prol de nossa proposta. Ao fim, solicitamos que as professoras escrevessem um depoimento (Apêndices E; F) sobre esse bloco, a fim de que pudéssemos examinar o processo de aprendizagem. A partir da amostra de tais depoimentos, analisamos na Seção 6.1 a compreensão inicial docente em relação ao gênero discursivo ladrão de marabaixo.

Com isso, encerramos a primeira parte do curso. Nesse percurso, abordamos noções introdutórias sobre a perspectiva dialógica de linguagem, sobre a PAL em perspectiva dialógica, sobre a PAL nos documentos oficiais, sobre os gêneros do discurso e sobre o ladrão de marabaixo como gênero discursivo. Percebemos que as professoras em formação foram aos

poucos se adaptando ao curso, interagindo a partir de seus conhecimentos pessoais, profissionais, com participações tímidas a denotarem um processo de adaptação ao curso.

Nesse período, percebemos que as leituras dos textos não eram realizadas. Também, não houve adesão à nossa proposta de compartilhar estudos prévios para os encontros. Dada a relevância desses aspectos na pesquisa, retomaremos essa questão na análise, seção 8.1.1. Notamos um distanciamento em relação à PAL, uma defesa de suas práticas e uma atitude positiva em relação à adesão de nossa proposta quando trouxemos o ladrão de marabaixo em perspectiva dialógica, ponto central do que entendemos como mudança de rumos no curso.

5.3.5.2 A segunda parte do curso: resolução das atividades da SAL

A segunda parte do curso foi organizada em sete módulos, de duas[46] horas cada e ocorreu no período de 09 de outubro de 2023 a 07 de dezembro de 2023, somando um carga-horária de 14 horas-aulas de 60 minutos, cada. Destacamos, porém, que alguns encontros precisaram de mais tempo para serem finalizados em face das interações que, por vezes, tornaram-se mais extensas (e intensas) do que o esperado e, também, em face da quantidade de atividades. As atividades do módulo foram mediadas a partir de atividades da SAL, disponibilizadas via *Google* formulário, e com apoio em *slides*, via *Meet.*

Esta parte do curso englobou as atividades desenvolvidas em cada bloco da SAL: 1) Relações Dialógicas Preliminares; 2) Relações Dialógicas Imediatas; 3) Relações Dialógicas Subsequentes; 4) Constituição dialógica do gênero; 5) Análise Linguística sobre o título e o refrão; 6) Análise Linguística sobre a segunda, terceira e quarta estrofes; 7) Análise Linguística sobre a quinta, sexta e sétima estrofes.

A implementação das atividades da SAL seguiu o seguinte percurso: disponibilização das atividades via *google* formulário; orientação teórico-metodológica em encontros formativos; espaço-tempo para resolução da atividade; orientação da resolução das atividades por meio de sessões reflexivas. No decorrer dos encontros, focalizávamos conceitos relacionados à perspectiva dialógica de linguagem e à prática de Análise Linguística, de modo a relacionar e evidenciar aspectos teórico-metodológicos em atividades da SAL. Conforme Ibiapina (2008), é importante que os professores envolvidos em uma pesquisa-ação desenvolvam conhecimentos teóricos que deem conta de explicações e justificativas das

[46] Nos módulos 10 e 11, conforme quadro, houve necessidade de mais de um encontro em razão da quantidade de atividades e do ritmo das professoras.

abordagens realizadas, pois a pesquisa também é um meio para o acesso a conhecimentos científicos. No quadro 25, apresentamos os desdobramentos dos módulos.

Quadro 25 – Parte 2 do curso: Abordagem teórico-prática a partir de resolução de atividades propostas em uma SAL em perspectiva dialógica

Parte 2 - Abordagem teórico-prática a partir de resolução de atividades propostas na SAL			
Objetivo: Refletir teórico-metodologicamente sobre a PAL a partir de uma Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica sobre o ladrão de marabaixo			
DATA	MÓDULOS	CONCEITOS PERSPECTIVA DIALÓGICA	APOIO BIBLIOGRÁFICO[47]
09/10/2023 13/10/2023	Módulo 7 - Bloco 1 da SAL: Relações Dialógicas Preliminares.	a) Língua, linguagem e interação social b) A noção e o valor do diálogo c) Valor Social do enunciado	FARACO, C. A. Linguagem e Diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin, 2009, p. 58-74.
13/10/2023	Módulo 8 - Bloco 2 da SAL: Relações Dialógicas imediatas.	a) Tema b) Interação c) Entonação valorativa	BEZERRA, J.C; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em atividades de leitura. 2022, p. 195-236.
19/10/2023	Módulo 9 - Bloco 3 da SAL: Relações Dialógicas Subsequentes.	a) Enunciado; b) Cronotopo; c) Aspectos sócio-histórico e ideológicos: as relações contextuais relativas ao lugar, ao tempo, à cultura; Ideologia: institucional e cotidiana;	FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. (2009), p. 45-74 PEREIRA. R. A. OLIVEIRA, A.M. O cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem. (2020), p. 89-21.
06/11/2023 10/11/2023	Módulo 10 - Bloco 4 – SAL: A Constituição dialógica do enunciado concreto	Enunciado e enunciado concreto Dimensão social: autoria, auditório, destinatário, função social (objetivo, finalidade social, intenção discursiva), características do gênero.	ORTEGA, L. R. Enunciado: unidade concreta da comunicação discursiva, 2022.
16/11/2023 23/11/2023	Módulo 11 - Bloco 5 – SAL: Prática de Análise Linguística integrada à leitura e à escrita (Título e refrão do enunciado).	a) Arquitetônica da PAL: retomada de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas b) Tema c) Estilo verbal	MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas, 2020. POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais, 2017.

[47] Bibliografia completa nas referências.

30/11/2023 07/12/2023	Módulo 12 - Bloco 6 – SAL: Prática de Análise Linguística integrada à leitura e à escrita (2ª, 3ª e 4ª estrofes).	a) Ideologia do Cotidiano b) Estilo verbal c) Axiologias sociais	GOMES, S. N. S; OHUSCHI, M. C. G. Conceitos axiológicos em recursos linguísticos-enunciativos no gênero discursivo fábula, 2021.
07/12/2023	Módulo 13 - Bloco 7 – SAL: Prática de Análise Linguística integrada à leitura e à escrita (5ª, 6ª e 7ª estrofes).	Sujeito, Alteridade, Responsividade	COSTA-HÜBES, T. da C. Sujeito, alteridade e excedente de visão no papel social docente, (2022) BAKHTIN, M. (2016)

Fonte: Elaborado pela autora.

O módulo 10, *Bloco 4 – SAL: A Constituição dialógica do enunciado concreto*, (apêndice G), ocorreu nos dias 06 e 10 de novembro de 2023. Contemplou atividades voltadas ao contexto de produção do enunciado-texto em inter-relação com conceitos como enunciado e enunciado concreto, autoria, auditório, destinatário, função social (objetivo, finalidade e intenção discursiva), características do gênero mediadas via *slides*. Teve como objetivo entender o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* como enunciado material sociovalorado que precisava ser compreendido a partir de sua arquitetônica constitutiva e do contexto de produção imediato para desenvolver a consciência socioideológica e capacidade responsiva dos sujeitos.

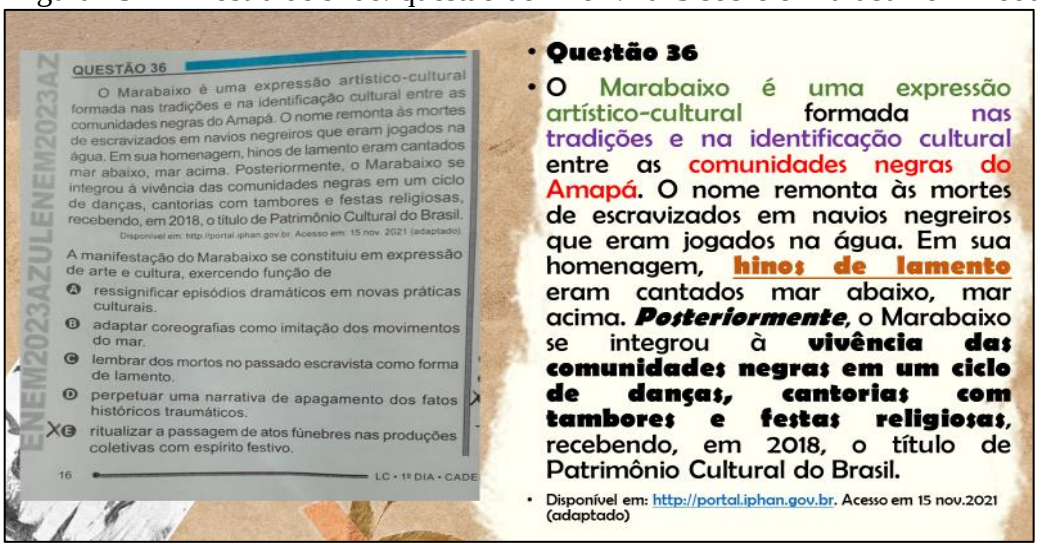
Figura 22 – Módulo 10 – Bloco 4 da SAL: A constituição dialógica do enunciado concreto – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula

Fonte: Elaborado pela autora.

De início, recuperamos a perspectiva de Bakhtin e o Círculo sobre a relação entre a vida e a cultura, em que a linguagem tem relação com diferentes áreas do conhecimento, dado seu caráter dialógico, revelado na interação discursiva. Explicamos como os diferentes campos socias se integravam pelo diálogo discursivo e chamamos a atenção para a importância e influência da situação comunicativa e dos interlocutores na produção de enunciados concretos.

Retomamos o percurso histórico-social e cultural do ladrão de marabaixo para mostrar que a alteração de práticas sociais e das relações sociais contribuíram para a ressignificação do gênero e dos sujeitos praticantes do marabaixo. Sobre o enunciado, exploramos sua correlação com a situação de comunicação, com o auditório, com a esfera enunciativa e sua constituição como unidade real da comunicação discursiva. Para tanto, exploramos como exemplo, a questão 36 do Enem/2023, figura 23, que contemplou o marabaixo.

Figura 23 – Amostra de slide: questão do Enem/2023 sobre o Marabaixo - Módulo10



Fonte: Elaborado pela autora.

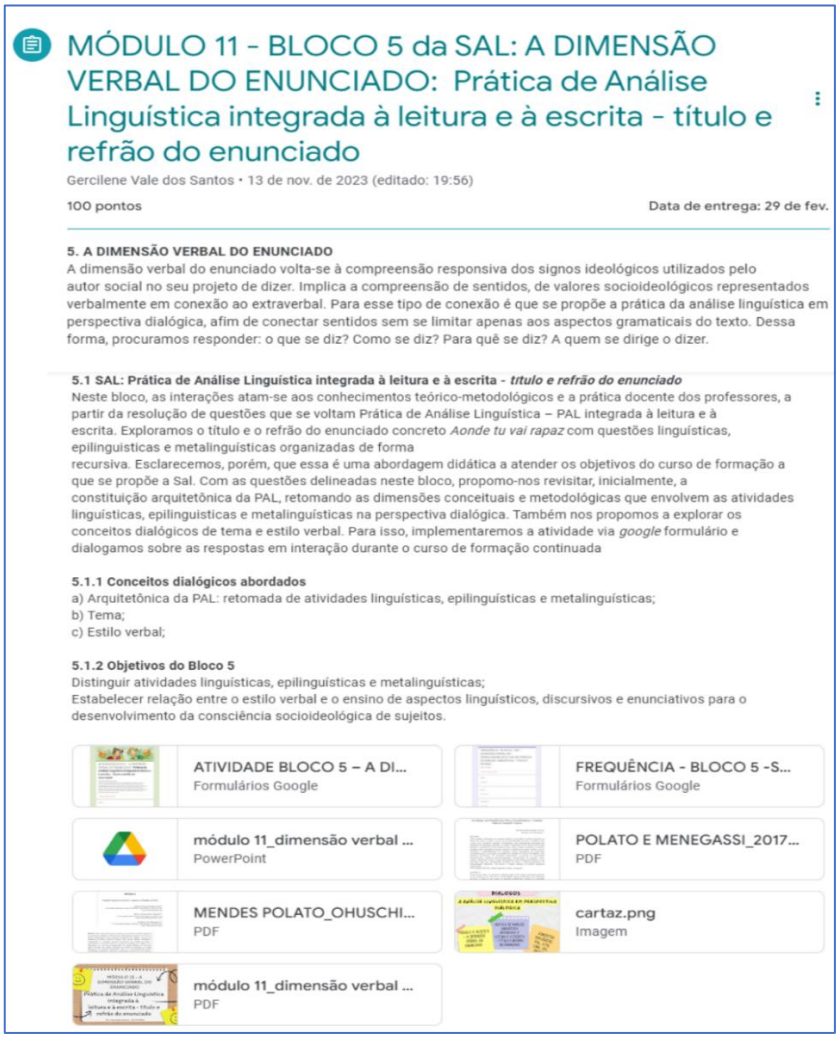
Fizemos comparações entre a perspectiva dialógica e outras tendências filosóficas da linguagem, a demonstrar as rupturas e deslocamento na abordagem de ensino de língua. Esclarecemos que o enunciado é material concreto da comunicação a reunir aspectos linguísticos e discursivos em sua construção e enunciado concreto é o texto, enquanto lugar de posicionamentos de sujeitos, os quais assumem posição axiológica ao se expressarem.

Assim, a cada questão da atividade, recuperávamos os aspectos teóricos presentes nas atividades e explicitávamos como tais aspectos se realizavam no corpus das questões. O conceito de autoria foi vinculado ao papel do autor em relação ao tema e aos interlocutores, os quais influenciam as escolhas estilísticas do autor, exercendo, de certa forma uma coautoria. Ampliamos a compreensão do conceito de enunciado que ainda era pensado apenas como o comando de questões: “Foi importante ampliar o conceito de enunciado, pois até então, na

minha prática, todo comando era um enunciado, e enunciado era apenas o comando de uma questão" (Tia Zezé). Em se tratando das características do gênero, pudemos recuperá-las a partir da retomada de sua constituição social, cultural, histórica em correlação com aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos.

O Módulo 11, *Bloco 5 da SAL - A dimensão verbal do enunciado: Prática de Análise linguística integrada à leitura e à escrita - título e refrão do enunciado,* (apêndice H), ocorreu nos dias 16 e 23 de novembro de 2023. Teve como objetivos: a) distinguir atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; b) estabelecer relação entre o estilo verbal e o ensino de aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos para o desenvolvimento da consciência socioideológica de sujeitos. Para tanto, exploramos a arquitetônica da PAL: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em perspectiva dialógica, tema e estilo verbal em inter-relação com a orientação da abordagem didática sobre a atividade a partir de *slides*.

Figura 24 – Módulo 11 – Bloco 5 da SAL: PAL integrada à leitura e à escrita - título e refrão do enunciado – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula



Fonte: Elaborado pela autora.

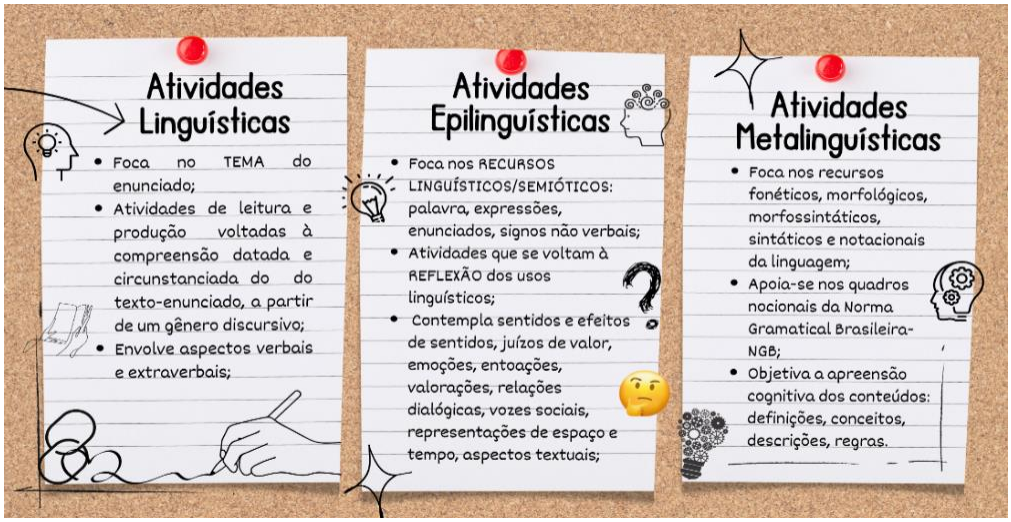
Esse módulo desdobrou-se em dois momentos: discussão sobre aspectos teórico-metodológicos, com retomada dos autores fundantes da prática de análise linguística (Geraldi 2004 [1984], 2013 [1991]; Franchi, 1991 [1987]), e de autores que ampliaram o conceito na perspectiva dialógica (Polato, 2017, Polato; Menegassi, 2019a, 2019b). Explicamos que a PAL se vincula a enunciados datados e situados histórico e socialmente, como o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz.* Retomamos a arquitetônica do gênero em sua dimensão social e dimensão verbal, assim como seus elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Além disso, recuperamos a diferença entre tema e significação e focalizamos, em seguida, no estilo verbal.

Ao tratar do estilo verbal, dialogamos sobre estilo social do gênero e estilo autoral, convidando as professoras a refletirem sobre seus conhecimentos prévios. As professoras expuseram suas compreensões sobre o tema a partir de suas experiências: uma, enquanto autora e a outra, enquanto pesquisadora[48]. Com base em suas falas, ampliamos a compreensão sobre a dimensão social do enunciado e, em seguida, destacamos como o estilo linguístico-enunciativo está interligado à forma composicional do enunciado, a partir das escolhas que o autor faz. Enfatizamos a importância do movimento de estudo dos textos para trabalho na sala de aula a fim de conhecer o estilo social e autoral do enunciado.

Em seguida, destacamos a PAL como prática integradora das demais e reforçamos seu tripé metodológico: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, cujos conceitos foram discutidos e disponibilizados às docentes no grupo de *Whatsapp*. Explicamos, ainda, que dado seu caráter integrador, a nossa proposta envolveu práticas integradas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

[48] A professora é pesquisadora da obra de Esmeraldina Santos, marabaixeira e autora da obra "As aventuras de Dona Florzinha". Participou como convidada do curso de formação continuada e seus dados não foram considerados na análise dos dados.

Figura 25 – Amostra de slides sobre a PAL no Módulo 11: A dimensão verbal do enunciado



Fonte: Elaborado pela autora.

Retomamos a organização da SAL, dividida em blocos e esclarecemos que a proposta não tinha a pretensão de ser uma regra ou fórmula para o trabalho com a PAL. Explicamos, ainda, que as atividades de produção textual abordaram gêneros inerentes à responsividade discente no contexto de aula, como: comentários, respostas interpretativas, depoimentos, relatos e que não, necessariamente, a SAL precisava levar à produção do gênero estudado.

Demos prosseguimento, abordando as primeiras atividades elaboradas sobre o título e refrão do marabaixo, os quais foram agrupados, para favorecer a mediação, uma vez que o organograma inicial fora reformulado, face ao processo do curso. Para isso, retomamos esses recortes do enunciado-texto e evidenciamos, nas atividades, como o tema e o estilo, atravessados pelos conceitos axiológicos eram propostos.

Destacamos os aspectos linguístico-enunciativos interligados ao estilo do título: tom, sinais de pontuação, variedade linguística, juízo de valor e valores étnico-culturais do marabaixo. Os aspectos relacionados ao refrão foram: escolhas linguísticas relacionadas ao projeto de dizer do autor; apreciações emotivas, entonações valorativas, significado, sentido e valor sociocultural, escolhas linguísticas relacionadas à cultura do marabaixo, como substantivos, advérbios, pronomes; sufixo -inho e suas implicações enunciativas.

Os tipos de atividades foram identificados entre parênteses, antes de cada questão, a fim de favorecer a compreensão das professoras. Assim, após orientar a explanação das primeiras atividades, as professoras tiveram uma semana para desenvolvê-las e no encontro seguinte, retomamos todas as atividades, de forma a ouvi-la sobre suas dificuldades e compreensões.

No segundo momento, 23 de novembro de 2023, tivemos a presença de apenas uma docente (tia Gertrudes) uma vez que tia Zezé se encontrava em compromisso profissional. Na

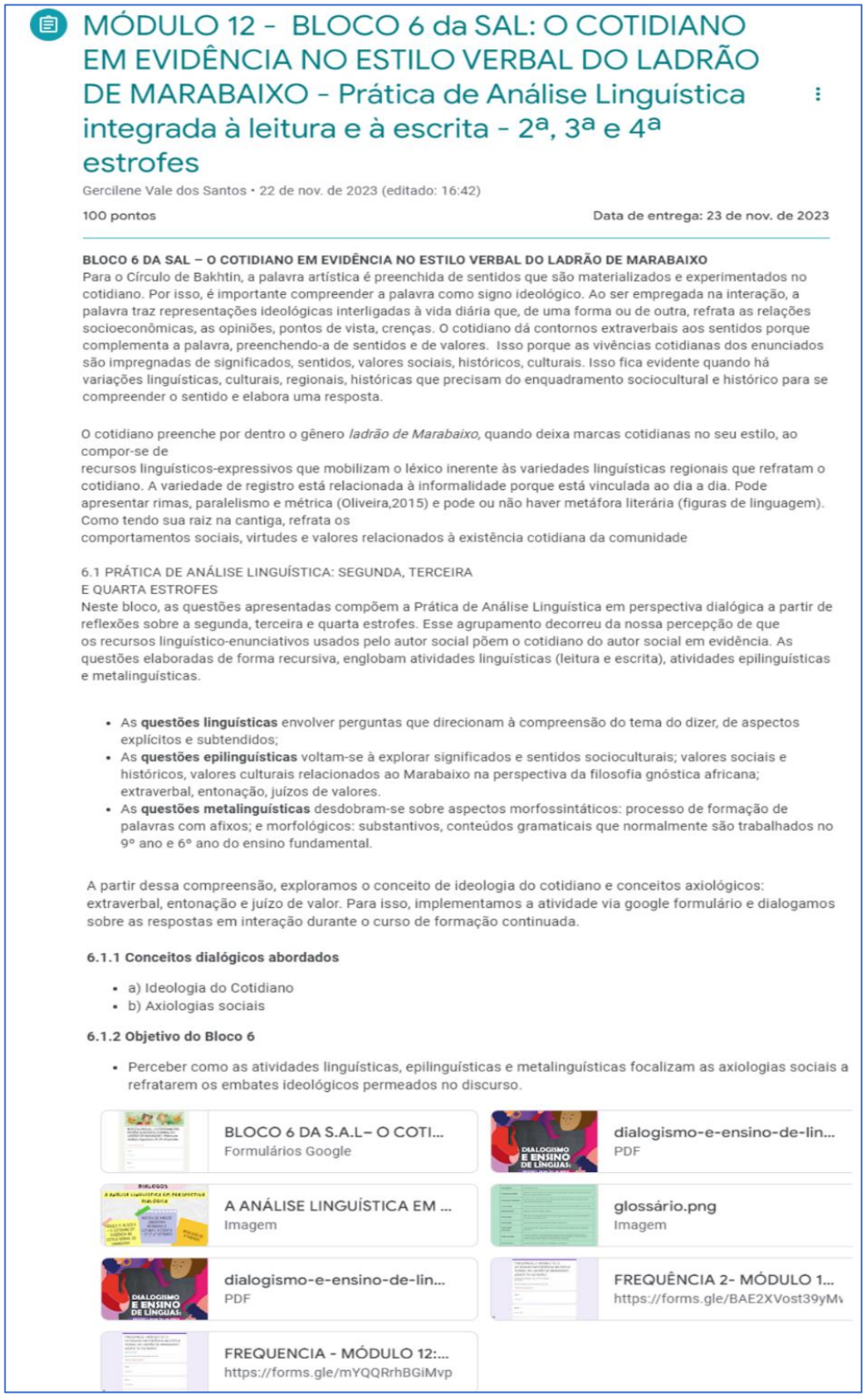
mediação, fomos conversando sobre as atividades, explicando conceitos, perguntando se ela entendia a pergunta e os conceitos abordados. A professora ia demonstrando suas (in)compreensões e íamos esclarecendo tanto o teor metodológico quanto aspectos relacionados à compreensão teórica. Ela anotava os pontos para, posteriormente, elaborar suas respostas.

Destacamos que tia Gertrudes solicitou, posteriormente outro encontro, que denominamos sessão explicativa, para ajudá-la a desenvolver essa mesma atividade. Durante nova mediação, a professora demonstrava bastante interesse. Percebemos que ela tinha um caderno de anotações e, após o encontro, solicitou a gravação da sessão para retomada de conceitos e explicações. Quanto à professora que faltou (tia Zezé), disponibilizamos, também a gravação do encontro e ela respondeu as atividades sozinha. Explicamos que, face ao tempo do curso, não fizemos devolutiva de atividades para refacção.

Na sessão reflexiva com tia Gertrudes, no dia 12 de janeiro de 2024, pudemos retomar as atividades do módulo 11 (a professora teve problema com o *link* e perdera parte da atividade já respondida), dialogar com a professora, reforçar conceitos e perceber suas dificuldades e avanços de forma mais tranquila.

O módulo 12, *Bloco 6 da SAL - O cotidiano em evidência no estilo verbal do ladrão de marabaixo: Prática de Análise Linguística: 2ª, 3ª, 4ª estrofes*, ocorreu nos dias 30 de novembro e 07 de dezembro de 2023. O objetivo foi perceber como as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas focalizam as relações estilo verbal e como as axiologias sociais refratam embates ideológicos no discurso. Na elaboração do módulo, na sala virtual do curso, apresentamos introdução sobre ideologia do cotidiano, estilo verbal, axiologias sociais; síntese de definições das atividades linguística, epilinguística e metalinguísticas; síntese dos conceitos dialógicos estudados e glossário dialógico.

Figura 26 – Módulo 12 – PAL 2ª, 3ª e 4ª estrofes – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula



MÓDULO 12 - BLOCO 6 da SAL: O COTIDIANO EM EVIDÊNCIA NO ESTILO VERBAL DO LADRÃO DE MARABAIXO - Prática de Análise Linguística integrada à leitura e à escrita - 2ª, 3ª e 4ª estrofes

Gercilene Vale dos Santos • 22 de nov. de 2023 (editado: 16:42)

100 pontos — Data de entrega: 23 de nov. de 2023

BLOCO 6 DA SAL – O COTIDIANO EM EVIDÊNCIA NO ESTILO VERBAL DO LADRÃO DE MARABAIXO

Para o Círculo de Bakhtin, a palavra artística é preenchida de sentidos que são materializados e experimentados no cotidiano. Por isso, é importante compreender a palavra como signo ideológico. Ao ser empregada na interação, a palavra traz representações ideológicas interligadas à vida diária que, de uma forma ou de outra, refrata as relações socioeconômicas, as opiniões, pontos de vista, crenças. O cotidiano dá contornos extraverbais aos sentidos porque complementa a palavra, preenchendo-a de sentidos e de valores. Isso porque as vivências cotidianas dos enunciados são impregnadas de significados, sentidos, valores sociais, históricos, culturais. Isso fica evidente quando há variações linguísticas, culturais, regionais, históricas que precisam do enquadramento sociocultural e histórico para se compreender o sentido e elabora uma resposta.

O cotidiano preenche por dentro o gênero *ladrão de Marabaixo*, quando deixa marcas cotidianas no seu estilo, ao compor-se de
recursos linguísticos-expressivos que mobilizam o léxico inerente às variedades linguísticas regionais que refratam o cotidiano. A variedade de registro está relacionada à informalidade porque está vinculada ao dia a dia. Pode apresentar rimas, paralelismo e métrica (Oliveira,2015) e pode ou não haver metáfora literária (figuras de linguagem). Como tendo sua raiz na cantiga, refrata os
comportamentos sociais, virtudes e valores relacionados à existência cotidiana da comunidade

6.1 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: SEGUNDA, TERCEIRA E QUARTA ESTROFES

Neste bloco, as questões apresentadas compõem a Prática de Análise Linguística em perspectiva dialógica a partir de reflexões sobre a segunda, terceira e quarta estrofes. Esse agrupamento decorreu da nossa percepção de que os recursos linguístico-enunciativos usados pelo autor social põem o cotidiano do autor social em evidência. As questões elaboradas de forma recursiva, englobam atividades linguísticas (leitura e escrita), atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

- As **questões linguísticas** envolver perguntas que direcionam à compreensão do tema do dizer, de aspectos explícitos e subtendidos;
- As **questões epilinguísticas** voltam-se à explorar significados e sentidos socioculturais; valores sociais e históricos, valores culturais relacionados ao Marabaixo na perspectiva da filosofia gnóstica africana; extraverbal, entonação, juízos de valores.
- As **questões metalinguísticas** desdobram-se sobre aspectos morfossintáticos: processo de formação de palavras com afixos; e morfológicos: substantivos, conteúdos gramaticais que normalmente são trabalhados no 9º ano e 6º ano do ensino fundamental.

A partir dessa compreensão, exploramos o conceito de ideologia do cotidiano e conceitos axiológicos: extraverbal, entonação e juízo de valor. Para isso, implementamos a atividade via google formulário e dialogamos sobre as respostas em interação durante o curso de formação continuada.

6.1.1 Conceitos dialógicos abordados

- a) Ideologia do Cotidiano
- b) Axiologias sociais

6.1.2 Objetivo do Bloco 6

- Perceber como as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas focalizam as axiologias sociais a refratarem os embates ideológicos permeados no discurso.

BLOCO 6 DA S.A.L– O COTI...
Formulários Google

dialogismo-e-ensino-de-lin...
PDF

A ANÁLISE LINGUÍSTICA EM ...
Imagem

glossário.png
Imagem

dialogismo-e-ensino-de-lin...
PDF

FREQUÊNCIA 2- MÓDULO 1...
https://forms.gle/BAE2XVost39yM

FREQUENCIA - MÓDULO 12:...
https://forms.gle/mYQQRrhBGiMvp

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste módulo, estávamos bastante preocupadas com o cronograma, uma vez que as professoras estavam cansadas e manifestaram vontade de concluir as atividades ainda em dezembro. Em razão disso, a mediação não aconteceu com o auxílio de *slides*, pois observamos

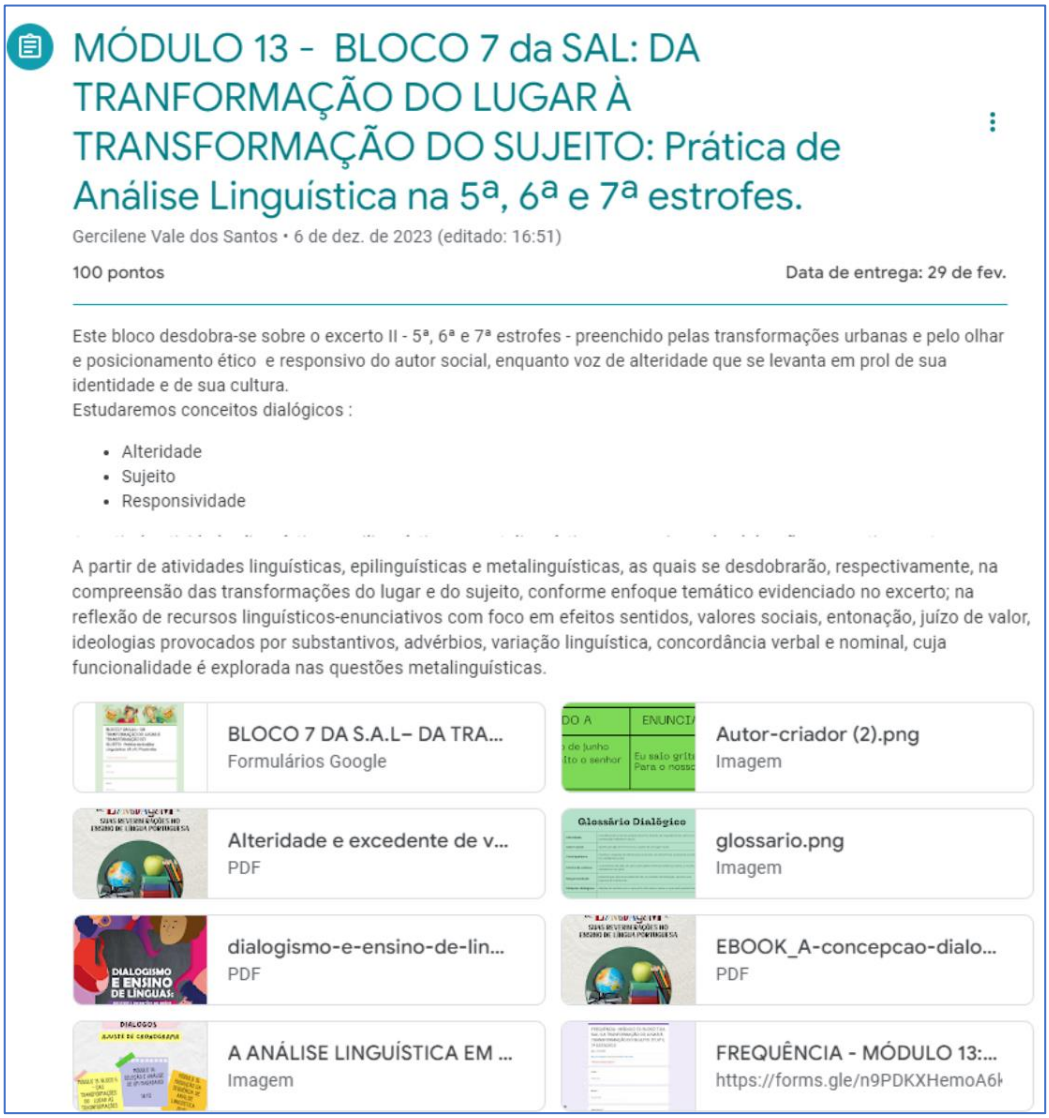
que tal orientação demandava mais tempo. Gasparotto e Menegassi (2016) destacam que embora a pesquisa colaborativa explore a participação conjunta, é preciso considerar a autonomia dos sujeitos envolvidos, a avaliação contínua das práticas e da produção de conhecimento, o que pode originar revisão de condutas, adequação de atividades previstas.

Com base nisso, focamos na mediação da resolução das atividades propostas, as quais contemplaram a compreensão das motivações de produção do ladrão, a posição socioideológica dos sujeitos-personagens do discurso, valoração sobre aspectos do cotidiano, entonação e efeitos de sentidos, a relação de substantivos, pronomes e estilo verbal, valores socioculturais do marabaixo, mudança de classe (substantivo para verbo) e seus efeitos de sentidos e reflexos no estilo do autor criador, processo de formação de palavra por derivação. Paralelo às explanações sobre as atividades, íamos explicando como as atividades exploravam os conceitos axiológicos da entonação extraverbal e juízos de valores.

No dia 22 de janeiro de 2024, esclarecemos que tivemos sessão reflexiva com tia Gertrudes para resolver a atividade da SAL inerente a este módulo. Para isso, retomamos a atividade, por meio de retomada de conceitos já trabalhados, explicações, orientações. Destacamos que a professora sempre solicitava a gravação dos encontros e sessões para desenvolver as atividades.

O módulo 13, *Bloco 7 da SAL: da transformação do lugar à transformação do sujeito: Prática de Análise Linguística na 5ª, 6ª e 7ª estrofes*, ocorreu no dia 12 de dezembro de 2023. Teve como objetivo refletir sobre como a constituição da alteridade envolve a relação dialógica entre o eu e o outro, entre professor e aluno no contexto pedagógico. Na elaboração do módulo, discorremos, em texto introdutório sobre como a PAL em perspectiva dialógica contribui para ampliação da capacidade linguística emancipatória de sujeitos éticos e conscientes de valores importantes à humanidade histórica. Produzimos, ainda, sínteses das atividades de análise linguística, a elucidar aspectos linguístico-enunciativos que elas englobam. Também, acrescentamos uma seção, com sínteses dos conceitos de alteridade, sujeito e responsividade e elaboramos glossário dialógico para auxiliar as professoras.

Figura 27 – Módulo 13: Prática de Análise Linguística na 5ª, 6ª e 7ª estrofes – Materiais compartilhados no Google Sala de Aula



Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades de PAL, como em todas as seções, foram apresentadas de forma recursiva: atividades linguísticas, seguidas de epilinguísticas e, após essas, questões metalinguísticas sem e com expansão dialógica. Nesse módulo, levamos as nossas parceiras de pesquisa a compreenderem:

a) Por meio de atividades linguísticas, o recorte temático: a crítica do autor ao apagamento de suas marcas identitárias provocadas pela transformação do espaço urbano;

b) Por meio das atividades epilinguísticas, oportunizamos reflexões valoradas sobre a substituição dos nomes de lugares; sobre as escolhas linguísticas para demarcar espaço, tempo e suas relações com o estilo verbal do enunciado, sobre as escolhas relacionadas à variante linguística do autor, sobre o tom relacionado às escolhas linguísticas do enunciado;

c) Por meio de atividades metalinguísticas, trabalhamos a função, definição e efeitos de sentidos de advérbios no enunciado-texto, transformações morfossintáticas com reflexões sobre a valoração das escolhas linguísticas no estilo do autor e suas refrações valorativas. As atividades de produção escrita contemplaram o comentário crítico sobre a urbanização a considerar as perspectivas do povo e do estado; e, também, a produção de resposta argumentativa sobre questões formuladas no comando da questão. Essas levavam ao posicionamento das interlocutoras sobre a alteridade do autor-criador e a existência (ou não) de diáspora no processo de remanejamento das famílias para outros bairros periféricos.

Com esse módulo, encerramos a segunda parte do curso, de caráter teórico-prático em que as professoras experienciaram as atividades elaboradas na SAL a considerar as dimensões social e verbal do enunciado. Nesse percurso, fomos nos transformando juntamente com as professoras, o que pode ser percebido com a edição dos materiais disponibilizados às professoras. Dado o contexto de trabalho das professoras, elas tinham pouco tempo para estudos desses materiais.

Diante disso, entendemos ser necessário favorecer o acesso delas aos conceitos que seriam trabalhados nos encontros. Em atendimento a essa necessidade, produzimos sínteses que foram disponibilizados, tanto na SAL, quanto no mural da atividade, no *Google* sala de aula. Também ouvimos delas, dificuldades em relação à compreensão de palavras técnicas e nossa resposta foi elaborar glossários para auxiliá-las. Além disso, buscamos tornar nossa mediação o mais didática possível, o que nos levou à produção de *slides* didáticos e, quando necessário, recorremos à vídeos, também, ao uso de plataformas interativas, como o *padlet,* o que evidenciou dificuldades e curiosidade das professoras sobre a ferramenta.

Nessa segunda parte, as professoras interagiram com mais produtividade em decorrência da familiarização conosco e com o ritmo da atividade, favorecido também pela escolha do gênero discursivo, o ladrão de marabaixo. Observamos uma mudança de avaliação social em relação à cultura marabaixeira e ao gênero, a revelar uma força identitária nelas que parecia esquecida. As professoras demonstraram um despertar de consciência ético e responsável em relação à cultura marabaixeira na vida e no campo profissional, a evidenciar valores de pertencimento, de identidade, de apropriação e de responsabilidade social. Isso foi perceptível quando notamos movimento de realização de leituras, de solicitação das gravações de vídeos e mesmo de sessões formativas, além de anotações em cadernos e de compartilhamento de vontade de trabalhar a SAL com os alunos.

No que tange às atividades da Prática da Análise Linguística (módulos 11,12,13), notamos engajamento, facilidade de compreensão das professoras em relação às atividades

linguísticas e metalinguísticas sem expansão. Em relação às atividades epilinguísticas e metalinguísticas expandidas foi necessário bastante interação por envolverem a compreensão de conceitos axiológicos extraverbal, entonação e juízo de valor. Em geral, a dificuldade estava em verbalizar as avaliações sociais percebidas, pois nomeá-las conforme o contexto da questão, implicava, também, o conhecimento de um repertório verbal e um deslocamento do olhar docente acerca do discurso.

Em razão disso, nós orientamo-las, à luz de Volóchinov (2019 [1926]), que ao entoarmos a palavra, embutidas nelas estão características e avaliações que englobam a situação extraverbal dos enunciados, que os juízos de valor partem de apreciações como positivo-negativo, bom-ruim, moral-imoral, feio-bonito, mentira-verdade, apoio-denúncia, dentre outros exemplos. Quando começaram a identificar ou determinar se o tom, o juízo de valor se referia a uma apreciação positiva ou negativa, elas buscavam o campo semântico-lexical inerente ao contexto do enunciado. Dessa forma, pudemos auxiliá-las a desenvolver compreensões acerca das axiologias socias a partir dos recursos linguístico-enunciativos analisados na atividade. Face ao exposto, concluímos essa parte e demos início à terceira parte do curso, cujos desdobramentos apresentamos a seguir.

5.3.5.3 Terceira parte do curso: a elaboração de uma nova SAL

A terceira parte do curso foi organizada em três módulos, de duas horas cada e ocorreu no período de 14 de dezembro de 2023 a 25 de julho de 2024, com carga horária de 23 horas/aulas de 60 minutos cada. Destacamos que devido ao contexto (fim de ano letivo, recuperação, férias em janeiro, vínculo empregatício em mais de uma esfera, dentre outros fatores) a produção das atividades avançou ao primeiro semestre de 2024. Esclarecemos que, para contemplarmos as atividades previstas, houve necessidade de sessões reflexivas, via *Meet*, com duas (02) horas de duração cada para análise, produção, aprimoramento e reescrita da nova Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica. Destacamos que essas sessões foram solicitadas pelas professoras, conforme suas necessidades e tempo.

Esta parte do curso englobou: atividades de seleção e análise de um ladrão de marabaixo; elaboração de uma nova Sequência de Análise Linguística pelas professoras. Para visualização dos desdobramentos dessa parte, apresentamos no quadro 26 a sistematização dos módulos e sessões reflexivas, ocorridas via *Meet*.

Quadro 26 – Parte 3 do curso: Elaboração de nova SAL em perspectiva dialógica: encontros formativos e sessões reflexivas

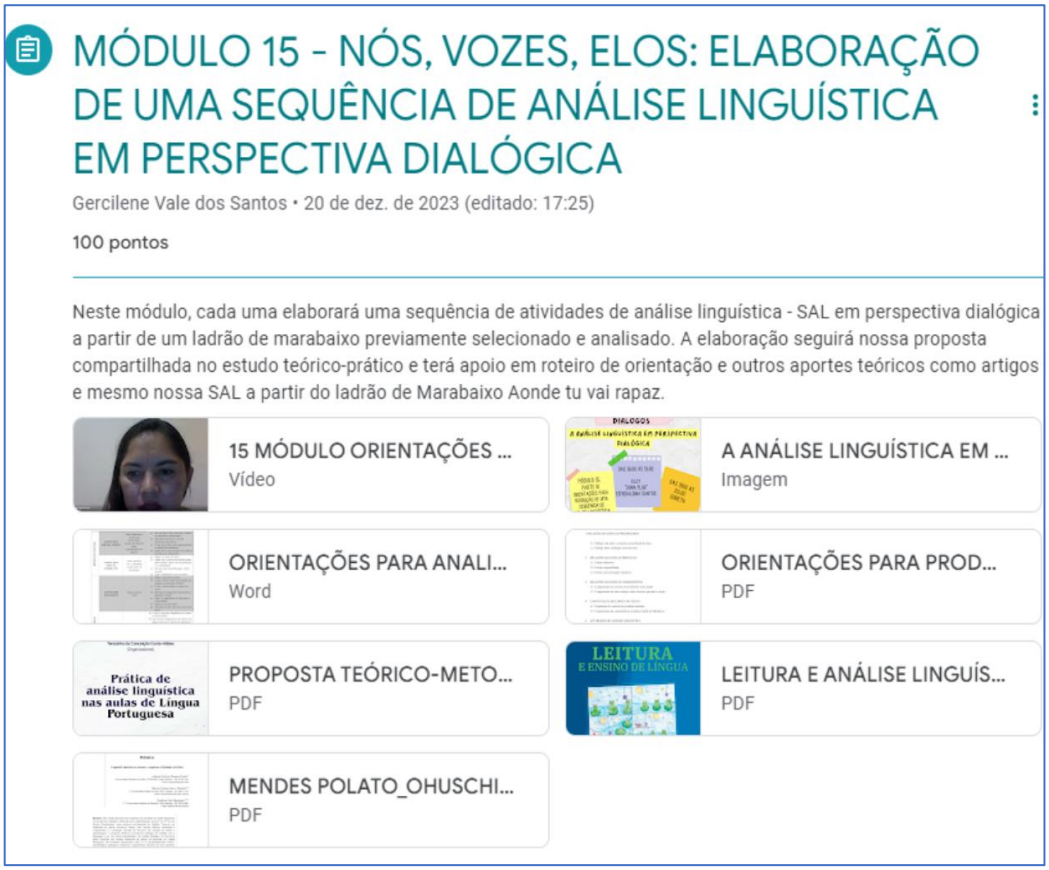
Objetivo: Elaborar uma nova Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica			
Data	Módulos	Conceitos perspectiva dialógica	Apoio bibliográfico
14/12/2023 15/12/2023	Módulo 14 – Seleção e Análise de um ladrão de marabaixo.	a) Gêneros discursivos b) Axiologias sociais	Dossiê de registro: Marabaixo (2018) Madureira (2019). Gomes, Ohuschi (2021) Santos, Ohuschi (2023)
19/12/2023	Módulo 15 – Orientações para produção de uma SAL.	Produção de Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica	-
-	Módulo 16 – Socialização da SAL com a comunidade escolar.	Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica	-

Fonte: Elaborado pela autora.

O módulo 15, *Nós, vozes, elos: Elaboração de uma Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica,* foi realizado no dia 19 de dezembro de 2023, mas se desdobrou em seis sessões reflexivas, sendo uma (01) com a tia Zezé, no dia 26 de dezembro de 2023 e 04 (quatro) com tia Gertrudes, ocorridas no dia 29.02.; 06.04; 05.07 e 25.07 de 2024. Destacamos que as seções reflexivas se voltaram à orientação das professoras sobre a produção da primeira versão da SAL.

O objetivo do módulo foi posicionar-se ativa, ética, responsável e colaborativamente por meio da produção de uma SAL sobre um ladrão de marabaixo para o desenvolvimento sujeitos éticos, críticos e reflexivos e inclusão de vozes de enfrentamento ao preconceito, ao racismo e às desigualdades étnico-sociais. Para a realização da SAL, elaboramos um roteiro orientador com questões norteadoras sobre a SAL (Apêndice K) e o plano global da composição formal da SAL (Apêndice L). Além disso, disponibilizamos artigos que apresentavam produções de sequências de análises linguísticas, tais como: Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi (2020); Ritter; Ohuschi (2021), Ohuschi; Menegassi (2021).

Figura 28 – Módulo 15: Materiais compartilhados no Google Sala de Aula



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao discorrermos sobre a implementação do módulo, fizemo-lo a partir do encontro formativo e sessões reflexivas com tia Zezé, os quais aconteceram individualmente, em razão das escolhas dos enunciados-textos e, mesmo de seus públicos-alvo, turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. A orientação nesse módulo partiu da análise prévia do enunciado selecionado, ancorada no roteiro e no quadro com perguntas norteadoras elaborado por nós.

Nossas orientações foram do sentido de retomar a SAL e rever os blocos constitutivos delas. Assim, em relação ao bloco 1, relações dialógicas preliminares, investimos na retomada da avaliação social sobre a cultura do marabaixo e sobre o tema do enunciado-texto escolhido, por meio da prática da oralidade. Para isso, verificamos se já haviam compreendido a noção de tema na perspectiva dialógica e diante da resposta reiteramos suas compreensões. Orientamos sobre a importância da construção da proposta de trabalho e da elaboração de atividades que fomentassem a responsividade ativa dos alunos sobre importância da produção de atividades para sondar a avaliação social prévia dos alunos acerca dos temas suscitados no e pelos enunciados-textos.

No que se refere às relações dialógicas imediatas, orientamos a abordagens de atividades voltadas à leitura silenciosa, compartilhada e entonacional. No que tange às relações

subsequentes, orientamos a produção de atividades em relação ao contexto histórico mais amplo e sobre as relações dialógicas entre discursos passados e outros mais atuais sobre o tema. Para isso, indagamos as professoras sobre os conceitos de relações subsequentes e relações entre discursos e, também, para a importância de levar os alunos à produção textual de outros gêneros no decorrer da atividade.

A cada orientação, íamos fazendo anotações, indicações de palavras e expressões chaves que poderiam ser ampliadas por elas no desenvolvimento da atividade. Seguimos, orientando sobre a exploração do contexto de produção imediato, no bloco 4, constituição dialógica do gênero, a partir de questões relacionadas à autoria, leitores/ouvintes, função social e meio de circulação e à compreensão das características do gênero ladrão de marabaixo.

Ao exploramos a dimensão verbal do gênero, enfatizamos a prática de atividades de análise linguística. Para isso, retomamos os conceitos de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Destacamos que nas atividades linguísticas seria importante abordar atividades relacionadas ao significado, tema e avaliação social, os dois últimos de forma interligada. Nas epilinguísticas, destacamos a importância de a atividade focar no recurso linguístico interligado aos sentidos, valorações, entonação, juízos sociais e extraverbal. Em relação ao recurso linguístico, esclarecemos que a professora adotasse apenas um recurso linguístico relacionado ao estilo gramatical do autor-criador para explorar nas atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Explicitamos que as atividades metalinguísticas focariam no funcionamento do sistema linguístico, com abordagem dos aspectos fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, textuais e que poderiam vir acrescentadas de questões reflexivas sobre eles. Ao fim, explicamos a proposição de uma necessidade de produção textual escrita que poderia ser ou não do mesmo gênero, mas que essa precisaria ser acompanhada de atividades de planejamento, produção escrita, revisão e reescrita e publicação do texto. Após essas orientações iniciais para produção da SAL, aconteceram sessões reflexivas individuais, sobre as quais passamos a discorrer em seguida.

5.3.5.4 Sessões reflexivas sobre a elaboração da SAL

As sessões reflexivas foram realizadas para atender à solicitação das professoras em relação à produção da SAL. A partir delas pudemos retomar norteamentos teórico-metodológicos, em relação à arquitetônica do gênero e produção de atividades de PAL em

perspectiva dialógica. Essas sessões ocorreram de forma síncrona, via *Google Meet*, com duração de duas (02) horas-aulas cada e, também, presencial na escola.

Quadro 27 – Sessões reflexivas para produção de nova SAL

Objetivo: Ampliar conhecimentos teórico-metodológicos para a produção de Sequência de Análise Linguística em perspectiva dialógica			
Data	Sessões reflexivas	Atividade	Meio
26/12/2023	Tia Zezé	Produção da SAL – versão 1	Google Meet
06/02/2024	Tia Gertrudes	Produção da SAL – versão 1	Google Meet
29/02/2024	Tia Gertrudes	Produção da SAL – versão 1	Google Meet
06/04/2024	Tia Gertrudes	Produção da SAL – versão 1	Google Meet
22/05/2024	Tia Gertrudes	Produção da Sal – versão 1 (bloco 1, 2 e 3)	Presencial Escola
05/07/2024	Tia Gertrudes	Produção da SAL – versão 1 – Relações Dialógicas Subsequentes	Google Meet
25/07/2024	Tia Gertrudes	Produção da SAL – versão 1 – Relações Dialógicas Subsequentes e Constituição dialógica do enunciado	Google Meet

Fonte: Elaboração da autora.

As sessões reflexivas com as professoras focaram na retomada de aspectos relacionados aos blocos da SAL. Percebemos dificuldade em elaborar atividades que promovessem a responsividade discente em consonância com conceitos axiológicos, principais dificuldades nesse momento. Orientamos quanto à adequação da linguagem aos interlocutores, retomamos o conceito de avaliação social, sugerimos ampliações em relação à elaboração de atividades com foco na avaliação social do marabaixo e do tema social.

Destacamos a necessidade de as questões contemplarem expansões, como justificativas, exemplos, relatos. Reiteramos a importância da leitura entonacional, de abordar aspectos relacionados ao contexto sócio-histórico mais amplo a partir de discursos outros e de explorar a constituição do contexto imediato com questões reflexivas e expansivas, assim como considerar as características do gênero. Percebemos dificuldades em diferenciar questões linguísticas e epilinguísticas; em explorar a relação estilo-gramatical do autor criador e de fazer recorte de um aspecto linguístico para explorar em questões metalinguísticas. As demais orientações foram mediadas pela escrita, com notas para aprimoramento, bilhetes orientadores, enviadas via *Whatsapp* que serão detalhados na seção 10, quando da análise do processo de mediação e elaboração de uma AL pelas professoras em formação.

5.4 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Bakhtin e os demais pensadores do Círculo entendem que a observação do fenômeno linguístico decorre em consonância com os usos sociais dos sujeitos em ambientes diversos de interação. Dessa maneira, a língua como um fenômeno vivo se realiza nos elos interativos a englobar aspectos verbais e extraverbais, os quais influenciam a compreensão dos sentidos produzidos na realidade social da interação. Consoante a isso, o percurso analítico que traçamos tem como bússola os objetivos da pesquisa, os quais orientam, primeiramente, a definição dos segmentos de análise de onde o *corpus* será exaurido: a) a observação da prática implementada pelas professoras em formação em suas aulas, antes do curso de formação continuada; b) a implementação do curso de formação continuada sobre a PAL em perspectiva dialógica.

Do segmento *a*, o *corpus* é decorrente de dados coletados sobre perfil profissional, via questionário, e sobre a prática da análise linguística implementada pelas professoras em sala de aula, registrada a partir de observação e anotações em caderno de campo, a responder ao primeiro objetivo específico.

Do segmento b, o *corpus* consiste de enunciados orais (transcritos) e escritos, produzidos pelas professoras em formação e pela professora-formadora no decorrer do curso de formação continuada, a saber:

i. Parte 1: transcrição de áudio e depoimento escrito das professoras sobre o gênero ladrão de marabaixo, produzido no módulo 6, fim da primeira parte do curso;

ii. Parte 2: transcrição de mediação e atividades respondidas pelas professoras sobre a PAL, produzidas na implementação dos módulos 5, 6, e 7, respectivamente;

iii. Parte 3: análise dialógica do ladrão de marabaixo produzida pelas professoras, orientações para produção da SAL, mediações escritas para aprimoramento das versões da SAL produzidas por elas, na terceira parte do curso.

Os dados foram gerados a partir de questionário implementado, das anotações em caderno de campo decorrente de observação; de anotações decorrentes de registro em áudio e vídeo dos encontros formativos e sessões reflexivas com as docentes; transcrições de áudio obtidas a partir das gravações; das produções escritas das docentes: depoimento, atividades sobre a PAL respondidas no decorrer do curso, análise de ladrão de marabaixo produzida pelas professoras, mediações/orientações escritas produzidas pela professora-formadora, produção da SAL pelas professoras em formação.

Na transcrição dos registros, utilizamos as normas para transcrição do Projeto NURC/SP, a partir de Preti (2009), disponíveis no anexo B. Definida a constituição do corpus

de análise e apresentadas as normas de transcrição, passamos à apresentação e caracterização dos procedimentos de análise.

5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Esclarecemos que, no Dialogismo, não cabem categorizações abstratas e genéricas, tampouco atividades isoladas do vínculo social. De acordo com Brusiani (2021, p. 58), "a postura dialógica de investigação não se assenta no uso de categorias fixas de análise [...], os conceitos teóricos mobilizados constituem-se como princípios dialógicos orientadores". É preciso, pois, compreender as relações dialógicas entretecidas entre enunciados que fiam o eu e o outro na corrente discursiva, de forma a evidenciar sentidos, entonações, avaliações outros que são acrescentadas aos discursos da vida e que só vêm à tona no transcurso da análise. Para isso, a ordem metodológica de abordagem parte das práticas sociais, engloba as formas de enunciados e respectivas situações comunicativas reais até chegar as formas linguísticas.

Acosta-Pereira (2013) explica que, na proposta metodológica dos pensadores do Círculo de Bakhtin, não existem categorias de análise prontas, previsíveis, a serem utilizadas nos materiais analisados, pois esses princípios são suscitados pelos dados gerados, no decorrer da análise. Na verdade, há uma diversidade de maneiras de compreender os embates dialógicos da linguagem, constituídos de movimentos teórico-metodológicos diversificados. A nós, professora-formadora cabe projetar as rotas, elaborar a abordagem dialógica em relação ao objeto a ser desvelado.

Nesse sentido, os procedimentos traçados buscam responder aos objetivos traçados nesta investigação e ancoram-se em conceitos teóricos abordados na fundamentação teórica desta investigação. Contudo, dado o caráter dialógico da Tese, esses princípios serão desvelados a partir da análise dos dados, que foi encaminhada a partir de um roteiro de análise, no qual consideramos o segmento de seleção do curso, o objeto investigado, assertivas que serão ou não confirmadas e/ou validadas e perguntas norteadoras.

Para melhor visualização, sistematizamos o percurso analítico em dois quadros. Um referente à fase diagnóstica da pesquisa e o outro referente à fase de implementação do curso de formação continuada. O primeiro – quadro 28 – atende ao objetivo específico 1 e o segundo – quadro 29 – atende aos objetivos específicos 2, 3 e 4, respectivamente.

Quadro 28 – Roteiro de análise 1 – Fase diagnóstica

ROTEIRO DE ANÁLISE 1			
Objetivo Específico 1 - Evidenciar como vem sendo desenvolvida a análise linguística por professores do ensino fundamental da rede pública do Amapá			
Segmento A	**Objeto investigado**	**Assertivas**	**Perguntas norteadoras**
Diagnose	Concepção de linguagem; Prática de Análise Linguística;	A compreensão de prática de análise linguística está relacionada à concepção de linguagem das professoras participantes.	a) Que concepção de linguagem a prática docente revela? b) O trabalho com a prática de análise linguística se efetiva na prática docente? Se sim, como?

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 29 – Roteiro de análise 2 – Fase de implementação do Curso de Formação Continuada – CFC

ROTEIRO DE ANÁLISE 2			
Objetivo Específico 2 Caracterizar os saberes docentes no processo de reflexão sobre a análise linguística em perspectiva dialógica, no decorrer do estudo teórico-metodológico à luz dos conceitos do dialogismo			
Segmento B	**Objeto investigado**	**Assertivas**	**Perguntas norteadoras**
1ª parte do CFC- Depoimento	Conhecimentos acerca do gênero ladrão de marabaixo	O depoimento das professoras sobre o gênero denota compreensão ética, responsável e responsiva em relação ao gênero discursivo ladrão de marabaixo	a) Como as professoras representam suas compreensões a respeito do ladrão de marabaixo? b) Que valorações, os enunciados "depoimento" revelam sobre o posicionamento das professoras? c) Há evidências de que houve alteração de conhecimentos sobre o gênero ladrão de marabaixo? Se sim, o que elas sugerem?
2ª parte CFC – Atividades de PAL elaborada pela pesquisadora	Conhecimentos acerca do gênero ladrão de marabaixo	a) As respostas das professoras nas atividades de PAL explicitam ampliação do conhecimento docente acerca das dimensões social e verbal do ladrão de marabaixo.	a) Como as professoras representam suas compreensões a respeito da dimensão social e verbal do ladrão de marabaixo? b) Há evidências de que houve alteração de conhecimentos sobre o gênero ladrão de marabaixo? Se sim, o que elas sugerem?

	Conhecimentos acerca da PAL	a) Ao responderem às atividades teórico-metodológicas sobre a PAL, as professoras arregimentam compreensões sobre a constituição e a importância da PAL em sala de aula.	a) Como a consciência socioideológica das docentes é expressa nas atividades teórico-metodológicas sobre a PAL? b) Que fatores concorrem para a compreensão teórico-metodológica da PAL? c) Como a mediação contribui para a construção de conhecimentos sobre a PAL em perspectiva dialógica? d) Que avanços e dificuldades, as professoras apresentam?
Objetivo Específico 3: Examinar se e de que forma ocorre o desenvolvimento da consciência socioideológica dos professores por meio de análise de um ladrão de marabaixo.			
Segmento b	**Objeto investigado**	**Assertivas**	**Perguntas norteadoras**
3ª partes CFC– Análise de um ladrão de marabaixo	Consciência socioideológica em relação ao gênero ladrão de marabaixo.	Ao analisarem um enunciado do gênero ladrão de marabaixo as professoras utilizam-se de conhecimentos dialógicos e evidenciam a importância da consideração da dimensão social e verbal do gênero no trabalho com a linguagem.	a) Como a análise de um enunciado do gênero ladrão de marabaixo contribui para a produção da PAL em perspectiva dialógica?
Objetivo Específico 4: Refletir sobre como os professores reconfiguram os pressupostos da análise linguística em perspectiva dialógica em suas elaborações didáticas.			
3ª Parte CFC – Análise de ladrão de marabaixo e das SAL produzida pelas docentes	Prática de Análise Linguística desenvolvida pelas professoras	Ao elaborar uma SAL as professoras flutuam entre os conhecimentos sabidos e os recém-adquiridos As professoras entendem a importância da elaboração didático-pedagógica, mas têm dificuldades em fazê-lo sozinhas. A intermediação colaborativa se constitui por meio do diálogo e favorece o desenvolvimento da conhecimentos sobre a PAL em perspectiva dialógica.	a) As professoras conseguem utilizar-se de dados resultantes da análise do ladrão que escolheram em suas atividades? b) As professoras desenvolvem estilo próprio no desenvolvem da SAL. c) As professoras distinguem atividades linguísticas de epilinguísticas e de metalinguísticas? Como isso se revela? d) Como as professoras compreendem a tríade pragmática da Análise linguística? Que fatores revelam isso? f) Como a SAL contribui para a valoração do ladrão de marabaixo e da PAL na sala de aula?

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, com o roteiro elaborado, a análise configurou-se sobre a construção de conhecimentos sobre o gênero discursivo ladrão de marabaixo e sobre a Prática de Análise Linguística em perspectiva dialógica.

Quadro 30 – Síntese dos objetos investigados e corpus de análise da Tese

Conhecimento docente acerca do gênero ladrão de marabaixo
• a) Depoimento produzido na 1ª parte do curso • b) Atividades sobre a PAL implementadas na 2ª parte do curso • c) Análises sobre ladrão de marabaixo desenvolvidas pelas professoras • d) Elaboração de SAL pelas professoras
Conhecimento docente acerca da PAL em perspectiva dialógica
• a) Atividades de PAL implementadas na 2ª parte do curso • Mediação oral para desenvolvimento das atividades • b) Análises sobre ladrão de marabaixo desenvolvidas pelas professoras • Mediação oral e escrita para análise de ladrão de marabaixo • c) Elaboração da SAL pelas professoras • Mediação escrita para produção da SAL

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa, norteando-a quanto à área em que está situada e à sua caracterização. Além disso, descrevemos o percurso metodológico, discorremos sobre a implementação do curso de formação continuada, à constituição do *corpus* de análise e esclarecemos os procedimentos analíticos adotados para tratamento dos dados coletados. Na próxima seção, apresentamos a análise dialógica da Sequência de Análise Linguística – SAL elaborada por nós.

6 MARABAIXO FORA DA CAIXA: A SEQUÊNCIA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

No Marabaixo é assim
Cada canto tem sua história
Cada quilombo tem seu jeito
E cada preto tem sua prosa [49].

Nesta seção, apresentamos nossa proposta teórico-metodológica[50], a SAL, baseada em Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020) e implementada na segunda parte do curso de formação continuada sobre a PAL em perspectiva dialógica. Sua elaboração engloba a dimensão social e a dimensão verbal do gênero ladrão de marabaixo, a considerar os recursos linguístico-enunciativos e discursivos do texto *Aonde tu vai rapaz.*

Sua tessitura foi projetada como prospecção, ou seja, como uma abordagem que envolve a produção de atividades possíveis e realizáveis, as quais permitem ampliar discussões e abordagens de linguagem e língua em análise (Menegassi, 2024; Gomes, Ohuschi; Menegassi, 2025). Isso quer dizer que as atividades são passíveis de ajustes, adaptações quando de sua implementação em outros contextos. A finalidade era mobilizar conceitos teórico-metodológicos da perspectiva dialógica em relação à PAL em contexto de formação continuada, de forma que pudéssemos tanto vivenciar a PAL como refletir sobre os conceitos teóricos que embasam essa prática.

Consideramos importante explicitar sua produção, porque temos a expectativa de contribuir para a didatização do gênero ladrão de marabaixo e para a apropriação, por docentes e pesquisadores, de recursos que possam favorecer o trabalho com a PAL e com o gênero em sala de aula. O detalhamento está organizado em duas subseções: a dimensão social, na qual são desvelados os blocos 1, 2, 3, 4 e a dimensão verbal, na qual, detalhamos o bloco 5 e seus desdobramentos.

6.1 A DIMENSÃO SOCIAL

Ao teorizar sobre a concepção dos gêneros do discurso, Bakhtin (2016 [1979]) estabelece que esses são indissociáveis das atividades humanas. Essas, não negam a existência de uma língua, mas, por sua vez, chegam aos sujeitos a partir de enunciados concretos que

[49] Ladrão de Marabaixo sem autoria. In.: Sampaio, 2022, p. 206
[50] Parte da seção publicada no artigo "A Prática de Análise Linguística a partir do Ladrão de marabaixo: elo entre práticas e saberes culturais, ancestrais e contemporâneos, no ensino de Língua Portuguesa. SANTOS, G.; OHUSCHI, M. C. G., 2025).

refletem e refratam as suas condições de produção, diluídas em seus elementos constitutivos. A compreensão dos gêneros, portanto, carece, da compreensão de que eles têm sua existência condicionadas à convivência cultural dos grupos sociais, que se destacam por suas singularidades e complexidades, cuja expressividade carrega um corpóreo interior e outro exterior, aquilo que é objetivado com a expressão (Volóchinov, 2021 [1929]).

Dessa maneira, a dimensão social do gênero compreende aspectos relacionados ao extraverbal, cuja realidade dá forma, definição, direcionamento, pois a expressão-enunciado é definida pelas condições reais e, acima de tudo, por sua situação imediata mais próxima, a qual pressupõe os interlocutores, o horizonte social, auditório social. Assim, o enunciado, ao refletir as relações sociais, é emprenhado de aspectos que estão fora, mas não desconectados dos recursos linguísticos organizados e que são constitutivos de sentidos, de valores, de objetivação. Em outras palavras, a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro a estrutura do enunciado.

Em razão disso, no contexto de ensino e de aprendizagem da língua, é necessário entender a natureza do enunciado a partir de análise do seu processo de formação cultural, social e histórica. Ohuschi (2019) explica que a compreensão das relações sócio-histórico-ideológicas é indispensável à ampliação da consciência socioideológica dos alunos. Isso implica em abordar a dimensão social do gênero para possibilitar reflexões sobre o contexto de produção do texto integrado aos estudos de suas relações sociais, históricas, ideológicas e culturais. Em atenção a esse pressuposto, ao abordarmos a dimensão social do gênero, a partir do enunciado selecionado sistematizamo-la em quatro blocos, com respectivos desdobramentos: 1) Relações dialógicas preliminares; 2) Relações dialógicas imediatas; 3) Relações dialógicas subsequentes; 4) Constituição dialógica do gênero. A seguir, comentamos as atividades propostas.

6.1.1 Bloco 1 – Relações Dialógicas Preliminares

Por relações dialógicas, consideramos, a partir de Volóchinov (2021 [1929], Bakhtin (2016 [1979],) Faraco (2009), Acosta-Pereira (2013) as relações mobilizadas na interação verbal, na qual as percepções individuais se projetam ao auditório social a formar argumentos e motivações interiores, avaliações sociais e produção de sentidos. Para Faraco (2009), as relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados, referentes ao todo de uma interação verbal, mesmo sendo de tempos e lugares diferentes, as quais podem ser estabelecidas entre enunciados distintos ou dentro de um mesmo enunciado.

Acosta-Pereira (2013) destaca que não há indiferença entre enunciados. Eles se inter-relacionam, constituem-se, dialogicamente, uns a partir de outros e respondem de uma forma ou de outra aqueles que já o precederam. Assim, as relações dialógicas podem ser exemplificadas a partir do ladrão de marabaixo: um ladrão puxa outro ladrão, um puxador manipula, a seu interesse o ladrão tirado por outro e assim lança outro ladrão.

Nesse sentido, as relações dialógicas preliminares são compreendidas como as atividades prévias que favorecem as relações dialógicas entre os discursos constitutivos dos participantes da comunicação com os já-ditos (Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020). Na atividade, essa relação é representada pelos discursos já-ditos sobre o Marabaixo e sobre o remanejamento de moradores do Centro para o Laguinho pelo Estado e que fazem parte da memória discursiva das professoras. Em atenção a esse pressuposto, esse bloco da SAL buscou conhecer opiniões, apreciações, juízos de valores das docentes.

A consideração da avaliação social constituída, nessa etapa, é necessária, justamente para compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam, assim como os posicionamentos das sujeitas que participam da pesquisa. Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020) elucidam que os sentidos e avaliações suscitados a partir das relações dialógicas preliminares podem ser retomados, depois, no contexto, na interação entre as sujeitas formadoras, professoras cursistas e o enunciado-texto. A consideração desse movimento avaliativo prévio foi importante na elaboração da SAL porque, queríamos conhecer melhor nossas parceiras de pesquisa, bem como suas apreciações e motivações emocionais sobre o gênero que abordaríamos.

As atividades desse bloco foram desenvolvidas via oralidade e desdobraram-se em dois momentos: a) Diálogo sobre o contexto sociocultural; b) Avaliação social sobre o tema. O primeiro buscou conhecer as relações das professoras com o Marabaixo, na vida e no contexto escolar. O segundo momento focou no conhecimento delas acerca do ladrão *Aonde tu vai rapaz:* se conheciam o tema, se já haviam trabalhado com o gênero, assim como se conheciam seu contexto sócio-histórico ideológico. A seguir analisamos amostras dessa atividade.

Quadro 31 – Amostra de atividades sobre “Diálogo sobre o contexto sociocultural: atividades propostas

1.Observe as imagens abaixo. Que aspectos socioculturais do Amapá elas representam para você e para o Estado do Amapá? Que sensações e sentimentos elas despertam em você?

Edivaldo Ribeiro/2015

Fonte: IPHAN/2018

2. Vamos conversar um pouco sobre o contexto sociocultural de Macapá?
c) Alguém já participou de uma roda de marabaixo ou mesmo assistiu a uma apresentação dessa manifestação cultural?

d) O que é o Marabaixo?
e) Qual é o nome dado aos cantos entoados na roda de Marabaixo?

g) Como vocês veem o Marabaixo no Amapá?
h) Vocês já trabalharam alguma vez o marabaixo na sala de aula? Se sim, como foi?
j) No que se refere aos cantos do Marabaixo, vocês conhecem algum de memória?

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro momento, “Diálogo sobre o contexto sociocultural”, situamos nossas interlocutoras quanto à prática social de onde é oriundo o ladrão de marabaixo. Trouxemos duas fotos da expressão cultural do Marabaixo e, a partir delas, prospectamos o estabelecimento das relações dialógicas das professoras com os conhecimentos e avaliações que lhes eram constitutivos, na expectativa de expressarem suas visões e pensamentos outros acerca do Marabaixo, a evocar elos anteriores.

Bakhtin (2016 [1979]) destaca que todo enunciado se prende a outro que o precede por meio de respostas que refratam rejeições, confirmações, complementos, referências,

subtendidos, de forma que é impossível assumir uma posição sem correlacionar a outras. Ainda de acordo com o autor, o enunciado é determinado não só pelo seu conteúdo temático, mas pelo dizer dos outros sobre ele. Nesse sentido, a avaliação preliminar das docentes cursistas acerca do Marabaixo era crucial para o empreendimento da formação que propusemos.

Com a questão 1, instigamos o olhar delas acerca do Marabaixo, a partir do colorido das imagens que refratam a expressão cultural em plena existência. Para Bakhtin (2020 [1920-1924]), o mundo em que o ato se desenvolve realmente é unitariamente vivido: ele é percebido, sentido, ouvido, tangido, pensado pelos tons emotivos-volitivos. A forma de perceber o mundo é o que torna único cada sujeito em seu existir. O que importa a um e outro não é o valor genérico ou material, mas a relação cultivada pela sensibilidade e emoção, pelas conexões que reiteramos entre o eu e o outro. Olhar a cultura marabaixeira pela lente do emotivo-volitivo recrudesce nossa proposta, uma vez que nossas emoções atuam como "[...]o centro concreto responsável pela multiplicidade concreta no mundo" (Bakhtin, 2016 [1920-1924], p. 118).

O segundo momento focou na "avaliação social sobre o tema" do enunciado: a denúncia do autor-criador sobre o remanejamento de famílias para áreas afastadas do centro da cidade, à época, lugar de suas roças. Procuramos ativar os discursos adormecidos sobre esse tema e atualizá-los no âmbito da interlocução, na expectativa de nos permitir ouvir vozes que modifiquem as nossas (Geraldi, 2015). Com isso, lançamos luz, também, à questão do lugar social dos discursos expressados por sujeitos autores no âmbito da cultura do Marabaixo dentro da escola, a partir das questões a seguir:

Excerto 9

Quadro 32 – Amostra da atividade "Avaliação social sobre o tema"

1.2 Avaliação social sobre o tema

1) Leia o que escreveu uma pesquisadora sobre a organização da cidade de Macapá na década de 1940 e uma das moradoras do lugar, naquela época. A descrição da cidade ajuda a compreender mais sobre a organização urbana e social da sociedade naqueles idos.

II. O lugar compreendia o espaço de duas praças, sendo que na primeira (São Sebastião) estava a igreja – representando o poder religioso. Nas laterais se posicionavam as casas dos párocos, e a escola, antiga Casa da Câmara. [...]Do lado oposto à Igreja, foi edificada a Intendência, lugar das decisões do administrador e dos funcionários que exerciam cargos públicos: fiscais e juízes. Nesse espaço lateral da praça ainda moravam e tinham comércios os marroquinos, a exemplo da família Zagury. Atrás da igreja morava parte dos afrodescendentes em casas de taipas e cobertas de palhas. O lugar ficou conhecido como o formigueiro, quiçá pela grande quantidade de reinos de formigas [...] cabe conjecturar também que essa denominação pode estar

associada à aglomeração de casas das famílias afro-macapaenses (Bezerra, 2008 apud Luna, 2017, p. 104-105).

V. Eu morava atrás da Igreja São José, no Formigueiro. Macapá era só até ali. Não tinha mais nada, só mato. Não tinha energia elétrica, água encanada, carro e nem avião. Quando Janary chegou querendo aumentar a cidade, quem não podia fazer uma casa melhor, ele botou aqui para o Laguinho e outros para a Favela [atualmente bairro Santa Rita]. Foi assim que saiu o ladrão 'Pra onde tu vais, rapaz?', e eu vim pra cá com a minha família", recorda a centenária (Tia Zefa[51]).

a) A partir das palavras da pesquisadora e do depoimento de Tia Zefa e, também, do seu conhecimento sobre o remanejamento de moradores e o impacto que isso causou na vida de muitas pessoas, como vocês avaliam o tema? Comente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Volóchinov (2019 [1926]), não é possível compreender os sentidos de um enunciado sem que se conheça o contexto em que eles são produzidos. As questões são um convite à interação, não apenas como uma faz-de-conta, mas como um saber relacionado à constituição da docência autoral a partir da ampliação de suas consciências no âmbito pessoal, cultural e social. Ao trazermos as vozes de sujeitas eticamente posicionadas, possibilitamos encontros avaliativos, por meio de réplicas, de confrontos, acolhimentos, complementações a favorecer aprofundamentos e reflexões que nos propiciem ampliar nossa visão de mundo.

Na elaboração dessas questões, há uma relação a contextos e vozes que se conectam na linha do tempo e campos discursivos diferentes: o popular, o científico, o político, o educacional. Ao desenvolver tais questões, ainda no âmbito da interação oral, ativamos a avaliação precedente sobre o tema do enunciado, à busca de conhecer vieses ideológicos, forjados por atitudes, discursos e comportamentos distintos. As avaliações precedentes instigadas pelas questões abordadas, ao virem à tona, podem ser objetos de conversa, debates, reflexões, estudos, diálogos visando a ampliação do conhecimento das cursistas sobre o enunciado concreto, a descortinar o subtendido, o pouco ou não sabido.

O bloco como um todo – Relações Dialógicas Preliminares – favoreceu a interação e o diálogo a permitir que conhecimentos distintos, oriundos de vivências culturais, sociais, profissionais e acadêmicas se encontrassem em novos fios discursivos. Com isso, as atividades adentram o campo da formação continuada, compondo reflexões teórico-metodológicas sobre

[51] Tia Zefa (Josefa Lina da Silva) em entrevista à Fabiana Figueiredo, compondo 'ladrões' de marabaixo, tia Zefa completa 100 anos de vida, no ap. g1 Amapá, 26/02/2016 16h33 - atualizado em 26/02/2016 16h33. Disponível em: https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2016/02/compondo-ladroes-de-marabaixo-tia-zefa-completa-100-anos-de-vida-no-ap.html acesso em 02.10.2023). No amapá, as senhoras que mantêm a tradição do marabaixo são conhecidas como as “tias do marabaixo”.

língua, linguagem, diálogo e interação social. Elas compõem um elo dialógico-pragmático inicial em uma perspectiva de trabalho com a linguagem, em que as vozes docentes dialogam entre si, conosco e com outras vozes no processo de prospecção a novos conhecimentos.

6.1.2 Bloco 2 – Relações Dialógicas Imediatas

Ao denominarmos o bloco 2 de "Relações Dialógicas Imediatas", compreendemos, a partir de Volóchinov (2021 [1929]), que é apenas a partir do contato com o enunciado organizado e sistematizado em práticas sociais, a formação continuada, situadas que a profusão de sentidos pode ocorrer. Volóchinov (2021 [1929]), ao estabelecer a interação como realidade fundamental da língua, esclarece que toda comunicação discursiva é inegavelmente um elo interativo, instituído em uma situação, com vínculo entre elos antecedentes e subsequentes.

Bakhtin (2016 [1979]) postula, também, que o enunciado é um elo discursivo na corrente comunicativa e não pode ser desconectado dos elos que o precedem. Nesse sentido, o contato com o enunciado, por meio da leitura, silenciosa e com entonação valorativa, incorre em uma relação dialógica imediata, pois suscita sentidos, reações, valorações como ação responsiva que só passa a existir no momento da interação (Bakhtin, 2016 [1979]). A assunção dos papéis de sujeitas só se torna real no contato com o discurso concreto via leitura, silenciosa e entonacional. É a partir desse contato que se torna possível uma reação-resposta das sujeitas, assim como a abertura para outras relações dialógicas suscitadas a partir da interação.

Importa, nesse encontro de vozes, o (re)conhecimento da significação, dos valores semântico-apreciativos dos discursos enunciados pelo autor-criador em correlação com a apreensão ou refutação de sentidos; compreensão responsiva de discursos; a valoração do dizer, dentre outros. Dessa forma, este bloco torna-se "[...] palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...]" (Bakhtin, 2016 [1979], p. 61), que, no decorrer da leitura, esboçam pontos de vista, apreciações, opiniões distintas.

Nesse contexto, a leitura silenciosa precede a leitura com entonação porque direciona o leitor à decodificação dos significados impressos, à elaboração mental do tom e do ritmo e à apropriação do dizer do enunciado. A leitura com entonação expressiva, por sua vez, favorece a compreensão do enunciado vivo, de sua força, pausas e tonalidades a expressar, via entonação, sentidos e avaliações sociais presentes no enunciado vivo.

Excerto 10

Quadro 33 – Leitura entonacional valorativa – orientações

2.1.1. Neste momento, vamos ler o texto *Aonde tu vai rapaz*, silenciosamente. Em seguida, vamos fazer a leitura entonacional valorativa em duplas, simulando o encontro entre dois amigos. Depois, vamos ouvir/ver a entoação de uma versão desse ladrão.

Aonde tu vai rapaz. Fonte: https://youtu.be/N5I4L4K-jfk

2.1.2 Leitura entonacional valorativa – orientações

Para esta atividade, concebemos a relação dialógica interna ao enunciado, em que dois atores sociais, possivelmente amigos ou "mais chegados" interagem e dialogam sobre a tema social que acomete a vida deles. Concebemos, portanto, a seguinte cena: um interlocutor encontra um amigo e o interpela, em tom de cumprimento a instalar a interação

Para compreender melhor essa cena enunciativa, sistematizamos o enunciado conforme as vozes de seus interlocutores: interlocutor 1, aquele que inicia a interação pela saudação, interpelação do interlocutor 2, amigo, conhecido ou "mais chegado", como se diz por aqui.

Para identificarmos o interlocutor 2, concebemos que ele responde ao interlocutor 1 e se identifica como aquele que perdeu sua casa e precisa construir outra "lá nos campos do Laguinho", razão de sua insatisfação com a situação.

Estrofes	**Turnos de fala**
	Aonde tu vai rapaz (Raimundo Ladislau)
Estrofe 1	**Interlocutor 1:** Aonde tu vai rapaz /Por esses campos sozinho **Interlocutor 2 :** Vou construir minha morada/Lá nos campos do Laguinho
Estrofe 2	**Interlocutor 1:** Quando vim da minha casa/Me perguntou como passou **Interlocutor 2 :** Rapaz eu não tenho casa/Tu me dá um armador
Estrofe 3	**Interlocutor 2** Destelhei a minha casa/Com a intenção de retelhar Mas a Santa Engrácia não fica/Como a gente pode ficar?
Estrofe 4	**Interlocutor 1** Estava na minha casa/Conversando com a companheira Não tenho pena da terra /Só tenho do meu coqueiro
Estrofe 5	**Interlocutor 2** Largo de São João /Já não tem nome de santo Hoje é reconhecido/Por Barão do Rio Branco
Estrofe 6	**Interlocutor 1** A Avenida Getúlio Vargas/Tá ficando que é um primor **Interlocutor 2** Essas casas foram feitas/Pra só morar os doutor
Estrofe 7	**Interlocutor 2** Dia primeiro de junho/Eu não respeito o senhor Eu saio gritando viva/Para o nosso governador

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Volóchinov (2019 [1926]), ao lidar com enunciados verbais, a tarefa primeira é esclarecer a relação do enunciado com sua situação e auditório, o que se dá, primeiramente, pela entonação da palavra, pela escolha vocabular e sua disposição no enunciado. Assim, a organização da leitura com entonação valorativa foi apresentada de modo

a garantir os turnos de falas, a alternância das vozes dos sujeitos e a conclusão dos enunciados marcada pela contrarresposta inerente ao dizer (Bakhtin, 2016 [1979]).

Procuramos recriar uma conversa entre dois sujeitos que recuperasse a dissidência entre os moradores remanejados, à época dos acontecimentos: enquanto uns concordaram com as decisões governamentais, outros discordaram e manifestaram suas angústias. Brandão (2005) explica que todo texto, no decorrer enunciativo, constitui seu leitor, a indicar-lhe o modo como deve ser lido. Do mesmo modo, o leitor, ao adotar atitudes conscientes, autorizados pelo texto, imprime sua pessoalidade ao produzir um universo significativo.

Nesse sentido, a leitura torna-se uma atividade coenunciativa, cheia de dialogicidade, repleta de entonações avaliativas cravadas no cerne vivo das sedimentações ideológicas. Ao ser determinada pelas condições reais de interação e pela situação imediata mais próxima, a interpretação dramatizada do texto em contexto formativo, a leitura assume o lugar de produtora de sentidos e de valores, porque parte da tomada do enunciado enquanto peça discursiva (Bezerra e Menegassi, 2022)

Esse encaminhamento possibilitou às sujeitas docentes assumirem uma postura enunciativa a adotar não apenas a pronúncia da palavra em voz alta, mas a investir-lhe de tons, do colorido sociológico decorrente do contexto de interação pensado e experienciado. Nesse processo, ativam-se as nuances axiológicas que impregnam a palavra e instigam à percepção de novos horizontes apreciativos, a ampliar consciências a respeito significados, valores sociais e sentidos. Assim, a atividade propicia a constituição da/do estudante como um(a) agente responsivo(a) sobre o mundo a partir do que lê. Isso porque a faísca da entonação acende a chama da compreensão responsiva ativa e de valores que, por ventura, estivessem adormecidos se a leitura fosse apenas a leitura da palavra, destituída de emoções (Bezerra; Menegassi, 2022).

A questão ao fim da proposta de leitura – "A partir da atividade de leitura (silenciosa e com entonação valorativa), como você compreendeu e avalia o trabalho com a entonação valorativa na leitura" – oportunizou reflexões sobre a atividade, o que também pode ser feito com estudantes. Aliada à audição de uma versão do ladrão de marabaixo, em que foi possível concebê-lo o mais próximo possível de seu contexto real de enunciação, corroboramos a compreensão e avaliação do enunciado a partir de seu vínculo com a vida pulsada na prática social e que impregna o enunciado por dentro (Volóchinov, 2019 [1926]).

Com isso, refletimos sobre a importância da entonação valorativa no âmbito do ensino e da aprendizagem como prática viva e dialógica da leitura. Embora a leitura dramatizada faça parte, em muitos contextos das práticas profissionais, a atividade suscitou ampliações no que tange às percepções, às emoções, aos efeitos de sentido e aos valores socioideológicos

suscitados pela entonação. Dessa forma, reenunciamos a voz de Volóchinov (2019 [1926]) para quem a entonação permite levar a palavra além de seus limites e a favorecer a consciência do sujeito sobre si e sobre o mundo.

Com a percepção consciente da entonação, o ouvinte/leitor pode assimilar a acentuação axiológica do discurso, penetrar no meio vocal/imagético-acústico de sua expressão real e, a partir disso, conectar-se ao contexto extraverbal, construir sentidos e acionar valores assumidos pelo grupo social ali representado. Diante disso, ele pode responder imediata ou posteriormente, acrescentando suas percepções na cadeia discursiva e ativar relações dialógicas sequentes.

6.1.3 Bloco 3 – Relações Dialógicas Subsequentes

O bloco 3 da SAL foi intitulado *Relações Dialógicas Subsequentes* e nele elaboramos atividades que se voltaram às relações entre o ladrão e discursos outros, como o Dossiê do Marabaixo (Brasil, 2018a), o discurso do Rio Amazonas, de Getúlio Vargas (Vargas, 1941, p. 229), a partir da pesquisa de Andrade e Hochman (2007) e de uma notícia sobre despejo de comunidade secular quilombola (Andes, 2022). Para Bakhtin (2016 [1979]) todo enunciado é um elo na cadeia responsiva. Desde quando é criado, antecipa elos subsequentes advindos das relações responsivas que são geradas a partir dele na trama da comunicação coletiva a partir da interação com múltiplos fios discursivos.

Volóchinov (2021 [1929]) explicita que o discurso verbal requer uma percepção ativa em forma de réplica ou reação sistematizada. Para o autor, o discurso verbal é, invariavelmente, direcionado para discursos precedentes, tanto do próprio autor quanto de outros, a participar de uma discussão ideológica mais ampla, por meio de respostas, refutações, confirmações, críticas, apoio, entre outros. Consoante a isso, buscamos ampliar consciência socioideológica docente sobre o gênero e o tema do ladrão *Aonde tu vai rapaz* por meio do estabelecimento de relações dialógicas, pois "[...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições" (Bakhtin, 2003, p. 297). Ao mesmo tempo, a atividade propiciou reflexões sobre o conceito de relações dialógicas e sua relevância na abordagem reflexiva do enunciado.

Excerto 11

Quadro 34 – Atividades sobre as relações dialógicas subsequentes

1. A versão do ladrão de marabaixo que estamos estudando foi publicada no Dossiê do Marabaixo, registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 2018, quando do reconhecimento dessa manifestação cultural amapaense como patrimônio imaterial do Brasil. Em que, esse fato é importante para a compreensão e valoração do enunciado em questão?

2. Leia: Na década de 1940, a região Amazônica passou a despertar interesse do Estado Nacional. Sob o lema "Integrar para não entregar", o estado pretendia "conquistar a terra, dominar as águas, sujeitar a floresta" (Vargas, 1941, p. 229) e, assim, colonizar a Amazônia. Para isso investiu-se em obras de urbanização, como saneamento básico e atendimento à saúde pública, para combater doenças como a malária, vista como problema à integração da Amazônia ao restante do país (Andrade; Hochman, 2007).

a) Comente: qual a relação desses fatos históricos com o ladrão de marabaixo em estudo?

4) Leia esta notícia: "Cerca de 300 famílias quilombolas no Amapá lutam contra despejo de comunidade secular", de 29/11/2022, publicado no site andes.org.br. De acordo com a notícia, moradores da comunidade quilombola Lagoa dos Índios Arco da Ressaca em Macapá -AP receberam ordem judicial para a saída do lugar. Os moradores alegam que o quilombo foi formado desde 1918.

Cerca de 300 famílias quilombolas no Amapá lutam contra despejo de comunidade secular

Atualizado em 29 de Novembro de 2022 às 11h14

Decisão da justiça estadual determina que as famílias sejam removidas no dia 5 de dezembro

Cerca de 300 famílias da comunidade quilombola Lagoa dos Índios Arco da Ressaca, em Macapá, no estado do Amapá, foram surpreendidas este mês com uma decisão judicial que ordena a saída de centenas de moradoras e de moradores, incluindo crianças e idosos, do quilombo que foi formado em 1918. Conforme a decisão emitida pela 4° Vara Cível da Justiça Estadual do Amapá, as famílias devem deixar o território até o dia 5 de dezembro. No dia 11 de novembro, as moradoras e os moradores do quilombo fizeram uma manifestação pelo direito de permanecer no território. Com faixas e cartazes, a comunidade protestou contra a desocupação das terras. "Justiça estadual determina retirada de 300 famílias e destruição de suas casas em área quilombola", dizia um cartaz. "Proteção aos quilombolas está na constituição", estava escrito em outro.

Segundo Edinelson Vidal, liderança quilombola e vice-presidente da Associação Quilombola Lagoa dos Índios Arco da Ressaca, o processo que deixa as moradoras e os moradores em risco já dura dez anos, sendo que todas as determinações judiciais foram anuladas ou suspensas. Em 2020 as famílias foram avisadas que deveriam deixar o território, mas recorreram da determinação como quilombo reconhecido pela Fundação Cultural Palmares e permaneceram no território.

"Nós temos documentos de 1918. Aqui faz parte da Lagoa dos Índios. Ao recorrer como quilombolas e a gente ganhou. Duas reintegrações de posse foram suspensas. Nós temos roça, fazemos farinha. Aqui mora na faixa de 300 famílias, tem bastante pessoas que precisam da terra para sobreviver", disse a liderança. "Vamos procurar justiça. A Justiça federal que deve julgar a causa dos quilombos, e não estadual. Nós vamos vencer, vamos correr atrás", completou.

Lindoval Rosário, advogado dos quilombolas, argumenta que a remoção das famílias é inconstitucional. "A gente está brigando. A Fundação Palmares já entrou no nosso

processo de ação anulatória e a gente tem esperança que vai ser revertida. Mas a situação é triste. A comunidade está preocupada. A gente está tentando de todas as formas suspender, mas todos estão apreensivos. Estamos pedindo para que a comunidade seja ouvida", disse o advogado. Rosário também lembra que a decisão da Justiça Estadual do Amapá descumpre critérios sobre despejos e desocupações conforme a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 828. Entre as regras estão o acolhimento e a realocação de famílias em vulnerabilidade para moradias dignas.

Titulação
Apesar de existir desde o início do século XX, o processo de titulação do território Lagoa dos Índios Arco da Ressaca iniciou-se apenas em 2004. Em 2005 a área foi certificada pelo Governo Federal, mas o relatório antropológico só foi concluído em 2017. Durante o período, em 2012, foi ajuizada uma ação de reintegração de posse contra um quilombola da região e as famílias deixaram de se sentir seguras.

Quilombos
Somente em 1988 – 100 anos após a abolição da escravidão – a Constituição brasileira reconheceu, pela primeira vez, a existência e os direitos dos quilombos contemporâneos. A Constituição Federal de 1988 assegurou às comunidades descendentes de quilombos o direito à propriedade de seus territórios coletivos. No entanto, a efetivação do direito dos quilombolas às suas terras representa até os dias atuais um enorme desafio. A primeira titulação ocorreu sete anos após o reconhecimento pela Constituição Federal. Foi em novembro de 1995, quando o Quilombo Boa Vista tornou-se proprietário de seu território, segundo informações do Observatório Terras Quilombos.

Com informações da Conaq.
Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cerca-de-300- familias-quilombolas-no-amapa-lutam-contra-despejo-de-comunidade-seculardecisao-da-justica-estadual-determina-que-as-familias-sejam-removidas-no-dia-5- de-dezembro1 Acesso em 1.10.2023

a) A partir dessa notícia, é possível afirmar que o ladrão de marabaixo "Aonde tu vai rapaz" ainda é atual? Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão 1 desta seção tematiza a importância social e a valoração do ladrão de marabaixo a partir do reconhecimento do Marabaixo como patrimônio imaterial brasileiro. Conforme Volóchinov (2021 [1929]), a expressão, uma vez finalizada e estabilizada sobre a percepção interior, possui grande significado e, consequentemente, exerce poder sobre nossa consciência, a influenciar-lhe inversamente e ditar-lhe o tom. Ao requerer o estabelecimento de relações com as atividades prévias, suscita um posicionamento crítico-reflexivo sobre o Marabaixo como patrimônio imaterial brasileiro. Nesse ponto, as cursistas foram impelidas a perceberem que os fios dialógicos se tramam entre discursos, a partir dos quais projetam compreensões e valorações outras sobre o ladrão de marabaixo, permitindo-lhes ampliarem/reverem seus conhecimentos sobre o gênero e sobre o tema.

Sobre isso, Brait (2005, p. 89) explica que a "[...] insistência na discussão de uma natureza interdiscursiva, social e interativa da palavra, a tentativa de oferecer elementos para

uma reflexão sobre os gêneros discursivos; a interdiscursividade como condição de linguagem" constituem, dentre outros, indícios de que o pensamento de Bakhtin se volta à elucidação das formas e graus de representação da heterogeneidade constitutiva da linguagem.

O enunciado da questão 2 foca na relação entre o ladrão de marabaixo e o discurso de Vargas sobre a ocupação da Amazônia. De acordo com Sobral (2009), o discurso dito em outros discursos é uma das formas de interação, cujos sentidos estão prementemente em alteração, em decorrência de sujeitos, épocas, circunstâncias e relações de sentido distintas. Assim, o diálogo com os meandros avaliativos de outras épocas, de outros sujeitos, fortalece o discurso interior e a responsividade crítico-reflexiva sobre os fatos sociais e históricos.

Essa atividade propôs uma apreciação valorativa de contraponto entre a ideologia governamental e a ideologia cotidiana e da cultura popular e desencadeou reflexões sobre como o discurso eticamente posicionado ergue-se em resposta crítica às políticas de Estado. Como salienta Faraco (2009, p. 43), "[...] atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage". Articular polifonia, já-ditos no processo de ensino e de aprendizagem é, portanto, condição para a produção de sentidos e ampliação da consciência social e, consequentemente, para posicionamentos concretos no meio social.

No discurso educacional sobre a linguagem, é necessária que seja possibilitada, aos sujeitos, professores e alunos, a apreciação de dizeres distintos sobre o mesmo objeto de estudo, a consubstanciar uma compreensão sólida e produtiva sobre discursos que o compõe. Esse cuidado está diretamente ligado a formações de consciências sobre ser, estar e agir no mundo e ao desenvolvimento da consciência crítica. Ao consideramos a forma como a linguagem do Marabaixo evidencia os ideais sociais e os conflitos vividos por sujeitos afroamapaenses em seus dilemas sociais, influenciamos o surgimento de novas formas de pensar a linguagem e sua relação com o meio social em inter-relação com suas refrações na atualidade.

Essa atualização do discurso foi abordada na questão 4 a partir da notícia sobre desapropriação de um território quilombola, em que colocamos no centro das reflexões, situações e discursos que, hodiernamente, continuam a impactar sujeitos afroamapaenses. Essa questão levanta a necessidade de entender os dizeres que circulam socialmente em suas camadas ideológicas mais densas e levá-los às salas de aulas. Ao discutir o discurso do texto, os estudantes tomam conhecimentos dos valores socioideológicos que se formam na sociedade e têm oportunidade de adotar posicionamentos éticos, reconfigurar modos de ver e de agir com e por meio da linguagem como representação de modos de vida.

Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020) explicam que a apresentação de outros discursos aos sujeitos deve estar relacionada ao tema do enunciado. Para os autores, isso não só

favorece a polifonia entre os interactantes imediatos e outras vozes sociais, como também contribui com informações novas, como as lutas de povos quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais por seus territórios, como reivindicações identitárias e direitos culturalmente singulares. Esse debate fortalece o coro de enfrentamento à negação de direitos e combate violências, demandados por ameaças decorrentes de frentes econômicas ou por grandes projetos de desenvolvimento.

Nesses termos, a proposição das atividades voltadas à exploração de relações dialógicas subsequentes implicou reflexões sobre as imbricações entre discursos a explorar a polifonia de vozes relacionadas a outros campos discursivos: da documentação histórica, da política, do jornalismo. A combinação dessas atividades propõe-se à expansão da consciência socioideológica acerca do tema do enunciado, fulcral ao fortalecimento do discurso novo: a tomada do ladrão de marabaixo como enunciado valorativo no ensino e aprendizagem de língua no âmbito da escola básica. A fim de dar continuidade a análise da SAL, exploramos a seguir, a seção sobre a constituição dialógica do enunciado concreto.

6.1.4 Bloco 4 – A constituição dialógica do enunciado concreto

O bloco 4, intitulado *A constituição dialógica do enunciado concreto*, explorou o contexto de produção imediato do enunciado concreto e sua relação com a constituição histórica do gênero ladrão de marabaixo. As atividades elaboradas englobaram: a autoria e seu valor social; o reconhecimento dos possíveis interlocutores sociais e suas relações com a constituição do enunciado-texto; a função social do enunciado concreto, desdobradas em objetivo, finalidade social e intenção discursiva (Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020); as características do gênero discursivo e a oralidade (Videira, 2008; Oliveira, 2015; Coelho, 2021), enquanto modalidade originária do ladrão.

Excerto 12

Quadro 35 – Atividades sobre a constituição dialógica do enunciado concreto

ATIVIDADES
1.Apesar de ser um personagem muito famoso na cultura do Marabaixo, no Amapá, não foi possível encontrar nos domínios da internet uma biografia do ladronista Raimundo Ladislau. Que tal buscarmos informações e juntos compormos um resumo biográfico desse importante ladronista? [...] c) Que valor social, a produção e a publicação da biografia do autor social, tem para a cultura do marabaixo?

2. Todo enunciado tem um auditório social, onde se forma, e um horizonte social, ou seja, é dirigido a alguém, que o recebe e de seu lugar interage e dialoga com os ditos enunciados. Sendo assim:

a) Quem são os interlocutores reais do ladrão "Aonde tu vai rapaz"? Como eles contribuem para o valor ancestral do Marabaixo?

b) Quem seriam os interlocutores virtuais? Como esses interlocutores contribuem para o valor social do ladrão de marabaixo?

c) Quem poderia preencher o papel de interlocutor superior do ladrão de marabaixo em estudo, ou seja, aquele(s) a quem era direcionado o dizer do autor? Como esse interlocutor influencia o dizer do autor social?

3. Todo enunciado concreto – texto – tem um propósito comunicativo a envolver três aspectos: objetivo, finalidade social e intenção discursiva.

• O objetivo consiste em troca comercial entre autor e leitor;

• A finalidade social implica na compreensão do tema do texto, da posição do autor sobre o dizer;

• A intenção discursiva compreende a produção de sentidos constituída pelo sujeito ao interagir com o texto, ou seja, implica na resposta do sujeito em relação ao que ouviu/viu/leu.

3.1 Com base nessa informação, leia e reflita sobre a função social do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* e responda:

a) Qual é o objetivo desse ladrão de marabaixo?

b) Qual é a finalidade comunicativa desse ladrão de marabaixo?

c) Que intenção (ões) discursiva (s), o autor social teria pretendido com esse ladrão?

4. Todo enunciado compõe-se de uma arquitetônica que envolve aspectos externos (aspectos históricos, sociais, culturais, ideológicos) internos (aspectos linguísticos e textuais) ao enunciado. Essa arquitetônica tem a ver, também, com as características do gênero. Assinale as alternativas a seguir que são verdadeiras quanto à arquitetônica do enunciado em estudo. ATENÇÃO: Pode selecionar várias alternativas.

a) ( ) Ladrões de marabaixo abordam temas cotidianos.

b) ( ) Ladrões de marabaixo têm como objetivo a crítica social.

c) ( ) A linguagem do ladrões é própria da cultura oral.

d) ( ) Os ladrões de marabaixo têm seus registros escritos na norma culta.

e) ( )O ladrão de marabaixo traz vozes sociais de pessoas comuns da comunidade afroamapaense.

f) ( ) O enunciado ladrão de marabaixo tem um tom próprio que revela valores sociais e identitários da cultura afroamapaense.

g) ( ) O nome "ladrão de marabaixo" consiste no roubo do verso ou no roubo da cena do dia a dia.

[...]

5. A partir do que já conversamos sobre o enunciado, como você entendeu a constituição dialógica do gênero discursivo ladrão de marabaixo, ou seja, como esse enunciado se formou e se estabeleceu como o conhecemos atualmente?

6. A partir do diálogo com o enunciado, entendemos que o ladrão de marabaixo Aonde tu vai rapaz é de natureza oral e foi produzido para ser entoado em rodas do Marabaixo. Em uma época em que não havia tantos meios para gravação da voz como hoje a oralidade foi fundamental para propagar o discurso do autor. Reflita

sobre isso e desenvolva um comentário sobre o valor da oralidade para a repercussão do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* na sociedade amapaense da época e como a oralidade contribuiu para o enfrentamento às instâncias governamentais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao darmos relevância ao contexto de produção, direcionamos o olhar docente para a importância do material verbal interligado à sua dimensão social. Direcionamos possibilidades de diálogos com conceitos que podem ser apresentados, retomados, reforçados, ampliados, tais como: autor-criador, valor social, enunciado, enunciado concreto, auditório, horizonte social, objetivo, função social, intensão discursiva, arquitetônica e valores ancestrais do Marabaixo.

Para Volóchinov (2021 [1929]), a configuração do enunciado em enunciado concreto é reflexo das relações sociais e é fruto do ambiente onde se constitui. Desse modo, a situação imediata que forjou sua constituição, embates entre afroamapaenses e Estado, determinaram desde o seu interior, a existência do ladrão *Aonde tu vai rapaz.* Esse que não é só um texto, mas um signo ideológico de luta, resistência, resiliência da comunidade marabaixeira, teve seus sentidos projetados para o meio social a partir de um autor, de interlocutores do auditório social e que se teceu em prol de uma função social, ganhou força por meio da oralidade, do "boca em boca" e outros possíveis meios de reprodução.

Conscientes disso, a atividade se voltou à compreensão da importância do papel autor, das vozes de seus interlocutores, da função social e do meio de difusão. Conforme postula Volóchinov (2021 [1929]), o enunciado é determinado, tantos pelos participantes mais perto do evento quanto por aqueles mais distantes, o que o obriga a ter um certo tom, estilo e forma próprios. Nesse sentido, embora os aspectos sociais mais amplos tenham grande relevância, neste bloco, as atividades englobaram o contexto imediato do enunciado-concreto.

Abordamos, ainda, as características sócio-históricas, culturais, discursivas, linguístico e enunciativas do gênero ladrão de marabaixo, questão 4, tais como: a relação com o cotidiano, com a natureza, a gênese oral, a variação linguístico-identitária, as vozes da comunidade, os valores afrocêntricos da cultura do marabaixo, a origem do nome do gênero, as apreciações valorativas, a filiação e transformações do gênero, a constituição composicional do ladrão.

Essas características compreendem a origem do enunciado e sua relevância como material linguístico concreto, cujas particularidades possibilitam o estabelecimento de relações entre a língua e a vida (Bakhtin (2016 [1979]). A palavra "arquitetônica" estabelece vínculos de sentido com outros termos do enunciado, "externos (aspectos históricos, sociais, culturais, ideológicos) e internos (aspectos linguísticos e textuais)", de forma a favorecer a retomada e internalização de conhecimentos relacionados à perspectiva dialógica de linguagem.

A questão 5 foca na compreensão docente acerca da constituição dialógica do gênero discursivo ladrão de marabaixo. Por meio dela, fomentamos a compreensão de aspectos conceituais como arquitetônica, caraterísticas do gênero, extraverbal, dimensão social, valores africanos da cultura do marabaixo, além de conteúdo, estilo e forma composicional e sua natureza oral, tendo em vista a contextualização sobre a época do enunciado, sobre o valor da oralidade enquanto ferramenta de registro e difusão do ladrão de marabaixo.

A questão 6, ao explorar a produção textual escrita, contempla o comentário e foca na abordagem da natureza oral do ladrão de marabaixo. Essa questão é um convite à reflexão crítica sobre o valor do oral em outras épocas e coloca luz em uma prática de linguagem cara à escola dos tempos atuais, a oralidade. Muitas vezes essa prática não é considerada em todo seu potencial comunicativo e nem em suas potencialidades de ensino e de aprendizagem, muitos menos como legitimadoras de saberes e práticas ancestrais. Ao oportunizar reflexão sobre o valor da oralidade em outros idos, buscamos, também, promover conhecimentos, culturas e identidades orais, modos de existência amazônicos que se reconhecem na e a partir da oralidade.

De acordo com o que presumimos, a repercussão "de boca em boca" do ladrão realça o valor da memória coletiva na constituição de valores de identidade e pertencimento. Pela oralidade, vislumbramos a postura ética e responsiva do autor-criador que marcou a trajetória e ressignificação do Marabaixo e sua ancestralidade. Cada voz, um tom, uma consciência! Cada refrão entoado ecoava, atualizava a luta e o dizer numa espécie de onda de alteridade em que tirar o ladrão não era mais dom, mas espada em luta, discurso-inundação. Ao entoarem *Aonde tu vai rapaz,* a palavra se enchia de energia vital, pois "[...]A entonação se encontra no limite entre a vida e a parte verbal do enunciado, é como se ela bombeasse a energia da situação cotidiana para a palavra, atribuindo ao todo linguísticamente estável um movimento histórico e um caráter irrepetível" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 129).

Desse modo, a atividade oportunizou olhar não apenas para o gênero enquanto produto, mas também, para as práticas sociais e os modos de existência dos sujeitos. O olhar mais demorado sobre a oralidade nos permite compreender que mesmo diante da efemeridade da palavra lançada, a palavra ideológica adentra a memória coletiva e afetiva, a registrar valores, significados, sentidos que precisam ser considerados como valores singulares e únicos na irrepetibilidade da vida. Os discursos e modos de pensar de povos orais são importantes porque permitem o encontro entre épocas, entre saberes e dizeres que podem contribuir para a constituição de alteridades e mesmo de existência e resistência de espaços, povos e lutas.

6.2 A DIMENSÃO VERBAL

O bloco 5 da SAL, intitulado *Dimensão verbal do enunciado* abordou as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, desenvolvidas a partir de agrupamentos temáticos do enunciado-texto: a) título e refrão do enunciado; b) 2ª, 3ª e 4ª estrofes; c) 5ª, 6ª e 7ª estrofes. Esse agrupamento decorreu de um tratamento didático ao enunciado-texto, a partir dos quais, desenvolvemos atividades de análise linguística conforme a tríade pragmática da PAL apresentadas por Geraldi (2013[1994]), ampliada por Polato (2017); Polato e Menegassi (2019a) e reiterada em abordagens teórico-metodológicas por Ohuschi (2019); Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi (2020) Ohuschi; Ritter (2022).

A organização composicional das questões elaboradas: atividade linguística, epilinguística e metalinguística, em todas as suas ocorrências, deu-se de forma identificada, sequenciada e recursiva, a comporem um total de 76 questões, desdobradas em três blocos de atividades. Explicamos que esse número decorreu de nos encontrarmos em um momento no qual ainda estávamos nos constituindo como pesquisadora e precisávamos exaurir nosso objeto de investigação. Assim sendo, à abordagem das atividades em outros contextos formativos ou de implementação junto a discentes, sugerimos ajustar o número de questões às necessidades do público-alvo. A seguir, discorremos mais especificamente sobre cada sub-bloco, a partir de amostras representativas.

6.2.1 PAL: o questionamento presente no título e no refrão

O sub-bloco 5.1, intitulado *Prática de análise linguística integrada à leitura e à escrita*, objetivou revisitar, inicialmente, a constituição arquitetônica da PAL, retomando as dimensões conceituais e metodológicas que envolvem as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas na perspectiva dialógica. E, também, estabelecer relação entre o estilo verbal e o ensino de aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos para o desenvolvimento da consciência socioideológica de sujeitos.

As atividades desse bloco introduzem o tema do enunciado: a indignação do autor social em relação às decisões governamentais que remanejaram moradores do centro da cidade para o Laguinho, em Macapá-AP, explorado em atividades linguísticas. A reflexão sobre sentidos, valores, entonação expressiva, apreciação valorativa e valor social são exploradas em questões epilinguísticas. Variantes culturais e de registro, assim como o sinal de pontuação são

exploradas cognitiva e valorativamente em atividades metalinguísticas. Para melhor visualização, apresentamos no quadro 36 a atividade elaborada:

Excerto 13
Quadro 36 – Atividades de PAL sobre o título do ladrão de marabaixo

5.1.3 Atividades

Aonde tu vai rapaz
(Raimundo Ladislau)

Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Vou construir minha morada
Lá nos campos do Laguinho

- **Sobre o título "Aonde tu vai rapaz"**

1. (***Ling***) O que o título do enunciado sugere sobre o tema do discurso?
2. (***Epi***) Por que o título não apresenta sinais de pontuação? Que apreciação valorativa pode ser observada a partir dessa ausência?
3. (***Epi***) A ausência da pontuação interfere na entonação expressiva do enunciado? O que essa ausência sugere? Que apreciação valorativa pode ser observada a partir dessa ausência?
4. (***Meta***) Que sinais de pontuação e outros ajustes seriam apropriados à escrita do enunciado no registro culto da linguagem, conforme as regras da Gramática normativa? Reescreva o enunciado usando a pontuação e a concordância adequada a essa variante da língua.

a) Que valor social a forma registrada em cada variante (a do autor social e que você reescreveu) representam?

5. (***Ling***) Os valores afrodescendentes e afrobrasileiros sobre os quais a cultura do Marabaixo está assentada são a ancestralidade, a palavra, a religiosidade e o senso de comunidade. Avalie o título e comente: que valor ou valores afrocêntrico(s) e afro-brasileiro(s) esse dizer que intitula o enunciado revela?

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas atividades sobre o título, iniciamos e finalizamos com atividade linguística relacionadas, respectivamente, à construção de hipóteses sobre o tema do enunciado e à percepção de valores afrocêntricos relacionados à cultura do Marabaixo. Por meio delas, exploramos o tema e o valores culturais do Marabaixo repercutido pelo enunciado, cuja compreensão se volta a entender o acontecimento do enunciado e a atividade funciona como roteiro da interação.

Seguiram-se as atividades epilinguísticas a explorar a produção de sentidos, a entonação expressiva e valorativa, apreciação valorativa inerentes à ausência de sinais de pontuação. Por meio dessas questões, provocamos reflexões sobre a ausência de sinais de pontuação no título do enunciado. Pressupomos, assim, desencadear reflexões sobre como ideologias formalizadas,

com seus discursos, favorecem a estabilização de índices de verdades únicas para os signos e para os sujeitos que se fazem representar por eles (Polato; Menegassi, 2019b).

Com isso, tivemos a perspectiva de expandir a consciência linguística e social das professoras ao analisar a forma como sujeitos e sua língua são representados e valorados a partir de sua expressão linguística. Para Polato e Mendonça (2024), a atividade epilinguística na prática pedagógica institui um processo contínuo de reflexão voltado aos processos formadores de significação que, estão imbricados na produção dos conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e enunciativos dos alunos e vinculados à compreensão e produção textual. Tais atividades são instigadas, orientadas pelo professor mediador, "para que o aluno opere com e sobre linguagem, para desenvolver um estilo próprio valorado" (Polato e Menegassi, 2020, p. 1064-1065). Ao mesmo tempo, em que se constitui como sujeito ético.

Direcionamos, após, reflexões analítico-cognitivas e dialógicas, questão metalinguística direcionada à variante de registros de língua relacionada ao uso da pontuação, com reflexão sobre o valor social das variantes empregadas pelo autor-criador em contraponto com a norma apresentada na Gramática normativa. Assim, expandimos, com a questão 4, as reflexões tecidas acerca da pontuação nas questões epilinguísticas, ao propormos via atividade metalinguística experimentação sobre o uso do recurso linguístico relacionado às variantes de registros. Logo, demonstramos que as operações que se fazem com os recursos linguístico-enunciativos não são neutras, mas impressas de valores socioideológicos e que o uso consciente de tais recursos requer reflexões analítico-cognitivas para que se o sujeito se aproprie de uma linguagem sistemática para falar da própria língua.

As reflexões valorativas atreladas à ausência dos sinais de pontuação via atividades epilinguísticas e metalinguísticas dão visibilidade para a palavra como "fenômeno da comunicação cultural" (Volóchinov, 2019 [1926]), p. 114-115), cujos indícios de valor são expressos, exclusivamente, pela entonação do enunciado. Na formação continuada, conceitos dialógicos como tema, entonação e valoração relacionados ao uso/ausência dos sinais de pontuação e suas variantes de registro explorado nas atividades sobre o título permitem demonstrar que "todos os aspectos de ordem linguística no enunciado" (Polato; Menegassi, 2019, p. 5) podem ser explorados a partir das axiologias sociais suscitadas no e pelo material verbal do enunciado.

Em seguida, exploramos a PAL a partir do refrão do enunciado. Para isso, as questões foram organizadas de forma sequenciada, conforme a ordem dos versos; de forma recursiva, com desdobramentos em questões menores. Santos e Barreto (2022) explicam que a opção por comandos de questões curtos que se desdobram em outras questões favorece o engajamento dos

alunos, em detrimento de enunciados longos e complexos, que tendem a desestimulá-los. Esclarecemos que, em relação ao refrão, as atividades de PAL foram organizadas de forma recursiva, sendo 07 linguísticas, 15 epilinguísticas e 06 metalinguísticas. A análise recai sobre uma amostra representativa de cada atividade.

Excerto 14
Quadro 37 – Atividades de PAL sobre o refrão do ladrão de marabaixo

- **Sobre o refrão**

Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Vou construir minha morada
Lá nos campos do Laguinho

1. (***Ling***) O que o refrão revela sobre o tema do ladrão de marabaixo?
2. (***Ling***) Relacione a leitura do refrão ao estudo que fizemos sobre a dimensão social do ladrão de marabaixo em estudo. Que aspectos do projeto de dizer do autor social são evidenciados no texto?
3. (***Epi***)Nessa estrofe, o autor evidencia um encontro entre duas pessoas. Reflita sobre as vozes sociais desses sujeitos e comente:

a) O que o tom valorativo do primeiro interlocutor revela sobre os sentimentos desse sujeito?
b) E o tom do segundo interlocutor, ao responder ao primeiro, que sentimentos deixa evidenciar?

[...]

5. (***Epi***) Reflita sobre o porquê de o autor social se dirigir ao seu interlocutor com o enunciado "Aonde tu vai rapaz":

a) Qual o sentido da palavra "rapaz" no enunciado-texto?
b) O que esse modo de falar significa na cultura amapaense?
c) Que valor sociocultural é evidenciado com esse dizer?
d) Que valor (es) sociodieológico(s) esse dizer refrata no ladrão de marabaixo no contexto da década 1940?
e) E hoje, que valor esse mesmo enunciado refrata na cultura do marabaixo?

8. (***Epi***) Como o homem afroamapaense é representado pelo autor social no refrão? Que valor social é associado a essa representação?
9. (***Epi***) Que ideia é expressada pelo termo "aonde" no enunciado? Que juízo de valor o emprego desse termo acrescenta ao enunciado?
10. (***Epi***) Reescreva o enunciado "<u>Aonde</u> tu vai rapaz", substituindo o termo destacado por outro de significado equivalente.
11. (***Epi***) Compare as duas versões do verso (a do autor e as que você reescreveu). Qual das versões reflete melhor o sujeito e sua identidade linguística e cultural? Justifique sua resposta.
12. (***Meta***) As palavras "onde" e "aonde" costumam causar muitas dúvidas quando as usamos. Isso porque o termo "onde" pode ser um advérbio ou pronome relativo a depender do contexto de uso. Como advérbio, costuma ser empregado para saber a localização de alguém ou de alguma coisa. Como pronome relativo, retoma um termo e conecta uma oração à outra.

a) No verso "Aonde tu via rapaz" como podemos **classificar** o termo "aonde": advérbio ou pronome relativo? Justifique sua resposta.

b) Escreva uma frase, dando exemplo do termo “aonde”, cujo sentido seja o mesmo do verso “Aonde tu vai rapaz”.

c) Se o autor social tivesse dito: “O Laguinho é o lugar onde farei minha morada”, o termo destacado teria sido empregado para retomar um termo citado ou para saber a localização de algo/alguém? Nesse caso, seria um advérbio ou um pronome relativo? Explique.

d) Dê um exemplo em que o termo onde tenha o mesmo sentido do exemplo dado na questão “c”.

[...]

22. (***Ling***)Comentário avaliativo: A partir do que você vivenciou neste bloco de atividades, como você avalia a proposição de atividades de prática de análise linguística a partir do tripé de questões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para o desenvolvimento da consciência socioideológica ética, responsável e responsiva dos sujeitos-alunos?

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades linguísticas abordam o tema do enunciado de modo a levar as interlocutoras a construírem um caminho que lhes favoreçam a compreensão do tema. Para isso, as questões orientam as interlocutoras a compartilharem juízos de valores sobre o tema, a partir do estabelecimento de relações com o extraverbal. Este bloco de questões focaliza aspectos discursivos e enunciativos como: a relação do refrão com o tema, com a dimensão social e a avaliação das atividades pelas professoras, por meio da escrita de comentário avaliativo, a qual recai sobre o processo formativo.

As questões linguísticas permitem que se compreenda como a palavra e a situação social se fundem em uma unidade indivisível, pela ativação de sua dimensão social a arrolar opiniões e avaliações que incidem na produção de sentidos (Volóchinov, 2019 [1926]). Já o comentário avaliativo abre-se à participação efetiva das professoras na tessitura da proposta, a partir de “[...] um diálogo aberto e responsável entre a teoria e uma proposta metodológica” (Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 129) mediada pela formadora, já que as réplicas incidem em avaliação e possíveis ajustes do processo formativo.

As questões epilinguísticas contemplam vozes sociais, emoções, sentidos, tom dos interlocutores, o modo de falar, os valores culturais e socioideológicos no enunciado, a subjetividade e a identidade dos sujeitos. Tais questões incidem sobre a “concretização de uma valoração constituída na memória social” (Polato; Mendonça, 2024, p.78) via entonação do enunciado “*Aonde tu vai rapaz*”, atrelada a valores circunscritos ao cotidiano e revalorados no ladrão. Abordar a mudança na expressividade fônica (Polato, 2017) face ao contexto, permite demonstrar, no processo formativo docente, como a palavra, ao ser reenunciada, em contextos distintos, investe-se de tonalidades, sentidos e valores que dão forma ao eu e ao outro, na perspectiva da coletividade (Volóchinov, 2019 [1926]).

Destacamos os desdobramentos das atividades que partem da interação entre as personagens, focam na reenunciação de um modo de falar sociocultural – aonde tu vai rapaz – e norteiam reflexões sobre os sujeitos, suas emoções, suas avaliações sociais, sobre a entonação a desfechar na reflexão sobre a escolha linguístico valorada responsável pelo deslocamento do sujeito, expressada pelo advérbio aonde. Desse modo, as atividades precisam ser consideradas em seu aspecto global: tanto na sequência temática, quanto nos desdobramentos entre o *caput* e as *alíneas* para que possamos compreendê-las em seu propósito formativo. Com isso, demonstramos como a exploração semântico-valorativa de recursos expressivos nas atividades epilinguísticas podem ser abordados para instigar reflexões acerca da constituição socioideológica dos discursos sociais.

A atividade metalinguística, no refrão, contemplou aspectos morfológicos – advérbio, pronome relativo – e morfossintáticos, a partir do sufixo *-inho*. Destacamos que essas questões envolveram noções gramaticais como comparação, conceitualização, reconhecimento e categorização gramatical. Polato e Mendonça (2024, p. 74) explicam que essa atividade efetiva "[...] a conscientização sobre os fenômenos abordados e que são apreendidos para análises e usos futuros, como repertório científico e cultural do estudante".

Assim sendo, nossa amostra recai sobre a distinção entre advérbio e pronome relativo. Por meio dela, propomos uma comparação reflexiva estabelecida entre essas classes gramaticais a partir de hipótese, reflexão, definição, que leva à distinção uma da outra. A abordagem do advérbio tornou-se importante porque constatamos que se tratava de um recurso do estilo gramática do enunciado que, ao refratar o deslocamento do sujeito no espaço, conecta, de forma imediata, à realidade extraverbal (Bakhtin, 2016 [1979]). Logo, sua compreensão é importante, para "descrever fenômenos que estão na base da produção de sentidos" (Polato; Mendonça, 2024, p. 73), como o deslocamento do sujeito e a perda da morada, e suscitam a conexão lógica e dialógica de recursos gramaticais na produção de discursos.

6.2.2. PAL: o cotidiano em evidência na 2ª, 3ª e 4ª estrofes

O sub-bloco 5.2, intitulado *O cotidiano em evidência no estilo verbal do ladrão de marabaixo,* constou de atividades de prática de análise linguística sobre a segunda, terceira e quarta estrofes, as quais foram agrupadas em razão de refratarem como recorte temático, a impotência e o penar dos sujeitos em relação à perda da morada. Esse agrupamento decorreu da nossa percepção de que os recursos linguístico-enunciativos usados pelo autor social põem o cotidiano do autor social em evidência.

O objetivo foi de perceber como as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas focalizam as axiologias sociais e refratam os embates ideológicos permeados no discurso. As questões elaboradas desdobraram-se em duas partes: a compreensão do excerto como um todo, a envolver as estrofes 2,3,4; a outra se concentra, especificamente, sobre a terceira estrofe, a explorar questões relacionadas às escolhas linguístico-enunciativas a partir de *destelhei* e *retelhar*.

Excerto 15

Quadro 38 – Atividades de PAL sobre a 2ª, 3ª e 4ª estrofes do ladrão de marabaixo

ATIVIDADES: questões de 1 a 27

Leia o excerto II, composto pelas estrofes 2ª, 3ª, 4ª do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* a seguir:

Quando vim da minha casa
Me perguntou como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um armador

Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?

Estava na minha casa
Conversando com a companheira
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro

1. (***Ling***)A que fato social o autor se refere nessas estrofes? Como sujeitos afroamapaenses foram afetados pelos fatos históricos e sociais que culminaram com o remanejamento de muitos deles para o Laguinho? Discorra brevemente sobre o que aconteceu e motivou a produção do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz*.
2. (***Epi***) A partir da leitura das estrofes 2, 3 e 4, responda:

a) Que recursos linguísticos expressos no texto são trazidos do cotidiano pelo autor social para seu projeto de dizer? Que valores esses elementos teriam na vida do autor-criador?

[...]

4. (***Ling***) Para apresentar seu discurso, o autor dirige uma pergunta, ainda no refrão, a seu interlocutor. Nas estrofes 2, 3, 4, temos a continuação da conversa. A respeito do que os sujeitos sociais conversam?

5. (***Ling***) De acordo com o excerto em estudo, podemos afirmar que os dois sujeitos estão na mesma situação? Confirme sua resposta com evidências do enunciado.
6. (***Epi***) Leia o excerto (estrofes 2,3,4) e atente à entonação valorativa (avaliação social). O que o tom da conversa revela sobre as opiniões dos sujeitos acerca dos fatos sociais? O que esse tom revela sobre os aspectos extraverbais?

7. (***Epi***) Como teria sido feita a pergunta mencionada em: "Me perguntou como passou" no contexto de encontro entre os sujeitos? Escreva a pergunta de forma direta, considerando o contexto social e histórico dos interlocutores. Em seguida, explique que aspectos extraverbais teriam motivado a pergunta.

8. **(*Epi*)** Na 2ª, 3ª e 4ª estrofes do enunciado, que palavras evidenciam que os fatos são vivenciados pelos sujeitos sociais (eu lírico) ali representados? Que efeitos de sentido essas palavras, expressões ou versos revelam sobre o autor-criador?

9. (***Meta***) Considere que no texto, "*Santa Engrácia*" era uma vila de casas onde muitos afroamapaenses moravam. Releia os versos: "Mas se a Santa Engrácia não fica/Como a gente pode ficar?" e analise o emprego dos substantivos "vila" e "Santa Engrácia" e responda:

a) (***Meta***) Os dois substantivos podem ser usados para nomear os mesmos espaços a que se referem? Por quê?

b) (***Meta***) Reescreva os versos acima, substituindo a expressão grifada por "vila". Reflita: A opção por um ou outro substantivo tem relação com o sentido e com os valores sociais pretendidos no projeto de dizer? Justifique sua resposta.

10. (***Meta***) Os substantivos "terra" e "coqueiro" no enunciado podem ser classificados como substantivos comuns e concretos. Essa classificação decorre de seu aspecto semântico. Por que eles podem ter essa classificação? Além dessa categorização, que outra classificação desse substantivo é possível? Que importância têm os substantivos no dizer do autor-criador?

11. (**Epi**) Ao retratar sua indignação, sua impotência diante do remanejamento das famílias afroamapaenses para o Laguinho, o autor social usa, principalmente, substantivos comuns, próprios, simples, concretos.

a) Que efeito a escolha desses recursos linguísticos implica no estilo verbal (marcas do gênero e do estilo do autor) do texto

12. (***Ling***) A relação de identidade, pertencimento do autor-criador para com seu lugar é demonstrada concretamente pelo uso de substantivos concretos e verbos de ação no enunciado. Agora, escreva um **depoimento** sobre como você se relaciona com o lugar onde você vive ou com a cultura do Marabaixo. Use recursos linguísticos **que dê concretude** ao seu dizer para expressar seu ponto de vista. Seu depoimento será exposto no nosso último encontro, quando socializaremos nossas Sequências de Análises Linguísticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades linguísticas da primeira parte realizaram-se via leitura e via escrita. Focaram na compreensão do tema do discurso, a partir de enfoques sobre como os fatos sociais impactaram a comunidade (questões 1, 2, 4, 5) e sobre a prospecção de um posicionamento das interlocutoras para manifestarem suas formas de se relacionarem com o lugar e a cultura (questão 12). A atividade abordou a progressão temática, mobilizou o extraverbal (fatos históricos, cotidianos, valores, relações sociais) e a compreensão do posicionamento socioideológico dos sujeitos.

A atividade focalizou o cotidiano daqueles sujeitos, permitiu percebê-los a partir de seus conflitos, de suas emoções e reações perceptíveis nas camadas verbais e não verbais do texto. Com isso, explicitamos que a compreensão do tema passa pela relação entre o enunciado e a

vida projetada pelo dizer do autor-criador. A última atividade linguística desse bloco, questão 12, estimula a produção escrita de um depoimento e contempla o uso consciente de substantivos para evidenciar uma relação concreta entre as interlocutoras e o lugar. Assim, ao colocar em prática, via escrita, os conhecimentos temáticos e os recursos linguísticos estudados nas demais atividades, pudemos demonstrar que a atividade linguística contempla reflexões sobre como os recursos linguístico-enunciativos se dissolvem nos temas sociais.

Geraldi (2013) esclarece que essas atividades se voltam ao assunto em pauta e se dá tanto pelas reflexões quanto pela compreensão responsiva do interlocutor, quase automática. No contexto escolar, entendemos que as atividades linguísticas podem e devem ser mediadas porque desencadeiam a compreensão do discurso, favorecem a participação dos sujeitos educandos e instigam o posicionamento sobre o tema a partir da interação. Dessa forma, os sujeitos educandos desenvolvem hipóteses, validam ou não suas ideias, engajam-se nos processos de letramentos e ampliam suas consciências sociais e linguísticas.

As atividades epilinguísticas relacionadas às estrofes 2, 3, 4 abordaram: a entonação valorativa – questão 6; a transmutação do discurso indireto para o discurso direto com reflexões sobre o extraverbal, questão 7; a reflexão sobre efeitos de sentido decorrentes de identificação de marcas linguísticas subjetivas vinculadas ao posicionamento do autor, questão 8; os efeitos decorrente de escolhas linguísticas relacionadas ao estilo verbal do texto, questão 11.

Por meio das atividades epilinguísticas representadas abordamos a entonação valorativa – questão 6 – como meio para refletir sobre os posicionamentos tensionados dos sujeitos acometidos pelo acontecimento histórico. Com isso, pudemos refletir sobre a singularidade histórica do acontecimento e sobre as avaliações sociais encarnadas no material sonoro, conforme propõe Volóchinov (2019 [1926]).

Exploramos, na questão 7, a transmutação do discurso indireto para o discurso direto, ao orientar a reescrita do enunciado: “Me perguntou como passou”. Consideramos a perspectiva de as professoras se colocarem no papel das personagens e avaliarem os acontecimentos sociais, pois a alteração do discurso subtende a compreensão do contexto de interação. Com isso, evidenciamos como o contexto sociocultural e histórico preenche o material verbal de sentidos, determina as interlocuções e demarca o lugar social dos atores sociais e seus posicionamentos. Conforme destaca Volóchinov (2019 [1926, p. 306), “todo o conjunto de condições de uma situação e de um auditório determina a construção de um enunciado [...]” e leva os sujeitos a assumirem posicionamentos éticos no meio onde atuam.

Com a questão 8, demos atenção aos efeitos de sentidos decorrentes à identificação das escolhas lexicais do autor-criador relacionados aos fatos vivenciados pelos sujeitos. Ao

reconhecer a primeira pessoa do discurso presentes em pronomes, verbos ou outras, reforçamos que toda escolha material encarna uma avaliação valorativa (Volóchinov, 2019 [1926]). Assim, a questão leva a refletir sobre como as relações afetivas e identitárias do autor com o lugar influenciaram o seu posicionamento.

Na questão 11, focalizamos os efeitos das escolhas linguísticas relacionadas ao substantivo no estilo verbal do enunciado. A reflexão propiciada colocou no centro, os recursos morfológicos que representam o contexto imediato do autor, seu cotidiano e tudo aquilo que representa valores socioculturais. Os substantivos são abordados como formas linguísticas que dão concretude à existência do autor criador, ao servir como sistema de representações reais e simbólicas. Logo, não é interessante, neste momento, o reconhecimento da categoria gramatical, mas pensá-los à luz de significação expressiva que vive no material ideológico (Volóchinov, 2019 [1926]). Ao denominar esses recursos, consideramos que nossas interlocutoras eram professoras em contexto de formação, de forma que nossa proposição, conforme Polato (2017) é condizente com produção de uma atividade epilinguística.

As escolhas linguístico-enunciativas exploradas na atividade revelam como o autor-criador se apropria da ideologia do cotidiano para ressignificar seu discurso interior dentro de uma ideologia artística. Ao propormos essas questões pretendemos a percepção e entendimento sobre como o autor-criador tanto demarca seu lugar social de sujeito afetado quanto expressa a concretude do cotidiano que preenche por dentro seu dizer. Logo suas escolhas lexicais, morfológicas – substantivos, verbos e pronomes – e sintáticas – retomada da voz alheia, ordem direta, concordância verbal – refratam o "quem eu sou" a evidenciar o eu-para-mim investido de consciência de seu lugar social, constituído pela participação ativa e efetiva do dizer, mas já em uma atitude responsiva ao eu-para-outro.

As atividades metalinguísticas relacionadas às estrofes 2,3,4 desdobraram-se a partir de questões epilinguísticas implementadas e contemplaram aspectos linguísticos morfológicos – classificação dos substantivos, pronominalização; morfossintáticos – formação de palavras por processo de derivação, reestruturação sintática; estilísticos – metonímia. Embora se tenham categorias diferentes, a amostra focaliza a categoria dos substantivos. A atividade tanto considera a Norma Gramatical Brasileira - NGB como também oportuniza a construção e a exploração de outras definições gramaticais ancoradas no enunciado e possibilitadas por ele.

Justificamos a abordagem da categoria "Substantivos" porque representam escolhas valoradas recorrentes no dizer do autor-criador. Com esses recursos, o autor-criador demarca sua relação concreta e valorada com o lugar, com o cotidiano, dissolvida no conteúdo temático. Também, usa deles para demonstrar como o acontecimento histórico impacta a vida da

comunidade, seu vínculo identitário e evidencia seu descontentamento e sentimento de insegurança. As atividades metalinguísticas abordam o uso desses recursos linguísticos, a partir da relação estilo gramática, por meio de questões lógicas e ampliações dialógicas, conforme analisamos a seguir:

A questão 9 (alíneas a, b) instiga o estabelecimento da comparação entre dois substantivos, um comum e outro próprio e suscita análise de suas possibilidades de uso. Em seguida, propõe reflexão sobre os valores impressos pelas escolhas morfológicas no enunciado. Ao instigarmos tais reflexões demos centralidade ao realce valorativo propiciado pelos substantivos no enunciado analisado, suscitando reflexão sobre a palavra como representação plena do enunciado, assumindo posição valorada definida (Bakhtin, 2016 [1974]).

Ao nos voltarmos à classificação dos substantivos, na questão 10, instigamos a recuperação das definições gramaticais voltadas a essa classe para, a partir disso, ampliá-las a partir de outras possibilidades de definição pensadas a partir de sua inserção no plano de dizer do autor. Com isso, explicitamos que as atividades metalinguísticas focalizam a gramática da língua, enquanto fenômeno vivo, que pode servir à ampliação de quadros consolidados a partir de interpretação valorativa decorrente do enunciado (Polato; Mendonça, 2024). Nesse sentido, os substantivos ao serem pensados à luz de sua relevância no projeto de dizer do autor são tratados como "atos de estilo, por permitirem o compartilhamento de apreciações específicas sobre os objetos de discurso" (Mendes-Polato; Menegassi, 2020, p. 1066).

A organização imbrincada das atividades leva a compreender como o autor-criador se apropria da ideologia do cotidiano para ressignificar seu discurso interior dentro de uma ideologia artística, a partir de escolhas vocabulares e gramaticais direcionadas à materialização do tema, explorado nas atividades linguísticas. Segundo Volóchinov (2019 [1926]), nas camadas superiores da ideologia cotidiana responsáveis pela comunicação entre o autor e seus interlocutores, o terreno extraverbal comum, com suas entonações e juízos de valores, permite a composição, a formalização e a padronização dos discursos interiores.

Na formação continuada, as atividades de PAL desse bloco oportunizaram demonstrar, praticar e refletir sobre a produção de atividades epilinguísticas, em que axiologias sociais são mobilizadas via sistema de referências e projeto de dizer do autor. E, ainda, pensar sobre como a configuração de atividades metalinguísticas norteia compreensão do sistema linguístico sem desprezar os efeitos decorrentes de seus usos reais. Não é suficiente estudar o substantivo apenas por suas classificações gramaticais, mas percebê-los em sua materialidade e propósito comunicativo preenchidos de significação e valor social.

6.2.3 PAL: das transformações do lugar às reações do sujeito: 5ª 6ª e 7ª estrofes

O sub-bloco 5.3 da SAL intitulou-se *Das transformações do lugar às reações do sujeito* desdobrou-se sobre as estrofes 5, 6 e 7, agrupadas em prol do recorte temático, a crítica do autor-criador sobre a transformação do lugar. As atividades desdobram-se acerca dos embates socioideológicos marcados pela imposição concreta de nomes e significados de uma ideologia sobre a outra e dão visibilidade sobre como a linguagem – substantivos, advérbios, interjeições – foi usada para o apagamento e para a revolta do autor-criador. As reflexões recaem sobre relações dialógicas com o extraverbal, os juízos de valores, a entonação, a demonstrarem o quadro emotivo-volitivo dos sujeitos afetados e sobre os fenômenos linguísticos que compõem o projeto de dizer do autor.

Excerto 16

Quadro 39 – Atividades de PAL sobre a 5ª, 6ª e 7ª estrofes do ladrão de marabaixo

ATIVIDADES

1. Leia o excerto II, composto pelas estrofes 2ª, 3ª, 4ª do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* a seguir:

Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje é reconhecido
Por Barão do Rio Branco

A Avenida Getúlio Vargas
Tá ficando que é um primor
Essas casas foram feitas
Pra só morar os doutor

Dia primeiro de junho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando viva
Para o nosso governador

2. [...]
3. (***Ling***.) Como o autor social avalia as mudanças promovidas pelo Estado? Justifique.
4. (***Ling***.) O sujeito se sente incluído no processo de urbanização da cidade? Por quê?
5. (***Ling***.) Para o sujeito afroamapaense, o que significa a substituição dos nomes, das ruas, dos espaços e das casas?

a) (***Epi***) Compare os nomes "Largo de São João" e "Barão do Rio Branco", "Avenida Getúlio Vargas". Que valores sociais cada nome próprio expressa? Que efeito social, a troca de nomes sugere ideologicamente?

[...]

7. (***Ling***)Geralmente, a urbanização é muito desejada por moradores de um lugar porque se entende que ela traz mudanças positivas à vida das pessoas. Escreva um comentário crítico fazendo uma relação sobre a urbanização de Macapá, a considerar o ponto de vista do Estado e o ponto de vista do autor social sobre a urbanização da cidade naquele tempo.

8. Releia esta estrofe:

Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje é reconhecido
Por Barão do Rio Branco

a) (***Epi***.) Que sentidos a expressão "já não" e o termo "hoje" produzem no enunciado? Que valor social esses recursos agregam? Justifique

b) (***Meta***) De acordo com a Norma Gramatical Brasileira e a considerar sua função no enunciado, os recursos linguísticos "já não" e "hoje" são advérbios. Você sabe explicar o porquê? Se não, faça uma pesquisa e descubra por que esses recursos são classificados como advérbios?

c) (***Meta***) Um advérbio exprime uma circunstância em relação à palavra que ele modifica o sentido. Reescreva a estrofe, substituindo os advérbios "já não" e "hoje" por outros que expressem ideias semelhantes.

d) (***Epi***) Reflita: os advérbios que substituíram os primeiros são adequados ao estilo verbal do enunciado? Justifique sua resposta.

[...]

14. (***Ling***.) Em que verso é possível identificar a revolta do autor social diante dos fatos? Que tom esse verso representa no enunciado?

15.(***Ling***.) Reflita: os dois últimos versos – "Eu saio gritando viva/pro nosso governador" – são coerentes com o posicionamento do autor social explicitado no verso anterior? Por quê?

16.(***Ling***.) Levante hipóteses: o que teria motivado a mudança repentina de posicionamento?

17.(***Epi***)Releia a última estrofe compare os versos:

ENUNCIADO A	ENUNCIADO B
Dia primeiro de junho Eu não respeito o senhor	Eu saio gritando viva Para o nosso governador

a) Que tom valorativo é possível perceber no enunciado A? E no enunciado B?
b) Que valor social o enunciado A mobiliza? Confirme sua resposta com palavras do texto.
c) E o enunciado B, que valor é atribuído ao governador? Confirme sua resposta com palavras do texto.
d) Que sentido a escolha do pronome "o senhor" sugere em "eu não respeito o senhor"?
e) E a escolha do pronome "nosso" em "Para o nosso governador"?

18. (***Ling***) A partir do que foi lido e refletido sobre o remanejamento de afroamapaenses para o Laguinho a partir do ladrão de marabaixo "*Aonde tu vai rapaz",* escreva uma resposta argumentativa às seguintes questões de modo a correlacioná-las: Como a substituição de nomes próprios reconhecidos pelo povo afroamapaense por outros nomes representativos de outros grupos sociais foi compreendido pelo autor-criador? Como as três últimas estrofes refletem o a alteridade do autor-criador? A

dispersão de moradores afroamapaenses para lugares diferentes como Favela e Laguinho podem ser considerados como diáspora?

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades linguísticas desse bloco abordam os embates ideológicos entre as personagens sociais representadas pela transformação do lugar que não se limita à urbanização de espaços, mas ao modo como a palavra ideologizada serve a apagamentos, silenciamentos de povos e culturas. Compreender que a palavra mantém "uma relação viva e enérgica com o mundo exterior e o meio: os inimigos, amigos, aliados" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 127) é crucial para que educandos desenvolvam consciências éticas e adotem posicionamento de enfrentamento a todo tipo de discurso que anule pessoas e sociedade.

Assim, ao promovermos a compreensão do recorte temático, mobilizamos, nas questões 3, 4, 5, a percepção sobre como as ideologias sociais se concretizam na e pela palavra e como a relação entre sujeitos se torna arena dos embates sociais, questões 14,15,16. Como destaca Volóchinov (2019 [1926]), a compreensão depende da determinação das posições dos participantes sociais pelo ouvinte, possibilitada pelas reações emocionais e pelas avaliações sociais originadas na existência, mas possibilitadas pela palavra.

Nas questões 7 e 18, as atividades linguísticas são exploradas a partir da incursão em prática de produção escrita. Com o comentário crítico, questão 7, propusemos a demarcação de um posicionamento ético e responsivo sobre o tema, a partir da consideração dos pontos de vista dos atores sociais envolvidos. Já na questão 18, instigamos a produção de resposta argumentativa ao requerer um posicionamento em relação aos apagamentos sociais, à alteridade do autor-criador e ao estado diaspórico dos personagens sociais afetados pelo acontecimento social. Assim, procuramos ativar a contrapalavra dos interlocutores, respondendo a um dos objetivos da PAL, a "[...] formação de coautores-criadores com estilo próprio que agem com e sobre a língua de forma consciente" (Ritter; Ohuschi, 2022, p.426).

Tais questões contemplam processos de apropriação temática, reflexões socioideológicas e favorecem o desenvolvimento do estilo-autor, viabilizado pela posição ativa e responsiva deflagrada pela atividade. As atividades linguísticas desse bloco agem na determinação de sentidos, de valores assim atam-se a questões epilinguísticas na sua compreensão. Isso mostra como as atividades PAL se tecem de forma imbrincada e se dissolvem à compreensão ativa do enunciado.

As questões epilinguísticas focalizam recursos expressivos específicos como: a substituição de nomes de lugares relacionados à valoração social, questão 5a; o valor social de circunstância de tempo e adequação ao estilo verbal (questões 8a e 8d, respectivamente), as

vozes de autores sociais e suas reflexões entonacionais e valorativas (17a, 17b), as escolhas lexicais (17c, 17d e 17e) e exploram-nos sob a perspectiva da avaliação social, do estilo verbal, da entonação. Ao estimularmos a compreensão de recursos expressivos específicos, podemos observar, que as atividades levam a refletir sobre dois pontos centrais do recorte temático: a transformação do lugar e o posicionamento do autor-criador a partir de suas escolhas linguístico-enunciativas.

Essa atividade oportunizou refletir sobre a palavra ideologizada para ampliar a consciência acerca de anulamentos, apagamentos, silenciamentos impostos aos sujeitos (Volóchinov (2021 [1929]). Viabilizou, também, reflexões sobre a alteridade, percebida no senso de comunidade do autor-criador para com os seus. Ao abarcarem as axiologias sociais, as atividades epilinguísticas possibilitam compreender a constituição do discurso em seus aspectos históricos e culturais mais amplos, por meio de relações dialógicas com os já ditos e com dizeres vindouros, que se concretizam em um posicionamento ético sobre o tema (Polato; Mendonça, 2024). Dessa maneira, reiteramos a importância de atividades epilinguísticas imbricadas às atividades linguísticas e metalinguísticas como indispensáveis à compreensão valorada de sentidos (Polato, Ohuschi; Menegassi, 2023).

As metalinguísticas, desdobraram-se a partir das atividades epilinguísticas a explorar aspectos gramaticais como os advérbios, variação linguística, concordância. As amostras metalinguísticas – 8b, 8c – ampliaram as atividades precedentes ao se voltarem aos advérbios. Incluem reflexões lógicas que envolvem definição intuitiva, pesquisa, classificação e adequação ao estilo do enunciado. Ampliar conhecimento acerca da classe gramatical dos advérbios a partir daqueles presentes no estilo gramatical importa porque eles refletem circunstâncias temporais que, vinculadas a aspectos emotivo-volitivos do sujeito via entonação, possibilitam entender que esse recurso evidencia a crítica ao apagamento das referências étnico-identitárias e sociais dos afroamapaenses.

Dessa maneira, a atividade oportunizou "compreensões cognitivas da gramática acerca de objetos linguísticos" (Polato, 2017, p.177), à medida que levou à experimentação da substituição de um advérbio por outro e à sua avaliação conforme o estilo verbal do enunciado. No contexto de formação continuada, situamos a demarcação textual, enunciativa, discursiva de conceitos como ideologia, axiologias sociais, alteridade com acento na constituição teórico-metodológica de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Em síntese, apresentamos o quadro 40 com os aspectos linguístico-enunciativos focalizados na atividade do bloco 5 da SAL:

Quadro 40 – Aspectos linguístico-enunciativos focalizados na atividade da PAL.

Atividades		Síntese de aspectos abordados
Atividades Linguísticas	Título e refrão	Antecipação ao tema, progressão temática, valores afrodescendentes do Marabaixo.
	2ª, 3ª e 4ª estrofes	Significação social, progressão temática: impacto dos fatos sociais sobre os sujeitos, relações sociais, avaliação dos fatos sociais.
	5ª, 6ª e 7ª estrofes	Significação social, progressão temática: embates ideológicos, posicionamento ético-responsivo sobre o tema.
Atividades Epilinguísticas	Título e refrão	Ausência de pontuação; extraverbal; vozes sociais; escolhas linguísticas valoradas; variantes socioculturais; constituição de homem; efeitos de sentido; entonação; juízos de valores.
	2ª, 3ª e 4ª estrofes	Relação cotidiano-projeto de dizer do autor; relações sociais via entonação valorativa, escolhas linguísticas via extraverbal, posicionamento do autor social via efeitos de sentido, constituição linguística do autor, relação morfologia-cotidiano, efeitos de sentidos, valor social, estilo verbal – escolhas linguísticas.
	5ª, 6ª e 7ª estrofes	Uso de nomes próprios e refrações de embates ideológicos; valores decorrentes de escolhas de advérbios; efeitos de sentidos em relação ao estilo do autor; valor social, entonação.
Atividades Metalinguísticas	Título e refrão	Ausência de sinais de pontuação; advérbios; sufixo -inho; substantivos (comum, simples).
	2ª, 3ª e 4ª estrofes	Estilo verbal: substantivos (simples, comum, concreto, abstrato, próprios); concordância verbal e nominal, pronomes pessoais metonímia; alternância morfológica, mudança de classe gramatical (verbo para substantivo); reestruturação sintática, formação de palavras por derivação.
	5ª, 6ª e 7ª estrofes	Substantivo próprio, advérbios.

Fonte: Elaborado pela autora.

A elaboração da SAL foi muito importante para vislumbrarmos a dimensão do empreendimento didático do gênero em interface aos conhecimentos relacionados à perspectiva dialógica de linguagem e ao conhecimento de gênero em sua dimensão social e verbal. Nesse fazer, realçamos a importância da análise prévia do enunciado, pois norteia as atividades da PAL/S e a abordagem de recursos linguístico-enunciativos a partir do estilo-gramática do enunciado e do estilo autoral do autor-criador.

Nesta seção, tratamos sobre as refrações valorativas decorrentes de análises dialógicas sobre o texto gênero ladrão de marabaixo e sobre a SAL a refletir sobre nossas escolhas e sobre os percursos que trilhamos e nos significamos. Temos ciência de que sobre nossas decisões incidem valores, expectativas e mesmo caminhos que podem ser utilizados (ou não) por outros sujeitos, seja na pesquisa, seja na formação, seja na docência. Dessa forma, nossos discursos e atos encorpam o discurso sobre a implementação da PAL na educação básica. Na próxima seção, essas reflexões somam-se à nossa análise sobre como a PAL é concebida na sala de aula do ensino fundamental, anos finais, em uma escola pública, na Amazônia amapaense.

7 A PRÁTICA DE ANÁLISE LÍNGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS

Nesta seção, analisamos e discutimos os dados gerados sobre a Prática de Análise Linguística no Ensino Fundamental, Anos Finais, na Amazônia amapaense, antes e durante o processo de formação continuada. Nosso olhar sobre as amostras é regido pelas perguntas norteadoras definidas previamente no roteiro de análise em consonância com o aporte teórico delineado na Tese.

Temos em vista, com esta seção, atender ao primeiro objetivo específico traçado nesta investigação, evidenciar como vem sendo desenvolvida a análise linguística por professores do ensino fundamental da rede pública do Amapá, que constitui nossa diagnose acerca do trabalho com a PAL desenvolvido pelas professoras na sala de aula. A discussão e análise concentram-se nos objetos: concepções de linguagem e prática de análise linguística e são guiadas pela assertiva: a compreensão de prática de análise linguística está relacionada à concepção de linguagem das professoras participantes. Com essa expectativa, procuramos desvelar como o discurso e a prática docentes se constituem em relação à PAL.

7. 1 VOZES DOCENTES EM ESCUTA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Volóchinov (2021 [1929]) afirma que o signo é parte da realidade material, reflete e refrata outra realidade, a qual é passível de alterações conforme o contexto de uso. Nesse sentido, os gêneros discursivos e a PAL são signos ideológicos sobre os quais se assentam práticas docentes da escola básica brasileira. Segundo Barreto (2023), as informações coletadas nessa fase são importantes porque possibilitam diagnose sobre formação, atuação e concepções teórico-metodológicas docentes. Além disso, têm direta relação com a configuração do curso de formação continuada e com os movimentos da professora-formadora no processo formativo. A seguir, passamos à análise das respostas das professoras sobre: gêneros discursivos, práticas de linguagem e PAL, a fim de configurarmos um panorama inicial sobre a prática docente.

Excerto 17

5) Você contempla os gêneros discursivos na sua prática docente? Se sim, de que forma?
Sim (tia Zezé).
Sim, através dos textos abordados em sala, conforme o planejamento (Professora tia Gertrudes) (Questionário de pesquisa, item II, 2021).

A partir desse dado inicial, inferimos que o "sim", sem justificativa, ainda que direcionado pelo enunciado da pergunta, na resposta de tia Zezé, sugere uma possível referência aos gêneros selecionados para o trabalho escolar no decorrer do ano letivo. Na resposta de tia Gertrudes, o gênero é trabalhado através de textos, com estratégias predefinidas em planejamento.

A compreensão das docentes acerca de gêneros discursivos, inicialmente, refrata generalizações sobre o objeto, de modo a indicar que pode haver uma percepção de que os gêneros são tidos como fenômenos linguísticos, unicamente verbais e sem vínculos com as práticas sociais (Faraco, 2009). Essa forma de conceber o gênero vai de encontro à concepção de gêneros para Bakhtin e o Círculo, que postulam os gêneros como "[...] algo que é ao mesmo tempo estável e mutável" (Sobral, 2009, p. 115) e que precisam estar conectados à vida (Geraldi, 2015).

Nas práticas de ensino e de aprendizagem, ao perguntarmos sobre as práticas de linguagem priorizadas em suas aulas, tivemos como resposta: "Oralidade, leitura, produção escrita, produção multimodal" (Tia Zezé) e "Leitura e Análise Linguística" (Tia Gertrudes). Observamos que Tia Zezé, professora do 6º ano, volta sua atenção ao ensino de práticas de linguagem que voltam à interação dos sujeitos como oralidade, leitura, produção escrita e multimodal. Em se tratando desse ano escolar e com a realidade do pós-pandemia em que muitas crianças ainda chegam em fase de alfabetização, essa focalização em detrimento da PAL é muito importante, pois reverberam conhecimentos linguísticos prioritários nos processos de letramentos e fundamentais à emancipação humana nas práticas sociais. Tia Gertrudes informa duas práticas: leitura e análise linguística, que representam preocupações com a projeção e desenvolvimento escolar dos alunos, já que irão para o Ensino Médio.

> Excerto 18
> 1) Como você entende o trabalho com a Análise Linguística?
> TIA ZEZÉ**: Importante** para **compreender a complexidade da Língua Portuguesa** e os vários aspectos da linguagem.
> TIA GERTRUDES Como um **trabalho essencial** para que os alunos possam **compreender melhor a nossa língua**. (Questionário de Pesquisa. Item III: questão 1, 2021).

As respostas docentes à questão não apresentam uma definição, ainda que intuitiva, do que seria a PAL ou mesmo uma explicação sobre seus trabalhos com essa prática. Ao invés disso, as professoras expõem suas avaliações sobre a PAL, como vemos, com adjetivos "importante", "essencial", o que demonstra o distanciamento delas em relação ao tema ou à terminologia, como vemos com informações de caráter genérico "compreender a complexidade

da Língua Portuguesa" e "compreender melhor a nossa língua". Isso nos leva a inferirque não está claro para as professoras o que é ou em que consiste o trabalho com essa prática de linguagem. É nesse ponto que se torna relevante entendermos a concepção de linguagem e língua que subsidia o trabalho das professoras, porque conforme defende Geraldi (2004 [989], 2013 [1991], 2015), as escolhas profissionais em relação ao tratamento dos objetos de ensino é um posicionamento político que tem direta relação com a projeção de futuro da sociedade.

Se considerarmos o contexto de formação das docentes, graduadas há cerca de 20 (Tia Zezé) e 15 anos (Tia Gertrudes), sem especialização na área de Língua Portuguesa e sem formação continuada sobre a AL, temos um contexto que revela uma formação inicial pautada, ainda, em concepções de linguagem como expressão do pensamento ou como meio de comunicação (Geraldi, 2004 [1984]). Ohuschi (2013, p. 163) destaca que "[...]a segunda concepção de linguagem (como instrumento de comunicação), ligada ao Estruturalismo, é bastante presente em meio aos professores, uma vez que a maioria foi formada nessa perspectiva". Embora a PAL tenha sido proposta há quarenta anos, na prática, a formação inicial ainda reverberava uma grade curricular assentada nessa concepção de linguagem. Polato (2017) explica, por exemplo, que na primeira década de existência, a adesão à PAL pelo professorado e pela academia foi tímida, a transposição teórico-metodológica se mostrou desafiadora e a preocupação maior voltou-se à renovação do ensino gramatical.

As respostas das docentes refratam, ainda, a relação da PAL com a gramática em sua abordagem tradicional e deixa perceber por meio do verbo "compreender", que há uma preocupação em atuarem para que a língua seja compreendida pelos estudantes. Sob essa perspectiva, a língua é um fenômeno complexo que não é dominado pelo aluno, sobretudo porque focaliza o estudo das regras inerente ao uso da variante linguística de prestígio.

Ponderamos que não é que a compreensão da língua não seja necessária, mas é porque o que está em jogo é o conhecimento da língua que uma minoria domina para se impor às variedades da grande maioria (Geraldi, 2015). A língua do aluno, aquela em que ele canta e dança marabaixo, aquela em que faz versos de ladrão, no rompante, na roda de marabaixo, por exemplo, não é valorada positivamente.

O uso de definições amplas como "funcionamento", "complexidade" denotam a pressuposição de que a língua é um fenômeno externo aos sujeitos. Nesse sentido, a "PAL" não se realiza no cotidiano escolar, como propõe Geraldi (2004 [1981]; 2013 [1991]), Polato (2017), Polato e Menegassi (2019b) e outros, o que aponta a dimensão de nossa investida na formação continuada como muito desafiadora.

Excerto 19
2) Como você costuma trabalhar a Análise Linguística com seus alunos?

Tia Zezé: Inserida nas atividades diárias de oralidade, interpretação de texto e produção textual
Tia Gertrudes: Sim

3) Como são implementadas as atividades no trabalho com a Análise Linguística: há relação com outras práticas de linguagem: oralidade, leitura ou produção textual (escrita, oral ou multimodal)?

Tia Zezé: Sim. Ver resposta anterior
Tia Gertrudes: Sim, principalmente com a escrita
(Questionário de Pesquisa. Item III: questão 2 e 3, 2021).

Na questão 2 e 3, ao indicar que a AL é "inserida" e "articulada" com outras práticas entendemos uma resposta evasiva que se direciona ao contexto de realização do trabalho, nesse caso, a leitura e a produção escrita. Porém, não há referências ao modo como essa prática é desenvolvida, o que envolve, como é praticada. Apenas inferimos que elas são constitutivas dos processos de reflexão sobre os usos e o funcionamento social da língua. A resposta de tia Gertrudes nos leva a inferir se houve incompreensão da questão ou falta de atenção. O "sim" evidencia abstração em relação ao assunto e não possibilita compreensões além disso.

Essa questão é ratificada pelas respostas à questão 3, cujo foco volta-se à expectativa de uma descrição do modo como as professoras desenvolvem à AL, a considerar a inter-relação com outras práticas de linguagem, conforme vemos no excerto 7. As respostas, apontam que o trabalho de análise linguística se dá em atividades de oralidade, leitura e escrita. Não há explicitação sobre como essa atividade é desenvolvida. Em decorrência disso, podemos imaginar que o fato de ser no interior de práticas de leitura e escrita, as reflexões se voltem à compreensão do texto. A fim de ampliar essa hipótese, recorremos a um exemplo citado por tia Zezé, em um encontro formativo, quando refletíamos sobre a prática de análise linguística.

Na ocasião, contamos uma experiência com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental no estudo do texto "Louvor da manhã", de Bartolomeu Campos Queiroz. Após relatar brevemente a narrativa que contava sobre o amor materno, mencionamos como exploramos a PAL no decorrer da leitura ao levar a turma a refletir sobre o uso, os sentidos e valores de substantivos concretos e abstratos usados pelo autor para demonstrar como o amor se concretizava nas ações da mãe e nas referências aos objetos da casa, animais e brincadeiras. Instigada pela narrativa, tia Zezé contou uma experiência similar, em que ao ler com a turma, de 6º ano, o texto *Cartas do mundo*, do mesmo autor, levou as/os estudantes a refletirem sobre

o gênero do narrador, ao instigar alunas e alunos a perceberem marcas linguísticas presentes no texto que pudessem justificar suas escolhas.

> Excerto 20
> TIA ZEZÉ: Você falou agora... mencionou esse texto do Bartolomeu Campos de Queiroz e eu trabalhei hoje na sala de aula... um texto dele e eu pensei que você ia dizer... nossa é muita coincidência se ela falar que é o mesmo texto... mas não eh... foi a... eh... a carta do mundo... né... é um texto belíssimo... (....) e esse texto foi assim... quando... quando nós fizemos a leitura né aqui... **as várias leituras** que a gente faz para compreender o texto e aí .... (...)E aí no final da história eu perguntei para eles... eh... **O que vocês acham? esse narrador ele é um homem ou é uma mulher? é um menino ou é uma menina que tava na sala de aula**? ele disse... todo mundo disse assim.... é um menino... eu disse... Mas onde foi que vocês **leram no texto qualquer palavra que identifique esse... essa pessoa... como menino...** eles... **eles foram ler o texto todo de novo** e não existe nenhuma palavra no texto que identifique... não existe... esse narrador ele não não é identificado como homem... mas todos eles julgaram que era **e a gente começou a discutir sobre isso essa questão do gênero** e... e ...NOSsa... isso deu possibilidade para... para... para falar sobre muitas coisas... foi um texto maravilhoso... (...) quando você pega o texto e extrai uma curiosidade dessa... digo... mas por... vocês vão ter que agora pensar por que que você imaginou que isso é um menino.... "ah porque ele gostava muito de sentar perto da professora" ... "ele tinha um carinho muito especial por ela"... não sei...eles foram argumentando... né... foram argumentando...()...mas nem... nem... não é em toda sala que a gente consegue fazer isso. (Tia Zezé. Módulo 11: Prática de Análise Linguística – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão (16.11.2023). Macapá-AP, 16 de dezembro de 2023, 01h:13min:20seg – 01h:16min:08seg, destaque nosso).

O excerto demonstra como tia Zezé entende a análise linguística integrada à leitura: um processo que leva alunas e alunos a refletirem sobre questões do texto, como o gênero do narrador, a partir de pistas linguístico-textuais. Como ela mesma menciona, a leitura do texto literário mobilizou a classe a revisitar o texto, a desenvolver argumentos que pudessem justificar seus pontos de vista, baseados em pistas textuais e também em suas concepções das relações sociais, como quando se refere ao fato de a personagem sentar perto da professora. Com isso, vemos a prática da reflexão acontecer no interior da prática de leitura, fundamentando posicionamentos discentes a partir da interação real que a gerou. Porém, não percebemos menção a aspectos extralinguísticos suscitados a partir da reflexão levantada.

O questionamento a seguir nos impele a entrever, ainda que indícios ou nuances, a forma como as professoras compreendem o trabalho com a gramática na interface com os gêneros discursivos.

> Excerto 21
>
> 5. No trabalho com aspectos gramaticais, você relaciona-os ao estudo dos gêneros discursivos? Comente.
> TIA ZEZÉ: Utilizo as atividades do livro didático.
> TIA GERTRUDES: Sim, normalmente em artigos de opinião busco fazer esta ligação.

As respostas das professoras evidenciam que o livro didático ainda é um dos principais catalisadores do trabalho com a língua, o que influencia não só o modo de ensinar, como também a autoformação docente. A abordagem de aspectos gramaticais a partir de gêneros como o artigo de opinião demonstra abertura a possíveis reflexões a partir do estilo do gênero. Sobre isso, a professora destacou, em um encontro formativo, que o trabalho com o artigo de opinião envolvia a argumentação e as conjunções. Para nós, esse movimento sinaliza que há intersecção de recursos linguísticos-discursivos no trabalho com o gênero, embora não percebamos indícios de abordagens reflexivas relacionadas a valores sociais decorrentes de reflexões com tais marcas estilísticas.

Além dessas questões, buscamos conhecer os desafios das professoras em relação ao trabalho com a PAL, conforme vemos no excerto 10:

> Excerto 22
> 6. Para você, quais são os maiores desafios para o trabalho com a Análise Linguística na sala de aula?
> TIA ZEZÉ: A dificuldade de leitura e escrita da maioria dos alunos do sexto ano. Muitos ainda não são alfabetizados.
> TIA GERTRUDES: Sinceramente é a dificuldade dos alunos em relação à compreensão, a entender conceitos que são pertinentes ao tema.

Os discursos materializados nos enunciados-respostas da questão 6, excerto 10, são elos da avaliação social comum que apontam a dificuldade em leitura e escrita com principais entraves ao trabalho com a PAL, o que nos leva a deduzir que essa prática é associada ao ensino de gramática e como tal não é favorável ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Evidência disso é a preocupação com a compreensão de conceitos (gramaticais) como base para a PAL. De acordo com esse pensamento, a PAL não é tão urgente quanto aprender a ler e escrever, contrariando a proposição de Geraldi (2013 [1991]) de que o trabalho com a análise linguística se dá no interior da produção e da leitura de textos.

Conforme essa compreensão, aprender a ler e a escrever envolve um processo constante de usos efetivos da linguagem, por meio da interação social, a partir do entrelaçamento entre as práticas de linguagem. Assim, aprende-se a ler produzindo sentidos e refletindo sobre a linguagem em suas múltiplas meioses e seus efeitos produzidos em seus usos reais; escrever é comunicar, produzir discursos. Mesmo na fase de alfabetização, é possível levar os estudantes a refletirem sobre a gramática da língua, sobre seus valores sociais e sentidos, sobre realces e acentos valorativos. Tais ponderações evocam um processo de aprendizagem mais significativo, porque o código, até mesmo o nome da letra, se torna relevante no processo, ao

ganhar contornos sociais. Isso é possível porque a PAL não se limita ao ensino tradicional da gramática.

Giovani (2021), ao relatar uma experiência em que buscou compreender a proposta da BNCC para a PAL na fase de alfabetização, relata uma experiência com contação de história e produção escrita. Ela conclui que nessa fase, o trabalho com a PAL é viável porque se pauta no texto e em suas relações sociais, históricas, culturais. Logo, mesmo em um momento em que a escrita ainda não é convencional, é possível englobar, por meio da PAL, tanto o que diz respeito aos fatos linguísticos quanto à organização dos textos, como coesão e coerência. Nesse caso, o código não é tomado apenas em sua forma fônica, abstraída de sua realidade entonacional e contextual, mas investido de significados valores que tornam a aquisição da língua mais significativa. A partir do que foi discorrido, as primeiras impressões sobre as compreensões das professoras sobre os gêneros discursivos e sobre PAL refratam visões e apreciações ainda genéricas sobre tais signos, conforme quadro 41:

Quadro 41 – Panorama das percepções docentes iniciais sobre o trabalho com a PAL no Ensino Fundamental

Aspectos investigados	**Avaliações Iniciais**
Gêneros discursivos	Concebidos a partir da noção de texto;
Práticas de linguagem	Não é relevante/ Muito relevante;
Formação continuada para a PAL	Não participaram;
Análise linguística	Importante para compreender a língua;
Prática docente com a PAL	Inserida nas atividades de oralidade, interpretação de texto e produção textual conforme o livro didático; inserida na escrita;
Produção de material didáticos	Trabalho com livro didático e/ou com atividades de fixação;
Relação aspectos gramaticais e gêneros discursivos	Conforme livro didático; em artigos de opinião;
Desafios para o trabalho com a Análise Linguística	Dificuldade de leitura e escrita; Dificuldade de compreender conceitos (gramaticais);

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do exposto, consideramos que as respostas das professoras ao questionário são expressas de forma direta, objetiva, às vezes, com evasivas ou mesmo de forma genérica a evidenciar tons de dúvida, insegurança, autopreservação. Esses tons, antes de evidenciarem ausência de conhecimento, revelam a preocupação das professoras que, ao responderem ao questionário, sentem-se expostas, ou antecipam incompreensões ou ainda receio de que seus conhecimentos não sejam bem avaliados. Essa reação é compreensível dado o contexto de pesquisa que, por si só, já é uma tensão de posições, de compreensões. Logo, as respostas

representam um envolvimento inicial das docentes com a pesquisa, a partir do qual podemos ter indícios de suas práticas no interior de atividades de leitura, produção textual e ensino de gramática. Com intuito de ampliar essa compreensão, analisamos a seguir os dados decorrentes da atividade e da aula observada na turma de 6º ano do Ensino Fundamental, com tia Zezé.

7.2 UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Bortoni-Ricardo (2008), ao destacar a importância de um trabalho etnográfico, salienta que esse tipo de pesquisa busca desvelar a rotina de ambientes escolares, invisibilizada aos sujeitos que deles participam. Para isso, pode-se dispor, dentre outros, da experiência, do senso comum e, no nosso caso, de conversas "extraclasse" sobre o universo observado. Os dados analisados nesta subseção decorrem das anotações em diário de campo, observação de aula da professora, quando da implementação das atividades coletadas e são guiadas pelas perguntas norteadoras, retomadas aqui: a) Que concepção de linguagem a prática docente revela?; b) O trabalho com a prática de análise linguística se efetiva na prática docente? Se sim, como?

Observamos as aulas das duas professoras. Tia Gertrudes desenvolveu junto ao 9ºano do Ensino Fundamental o conteúdo "tipos de predicado", a partir de atividades reproduzidas em xerox, com foco no conteúdo gramatical. Tai Zezé desenvolveu a aula sobre Substantivos: variação em gênero, número e grau, a partir do livro didático. Para análise, elegemos como amostra representativa, a prática de tia Zezé, por ela ter desenvolvido todas as atividades da pesquisa.

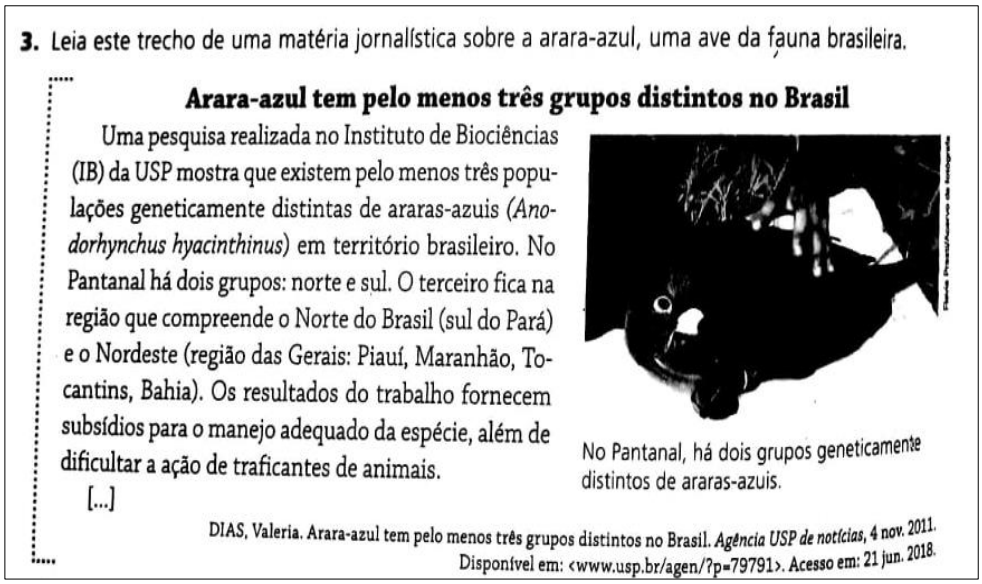
A observação da aula ocorreu no dia 05.06.2023, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, nos dois primeiros horários do turno da tarde, com duração total de uma hora e quarenta minutos. A aula foi sobre o estudo dos "Substantivos: funções e flexão", a partir do livro didático *Português: conexão e uso"* (manual do professor), de autoria de Delmanto; Carvalho (2018), parte integrante da seção "Reflexão sobre a língua".

A atividade fora iniciada em aula anterior e na oportunidade, participamos da implementação das questões 3, 4, 5, as quais focalizavam as funções, número e gênero do substantivo, respectivamente. Adiantamos que tivemos acesso apenas à atividade de análise linguística implementada e pudemos notar que o estudo do substantivo, abrangia a construção do conceito, variações de número e de gênero. Nossa análise recai sobre amostras da implementação da atividade, a qual pode ser conferida na íntegra no Anexo C.

A professora iniciou a aula, retomando a alínea c, da questão 2 por meio da leitura do comando da questão, orientação da resposta ao enunciado-pergunta feito pela professora, a

informar que o substantivo se refere a algo ou a alguém. Ao dar continuidade à atividade, a professora utilizou o livro didático como recurso de mediação. Ao iniciar a leitura da questão 03, ela interrompe a leitura e convida os alunos e alunas a lerem o texto. Como não ocorreu, ela fez a leitura do texto que compartilhamos no excerto 11:

Excerto 23



3. Leia este trecho de uma matéria jornalística sobre a arara-azul, uma ave da fauna brasileira.

Arara-azul tem pelo menos três grupos distintos no Brasil

Uma pesquisa realizada no Instituto de Biociências (IB) da USP mostra que existem pelo menos três populações geneticamente distintas de araras-azuis (*Anodorhynchus hyacinthinus*) em território brasileiro. No Pantanal há dois grupos: norte e sul. O terceiro fica na região que compreende o Norte do Brasil (sul do Pará) e o Nordeste (região das Gerais: Piauí, Maranhão, Tocantins, Bahia). Os resultados do trabalho fornecem subsídios para o manejo adequado da espécie, além de dificultar a ação de traficantes de animais.

[...]

No Pantanal, há dois grupos geneticamente distintos de araras-azuis.

DIAS, Valeria. Arara-azul tem pelo menos três grupos distintos no Brasil. *Agência USP de notícias*, 4 nov. 2011. Disponível em: <www.usp.br/agen/?p=79791>. Acesso em: 21 jun. 2018.

(Delmanto; Carvalho, 2018, p. 90).

A leitura foi via oralização do texto, incluindo-se os dados da autora identificados no rodapé. Percebemos que o enunciado do comando da questão não mencionava explicitamente o gênero do enunciado-texto, referindo-se a ele apenas como "matéria jornalística". O texto era apenas um fragmento do enunciado e havia orientações dos autores para explorar aspectos extraverbais e avaliações sociais acerca do conteúdo temático. Dessa forma, a abordagem do texto pelo livro didático usa-o como ilustração, desvinculado de seus fios discursivos e como pretexto para o trabalho com a gramática, cujo foco era o plural dos substantivos.

Volóchinov (2021 [1929]) esclarece que a essência da percepção avaliativa do discurso alheio passa pela ressonância ideológica do discurso interior percebido por um sujeito que também é constituído por palavras interiores. No encontro entre palavras, o enunciado do outro é circundado pelo contexto real e comentador do outro, pela situação e pela expressão e em seguida, pela réplica. Nesse caso, a mediação, enquanto discurso autoral, ao se referir ao discurso alheio penetra-o, primeiramente com sua entonação e, em seguida, pelas explanações contextuais que o ampliam. Após a leitura, a professora leu o comando subsequente:

Excerto 24

a) O que **você entende** da expressão **manejo** da espécie?

TIA ZEZÉ: O que seria isso? Alguém tem **dicionário**? Como a gente vai fazer para **pesquisar** "manejo da espécie".
TIA ZEZÉ: Alguém quer **arriscar**? O que quer dizer "manejo da espécie?" Como a gente colocaria?"
[silêncio].
TIA ZEZÉ: Refere-se ao controle da população (das araras no caso, explica ela); alimentação. Outra coisa: **como a espécie se reproduz**. **Isso** é **muito importante** no manejo. Reprodução e os hábitos da espécie"

b) De **acordo com o trecho**, de **que modo** a pesquisa realizada sobre a arara-azul contribui para a preservação dessa espécie?
ALUNO: Os trabalhos fornecem subsídios para o manejo da espécie e impedir o tráfico dos animais.

c) Agora, leia os substantivos a seguir e **compare como se forma o plural de cada um deles.**

Arara-azul = araras-azuis	População – populações	Animal - animais

TIA ZEZÉ: **Nessa atividade há quantas formas de fazer o plural? É possível afirmar que o plural dos substantivos é só colocar a letra 's'**? Explique sua resposta.
ALUNOS: Não.
TIA ZEZÉ: Nessa questão há três formas de fazer o plural: uma delas é colocar o 's', COMO EM "ARARA - ARARAS". O -ÃO EM "POPULAÇÃO", COMO FICA?
ALUNOS: "ões".
TIA ZEZÉ: Muito bem. E a terceira forma é trocar o "l" pelo "is", como em "animal-animais (Diário de campo,05.06.2023).

As questões *a* e *b* instigam o aluno a definir a expressão "manejo de espécie", a partir de seu conhecimento de mundo e ao requerer a compreensão do conteúdo textual. A questão *c* é uma questão de metalinguagem, pois leva à observação sobre como o plural de alguns substantivos se efetivam, a suscitar explicações decorrentes de análise descritiva.

A mediação da professora nessas questões deu-se em explicar que manejar a espécie é ter conhecimento, saber hábitos, saber como lidar com uma espécie; em relacionar esse conceito com o manejo de gado e exemplificar o conceito: criar o gado, cuidar dele, tirar o leite. Ela seguiu, instigando à classe a elaborar e socializar uma resposta ao enunciado. Observamos que a professora leva em conta a possível dificuldade de seus alunos e assim reelabora o discurso do livro didático, em busca da interação dos alunos, por meio de questionamentos que visavam instigá-los a participarem da aula a partir da socialização acerca do significado da palavra.

Podemos notar que o enunciado docente – *o que seria isso?* – substitui a expressão "*manejo de espécie*", presente no enunciado do livro didático, insere novo referente no discurso – *dicionário* – na expectativa de oferecer uma via para o discente, o que é favorecido quando ela explica e exemplifica a expressão com a contextualização social do aluno. No entanto, ela não orienta à percepção de sentidos, demonstrando ainda uma concepção de língua como meio de comunicação. Volóchinov (2021 [1929]) explica que o enunciado autoral, ao incorporar

outro enunciado na sua organização, elabora normas sintáticas, estilísticas e composicionais, para favorecer a assimilação em parte e incluí-lo na ordem sintática, preservando, ainda que de forma simples, a autonomia do discurso alheio original.

A percepção das formas de transmissão do discurso do outro é importante porque traz a lume as tendências sociais regulares, da compreensão do outro que se cristalizam na língua e, em específico, nas formas de conceber e ensinar a linguagem. A engrenagem desse movimento está no meio social que elege e gramaticaliza somente características das concepções ativas e valoradas que são relevantes e regulares e, consequentemente, refratam a base econômica do grupo social (Volóchinov, 2021 [1929]). Assim, as reflexões sobre sentidos ainda não se efetivam, pois ficam limitadas ao reconhecimento do significado.

Ao ler a alínea *b* da atividade, a professora pausou sua mediação para que os alunos respondessem à pergunta. Um dos alunos leu sua resposta, a qual se teceu a partir da planície do texto. Nesse sentido, o enunciado alheio sobrepõe-se ideologicamente porque dita o sentido de compreensão ao levar à identificação de informações disponíveis. Nessa perspectiva, o conteúdo verbal é tomado como reconhecimento do dizer do autor pelo aluno que, embora seja importante, não é suficiente para que a compreensão aconteça (Geraldi (2015).

Em relação à questão *c*, que focaliza o plural dos substantivos extraídos do texto, a mediação docente deu-se em orientar a observação dos termos e a descrever a composição do plural. Nessa questão, o enunciado do livro didático é retomado pela professora: "como se forma o plural – *há quantas formas de fazer o plural"*; "cada um deles - *o plural dos substantivos é só colocar a letra 's'"*. A professora parafraseia o enunciado da questão, de forma que essa mediação contribui para manter o entendimento do discurso alheio. Volóchinov (2021 [1929]) explica que ao transmitir o discurso do outro tem-se em vista um terceiro, no nosso caso, o alunado, que de forma indireta assimila um papel que lhe é delegado à coadjuvância. Essa questão é muito importante porque reforça o poder das concepções de linguagem e das forças socias estabelecidas presentes no livro didático sobre as formas como entendemos os discursos e os sujeitos.

Assim, embora se apresente composicionalmente no formato texto, leitura e conteúdo gramatical, entendemos que a atividade responde à concepção de linguagem como instrumento de comunicação e não se caracterizam como atividades de PAL. O gênero não é considerado, uma vez que nem há menção ao nome e nem as dimensões social e verbal, ou mesmo ao estilo. O texto não é apresentado em sua plenitude, é apenas um fragmento. As atividades de leitura se constituem por duas questões que exploram o saber prévio dos alunos acerca de uma palavra

e o reconhecimento de informações textuais. O estudo da língua limita-se reconhecimento do plural de substantivos compostos limitados ao que está no texto.

Percebemos que o livro didático é forte norteador da prática docente com o conteúdo gramatical, no sentido de direcionar *o que dizer, como dizer,* em detrimento de o *porquê* e do *para quê* dizer. A mediação docente, enquanto discurso autoral, age em função de atender as proposições da obra didática, rompendo, algumas vezes com elas ao elaborar explicações, contextualizações, exemplificações, restrições, focalizações ou prospectar outras possibilidades de respostas. Esse fazer docente, segundo Polato e Mendonça (2024) caracteriza-se como uma atividade de metalinguagem na perspectiva de Culioli, em que a professora trata os fenômenos linguísticos didaticamente para, em seguida, mediar reflexões, visando a compreensão discente, tornando-os fenômenos estudados conscientes.

No entanto, tal atuação não rompe, ainda, o discurso parametrizador do livro didático, pois o aluno parece já saber o que se espera dele e, em geral, age como respondente ao identificar no texto, as respostas que poderia expressar com autoria. À medida que o discurso do livro didático dosa *o quê* e o *como ensinar*, sem abrir espaço para reflexões sobre as razões e as finalidades sociais do ensino, mantém-se uma hegemonia de pensar e manter o sistema social vigente. Dessa forma, o discurso alheio dita as tendências de educação em linguagem, o que nos leva a caracterizá-lo como o estilo pictórico individualista relativista.

Com isso, a identidade docente é revelada na expansão da linguagem do material didático, à medida que seus movimentos diluem a linguagem do livro didático com contextualizações, com explicações de significados, com orientações de pesquisa, com exemplificações, para que o aluno responda efetivamente. Sua forma de mediar busca facilitar, oferecer meios para que os alunos aprendam, porém, diante das demandas escolares e sociais, ainda é insuficiente.

7.3 REFLEXÕES PRELIMINARES

Ao considerar os dados analisados no questionário, no relato da professora, na aula observada e na atividade implementada, ~~concluímos~~ observamos que as práticas de linguagem são trabalhadas sob concepções diferentes de linguagem. Tanto as respostas ao questionário quanto a aula observada e a atividade explorada chamam a atenção para a influência dos materiais didáticos nas ações docentes e nas compreensões acerca do trabalho com a língua. Esclarecemos que a observação de outras aulas se tornou difícil dado o tempo que tínhamos para implementação da proposta, uma vez que enfrentamos greve e dificuldade de forma nosso

grupo de sujeitos. Nesse sentido, ponderamos, que a amostra de outras atividades relacionadas à PAL e às demais práticas de linguagem poderiam nortear outros pontos de vista acerca do trabalho docente. Em relação à prática de tia Gertrudes, esclarecemos que realizamos a observação, mas dada a dimensão da análise e as limitações da Tese, trouxemos como amostra apenas o material relacionado à aula de tia Zezé.

Em relação aos gêneros, há indícios de que são concebidos em sua dimensão verbal, pois sua compreensão e abordagem estão relacionadas ao livro didático. Na aula observada, o trabalho com o gênero discursivo não se efetiva, haja vista que nem mesmo o nome do gênero é mencionado e o discurso não é considerado como objeto de reflexão com a língua. O texto é destituído de sua integralidade e serve de pretexto para o ensino de gramática, uma vez que direciona a leitura à oralização, ao reconhecimento de significados e de informações presentes na superfície textual.

O fato de o livro didático ser o principal norteador do trabalho com a língua acende um alerta no que tange à forma como o gênero é trabalhado e, também, quanto às escolhas dos que adentram o meio escolar. No que tange à forma, Geraldi (2015) esclarece que a valorização do recurso didático decorre da alteração dos meios que se concebe à subjetivação dos sujeitos. Assim, a concepção de aprendiz é caracterizada pela responsabilidade de ele aprender *per si*, a partir de um material didático distribuído na e pela escola. O que decorre disso é que ao educando é atribuído o insucesso escolar, a continuidade das mazelas sociais e a desvalorização de culturas que não rendem. Isso influencia na autoformação docente que se constitui, também, na sua relação com o material didático.

Quanto às escolhas dos gêneros, refletimos que os livros didáticos propagam e reproduzem saberes da cultura hegemônica, influenciando a visão de língua, de sujeitos, de sociedade em detrimento daqueles gêneros que representam a vida das comunidades dos alunos. Com isso, conhecimentos e saberes linguísticos oriundos de culturas como o Marabaixo, consideradas não rentáveis, não penetram no campo do saber oficializado no ensino de linguagem e língua.

Sob esse enfoque, gêneros como ladrão de marabaixo não são trabalhados em sala de aula, tanto porque não estão no livro didático, quanto porque o professorado não é instigado a estudá-los para produzir conhecimento. Em consequência disso, os estereótipos, o desvalor, a desimportância só ampliam o fosso entre a escola e a vida. Isso contribui para o apagamento ou subvalorização da cultura de sujeitos marabaixeiros, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e outros que não têm suas vozes, suas condições sociais relegadas ao silenciamento e à negação

de direitos, seja porque suas representações de mundo não são ouvidas, seja porque não se reconhecem na língua da escola que, de certa forma, tolhe a conexão com suas existências.

No que tange a reflexões tecidas à prática da leitura, no questionário, tia Zezé declara que seu trabalho com a análise linguística ocorre no interior da leitura e produção de texto. Por essa razão, trouxemos o relato sobre a aula de leitura literária, a partir do qual percebemos que a reflexão sobre a língua nesses contextos é de interação viva de diálogo, de posicionamentos, argumentos que flui no processo de compreensão do texto. Com isso, percebemos que na prática de leitura há evidências de concepção de língua como interação.

Ao instigar reflexões sobre os usos da linguagem no texto, em um contexto dialogado entre professora, leitores, texto e mundo, a professora coloca no centro da aula o (não) uso de recursos linguísticos como apagamento de marcas de gênero do narrador. O relato docente evidencia que a professora explora a reflexão da língua no texto, a influenciar a responsividade e a responsabilidade dos alunos, tornando a aula viva, dinâmica. Porém não foi possível perceber indícios de expansão ao extralinguístico, a envolver discurso vivo, para além do texto, como reflexões, por exemplo, acerca de preconceitos, estereótipos relacionados às categorias de gênero na sociedade. Também, não percebemos desdobramentos em termos de continuidade e aprofundamentos que envolvesse o uso e a sistematização recursos linguísticos. Essa percepção nos leva a inferir que esse tipo de reflexão, tecida em práticas de leitura, não era considerada pelas professoras como análise linguística.

Nesse caso, percebemos que há indício de que a análise linguística ocorra a partir um princípio de epilinguagem espontânea e intuitiva, como apresentado por Culioli (1990), em que são ativados processos de localização, representações mentais e experienciais dos sujeitos para refletirem sobre a linguagem (Polato; Menegassi; Ohuschi, 2023, Polato; Mendonça, 2024). No que tange aos movimentos docentes, isso se caracterizaria por estar relacionado à ideia de leitura e não ainda como trabalho de PAL. Nesse sentido, seria interessante investigar se e como o trabalho com a leitura literária ou outra repercute a PAL.

No que se refere à PAL, as respostas docentes no questionário não mencionam definições e nem exemplos sobre essa prática. Na observação, acompanhamos o trabalho docente com a gramática, pois a professora demonstrou estranheza, quando a convidamos para participar da pesquisa, à denominação prática de análise linguística. No que tange ao ensino de gramática, a centralidade do trabalho é o recurso linguístico em sua abordagem gramatical, no caso analisado, o plural de substantivos compostos.

O ensino desse recurso gramatical guia a escolha do texto, a abordagem da leitura, o trabalho docente com o recurso linguístico, os quais são tratados como reconhecimento de

informações e de categorias gramaticais, não se configurando como um trabalho sistematizado sobre a linguagem em uso e nem como reflexão sobre o funcionamento do recurso linguístico no texto e na vida, como propõe a PAL.

Tais indícios diferem do que se prospecta para o trabalho com a PAL, o qual implica assumir uma postura integradora entre as práticas de linguagens, com consciência teórico-metodológica em relação à linguagem, à sociedade, aos sujeitos constituídos no ato discursivo. Isso significa que na mediação do ensino e aprendizagem da língua, o intercâmbio entre as práticas de linguagem deve se dar por atividades de análise linguística que se complementam para propiciar compreensão socioideológica dos dizeres que constituem o discurso, a partir da reflexão sobre os usos, sentidos, valores e funcionamento de recursos linguístico-enunciativos e discursivos no texto.

Consoante a isso, as atividades epilinguísticas não se realizam no discurso do livro, sendo percebidas no discurso docente, enquanto prática inerente à linguagem, quando a professora decompõe o discurso o material didático e leva os alunos a refletirem sobre palavras desconhecidas, mas sem vinculá-lo a uma reflexão socioideológica sobre a linguagem. Refletimos, assim, que as incursões autorais da professora decorrentes da escolha da atividade, da preparação da aula, de contextualizações, paráfrases, explicações foram adotadas tendo em vista atender o que estava previsto no material didático.

O discurso autoral, nesse caso, tende à decomposição do discurso alheio motivado pelos interlocutores que carecem de explicações e adequações para compreender o discurso, porém não rompe com as proposições alheias. Por essa razão, caracterizamos o estilo de transmissão como pictórico individualista relativista. Tal caracterização importa à nossa análise porque os discursos autorais ao reelaborar o discurso alheio apontam tendências de como os discursos são compreendidos e expressados, o que no caso da relação gramática e PAL, pode evidenciar a prevalência de um discurso tradicional ou de mudança nas formas de trabalho com a linguagem.

Com base na análise, inferimos que na escola as concepções de linguagem como instrumento de comunicação e como interação coexistem e se revelam nas práticas adotadas. Quando o foco do trabalho é o conteúdo gramatical, os gêneros discursivos, o texto, a leitura como interação e os recursos linguísticos não são concebidos em sua realidade sociodiscursiva. Quando o foco e a compreensão do texto, as práticas de reflexão linguística e textual são mais evidentes. Porém, os as práticas estão dissociadas, não compõem uma sistematização que se integram e complementam para expandir a consciência socioideológica e autonomia dos sujeitos. Por isso, afirmamos que PAL em perspectiva dialógica ainda não é presente no

contexto investigado. Na seção seguinte, analisamos a constituição do discurso docente acerca do gênero ladrão de marabaixo e da PAL no processo do curso de formação continuada.

Desse modo, a assertiva “a compreensão de prática de análise linguística está relacionada à concepção de linguagem das professoras participantes” não se confirma porque entendemos que a PAL não é entendida como prática de linguagem no discurso docente, mas como uma atividade de compreensão do texto, na leitura; e como reconhecimento de categorias gramaticais, no trabalho com conteúdo gramaticais. Nesse sentido, a PAL como atividade sistematizada voltada ao desenvolvimento socioideológico de sujeitos situados histórico, social e culturalmente não se efetiva na prática docente investigada.

Ao encerrar esta seção, retomamos os principais temas tratados: a concepção de gênero discursivo e da PAL no discurso e na prática das professoras de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, Anos Finais. Para tanto, partimos tanto de análise de respostas dadas em questionário, como observação de aula, análise dialógica das atividades e da mediação docente e relato de uma experiência ocorrida já no decorrer do curso. Recorremos a conceitos orientadores como concepção de linguagem, transmissão do discurso alheio e identidade docente, a partir dos quais foi possível compreendermos como os materiais didáticos influenciam os discursos docentes em relação à concepção de linguagem no trabalho com conteúdos gramaticais e como o trabalho com a leitura de textos literários se abrem a práticas de reflexão sobre a língua.

8 O LADRÃO DE MARABAIXO E A PAL NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Para aprender da pedra, frequentá-la;
(João Cabral de melo Neto)

Nesta seção, a análise desenvolvida contempla o segundo objetivo específico: caracterizar os saberes docentes no processo de reflexão sobre a análise linguística em perspectiva dialógica a partir do gênero ladrão de marabaixo, no decorrer do estudo teórico-metodológico à luz de conceitos do dialogismo. Para tanto, focalizamos os objetos: gênero ladrão de marabaixo e PAL na implementação do curso de formação continuada, relacionados à primeira e segunda parte do curso. Explicamos que as duas professoras produziram o depoimento, mas em razão dos limites da Tese, porém, selecionamos com amostra da análise apenas depoimento de tia Zezé, uma vez que ela concluiu todas as etapas da pesquisa. Da segunda parte do curso, respostas docentes a atividades implementadas sobre a dimensões social do gênero **(**Módulos 7, 9, 10) e a mediação e respostas docentes às atividades de PAL (Módulo 11).

8.1 O LADRÃO DE MARABAIXO NO DISCURSO DOCENTE NA PRIMEIRA PARTE DO CURSO

O discurso docente a respeito do gênero ladrão de marabaixo, ao longo do processo formativo, foi se reformulando. Definimos como assertiva: o depoimento das professoras sobre o gênero denota compreensão ética, responsável e responsiva em relação ao gênero discursivo ladrão de marabaixo**,** a ser desvelada a partir das perguntas norteadoras: a**)** Como as professoras representam suas compreensões a respeito do ladrão de marabaixo?; b) Que valorações, os enunciados "depoimento" revelam sobre o posicionamento das professoras?; c) Há evidências de que houve alteração de conhecimentos sobre o gênero ladrão de marabaixo? Se sim, o que elas sugerem?

O ladrão de marabaixo, embora seja constitutivo de um patrimônio cultural do Brasil, o Marabaixo, reconhecido pelo IPHAN (Brasil, 2018) e com mais de duzentos anos de existência e resistência na cultura amapaense, ainda não é tratado como gênero discursivo no âmbito da LA e nem na seara da educação básica. Logo, trazê-lo para essas esferas sociais significa romper

com o silenciamento que marca a ausência de tal gênero na sala de aula e contribuir para a sua democratização enquanto discurso de sujeitos afroamapaenses.

Ao olharmos para o processo de recepção das docentes em relação ao gênero, importa saber como as professoras avaliavam o ladrão de marabaixo, antes de participarem do curso de formação continuada. Em virtude disso, trazemos à cena enunciativa, vozes das professoras em formação, coletadas no início da implementação do módulo 6, em que evidenciam suas percepções e valorações iniciais em relação à "música" de marabaixo, quando lhes perguntamos se conheciam o gênero:

> Excerto 25
>
> TIA GERTRUDES: Já escutei **algumas vezes em apresentaçõ::es**...é...até mesmo **quando eu estudava no ensino fundamental... no ensino médio**... a gente é... **via as apresentações** sempre com essa....que a gente falava... ESSA MÚSICA...né... (...)já vi várias vezes... né...assim...é BEM tradicional...né... **cantar... pras pessoas**... só que a gente não tem esse conhecimento...né... a gente só pensa que é uma música de marabaixo e pronto...né... (Módulo 6: O gênero discursivo ladrão de marabaixo. Macapá-AP, 28 de setembro de 2023, 00h:44min:33seg – 00h:45min:16seg, destaque nosso).

> TIA ZEZÉ: é isso mesmo que a [nome da professora] disse... também nas apresentações que eu vou **sempre tem esse ladrão**...e **aquele** também da Rosa Branca Açucena (...) As que mais conheço são **essas** duas (Módulo 6: O gênero discursivo ladrão de marabaixo. Macapá-AP, 28 de setembro de 2023, 00h:45min:25seg – 00h:45min:35seg, destaque nosso).

Ao nos deter analiticamente sobre o enunciados de tia Gertrudes observamos que ela se coloca distante, não participante, do ladrão de marabaixo, a evidenciar uma relação de desconhecimento e distanciamento dessa prática, conforme vemos em trechos como: "já escutei algumas vezes"; "quando eu estudava no ensino fundamental, no ensino médio"; "a gente via as apresentações sempre com essa..."; "a gente fala... COM ESSA MÚSICA"; " já vi várias vezes, né, cantar pras pessoas "; "A gente só pensa que é uma música de marabaixo e pronto". "A gente não tem esse conhecimento", "A gente só pensa que é uma música de marabaixo e pronto". Essa forma de pensar o ladrão é compartilhada por tia Zezé quando diz: "É isso mesmo". Por outro lado, ao mencionar outro ladrão: "Nas apresentações de Marabaixo sempre tem esse ladrão."; "Aquele também da Rosa Branca Açucena", tia Zezé expressa familiaridade com a prática cultural, demonstrando maior proximidade, ao indicar que já participou de apresentações, porém, sem considerar o ladrão como gênero discursivo.

O discurso das professoras nos dois enunciados se materializa com escolhas que nos permitem fazer tais afirmações como: emprego de “algumas”, como quantificador existencial; de marcadores de tempo: “quando, no ensino fundamental, no ensino médio”, e verbos no pretérito: “escutei”, “via”, “vi” a indicar distanciamento temporal e relacional; o pronome pessoal com sentido genérico: “A gente”; o uso de demonstrativos: “essa”, “esse”, aquele” revelam um pensamento não participante do discurso de valoração e de desconhecimento do ladrão enquanto gênero. Para as professoras, era só uma “música de marabaixo e pronto”, ou seja, percebida e terminada ali, em um momento efêmero e que não representava importância em outras áreas de suas vidas.

Sobre isso, Bakhtin (2020 [1920-1924]) explica que o produto estético em sua singularidade não é sua existência e apreciação, mas sua integração à vida por meio de uma percepção estética ativa, em que pese a integração de sua totalidade na participação efetiva da existência. Ao olharmos para o ladrão de marabaixo como um produto estético da cultura popular, entendemos que ele não integrava a vida profissional, porque não ressonava nelas participações efetivas em que seu conteúdo-sentido, no caso de tia Gertrudes, e porque o sentido que ressoava em tia Zezé era cultural, estético, não relacionado ao fazer docente.

Para que isso se torne possível, Bakhtin (2020 [1920-1924]) destaca a importância do produto da atividade cultural seja incorporado na singularidade da vida, não pelo seu conteúdo teórico, autodeterminado por um campo da vida humana, mas pela unicidade de refletir o mundo da cultura e o mundo da vida em um plano uno, em que ocorra o encontro e o fortalecimento de seu conteúdo e de seu existir. Afinal, “[...] Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definição” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 204).

Essa integração é possível na escola, à medida que olhamos a fala de tia Gertrudes que, ao situar seu campo de conhecimento em relação ao ladrão de marabaixo ao ensino fundamental e médio, evidencia o quanto a escola pode contribuir para que alunas e alunos se aproximem mais do ladrão de marabaixo. Com a ampliação da visibilidade, aceitabilidade e entendimento de sua constituição sócio-histórica e de seus elementos constitutivos podemos favorecer o enfrentamento de estereótipos e preconceitos.

No decorrer do módulo, ao tratarmos sobre o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* a partir da perspectiva dialógica de linguagem, consideramos seu contexto-cultural e sócio-histórico ideológico, a partir do qual possibilitamos o conhecimento da gênese constitutiva do gênero, de suas transformações até a atualidade em que se tornou o ladrão de marabaixo. O conhecimento das professoras em relação ao enunciado-texto era superficial, a refratar suas

percepções sociais: “Eu confesso que sou zerada” (tia Gertrudes); “O que eu conheço do ladrão de marabaixo é ouvir mesmo a comunidade cantar” (tia Zezé, 28.09.2023).

Esse panorama inicial é revelador das avaliações sociais das professoras acerca do gênero em estudo. Seus modos de se relacionar com a cultura marabaixeira e com a “música” do marabaixo são sinalizadores do pensamento docente e são dados muito importantes a serem esclarecidos. Porém, dada a delimitação desta investigação atemo-nos ao desvelamento da professora tia Zezé em relação ao gênero.

8.1.1 O ladrão de marabaixo no depoimento docente

Os elementos sócio-históricos que constituíram o ladrão de marabaixo enquanto gênero discursivo consideraram seu cronotopo a partir do qual foi possível situar o gênero na prática social do Marabaixo, como cultura afroamapaense, oriunda do período de escravização de negros africanos em que religiosidade, canto, dança e saberes alimentares fundem-se em expressão singular. Inicialmente marcado pelo lamento, sofrimento, diáspora, escravização, o ladrão de marabaixo tanto contribuiu para fortalecimento da cultura como se constitui como essencial à ressignificação do Marabaixo a reforçar a resiliência, a luta, a afirmação de valores culturais, religiosos e étnicos.

Essa contextualização tornou-se muito relevante para a compreensão do ladrão de marabaixo enquanto gênero, à medida que possibilitou às professoras em formação deslocarem pontos de vista, sob um olhar sócio-histórico, cultural e ideológico em perspectiva dialógica. Ao refletirmos, propiciamos conhecimento sobre como a dimensão social e a dimensão verbal do gênero (Acosta-Pereira, 2013) se organizam na trama enunciativa. Assim, ao perguntarmos sobre o projeto de urbanização da cidade de Macapá, na década de 1940, ativamos conhecimentos e avaliações pessoais estabelecidos a partir do meio social. Esses, somados aos nossos, estimularam a orientação exterior da palavra e, com isso, o desenvolvimento da consciência, da constituição da significação individual. Nesse caso, ouvimos de tia Zezé:

> Excerto 26
>
> Olha... Gercilene... desse contexto de urbanização eu conheço uma história POR ALTO assim... de que teve um governante que TIROU a população ali da orla da cidade e FOI EMPURRANDO mais pra cá...EU NÃO SEI SE TEM A VER ISSO que estou mencionando... mas PARECE que teve isso na história do Amapá ...de um governante... NÃO TÔ ME RECORDANDO AGORA quem foi...e RETIROU muitas famílias que habitavam essa...essa parte... a orla ali da cidade e REMANEJOU pras outras localidades... não é... NÃO DEIXOU ficarem ali na frente da cidade... então tinha muitas comunidades

> que moravam ali... mas ele NÃO DEIXOU FICAR... foi EMPURRANDO a população mais pra cá pra dentro... NÃO SEI EXATAMENTE qual era o objetivo... nesse contexto de urbanização eu lembro de um fato MAIS OU MENOS ASSIM (tia Zezé. Módulo 6: O gênero discursivo ladrão de marabaixo. Macapá-AP, 28 de setembro de 2023, 01h:06min:25seg – 01h:07min:30seg).

Ao compartilhar informações vigentes no meio social e histórico, a professora trouxe para o debate, por meio de marcas linguísticas como “por alto”, “eu não sei se tem a ver isso”, “mas parece”, “não deixou ficar” entonações de distanciamento e indício de juízos de valores como: crítica, desaprovação conforme vemos com as marcas linguísticas: “tirou”, “foi empurrando”; “Não deixou ficarem”. Embora a professora tenha esclarecido seu pouco conhecimento acerca do tema, a avaliação social expressada remete um olhar distanciado, mas não imune às formas de representação valorada que tal fato representou à comunidade.

Tais conhecimentos podem não ser suficientes para corroborar uma prática consciente com o ladrão *Aonde tu vai rapaz*, na sala de aula, porém são relevantes na ampliação da consciência socioideológica acerca do tema, do gênero e da PAL. As avaliações preliminares são importantes porque são a expressão da vivência, a qual exerce uma potente influência inversa sobre a consciência interior, pois ao adentrar o discurso interior, contribui para que o discurso exterior se torne mais estável e definido (Volóchinov, 2012 [1929]).

Com a interlocução, pudemos notar que as professoras foram se engajando no curso de formação. Ao compartilharmos informações decorrentes da análise do enunciado *Aonde tu vai rapaz,* lançamos luz não apenas sobre o gênero, mas sobre a importância de se analisar os enunciados antes de desenvolver atividades com e a partir dele. Conforme destaca Polato (2017), esse movimento é importante no fazer docente porque impacta diretamente na compreensão, pelos sujeitos discentes, das representações axiológicas relacionadas aos contextos sócio-históricos e ideológicos amplos e imediatos da interação.

Ao fim do módulo, pedimos que as professoras produzissem um depoimento sobre suas percepções e aprendizagens acerca do gênero, a fim de que pudéssemos perceber como as professoras processavam o discurso compartilhado no curso. Isso é importante porque a unidade real da língua é a interação entre dois enunciados que dialogam entre si (Volóchinov, 2021 [1929], o da professora-formadora e das professoras em formação.

A percepção e a transmissão do discurso alheio pelas professoras estão atreladas a um terceiro interessado, o alunado, que acentua a influência das forças sociais organizadas, neste caso, a instituição universitária, na percepção do discurso que transmitem. Conhecer o processamento dos discursos formativos sobre o ladrão de marabaixo tem em vista a ampliação

da consciência ideológica de estudantes da educação básica. Isso porque os discursos produzidos na formação continuada exercem influência reguladora, estimuladora ou inibidora (Volóchinov, 2021 [1929]). Assim, passemos à análise do depoimento de tia Zezé:

> Excerto 27
>
> *Como os diálogos sobre o gênero discursivo ladrão de marabaixo, a partir do enunciado concreto Aonde tu vai rapaz, podem contribuir para o ensino e aprendizagem de linguagem em sua prática docente?*
>
> O estudo intitulado Marabaixo Além da Caixa nos dá a dimensão da **riqueza** dos recursos disponíveis na cultura do Amapá para o ensino e aprendizagem de linguagem, nos aponta que o "ladrão de marabaixo" é um recurso que **não pode ser desperdiçado,** pelo contrário, **precisa ser aproveitado** em sua integralidade, por sua beleza e multivalência na prática docente. São **inúmeras as possibilidades** de analisar a linguagem e desenvolver habilidades linguísticas **importantes** quando se dispõe de um cenário culturalmente **rico**.
>
> A utilização do ladrão de marabaixo pode trazer **muitos benefícios** para o ensino e a aprendizagem de linguagem, como apresentar a própria cultura local para os alunos, melhorar a linguagem a partir do estudo de suas características (forma das frases, o som, a rima e o sentido das palavras, etc.). Além disso, o professor de Língua Portuguesa pode ajudar os alunos **a ser mais criativos e críticos**, com atividades de criação de seus próprios versos e expressando suas ideias e sentimentos, por exemplo.
>
> É possível também auxiliar os alunos no estudo de outros assuntos, como música, história, cultura e sociedade, que se relacionam com a linguagem. Estas e outras ações podem fazer com que **os alunos se sintam mais próximos** da comunidade, **entendendo** e **respeitando** a cultura local.
>
> Múltiplas atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula utilizando-se o ladrão de marabaixo. Além daquelas já mencionadas, atividades que vão desde a leitura e interpretação do texto, encenação, recriação do texto para outras linguagens, história em quadrinhos etc. (Anexo D. Depoimento de tia Zezé. Macapá-AP, 09.10.2023, destaque nosso)

A respeito da análise, elegemos o enunciado discursivo produzido como "[...]o fluxo do movimento. Lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões do mundo vivido" (Geraldi, 2015, p. 158). Detemo-nos, inicialmente, na forma como a professora em formação, tia Zezé, se coloca no enunciado, a refratar em sua subjetividade, seu grau de comprometimento com a proposta, a internalização da palavra alheia (Geraldi, 2015).

Ao observamos a tessitura do discurso verbal da professora, identificamos a moldura do discurso alheio ao qual o enunciado está vinculado: "O estudo intitulado Marabaixo Além da Caixa", o estudo teórico-prático implementado na segunda parte do curso de formação continuada. Com isso, identificamos uma relação dialógica de enquadramento da palavra alheia. Face a isso, o curso emerge com o tom de autoridade, à medida que deflagra reflexões sobre o ladrão de marabaixo no ensino e aprendizagem da linguagem. Essa reflexão decorre do

fato de que a cada contexto sempre há enunciados investidos de autoridade que ditam o tom, nos quais os sujeitos se apoiam, citam e fazem referência (Bakhtin, 2016 [1979]).

Em relação à subjetividade, analisamos não só as marcas explícitas de pessoa discursiva, como também as entonações e valorações a partir de suas escolhas estilísticas, pois toda palavra enunciada é marca constitutiva do sujeito. A priori, percebemos um sujeito generalizado, marcado pela primeira pessoa do plural, no primeiro parágrafo, conforme vemos com os verbos "nos dá", "nos aponta", cujo sentido colocam um sujeito como paciente. Em seguida, o sujeito do discurso aparece de forma impessoal em "o professor de Língua Portuguesa", para ser totalmente "dissolvido" em "É possível também auxiliar os alunos no estudo de outros assuntos" e "Múltiplas atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula utilizando-se o ladrão de marabaixo".

Com essa forma de se inscrever no discurso, percebemos um grau de comprometimento cauteloso, decorrente, talvez, da preocupação da professora com o contexto do enunciado – o fato de o depoimento ser parte de uma pesquisa de Tese de doutorado. Para Sobral (2009), as relações das quais compartilham os sujeitos são impregnadas de graus próprios de formalização oriundos desses contextos e permeados pelos outros. Guiada por suas possíveis interlocutoras, professora-formadora e pesquisadora e pelo contexto da pesquisa (inferimos que a professora pode ter adotado a terceira pessoa por se tratar de uma tese de doutorado), ou mesmo em face ao processo de apropriação do gênero, a professora focaliza o gênero de modo holístico, em detrimento do sujeito.

Volóchinov (2021 [1929]) esclarece que a vivência do nós é diferenciada ideologicamente e proporcional à firmeza e à convicção da orientação social, de forma que graus diferentes da vivência do nós pode ser percebida pelo tom com que vibra sua elocução. No caso do discurso da professora, as avaliações docentes acerca do ladrão são marcadas pelo tom do desvelamento, de orgulho, de amplitude e de convicção. Percebemos uma entonação persuasiva, de convencimento, à medida que o arranjo linguístico-enunciativo estabelecido move-se em prol de convencer seus interlocutores, nós e o professorado, da importância e potencial do ladrão de marabaixo na esfera educacional. Diante disso, a subjetividade se dá de forma engajada, ativa.

Com isso, a professora aciona juízos de valores que refratam a grandeza do objeto, a singularidade, a riqueza, a amplitude de sua significação de um ponto de vista estético, cultural, social e político, conforme vemos: a) "[..]dá a dimensão da riqueza dos recursos disponíveis na cultura do Amapá"; b) "é um recurso que não pode ser desperdiçado, pelo contrário, precisa ser aproveitado em sua integralidade, por sua beleza e versatilidade na prática docente"; c) "São

inúmeras as possibilidades de analisar a linguagem e desenvolver habilidades linguísticas importantes"; d) "pode trazer muitos benefícios para o ensino e a aprendizagem de linguagem".

Notamos revaloração do ladrão de marabaixo, à medida que demonstra interiorização de palavras ditas no curso de formação continuada com projeções aos elos vindouros, dados em tom de otimismo e abertura ao novo. Conforme estabelece Bakhtin (2016 [1979]), nossos enunciados são plenos de palavras alheias, em graus diferentes de alteridade ou de assimilabilidade, cada um com sua forma de se expressar, com suas tonalidades que vão impregnando nossos dizeres à medida que os reenunciamos à nossa maneira.

Observamos que, ao afirmar que o ladrão "é um recurso que não pode ser desperdiçado", a professora posiciona-se contra o silenciamento, a negação de direitos, questiona "verdades" (im)postas no meio escolar. Ao mesmo tempo, dá relevo à estética e à versatilidade do ladrão no trabalho como a linguagem. Como salienta Bakhtin (2016 [1979]), ao objeto do discurso do sujeito convergem pontos de vista, opiniões, visões de mundo que são refletidos de forma única no enunciado, a evidenciar a subjetividade docente. Nesse caso, sob o valor da responsabilidade social, o da alteridade e o da ética, o que revela um processo de reacentuação da palavra alheia em grau de alteridade.

Diante disso, notamos que o tom de distanciamento que manifestou no início da implementação do módulo 6 deu vez, via tom de urgência, de defesa, de consciência crítica à demonstração de que o gênero é necessário à escola básica. Isso denota que a professora não se apropriou do objeto passivamente, mas que o recebeu empaticamente, enquanto um ato produtivo e novo. Como salienta Bakhtin (2020 [1920-1924], p. 62): "[...] Mediante a empatia se realiza algo que não existia nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia, e o existir-evento se enriquece deste algo que é realizado, não permanecendo igual a si mesmo".

A empatia é, pois, lugar da novidade e da criatividade (Bakhtin, 2020 [1920-1924]) e ao olharmos sob essa lente para o discurso docente, entendemos que ele se manifesta como empatia objetivante (Bakhtin, 2020[1920-1924], p. 65), à medida que a professora ainda não refrata seu conhecimento do ponto de vista do vivido, experienciado, na prática docente. Trata-se de uma prospecção que lhe vem de forma externa, percebida fora de sua atividade profissional, por exemplo. "[...]A empatia estética com aquele que participa de um evento não significa ainda alcançar a plena compreensão do evento" (Bakhtin, 2020 [1920-1924], p. 65). Temos uma sujeita em fluxo, a evidenciar uma professora que apresenta horizontes outros de possibilidades de um vir a ser renovado.

Essa forma de se posicionar, no entanto, evidencia que a reação-resposta da professora é relevante, pois vem ao encontro do que defende Geraldi (2015) em relação a adotar um olhar

mais valorado e profícuo em relação às culturais orais. Segundo o autor, a apreensão da língua, a partir das vivências glocais, é uma forma de sobreviver a um sistema global líquido, no qual cada vez mais somos cidadãos do mundo globalizado, destituídos de identidade. Seus argumentos postulam que "[...]é a defesa do local, do diferente, que é preciso exaltar. Isto porque as línguas somente serão pontes culturais do futuro se o futuro preservar as diferenças" (Geraldi, 2015, p. 128). Nesse sentido, a voz da professora fortalece coro à entrada do ladrão como gênero discursivo na educação básica.

Outro ponto relevante é a relação estabelecida entre o ladrão de marabaixo e o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Ao se referir ao trabalho com o gênero, a docente vislumbra possibilidades diversas, em tom de otimismo, a projetar como esse poderia ser trabalhado em sala de aula: "apresentar a própria cultura local para os alunos", "melhorar a linguagem a partir do estudo de suas características (forma das frases, o som, a rima e o sentido das palavras, etc.)"; "ajudar os alunos a ser mais criativos e críticos, com atividades de criação de seus próprios versos e expressando suas ideias e sentimentos, por exemplo.

Verificamos, em alguns trechos, reenunciação de concepções de linguagem como meio de comunicação e expressão do pensamento, respectivamente (Geraldi, 2004 [1984]): ao focalizar as características e a estrutura composicional do gênero e se referir ao sistema da língua a partir de formas frasais; e quando considera a escrita como forma de expressão de sentimentos e de emoções. Porém, tais referência mesclam-se ao tom de persuasão percebido nas justificativas que visam ao convencimento do outro em relação à potencialidade do ladrão de marabaixo, levando-nos a afirmar que ocorre internalização parcial em grau de relevância e transição.

Essa forma de pensar o ensino da linguagem refrata, justamente, os embates entre os já-ditos e o novo dito: abre-se a novas abordagens prenunciadas pelo estudo dialógico sobre o ladrão de marabaixo e oscila entre a estabilidade do discurso da tradição escolar. Consoante a isso, refletimos que os conhecimentos novos, à medida que forem praticados, vão se incorporando à prática docente. Com isso, tendem a redimensionar a forma de pensar o ensino e aprendizagem de língua, pois a consciência individual é sempre orientada para a expressão exterior atualizada e a ela tendencia, ainda que se atrase ou se demore (Volóchinov (2021 [1929]). Quando isso ocorre, as formas de expressão do discurso exterior influenciam, organizando, estabilizando e definindo-a.

Notamos ainda, que a professora, ao projetar uma visão de trabalho interdisciplinar transcende a compreensão de ensino da linguagem como sistema fechado: "É possível também auxiliar os alunos no estudo de outros assuntos, como música, história, cultura e sociedade, que

se relacionam com a linguagem"; e se volta à exploração de outras linguagens além da verbal: "Além daquelas já mencionadas, atividades que vão desde a leitura e interpretação do texto, encenação, recriação do texto para outras linguagens, história em quadrinhos*".*

Dessa forma, a professora prospecta uma imagem valorada de sua prática docente, representada por tons de entusiasmo, de recomendação e de orientação e juízos como identidade e responsabilidade social. Como destaca Volóchinov (2016 [1929], p. 210): "A situação social sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar". Segundo sua visão, é possível experienciar o ladrão de marabaixo para valorar e fruir a diversidade dos saberes ancestrais e culturais afroamapaenses. O ladrão, assim pensado, ganha vivacidade no meio escolar e permite aos sujeitos, professores e estudantes, ampliarem a compreensão de si mesmos, das relações dos seres humanos entre si, com o meio natural e cultural como forma de se reconhecerem em suas identidades e responsabilidades sociais.

Essa prospecção sinaliza possibilidades de trabalho que tendem a maior aproximação entre a cultura e a vida. Desse modo, entendemos que o discurso da professora já se constitui consciência como expressão material organizada (Volóchinov (2016 [1929]). Como tal, representa a força capaz de agir e de desempenhar papel ativo em debates reflexivos e criativos com, sobre e partir do ladrão. Assim, o depoimento constitui-se material ideológico que adentra o campo da ciência e do ensino e aprendizagem como força da consciência encarnada.

Face ao exposto, entendemos que nesse percurso a subjetividade é percebida pela entonação e valoração expressada. Embora as marcas de pessoa sejam importantes, é preciso considerar que tudo o que é enunciado tem valor, evidencia um grau de comprometimento que, no caso do depoimento de tia Zezé, revela-se em grau de engajamento, alteridade, de relevância social e de transição, dado o desvelamento de sentimentos, atitudes e valores positivos em relação ao ladrão no campo educacional e a internalização da palavra alheia em nível de enquadramento e interiorização. No quadro, demonstramos como as entonações e juízos manifestados contribuíram para compreendermos a subjetividade da professora e o grau objeto de comprometimento:

Quadro 42 – Demonstração comparativa da valoração da professora na primeira parte do curso de formação continuada

Subjetividade do sujeito		**Grau de comprometimento**	**Internalização da palavra alheia**
Valoração preliminar	Distante, não participante, insegurança, desconhecimento. Espectadora, apreciadora	Pouco interessado	-

Marcas de pessoa	Sujeito generalizado, impessoal, dissolvido	Cauteloso	Enquadramento
Valoração sobre o gênero	Tons: Desvelamento, orgulho, amplitude, convicção, consciência crítica. Juízos: grandeza, riqueza, estético, cultural, social, político, singularidade, potência, multivalência, identidade.	Defende, orienta e recomenda Engajada, ativa	Reacentuação da palavra alheia em grau de alteridade.
Valoração no ensino e	Tons: persuasão, convencimento, defesa, urgência, otimismo, abertura ao novo, recomendação, orientação Juízos: responsabilidade social, alteridade, ética, identidade.	Empatia objetivante Consciência material organizada Engajada	Reacentuação parcial em grau de relevância social e transição.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à internalização da palavra alheia, Volóchinov (2021[1929]) estabelece que o discurso é sempre orientado para uma réplica interior e um reação organizada impressa em determinada forma. Também é orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, de modo a tornar-se partícipe de uma discussão ideológica em que o sujeito se posiciona de alguma forma: responde, refuta, confirma, antecipa, crítica, busca apoio etc. Para Bakhtin (2016 [1979]), a expressão do enunciado não pode se limitar ao objeto e ao sentido, mas deve ser considerada, também, na relação deste com os outros, o que pode ser observada via tonalidades de sentido, da expressão, da composição. A fim de melhor compreender esse movimento, elaboramos um quadro-síntese de nosso empreendimento analítico:

Quadro 43 – Síntese das ressonâncias dialógicas da professora sobre o ladrão de marabaixo

Discurso catalisador	Tonalidade Dialógicas	Relação dialógica
“O estudo intitulado Marabaixo Além da Caixa”.	autoridade	Enquadramento, porque se preocupa em situar sua voz no contexto para instaurar e situar o discurso avaliativo.
“dá a dimensão **da riqueza** dos recursos disponíveis na cultura do Amapá para o ensino e aprendizagem de linguagem”. “ utilização do ladrão de marabaixo **pode trazer muitos benefícios** para o ensino e a aprendizagem de linguagem”.	Amplitude, surpresa, otimismo, convicção.	Revaloração do ladrão de marabaixo, à medida que demonstra consciência crítica sobre o gênero na seara escola.
o "ladrão de marabaixo é um recurso que **não pode ser desperdiçado**, pelo contrário, precisa ser aproveitado em sua integralidade, **por sua beleza e multivalência** na prática docente “	defesa, convicção	Reacentuação em grau de alteridade, por compreender e defender o ladrão de marabaixo como recurso potente de luta

		contra silenciamentos e afirmação sociocultural.
a) “São **inúmeras as possibilidades** de analisar a linguagem e desenvolver habilidades linguísticas importantes quando se dispõe de um cenário culturalmente rico”. b) “apresentar a própria cultura local para os alunos, melhorar a linguagem a partir do **estudo de suas características (forma das frases, o som, a rima e o sentido das palavras, etc**.). c)“Além disso, o professor de Língua Portuguesa pode ajudar os alunos a ser mais criativos e críticos, com atividades de criação de seus próprios versos e expressando **suas ideias e sentimentos**, por exemplo”.	persuasão	Reacentuação parcial em grau de relevância, porque destaca as possibilidades que o ladrão representa na sala de aula. Reenunciação do discurso da tradição escolar, como concepções de linguagem como expressão do pensamento e como meio de comunicação. Prospecção de transição de abordagem de trabalho com a linguagem ao focalizar a cultura local, o estímulo à criatividade e à criticidade, visando a autoria.
a) “**É possível também auxiliar** os alunos no estudo de outros assuntos, como música, história, cultura e sociedade, que se relacionam com a linguagem. Estas e outras ações podem fazer com que os alunos se sintam **mais próximos da comunidade**, entendendo e respeitando a cultura local”. b) “Múltiplas atividades **podem ser desenvolvidas** em sala de aula utilizando-se o ladrão de marabaixo”. “atividades que vão desde a leitura e interpretação do texto, encenação, recriação do texto para outras linguagens, história em quadrinhos etc”.	recomendação, e de orientação	**Prospecção de mudança de abordagem**: sugere o trabalho com o ladrão de marabaixo, a partir de uma visão holística, via interdisciplinaridade, a integrar a cultura local e outras linguagens.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do exposto, destacamos que o discurso verbal de tia Zezé deixa entrever uma sujeita que se insere no processo formativo e ativa suas avaliações sociais preliminares para participação na interação. Essas avaliações revelam uma sujeita que ainda não conhece o ladrão de marabaixo como gênero discursivo e que tem para com a cultura marabaixeira o sentimento de apreciação da manifestação cultural, ainda que distante. A partir da conclusão da parte introdutória do curso, notamos reconfiguração de seus conhecimentos em relação ao gênero revelados por tonalidades diversas que refratam aprovação e defesa do gênero no meio escolar. A docente sai de uma condição de apreciadora do ladrão de marabaixo para uma condição empática objetivante, que a coloca com aquela que se permite conhecer, aprender, compartilhar, desenvolver-se e posicionar-se materialmente como consciência constituída no ensino e aprendizagem de linguagem.

Seu discurso refrata novos posicionamentos sobre o ladrão de marabaixo decorrentes da incursão de vozes que demonstram: enquadramento do discurso ao contexto de interação; revaloração do ladrão de marabaixo; internalização, em grau de alteridade, do ladrão de

marabaixo como um diferencial que designa o olhar para um produto cultural singular. Por outro lado, percebemos o caráter processual da formação ao notarmos, em seu discurso: reenunciação do discurso da tradição escolar, com recorrência a concepções de linguagem como expressão do pensamento e como meio de comunicação e prospecção de atividades interdisciplinares, voltadas à valorização da cultura local e à exploração de outras linguagens.

Com base nisso, é possível constatar que tia Zezé demonstra compreender a relevância e a potencialidade do gênero ladrão de marabaixo ao assumir em seu depoimento tonalidades dialógicas de orgulho, de amplitude e de convicção, de defesa, de persuasão, de recomendação e de orientação ao trabalho com o gênero no âmbito do ensino de língua e para além, sugerindo prospecções que denotam transição e mudança em relação ao trabalho com o gênero.

Ao buscarmos evidências sobre a ocorrência ou não de alteração de conhecimentos sobre o gênero ladrão de marabaixo, trouxemos as vozes docentes que se manifestaram no início da implementação do módulo 6 e comparamos com as "vozes em fluxo", representada pela voz de tia Zezé, ao fim da primeira parte do curso. Os resultados evidenciam que houve alterações valoradas e propositivas em relação ao gênero, no tocante à mudança posicionamento da professora em relação ao ladrão de marabaixo, de modo que sua reação-resposta evidencia engajamento no curso, de fortalecimento do coro de defesa e apoio ao gênero ladrão de marabaixo na esfera escolar da educação básica. Com isso, podemos confirmar a assertiva traçada: o depoimento das professoras sobre o gênero denota compreensão ética, responsável e responsiva em relação ao gênero discursivo ladrão de marabaixo.

8.2 O LADRÃO DE MARABAIXO NO DISCURSO DOCENTE NA SEGUNDA PARTE DO CURSO: A DIMENSÃO SOCIAL

Nesta seção, concentramo-nos nas atividades de PAL, voltadas a compreender as percepções docentes acerca da dimensão social e verbal do gênero a partir da mediação formativa e das respostas dadas às atividades de PAL implementadas. Para dar conta do gênero discursivo, em sua dimensão social, nossa amostra incorre em respostas docentes às atividades dos módulos 7, 9 e 10, os quais englobam, respectivamente, as relações dialógicas preliminares, as relações dialógicas subsequentes e a constituição dialógica do gênero. Para analisar o desenvolvimento das professoras em relação à dimensão verbal do gênero, analisamos amostras extraídas do módulo 11, que aborda atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Passemos à análise.

8.2.1 Percepções docentes no módulo 7: identidade e pertencimento

Iniciamos a análise pelas respostas das docentes à primeira atividade da SAL, implementada no dia 09/10/2023, a qual contemplava a avaliação preliminar das professoras em formação acerca da cultura do Marabaixo. As respostas docentes à primeira questão foram expressadas oralmente a refratar juízos de valores como identidade e pertencimento.

Excerto 28

1.1 Diálogo sobre o contexto sociocultural

1. Observe, abaixo, as imagens abaixo. Que aspectos socioculturais do Amapá elas representam para você e para o Estado do Amapá? Que sensações e sentimentos elas despertam em você?

TIA GERTRUDES: Em **mim** desperta a sensação de alegria, de festejo, de dança, né...de movimento (Tia Gertrudes. Módulo 7: Relações dialógicas preliminares. 09.10.2023: 00h.27min:05seg -00h:27min:17seg).

TIA ZEZÉ: Pra **mim**... também... Gercilene... de alegria... de calor humano e... também... a primeira coisa... antes da palavra alegria... A PRIMEIRA COISA que **me** ocorreu foi assim DE PERTENCIMENTO porque é uma coisa assim que **eu** não nasci no Amapá... **eu** nasci no Paraná... mas **eu moro** aqui há 30 anos... mais de 30 anos... aliás 36 anos...então é uma coisa que **eu já me sinto** totalmente envolvida por tudo isso... Quando **eu vejo** uma apresentação de marabaixo **eu me sinto** totalmente envolvida pela apresentação... **eu gosto de ver**... **eu sinto** prazer em ver as danças, em ouvir as músicas...sabe... Então...é....assim...**eu percebo** que **eu**....é uma coisa que...que **eu sinto** que é da MINHA TERRA... é da terra onde EU VIVO... eu já não posso dizer hoje que **eu** não sou do Amapá... hoje eu SOU DO AMAPÁ...eu não nasci aqui... mas EU SOU DAQUI... então a primeira palavra que me ocorreu quando olhei essas imagens foi de PERTENCIMENTO... porque **eu pertenço** a isso... a essa cultura... a essa alegria (Tia Zezé. Módulo 7: Relações dialógicas preliminares – questão 1 09.10.2023: 00h.27min:17seg -00h:28min:22seg, destaque nosso).

Observamos nas vozes das docentes que as marcas de pessoa evidenciam a primeira pessoa do discurso marcadas por pronomes pessoais – “mim”, “me”, “eu” – e verbos como “ocorreu”, “nasci”, “moro”, “sinto’, “vejo”, “percebo”, “vivo”, “sou”. A escolha da pessoalidade já denota que as professoras se integram à proposta do curso de forma consciente.

Com isso, notamos um deslocamento das professoras, enquanto sujeitas com consciências generalizantes, para a constituição de sujeitas reais, efetivas que se incorporam ao todo da existência a partir de uma percepção real, concreta.

A voz de tia Gertrudes revela empatia objetivante, à medida que expressa apreciação atrelada à superfície visual do enunciado. Já tia Zezé, por meio das escolhas pronominais e dos verbos relacionados à sua vivência, expressa empatia participante, à medida que extravasa sua percepção em relação ao objeto valorado, o Marabaixo. Ao olhar exotopicamente para o interior de si mesma, a professora constata que as refrações do Marabaixo na sua vida são importantes, têm sentido e com eles se identifica, de forma a constatar que ela vive a empatia, ativamente, com individualidade. Bakhtin (2020 [1920-1924], p. 122-123) enfatiza que "[...] O eu-para-mim constitui o centro de origem do ato da atividade de afirmação e de reconhecimento de cada valor, já que este é o ponto singular no qual eu responsavelmente participo no existir singular [...]".

A resposta de tia Gertrudes focaliza o plano visual, a refratar por meio de substantivos abstratos e concretos – "sensação de alegria, de festejo, de dança, né...de movimento" – aquilo que a imagem suscita. Ao orientar sua resposta ao que é visibilizado pelo enunciado, notamos um olhar iniciante em relação à cultura do marabaixo a denotar ainda distanciamento em relação à proposta dialógica. Sugere um discurso interior que se abre ao processo de renovação. Conforme salienta Volóchinov (2019 [1926]), notamos ainda um tom contido, resignado a evidenciar distanciamento, o que determina o grau de envolvimento de iniciação.

Na resposta de tia Zezé, observamos uma retomada da voz de tia Gertrudes – "Pra mim, também, Gercilene, de alegria, de calor humano"– mas a ênfase recai na consciência valorada do senso de pertencimento: "[...] a primeira coisa, antes da palavra alegria, A PRIMEIRA COISA que me ocorreu foi assim DE PERTENCIMENTO*".* Seu tom de entusiasmo, ênfase realçam o orgulho de pertencer, o qual recai "na construção de uma nova ética embasada no sentimento de pertencimento" (Alves; Alves, 2010, p. 9). Isso vem ao encontro do que Bakhtin (2020 [1920-1924]) destaca como essencial ao pensamento participante: não se trata de pensar teoricamente a existência, mas de reconhecer -se no ato, de assumir-se única e indivisivelmente de si mesmo na existência: "[...] Não se trata somente da afirmação de si ou simplesmente da afirmação do existir real, mas da afirmação inconfundível e indivisível de mim mesmo no existir: eu participo no existir como seu ator único [...]" (Bakhtin, 2020 [1920-1924], p. 97).

Em outro trecho, tia Zezé destaca: "eu percebo que eu....é uma coisa que..que eu sinto que é da MINHA TERRA, é da terra onde EU VIVO. Eu já não posso dizer hoje que eu não sou do Amapá. Hoje eu SOU DO AMAPÁ. Eu não nasci aqui, mas eu SOU DAQUI*",* notamos

que as afirmações da professora evidenciam não apenas o reconhecimento de si e para si de como se percebe no mundo, mas o lugar como demarcador de origem. Assim, sua afirmação é de apropriação de um lugar simbólico, onde os sujeitos se reconhecem e se complementam, produzem valores e atitudes próprias a revelar dimensões éticas cada vez menos visíveis na cultura da globalização, como cooperação e a solidariedade (Alves; Alves, 2010).

Ao usar verbos relacionados à sua percepção emocional – "percebo, sinto" – e existencial – "vivo, sou, nasci" – aliados à substantivos de origem – "terra, Amapá" – e advérbios espaciais e temporais – "daqui, hoje" – a professora relaciona a sua experiencia individual de caráter valorado-sensorial de forma racional, por que ela enxerga o mundo pelas lentes de sua valoração resultante da situação e relação promovida pelo curso de formação continuada, o qual lhe favoreceu a interconstituição consigo e com o outro (Sobral, 2019).

Diante disso, percebemos uma sujeita que se apropria da palavra alheia – as vozes dialógicas que embasaram o curso, nossas vozes como formadoras e a das participantes do curso – e reforça os elos valorados sobre o Marabaixo no discurso interior da docente. Observamos que tais vozes favoreceram a assunção de posicionamento responsivo e responsável da professora tia Zezé, à medida que lhe deu condições de olhar para si com um olhar empático e exotópico: "[...] o sujeito deve contemplar o mundo afastando-se estrategicamente dele [...], mas precisa vê-lo empaticamente, ou seja, de seu ponto de vista, situado, concreto (a reformulação do sujeito transcendental de Husserl). E o sujeito o faz em termos do pensamento não-indiferente) (Sobral, 2019, p. 75). Nesse sentido, a apropriação da palavra alheia é de internalização em grau de despertar da consciência, pois sua voz se volta ao interior do seu eu como sujeita no mundo que se orienta no processo, no aqui e no agora, unindo o dado e o postulado (Sobral, 2019).

Esse *insight* que orienta a tomada de consciência pelas professoras em relação ao Marabaixo é formulado a partir do diálogo fomentado pelas atividades do primeiro bloco da SAL em que vislumbrávamos adensar as avaliações preliminares sobre o Marabaixo. Pudemos notar que as questões instigaram o debate, a tomada de posicionamento e a consciência docente sobre suas incompletudes. Esse diálogo propiciou às professoras participantes a reflexão sobre o valor sociocultural do marabaixo em suas vidas, uma vez que as vozes ali traziam diferentes aspectos e pontos de vista sobre essa cultura. No decorrer das falas, as compreensões e modos de significar ideologicamente foram revisitadas e orientadas à reformulação. No excerto 26, vemos como tia Gertrudes reflete sobre isso:

Excerto 29

2. Vamos conversar um pouco sobre o contexto sociocultural de Macapá?

i) Na opinião de vocês, é importante que manifestações culturais adentrem os espaços educacionais oficiais? Por quê?

TIA GERTRUDES: É...Gercilene...**eu gostaria só de dar uma pequena contribuição nas falas das colegas sobre a questão... né...de passar de geração pra geração**...a gente vê que....como a [tia Zezé] falou... né... que **é uma liquidez muito grande em relação à cultura**... né... mas... por exemplo... quando eu vi lá na expofeira a apresentação que eu apresentei pros meus filhos... né...E vi muitos adolescentes... muitos jovens... muita criança participando... E eles todos vestidos é...com a vestimenta do marabaixo... com tudo... com tambor... com tudo né...então...é...sabendo do que eles tavam fazendo... né... Com muita presença da manifestação... Não era uma coisa que eles estavam fazendo aleatoriamente...e...por exemplo...eu vi crianças...meninos e meninas... na faixa de quatro... cinco anos fazendo direitinho o movimento da dança... entende... Então eu acho que é isso que a colega falou [relato de preconceito mencionado por outra participante]... é muita falta de conhecimento mesmo... né...Quando eles têm esse conhecimento vem dentro da família ele tem uma importância muito grande. Isso é passado pra eles de uma forma muito valorosa... né... **E claro eu num...num nasci num ambiente que dançava Marabaixo... então eu vou ter um olhar distante disso... eu vou ter um olhar mais apreciador hoje...antes eu tinha... mas assim... um olhar mais preconceituoso... hoje eu tenho um olhar mais apreciador... um olha de valor**. Mas eu NÃO SOU DA RAIZ DO MARABAIXO... tu entendeu? **Então eu não sei como é viver essa raiz**. Agora quem nasce nesse berço... quem nasce... né...nessa comunidade...no grupo...ele vai tendo essa manifestação muito forte que ele vai vivendo ali dentro da comunidade desde quando ele nasce... então ele vai dando o seu devido valor. **Então eu acho que a gente tem que trazer esse valor pra nossa comunidade como IDENTIDADE CULTURAL... né... pra que ele também veja isso e tenha isso como IDENTIDADE PRÓPRIA dele também e tome posse** disso... na verdade (Tia Gertrudes. Módulo 7: Relações dialógicas preliminares. 13.10.2023: 01h:36min:45seg – 01h:38min:58seg, destaque nosso).

Embora tia Gertrudes, a priori, tenha demonstrado certo distanciamento, observamos, que no decorrer da interação sobre a questão da entrada de manifestações culturais nos espaços educacionais oficiais, a professora demonstra consciência em relação ao seu modo de significar ideologicamente o marabaixo para si e para o outro. Seu ato discursivo denota um pensamento participante à medida que se engaja na discussão, a expressar sua vontade de agir discursivamente a partir do reconhecimento do seu dever singular: "É...Gercilene, **eu gostaria só de dar uma pequena contribuição** nas falas das colegas sobre a questão, né...de passar de geração pra geração".

O tom de aconselhamento da professora decorre da reflexão sobre sua relação com a cultura, deixando entrever que por muito tempo ela fora uma forasteira de sua própria cultura. Mesmo tendo nascido e crescido no Estado, em outra cidade, a professora, a mais nova do grupo, assume que não tinha afinidade com o Marabaixo em decorrência de sua religiosidade. Alves e Alves (2010) explicam que a ausência do pertencer está relacionado ao sofrimento generalizado, porque favorece rupturas entre as pessoas e entre a humanidade e a natureza.

No decorrer do curso, ao reconhecer sua avaliação, a professora muda seu posicionamento atuando como defensora dessa prática cultural na sua vida, conforme vemos com sua decisão de levar os filhos para compartilhar da apresentação do Marabaixo na Expofeira, como ato importante à formação ética e identitária de si e dos seus. Para Alves e Alves (2010, p. 9) "no caminho de construção de uma ética planetária, todos os elementos e fatores desta mudança passam por uma necessária reconstrução do homem em sua integralidade". Ao reforçar o coro das outras vozes participantes e manifestar sua individualidade, a professora correlaciona o marabaixo consigo mesma, recebe-o empaticamente, a partir de sua essência em uma valoração real (Bakhtin, 2020 [1920-1924]).

O tom emotivo-volitivo da professora rompe com o distanciamento ao se inscrever no evento único da existência de forma pessoal, singular: "A gente vê que....como a [tia Zezé] falou", "Então eu acho que é isso que a colega falou, *é muita falta de conhecimento mesmo, né*?". Em sua voz, a pessoalidade denotada pelas marcas de primeira pessoa evidencia uma sujeita encorajada e fortalecida pelos discursos das participantes, a esboçar uma nova percepção e avaliação da cultura marabaixeira. A partilha de impressões, experiências e avaliações favorecidas pelo contexto de formação, pelo ambiente de trabalho e compartilhamento do cronotopo em que vivenciam influenciou seus atos apreciativos a configurar ampliação de suas consciências (Volóchinov (2021 [1929]).

Volóchinov (2021 [1929]) explica que o que constitui a forma linguística como signo ideológico é a compreensão do sentido em face do contexto, em dada situação interacional e em decorrência da orientação no interior do processo constitutivo. Dessa forma, as professoras constituíram seus pensamentos enquanto ato, a partir do sentido que o marabaixo ganhou no decorrer da formação, terreno multifacetado por outras vozes que não somente as nossas, de forma a favorecer a ressignificação do signo na consciência real de cada uma delas, levando-as adotarem um pensamento participante ativo.

A voz de tia Gertrudes revela, ainda um comprometimento com a proposta instigada pelo comando da questão, a suscitar dela não apenas uma participação observadora, mas uma mudança na forma de perceber o meio cultural em que o marabaixo está inserido e o meio social em que ela atua, o qual ainda precisa se apropriar dessa cultura com legitimidade e com valoração de modo a unir o mundo da cultura e o mundo da vida. Essa percepção só pode ser de forma real, efetiva, quando correlacionado ao eu vivido, sentido, experienciado. Ou seja, quando vibrar no ritmo singular da vida da qual a professora participa.

Nesse sentido, notamos que a professora demonstra mais proximidade com a cultura, procura se apropriar de um legado do qual ela não se sentia parte – "por exemplo, quando eu vi

lá na Expofeira a apresentação que eu apresentei pros meus filhos" e em função desse querer, ocorre um deslocamento de posição da professora – antes eu tinha; hoje eu tenho – em direção ao reconhecimento de sua incompletude, demarcada pelo sua lugar ideológico: "eu num...num nasci num ambiente que dançava marabaixo, então eu vou ter um olhar distante disso"; "antes eu tinha...mais assim... um olhar mais preconceituoso"; "Mas eu NÃO SOU DA RAIZ DO MARABAIXO" e, por consequência, ocorre o reconhecimento de que seu envolvimento é fundamental, de que sua participação é obrigatória a partir do reconhecimento do seu dever único e singular: "Então eu acho que a gente tem que trazer esse valor pra nossa comunidade como IDENTIDADE CULTURAL, né, pra que ele também veja isso e tenha isso como IDENTIDADE PRÓPRIA dele também e tome posse disso".

O valor de identidade refratado por tia Gertrudes reivindica o valor de identidade cultural associado a um projeto cultural, em que a apropriação do material da cultura é condição para promover mudanças na realidade onde vivem (Alves; Alves, 2010). Como salienta Bakhtin (2020 [1920-924], p. 91), "O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsavelmente ativa".

Assumir esse novo lugar requereu da professora um processo reflexivo em que foi necessário a voz das outras, olhar para o espaço sociocultural e perceber que o valor identitário se forja na prática, na experiência, no ato efetivo de vivenciar a cultura marabaixeira. Ato esse que ainda não acontece nas e pelas escolas, mas que é fundamental para a garantia de direitos e rupturas de preconceitos.

Para Alves e Alves (2010), "[...] pertencer, ou ainda, continuar pertencendo, exige da comunidade um projeto bastante claro, ou mecanismos suficientemente eficazes para a transmissão intergeracional de significados e valores". Diante dessa reflexão, o tom de convicção, a empatia para com a cultura marabaixeira ao reconhecê-la como valor identitário do ser e não do vir a ser é crucial para os propósitos que convergem à proposição da PAL a partir do ladrão de marabaixo como forma de suplantar artificialidades e generalidades das identidades transitórias a um debate comprometido voltado ao pertencimento demarcado na e pela linguagem.

Nesse sentido, destacamos como constitutivo do discurso das professoras, o fato de se remeterem ao discurso da outra para darem seguimento ao discurso, cada um com sua forma de perceber e avaliar a situação e o tema do discurso em pauta a partir do eu-para-mim e do eu-par-outro e do outro-para-mim. Podemos ver que as entonações refratam juízos de valores que se estendem a toda a cultura marabaixeira, não apenas aos ladrões, porque não dá para dissociar

o gênero da prática sociocultural. Logo, reconhecer e valorar o ladrão de marabaixo como uma prática social legítima, necessariamente, implica na ressonância dele no discurso interior das professoras, na reflexão consciente delas acerca de seu valor sociocultural, evidenciado pelos juízos de valores: identidade, pertencimento, legado.

8.2.2 Percepções docentes no módulo 9: os fios discursivos, o contexto e os embates ideológicos

No decorrer da implementação do módulo 9 – Bloco 3 da SAL: Relações Dialógicas Subsequentes, procuramos focalizar o cronotopo, a ideologia e as relações dialógicas inerentes à compreensão de gênero. Nesse contexto, nossa mediação em nível teórico-prático a partir das atividades propostas levou as professoras a compreenderem que o gênero ladrão de marabaixo pode ser estudado a partir de um enunciado concreto, datado e situado socio-historicamente que refrata não apenas um conteúdo selecionado abstratamente, mas que se filia a discursos históricos mais amplos e se constitui por fios dialógicos que lhe preenchem de sentido. Como amostra representativa, selecionamos uma questão que focaliza a relação dialógica com um elo anterior, pois de acordo com Volóchinov (2019 [1926], p. 257), "toda 'expressão' de uma 'vivência' é um documento de um acontecimento social".

> Excerto 30
>
> 2) Leia:
>
> Na década de 1940, a região Amazônica passou a despertar interesse do Estado Nacional. Sob o lema "Integrar para não entregar", o Estado pretendia "conquistar a terra, dominar as águas, sujeitar a floresta" (Vargas, 1941, p. 229) e, assim, colonizar a Amazônia. Para isso investiu-se em obras de urbanização, como saneamento básico e atendimento à saúde pública, para combater doenças como a malária, vista como problema à integração da Amazônia ao restante do país (Andrade; Hochman, 2007).
>
> a) Comente: qual a relação desses fatos históricos com o ladrão de marabaixo em estudo?
>
> TIA ZEZÉ: O ladrão em estudo **retrata a vida de comunidades tradicionais** que sofreram as consequências do processo de urbanização.
>
> TIA GERTRUDES: Pode-se observar que **há sim uma relação entre esses fatos históricos e o ladrão de marabaixo** em função de que a **população afroamapaense, nesse período, foi ordenada a sair do lugar onde moravam, no centro da cidade, para ocupar a parte mais periférica** da mesma**,** uma vez que as autoridades mais importantes da época iriam morar nas casas dos bairros mais centralizados. Com esses acontecimentos, **houve um embate entre eles por causa das divergências em relação à tomada de decisão arbitrária do governo** para com o povo afroamapaense.
>
> (Módulo 9: Relações dialógicas subsequentes. Macapá-AP, 19.10.2023: destaque nosso).

Para desenvolver suas respostas, as professoras vinculam suas compreensões ao contexto sociocultural da época. Tia Zezé vincula-se ao comando da questão por meio da expressão "comunidades tradicionais" e "urbanização" e deixa implícito, via tom objetivo, o embate entre a comunidade e o Estado. Sob essa ótica, o ladrão é valorado como documento, a refratar um dos valores do marabaixo, a palavra como "a forma de registro e documento verbal que serve para transmitir os conhecimentos as gerações vindouras de afrodescendentes" (Videira, 2008, p. 3).

Fica implícito na pergunta-resposta, a relação de causa e consequência, conforme vemos com as escolhas verbais "retrata" e "sofreram", essa última explicitada quando ela se refere ao ladrão como meio de demonstrar o sofrimento dos sujeitos. Desse modo, os sujeitos afetados recebem acento valorativo de vítimas. Para o Círculo, compreender a palavra como arena de debates é importante, porque é do confronto que surgem os sentidos e a inscrição do sujeito por meio da valoração, o que "[...]envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a pergunta e a resposta, o eu e o outro" (Sobral; Giacomelli, 2021, p. 135).

A resposta de tia Gertrudes, ao retomar o comando da questão, assume um tom de explicação, pois percebemos preocupação na elaboração da resposta com a menção ao tópico discursivo. A docente aciona o contexto relacionado ao remanejamento e aos embates entre governo e povo, vivenciado pelos afroamapaenses em Macapá para demonstrar os discursos se fundem na tensão ideológica que acometeu os sujeitos, demarcada em sua resposta pela referência à "população afroamapaense" x "autoridades mais importantes", "centro x periferia", "embate", "divergência", "decisão arbitrária do governo".

Ao olhar para as regularidades das respostas, entendemos que quanto mais aprofundam suas compreensões sobre os aspectos sociais, a valoração a respeito dos sujeitos sociais se altera. Dessa maneira, a compreensão do sistema linguístico em convergência ao discurso não pode prescindir da compreensão da arquitetônica do gênero em suas dimensões sociais e verbais (Acosta-Pereira, 2013). Assim, entendemos que as professoras consideram e reconhecem as relações dialógicas, o contexto sócio-histórico e os embates ideológicos como importantes à compreensão do discurso. Tal entendimento evidencia avaliações distintas sobre os afroamapaenses: tia Zezé, realça a fragilidade e a condição de vítimas; tia Gertrudes, a luta e o enfrentamento.

8.2.3 Percepções docentes no módulo 10: a concretude do enunciado com a vida

Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020) explicitam que a abordagem da constituição dialógica do enunciado aprofunda compreensões acerca da dimensão social a partir de seu contexto de produção imediata: a autoria, os possíveis interlocutores, a finalidade discursiva, as características e meio de circulação. Compreender esses aspectos é importante porque eles interessam à construção de sentidos e ao valor social ali representados. No decorrer da implementação do módulo 10 – Bloco 4 - A constituição socioideológica do gênero – as atividades foram direcionadas à compreensão da situação imediata de produção e das características do ladrão de marabaixo. Em nossa análise, a amostra recai sobre a autoria, os interlocutores presumidos, a função social do enunciado.

Excerto 31

1. Apesar de ser um personagem muito famoso na cultura do Marabaixo, no Amapá, não foi possível encontrar nos domínios da internet uma biografia do ladronista Raimundo Ladislau. Que tal buscarmos informações e juntos compormos um resumo biográfico desse importante ladronista?
a) Faça uma pesquisa breve ou online, ou bibliográfica ou mesmo oral sobre a biografia desse importante personagem da cultura do Marabaixo e registre o que descobrir.

TIA ZEZÉ: "Considerado um dos **mestres** da cultura popular e autor do tradicional ladrão de marabaixo 'Aonde tu vai rapaz'." - Diário do Amapá.

TIA GERTRUDES: Trata-se de uma das **fortes personalidades negras** do bairro do Laguinho, Raimundo Ladislau, é um dos **mestres da cultura** do Marabaixo, compositor de ladrões tradicionais como: "Aonde tu vai rapaz por esse caminho sozinho vou fazer minha morada lá pros campos do Laguinho".

b) Comente: por que é importante que sejam registradas e divulgadas informações biográficas sobre a personalidade social desse ladronista?

TIA ZEZÉ: Para que as **gerações futuras** tenham conhecimento de quem foi, como viveu e o que foi capaz de criar um mestre da cultura popular que se inspirou nas **mazelas de seu povo**.

TIA GERTRUDES: É de suma importância, uma vez que **faz parte da cultura afroamapaense**, sendo uma **figura precursora** das rodas de Marabaixo, precisa que sua história seja registrada para que não se perca com o tempo e assim **perpetue para as gerações futuras**, no intuito de **uni-las** a partir de suas raízes e tradições.

(Módulo 10: A constituição dialógica do enunciado concreto. Macapá-AP,06.11.2023).

Em relação à autoria do ladrão, notamos nas respostas da questão 1a e 1b, o tom de orgulho, respeito e engrandecimento do papel social ao referirem ao autor como "mestre" e "forte personalidade negra". Nas respostas à questão 1b, o autor é valorado como elo de herança

cultural. Ao perceber o autor para além do sujeito artístico em um existir estético valorado e considerá-lo em sua constituição – *quem foi, como viveu, e o que foi capaz de criar* – tia Zezé dá relevância à sua representatividade individual e Tia Gertrudes, por sua vez, ao destacar sua importância para a constituição da unidade, da identidade e da pertença cultural dá relevância à sua representatividade social. Dessa forma, a autoria é valorada como talento artístico e como precursora, criadora, elo sociocultural a influenciar a coletividade em épocas distintas.

Essa compreensão é deveras importante ao gênero ladrão de marabaixo porque dá lugar e valor a sujeitos como Raimundo Ladislau, cujas biografias negligenciadas nos escritos oficiais da história, se perderam no tempo. Esse tipo de produção artística permite reconhecer o homem, os sujeitos, seus posicionamentos, afinal "o autor e o herói se encontram na vida, entram em relações ético-cognitivas genuinamente vitais, lutam entre si – embora tenham se encontrado numa só pessoa" (Bakhtin, 2023, p. 43). Por isso, o papel do autor é importante: ao registrar a existência e as lutas de grupos e povos tidos como "sem cultura" constituem-se em signos alteritários de encorajamento e representatividade contra negações de valores humanos.

> [...] Tudo o que integra o conjunto artístico se constitui num valor, porém não pré-real e em si significativo, mas realmente significativo para o homem definido em seu destino, como aquilo em relação ao que ele ocupou de fato uma posição volitivo-emocional concreta (Bakhtin, 2023, p. 43).

No trabalho com a linguagem em sala de aula, a percepção do valor do autor para a cultura e para a vida fortalece, portanto, o autoconhecimento, vínculos identitários, permite o que se propague o sentimento da pertença ao ter o autor como representante de um legado cultural, cuja obra é propulsora de posicionamentos sociais éticos. Nesse caso, o trabalho com o enunciado pressupõe entendê-lo como um todo valorado, que não nos chega indiferente, mas permeado de uma posição axiológica autoral que se dissolve em torno de um sujeito como centro humano do acontecimento social.

Levar as professoras a reconhecerem os sujeitos interlocutores como parceiros do discurso é necessário porque favorece o deslocamento do olhar docente para a relação bilateral que há entre os interlocutores no processo de produção de sentidos. Isso reflete em uma abordagem de língua que considera os sujeitos como centro de valores em que a palavra é ponte, é arena, é palco das interações sociais. A amostra representativa dessa compreensão pode visualizada com o excerto 32.

Excerto 32

> 2. Todo enunciado tem um auditório, onde se forma, e um horizonte social, ou seja, é dirigido a alguém, que o recebe e de seu lugar interage e dialoga com os ditos enunciados. Sendo assim:
>
> a) Quem são os interlocutores reais do ladrão "*Aonde tu vai rapaz*"? Como eles contribuem para o valor ancestral do Marabaixo?
>
> TIA ZEZÉ: São as **pessoas que dançam**, acompanhando o ladrão. Elas contribuem porque **praticam** a dança do Marabaixo, que enquanto for praticada não será esquecida.
>
> TIA GERTRUDES: São **dois homens** (na figura masculina) que discutem sobre algo que está acontecendo naquele momento em suas vidas e que as transformará para sempre. Acredito que a contribuição para o Marabaixo seja em função da situação histórica em que eles estão vivenciando naquele momento e que isso iria mudar suas vidas a partir dali, mudanças que são sentidas até os dias atuais.
>
> b) Quem seriam os interlocutores virtuais? Como esses interlocutores contribuem para o valor social do ladrão de marabaixo?
>
> TIA ZEZÉ: São aqueles que **assistem à apresentação de um grupo de Marabaixo**. Eles contribuem na medida em que **propagam** uma ideia positiva desta manifestação cultural.
>
> TIA GERTRUDES: Acredito que **todos aqueles em que de certa forma o ladrão atinge** e que, ao entrarem em contato com esse ladrão, **são tomados pela história desse povo tornando-a mais presente nos dias atuais**, especialmente por seus aspectos históricos e sociais de que trata esse ladrão.
>
> c) Quem poderia preencher o papel de interlocutor superior do ladrão de marabaixo em estudo, ou seja, aquele(s) a quem era direcionado o dizer do autor? Como esse interlocutor influencia o dizer do autor social?
>
> TIA ZEZÉ: As **autoridades constituídas**. O autor social **sofre** as consequências dos feitos do interlocutor e se **lamenta** através do ladrão.
>
> TIA GERTRUDES: Seriam **as autoridades da época** em que ocorreu o fato do remanejamento dos afroamapaenses para o bairro do Laguinho, são os interlocutores para quem de fato está direcionado o ladrão de marabaixo. Esse interlocutor **influencia diretamente** o autor social, uma vez que **todo seu discurso é direcionado** a ele no intuito de **fazê-lo entender a insatisfação** a qual aquele povo passa naquele momento pelo transtorno que estão passando com o remanejamento.
>
> (Módulo 10: A constituição dialógica do enunciado concreto. Macapá-AP, 06.11.2023).

Tia Zezé demonstra compreender o papel dos interlocutores, à medida que identifica e atribui papéis aos atores sociais: "as pessoas que dançam, acompanhando o ladrão" são os que "praticam" o marabaixo; as que "assistem à apresentação" são as que "propagam" o ladrão; "as autoridades constituídas" são as causadoras do sofrimento do sujeito. O tom de clareza e consciência da relação comunicativa e discursiva existente entre autor e interlocutores, reconhece os praticantes e público apreciador como agentes culturais e sociais responsáveis pela força discursiva do ladrão e pela continuidade das tradições. Quando se refere às autoridades, deixa implícito que essas são causadoras do sofrimento, o que nos leva a inferir juízos de valores como opressão, arbitrariedade.

Tia Gertrudes, na alínea a, identifica as personagens do ladrão como interlocutores reais, o que nos leva a inferir a centralidade de seu olhar no material verbal e não no material social do enunciado. Nas questões b e c, respectivamente, a docente reconhece como interlocutores: aqueles que entram em contato com o ladrão, destacando assim seu caráter social, histórico e atemporal; as "autoridades da época" como aquelas a quem o dizer autoral é dirigido. Sua compreensão denota que a relação entre os interlocutores não se dá de modo passivo ou unilateral, mas mediada pelas funções sociais do enunciado. Com isso, o realce valorado se dá ao aspecto sócio-histórico ideológico do ladrão, em que os interlocutores praticantes e comunidades são valorados como agentes sociais responsáveis por posicionamentos críticos e éticos e as autoridades, como opressoras e arbitrárias**.**

A partir do exposto, dois aspectos nos chamam a atenção em relação à singularidade de cada professora na compreensão dos interlocutores: tia Zezé focaliza o valor cultural do marabaixo e seus interlocutores como aqueles que estão mais diretamente envolvidos na manifestação, responsáveis pela afirmação e manutenção da cultura. Tia Gertrudes focaliza o aspecto sócio-histórico do ladrão, ao compreender o projeto de dizer autoral como mobilizador de atuações responsivas e éticas de seus interlocutores na sociedade.

A visão de cultura como contemplação estética sem refrações da individualidade do eu corre o risco de generalização de sujeitos, de apagamento da unicidade, entendida como o todo valorado, e apaga a singularidade de cada um. Por sua vez, considerar as tensões sócio-históricas e ideológicas sem considerar a significação e o valor da cultura, da contemplação estética a partir de uma individualidade empática, corre-se o risco de negligenciar o belo, a arte, a criatividade como forma de ser e estar no mundo.

Desse ponto de vista, o ladrão de marabaixo é entendido como uma forma artística em que os interlocutores do discurso são corresponsáveis por sua tecitura, ao influenciarem o autor na adoção de referências, escolhas gramaticais, estilísticas, sentidos, tons, juízos. Nesse caso, a compreensão socioideológica dos interlocutores leva à compreensão da orientação social como força vital organizadora do enunciado (Volóchinov, 2019 [1926]).

A consciência disso no dizer artístico direciona abordagens reflexivas sobre como a cultura organizada representa as tensões sociais e propicia construções e desconstruções de visões de mundo. Isso nos leva a refletir sobre a importância da dimensão social no trabalho da PAL em contexto de formação continuada, pois a compreensão dos papéis dos interlocutores e de suas influências na constituição do discurso tem direta relação com a forma como a linguagem dá vazão às lutas, ao protagonismo, à assunção de iniciativas que coloquem em evidência os embates sociais, os apagamentos, silenciamentos e outros.

Em relação à função social do enunciado *Aonde tu vai rapaz*, a atividade levou as professoras a refletirem sobre como os gêneros são organizados em prol de uma funcionalidade social. Para Volóchinov (2021 [1929], p. 177), "[...] o falante deve levar em consideração o ponto de vista daquele que escuta e compreende" para tecer seus discursos. Logo, na sala de aula, os gêneros discursivos não devem ser pensados apenas em suas materialidades linguísticas, mas como atuam na vida das pessoas de forma concreta, como são apreendidos pelos participantes das interações sociais. Para isso, encaminhamos reflexões sobre o objetivo, a finalidade e a intenção discursiva.

> Todo texto a compor um gênero discursivo apresenta três aspectos possíveis de análise em relação ao seu propósito comunicativo: objetivo, finalidade e intenção discursiva. O objetivo é comercial, no sentido de troca entre o autor e o leitor. [...]A finalidade tem sempre um propósito comunicativo social, isto é, todo texto tem uma temática social a ser considerada e alcançada pelo leitor, no seu intuito de dizer [...]. A intenção discursiva do autor é mais ampla, a permitir a produção de sentidos a partir das relações dialógicas constituídas (Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi, 2020, p. 144).

No excerto 26, evidenciamos as singularidades das respostas docentes, à busca de explicitar seus processos de compreensão:

> Excerto 33
>
> 3. Todo enunciado concreto – texto – tem um propósito comunicativo a envolver três aspectos: objetivo, finalidade social e intenção discursiva.
> 3.1 Com base nessa informação, leia e reflita sobre a função social do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* e responda:
> a) Qual é o objetivo desse ladrão de marabaixo?
> TIA ZEZÉ: **Alegrar** a vida de um **povo sofrido**.
> TIA GERTRUDES: **Ser cantado** nas rodas de Marabaixo nos **momentos festivos** e de **descontração** para aqueles que lá estão dançando e cantando.
>
> b) Qual é a finalidade comunicativa desse ladrão de marabaixo?
> TIA ZEZÉ: **Dizer o que pensa** através de uma manifestação cultural (tia Zezé).
> TIA GERTRUDES**: Demonstrar** à sociedade em geral a **situação social** a qual **aquele grupo (afroamapaenses) estavam passando naquele momento** e **o quanto isso estava afetando suas vidas e de suas famílias**, uma vez que o remanejamento não era aceito por eles devido à imposição.
>
> c) Que intenção (ões) discursiva (s), o autor social teria pretendido com esse ladrão?
> TIA ZEZÉ: **Mostrar o desagrado da comunidade** acerca de sua condição de moradia
> TIA GERTRUDES: As **principais intenções** discursivas com esse ladrão é **mostrar a injustiça** social e suas consequências, especialmente para aquele grupo específico, mostrar **as mazelas** que vivia, **o preconceito e a discriminação**.
>
> (Módulo 10: A constituição dialógica do enunciado concreto. Macapá-AP,06.11.2023).

Tia Zezé adota um tom direto e objetivo, centrado no tópico da questão, enquanto Tia Gertrudes adota tons de descrição e explicação, por meio do qual faz referência ao objeto do discurso. Na questão 1a, constatamos que as duas compreendem a relação comercial entre o autor e seus interlocutores na roda de marabaixo. O emprego das formas verbais “alegrar” (tia Zezé) e “ser cantado”, “cantando”, “dançando” (tia Gertrudes) explicitam que compreendem a “tarefa do sujeito do discurso” (Bakhtin, 2016 [1974], p. 47)” em relação ao seu público real.

Ao se referir à finalidade social, tia Zezé expressa-se de forma genérica, não vinculando sua compreensão ao tema do enunciado: “dizer o que pensa através de uma manifestação cultural”, levando-nos a entender sua resposta como uma definição do conceito. Para Bakhtin (2016 [1974], a finalidade social incide sobre a relação valorativa do autor com o objeto do discurso, ou seja, sobre a compreensão de como o autor se relaciona emocionalmente com o seu projeto de dizer. É o que percebemos na resposta de tia Gertrudes, quando ela direciona sua atenção à compreensão dos impactos sociais do tema do discurso em suas relações sociovalorativas com os atores sociais envolvidos.

Em relação à intenção discursiva, destacamos que entendê-la significa imaginar o que o autor quer dizer, a vontade do enunciador na produção do sentido” (Bakhtin, 2016 [1974]) diluída na totalidade do enunciado. Tia Zezé expressa sua compreensão ao mencionar a reação emotiva de desaprovação do autor sobre seu objeto quando usa o substantivo “desagrado”. Tia Gertrudes aciona valores como: “injustiça social e suas consequências”, “mazelas”, “preconceito”, “discriminação”. Tais palavras, como representantes entonacionais do enunciado, acionam juízos de valores como consciência reflexiva, pois percebemos a ação-reflexão docente comprometida em esclarecer o posicionamento social do autor no enunciado em relação à realidade social.

Assim, o estudo da função social do enunciado favoreceu o desenvolvimento da conscientização docente acerca da concretude sociológica e histórica do enunciado. A prática da atividade levou à análise sobre os arranjos discursivos autorais acerca das relações sociais e embates socioideológicos ali representados. Diante disso, o enunciado foi percebido por sua relação com os elos anteriores e os elos imediatos. Isso propiciou ampliação da consciência reflexiva sobre a dimensão social do gênero e oportunizou reconfigurações de trabalho com enunciados, em sala de aula, ao embasar escolhas éticas em prol da realidade social e nortear reflexões sobre a com a linguagem.

8.2.4 Reflexões transitórias

A partir dessa análise, podemos concluir que em relação à dimensão social do gênero ladrão de marabaixo, as professoras tiveram suas consciências socioideológicas ampliadas. Nos três momentos analisados, elas demonstraram o quanto suas vidas são atravessadas pela cultura marabaixeira, deslocando-se de um distanciamento inicial para o reconhecimento de suas incompreensões e para posicionamentos, cujos valores representados no quadro permitem vislumbrar seus conhecimentos.

Quadro 44 – Conceitos axiológicos sobre a dimensão social do gênero

Módulos	Professora	Objeto	Tom	Valor
7. Bloco 1 – SAL: Relações Dialógicas Preliminares.	Tia Zezé	Marabaixo	Concordância Entusiasmo, Ênfase, Explicação	Pertencimento, Identidade
	Tia Gertrudes	Marabaixo	Contido, Resignado	Distanciamento
			Retomada, Complementação, Explicação, Reflexão, Convicção	Pertencimento, Identidade Autoconhecimento
9. Bloco 3 – SAL: Relações Dialógicas Subsequentes.	Tia Zezé	ladrão	objetivo	Documento
		Sujeitos afetados	objetivo	Sujeitos fragilizados, vitimizados
	Tia Gertrudes	ladrão	crítico	Recurso de luta
		Sujeitos afetados	crítico	combativos, resilientes, críticos
10. Bloco 4 – SAL: A Constituição dialógica do enunciado concreto.	Tia Zezé	Autoria	Orgulho, respeito, engrandecimento	competência, talento, criatividade, legado, herança cultural
		Interlocutores	Direto, Objetivo	Cultura, Identidade, Arte
		Função social	Direto Objetivo genérico	Objetividade Incompreensão Consciência reflexiva
	Tia Gertrudes	Autoria	Orgulho, respeito, engrandecimento	precursor, criador, elo sociocultural
		Interlocutores	Explicação Reflexão Crítica	Sujeitos sociais críticos; Opressão, arbitrariedade
		Função social	Descritivo Reflexivo	Consciência reflexiva

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro 44, concluímos que em se tratando do Marabaixo houve uma guinada na forma como as professoras o valoram, pois, suas apreciações denotam juízos de pertencimento, identidade, autoconhecimento que favorecem a abordagem do gênero ladrão de marabaixo do ladrão de marabaixo como cultura simbólica capaz de preservar tradições de cuidado e proteção à vida comunitária e seu legado, "por meio da manutenção de sólidas territorialidades simbólicas, nas quais os valores humanos podem se reproduzir, livres da influência dos processos desterritorializadores" (Alves e Alves (2010).

Nesse sentido, as reflexões tecidas por meio da formação foram substanciais, importantes, internalizadas e ressignificadas pelas professoras em seus discursos interiores. Favoreceu o encontro consigo mesmas, levando-as ao engajamento no curso, a motivá-las às atividades e se tornou preponderante para a ampliação da consciência socioideológica sobre os temas sociais que os discursos abarcam a parir do gênero.

As reflexões, que se forjaram via oralidade, foram muito importantes para a reflexão conjunta de sentidos e valores relacionados às suas vivências com a cultura marabaixeira. Isso contribuiu para mudança na valoração do Marabaixo para si e para os outros, em especial no contexto da educação em linguagem: passaram a enxergar o potencial do material verbal e a necessidade de adentrar às salas de aulas em vista do fortalecimento da identidade e da pertença.

Quando passamos para as atividades teórico-práticas que necessitavam de expressão via escrita, os objetos analisados foram o contexto sócio-histórico ideológico via relações dialógicas, e a constituição dialógica do enunciado a partir da autoria, dos interlocutores presumidos, da função social. Sobre esses aspectos, sentimos que as professoras se distanciaram mais do calor da interação, o que, talvez, contribuiu para respostas mais objetivas, diretas, ainda que mediadas previamente por nós. Observamos que a forma como os professores ressignificaram o marabaixo teve direta relação com a forma como denotaram suas compreensões acerca do contexto-socio-histórico ideológico amplo e imediato.

A internalização desses conceitos se deu paulatinamente, em processos diferentes e concernentes às valorações do ladrão para si mesmas: ao valorar o ladrão pelo viés cultural, apenas, temos a tendência de enxergar a arte, a personalidade, o talento do autor e o coro dos agentes culturais que atuam para a manutenção e propagação da cultura. Por outro lado, ao conceber o ladrão sob o ponto de vista social, histórico e ideológico, notamos que ocorre ampliação de suas consciências socioideológicas tanto em relação ao tema quanto em relação à concepção de gênero discursivo na perspectiva dialógica.

À medida que foram expressando suas compreensões sobre a influência do contexto social e histórico na constituição a palavra dos sujeitos, autor e seus interlocutores e na função

social do ladrão estudado, a valoração acerca dos sujeitos afroamapaenses mudou, passou a englobar o embate social expressado no discurso, o ladrão não mais é palavra estética apreciada ao seu produto, mas ferramenta de combate.

Diante disso, retomamos nossa assertiva "As respostas das professoras nas atividades sobre a dimensão social denotam ampliação do conhecimento acerca das dimensões social do ladrão de marabaixo" e explicitamos que tia Zezé ampliou suas compreensões em relação ao Marabaixo como legado cultural e identitário, em relação ao gênero, incorporou parcialmente aspectos relacionados aos aspectos sociais, históricos, relações dialógicas, autoria, interlocutores e função social e produtivamente aspectos relacionados às características e valores socioculturais do Marabaixo.

Tia Gertrudes denotou, incialmente, distanciamento em relação ao Marabaixo enquanto legado cultural, mas por meio da interação, em processo de reflexão e autoconhecimento, desenvolveu consciência ideológica à medida que estabeleceu relações dialógicas com o contexto social, histórico e deixou entrever, em seu discurso, apropriação da relevância desses aspectos presentes na constituição da autoria, interlocução, função social do gênero e características socioculturais.

Com tudo isso, afirmamos que houve desenvolvimento da sua consciência socioideológica em relação ao tema, em relação à dimensão social do gênero, conforme observamos a partir de sua resposta em relação à uma pergunta sobre como ela entendia a constituição dialógica do gênero ladrão de marabaixo, como o enunciado se formava e se estabelecia como o gênero: "A partir de todos os aspectos que o envolvem como a interação com os interlocutores, a linguagem, a forma como se apresenta, o estilo verbal do autor, a intenção por trás do que está escrito, entre outros" (Tia Gertrudes. Módulo 4).

Por oportuno, dado o contexto de trabalho docente, consideramos que valorações mais produtivas em relação à dimensão social do gênero, em contexto de formação continuada, podem ser mais bem cultivadas se trabalhadas de forma oral (presencial ou síncrona), mediada por outros participantes. Os conhecimentos trançados até aqui são ponto de reflexão, mas não são conclusivos, pois se constituem apenas uma etapa do processo. Damos continuidade à análise de atividades voltadas à dimensão verbal do enunciado, a partir de atividades de PAL sobre o enunciado *Aonde tu vai rapaz*, as quais passam a ser examinadas na próxima seção.

8.3 A TESSITURA DO DISCURSO DOCENTE EM ATIVIDADES DE PAL SOBRE O TÍTULO E REFRÃO DO ENUNCIADO

Nesta seção, analisamos as respostas docentes às atividades de análise linguística de caráter teórico-prático implementadas no bojo de uma Sequência de Análise Linguística a partir da dimensão verbal do gênero ladrão de marabaixo. Essa atividade foi implementada em três blocos, cada um trabalhado nos módulos 11, 12 e 13, respectivamente. O módulo 11, implementado nos dias 16 e 23/11/2023 focalizou o título e refrão do ladrão; o módulo 12, implementado nos dias 30/11 e 07/12 de 2023, as estrofes 2, 3 e 4 e o módulo 13, implementado no dia 07/12/2023, focalizou as estrofes 5, 6 e 7.

Nossa análise deu-se a partir de recortes representativos da nossa mediação na implementação de atividades de PAL relacionadas ao título e refrão. No decorrer desse processo, procuramos desenvolver a análise a partir de perguntas norteadoras previstas no nosso roteiro de análise. A centralidade das questões recai sobre a mediação formativa, a compreensão teórico-metodológica da PAL pelas docentes, as dificuldades.

Inicialmente, esclarecemos que as atividades da PAL foram desenvolvidas da seguinte forma: disponibilização prévia das atividades via formulário Google para as professoras, orientação teórico-prática para resolução das atividades, disponibilização de tempo para resolução. Dada a quantidade de atividades, os módulos, com exceção do 13, ocorreram em dois momentos e não utilizamos slides para nossa mediação, por observarmos que seria mais produtivo irmos abordando as questões e conversando com as docentes.

Em razão do contexto de fim de ano ser um período de atividades intensas nas escolas, as docentes demonstraram cansaço, inquietação e mesmo preocupação com a realização e término das atividades. Tia Zezé, por exemplo, procurou desenvolver as atividades dentro dos prazos previstos, ancorada nas orientações dadas nos encontros formativos. Tia Gertrudes, por sua vez, só desenvolveu as atividades em janeiro de 2024, recorrendo a sessões explicativas, via *Google Meet*, que ocorreram nos dias 12, 22 e 27/01/2024, com cerca de 02h:00min:00seg, para apoiá-la no desenvolvimento das atividades.

A partir desses esclarecimentos, analisamos a mediação docente e o discurso das professoras apresentados em atividades de análise linguística relacionadas ao título e ao refrão; a partir de amostras representativas de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Assim, desdobramos a seção em quatro momentos: a) análise da mediação; b) análise às atividades relacionadas ao título; c) análise às atividades relacionadas ao refrão; d) reflexões.

8.3.1 Do título ao refrão: ressonâncias dialógicas na mediação

Ao implementar as atividades de análise, exploramos, primeiramente, o título do enunciado, a partir do qual iniciamos a atividade de PAL relacionadas à dimensão verbal do enunciado. As atividades linguísticas focalizaram o tema do enunciado e os valores ancestrais do Marabaixo; as atividades epilinguísticas concentraram-se nos efeitos valorativos da ausência de pontuação e as metalinguísticas, exploraram a variedade de registros face aos valores sociais ativados a partir das escolhas linguísticas do autor-criador.

Na ocasião do encontro – módulo 11 – constatamos que as professoras ainda não tinham resolvido as atividades porque tínhamos disponibilizando-as com pouco tempo, o que assumimos como verdadeiras e justas suas justificativas, pois, de fato, face à intensa produtividade requerida no período, não foi possível organizamos o material com maior antecedência. Contudo, esclarecemos-lhes que o encontro seria ocasião para orientações sobre as atividades propostas e que também haveria mais tempo para que elas respondessem as atividades a partir daquele encontro.

Assim, primeiramente, explicamos, com apoio em *slides*, sobre como a Prática de Análise Linguística vem sendo identificada pela sigla PAL e sobre o que implica trabalhar essa prática de linguagem: os valores humanos repercutidos na e pela linguagem e não os conceitos gramaticais. Nesse momento, concentramo-nos em esclarecer uma definição da PAL de forma objetiva, a fim de elucidar as incompreensões percebidas quanto ao sentido do trabalho com essa prática linguística em detrimento do trabalho exclusivo voltado à gramática normativa.

> PROFESSORA FORMADORA: Então... hoje a prática de análise linGUÍStica ela é compreendida primeiro... com a sigla PAL...né...P-A-L e quando vocês virem essas essa expressãoZInha nesse contexto de aprendizagem é a prática de análise linguística...e na perspectiva dialógica ....a gente vai trabalhar com essas práticas [de linguagem] sempre pensando na dimensão HU-mana nos VALORES huMAnos... não... necessariamente nos conceitos gramaticais como a linguagem vem sendo apresentada há séculos (...)
>
> (Módulo 11 Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 12 min43seg – 13min15seg., Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso)

Em nossa mediação, procurados adotar um tom de orientação, o que pode ser percebido pelo uso do diminutivo “expressãoZInha”, e pela expressão “a gente” na expectativa de nos estabelecer um ambiente de proximidade com as professoras. Ao ressaltarmos a dimensão do valor humano como centralidade da proposta de PAL reenunciamos Bakhtin, em *A filosofia do ato responsável* (2020 [1920-1924]), ao considerar como arquitetônica do mundo real a relação

eu x outro, como dois centros de valores em torno dos quais giram o existir. Desse modo, a compreensão de um ser humano único como centro axiológico do existir requer não um indivíduo generalizado abstratamente, como o faz as atividades propostas pela ótica gramatical, mas percebido a partir de uma realidade concreta, amorosa, interessada na qual é possível conceber esse sujeito na singularidade de sua existência.

Em seguida, explicamos qual era o nosso objetivo com o encontro, na expectativa de retomar nossa fala inicial, quando fizemos a introdução de conceitos sobre a Análise Linguística no Brasil. A ideia era justamente saber se as professoras internalizaram algum conceito, como elas estavam se "enxergando" no curso, ao passo que essa checagem direcionaria nossa abordagem teórico-prática a partir da atividade que implementaríamos sobre a PAL. Assim, demos continuidade à interação, adotando um tom de averiguação em relação aos já-ditos sobre as atividades de PAL, na expectativa de estabelecer um diagnóstico sobre o tema:

> Excerto 34
>
> PROFESSORA FORMADORA: o nosso objetivo é **distinGUIR** aqui hoje...o que eu pretendo é que vocês **ampliem**... **é distinguir** atividades linguísticas... epilinguísticas e metalinguísticas... eu pergunto a vocês... vocês estão lembrada do que são essas atividades?...
>
> TIA ZEZÉ: como é a pergunta, Gercilene?
>
> PROFESSORA FORMADORA: nós já falamos sobre a análise linguística no Brasil e eu tratei lá... sobre como é que é organizada a atividade de análise linguística... eu pergunto se vocês LEMbram desses TRÊS tipos de atividades... linGUÍSticas... epilinGUÍSticas e metalinGUÍSticas...
>
> Tia ZEZÉ: você diz lemBRAR daquilo que a gente falou aQUI no... no curso?
>
> PROFESSORA FORMADORA: é... dos conceitos...o que são atividades linguísticas... o que são atividades epilinguísticas... o que são metalinguísticas... se vocês esTÃO lembradas se reconhecem a palavra... lembraram de alGUma COIsa...
>
> TIA ZEZÉ: Ah... eu tenho que que ser honesta... que eu não... se você me perguntar os conceitos e como são essas atividades eu NÃO SEI te responder [....] NÃO saberia te responder.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 15 min56seg – 17min13seg., Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso)

Observamos que a professora busca se certificar do que falamos e assume um tom afirmativo diante de nossa pergunta a ativar valores como responsabilidade e honestidade ao assumir seu desconhecimento. O silêncio da outra professora denotou que a resposta era a mesma, a reforçar que a PAL na realidade escolar investigada não existe e por essa razão se sentiam inseguras e tinham receio de falar. Esse tipo de resposta era esperado porque não seria possível internalizar conceitos relacionados à PAL a partir apenas de abordagens introdutórias.

Mas a questão visava retomar os já-ditos, visando, justamente, reforçar, ampliar ou mesmo reformular a abordagem. Diante disso, acionamos valores como responsabilidade e reflexão.

Antes de adentrarmos às questões práticas da análise linguística, retomamos os conceitos de dimensão social e dimensão verbal, sobre estilo verbal, axiologias sociais e tema com apoio em *slides* (Apêndice G). Achamos necessário refletir sobre esses conceitos porque eles estão interligados à compreensão reflexiva propostas nas atividades de análise linguística.

Em relação ao estilo, procuramos saber das professoras em formação o que elas entendiam sobre estilo verbal. Esse conceito é central no trabalho com a produção de atividades de PAL, porque é por meio dele que se efetivam as relações humanas, ao expressar sentidos e avaliações sociais construídas entre os interlocutores, em prol de um tema na interação social (Polato; Menegassi, 2017). Na mediação, procuramos adotar um tom moderador. Contextualizamos a pergunta inicial, apresentando-a como inferência. Diante do silêncio, reiteramos a questão e como a resposta docente se expressasse de forma hesitante, procuramos ajustar nossa comunicação, explorando a relação professora-estudante, na expectativa de envolver as professoras na interação:

Excerto 35

PROFESSORA FORMADORA: (...) outra pergunTInha aqui... a gente ainda não falou muito sobre isso... tá... então é uma questão de inferência mesmo (...)quando nós falamos de estilo verbal o que que vocês imaginam aí ... o que que vocês antecipam?
PROFESSORAS EM FORMAÇÃO: ((silêncio))
PROFESSORA FORMADORA: O que é o estilo pra vocês? O estilo de linguagem...
TIA GERTRUDES: será que está relacionado à variação linGUÍStica? alguma COIsa asSIM?
PROFESSORA FORMADORA: acho que também esTÁ...deixa eu encaminhar (...)
PROFESSORA FORMADORA: ((nome da professora)) tu conheces o jeito de escrever dos teus alunos? Tu consegue pensar... assim... receber um texto sem nome...você consegue inferir quem escreveu a partir do que você lê no texto dos alunos**?**
TIA GERTRUDES**:** sim... sim... em alguns aspectos sim ...isso a gente pode até não ter muita certeza... mas a gente **já tem uma imagem**...(risos).
PROFESSORA FORMADORA: então... baseado em que você tem essa imagem?
TIA GERTRUDES: na forma como o aluno se exPRESsa...né... na forma como ele... ele se posiciOna diante de determinado asSUNto... como ele FAla.... como ele... enfim nas expressões que ele tem de modo geral... não só escritas...mas VERbais... enfim posicionamento...
PROFESSORA FORMADORA: isso... então você considera o estilo do seu aluno... quando você faz essa...essa... essa avaliação... quando você olha e você faz... consTRÓI uma image::m... né... você faz toda um uma avaliação desse texto não só baseado no que tá escrito... né... mas o que tá escrito dá uma imagem social desse sujeito.. então isso aí que você considera... que você falou né... o estilo... o posicionamento dele né... a própria linguagem (...)
TIA ZEZÉ: Gercilene...
PROFESSORA FORMADORA: fica à vontade...

> TIA ZEZÉ: eh... isso acontece também em relação aos autores que a gente lê...né (...) às você adivinha quem é o auTOR pelo esTIlo da linguagem dele... né... (...) se você tá acostumado ou já leu vários várias peças desse mesmo autor você acaba reconhecendo esse autor pelo estilo da linguagem... o estilo da escrita dele(...) por exemplo... quando eu leio um texto do Ruben Braga eu... EU SEI que É O RuBEN BRAga... não precisa é... assim... é... eh... eu leio que embaixo a assinatura do Ruben Braga para saber que aquele texto é dele... porque ele tem uma MARca que é MUIto dele... né... então assim... só para usar como exemplo porque é possível reconhecer o autor pela linguagem
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 18 min10seg – 23min02seg., Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

De acordo com o diálogo estabelecido, constatamos que as professoras, de início, ficaram inseguras quanto à participação ativa, talvez, em decorrência da terminologia e do próprio contexto. Em um primeiro momento, tia Gertrudes se expressou em tom de hesitação. Porém, ao reformularmos nosso encaminhamento, percebemos que elas foram se engajando e puderam compartilhar seus conhecimentos. Com isso, tia Gertrudes demonstrou mais confiança e explicitou em tom de segurança, convicção sobre sua compreensão de estilo verbal, destacando o posicionamento do estudante na vida e no texto. Tia Zezé explicitou, também, com convicção, sua compreensão a partir da sua relação com a literatura, ao dar destaque às marcas do autor como identidade autoral.

As duas demonstraram consciência acerca do estilo verbal como marca de autoria, por meio do qual é possível construir uma imagem social do sujeito, a partir do seu posicionamento, do jeito de se expressar, da linguagem utilizada no texto. Essa percepção é importante no trabalho com a PAL porque a compreensão dos sentidos em enunciações efetivas depende da interpretação das escolhas e arranjos estilístico-gramaticais feitas pelo autor (Bakhtin (2019).

Além do estilo, exploramos também o tema em perspectiva dialógica. Nesse momento, recuperamos uma amostra de nossa mediação em relação a esse conceito de tema, por estar mais diretamente atrelado às atividades linguísticas de leitura, quando orientamos a compreensão do tema do enunciado em interface aos valores sociais.

> Excerto 36
> PROFESSORA FORMADORA: (...) às vezes tem uma confusão... né... entre tema e...e assunto... né... então... por exemplo (...) Escreva um texto sobre racismo... aquilo ali é como se tivesse entre aspas... uma neutralidade...ninguém falou nada... pode ser que alguém até defenda... mas não tem nada ali demarcando um posicionamento do autor (...).
>
> PROFESSORA FORMADORA: (...)quando o meu aluno esCREve cada UM escreve de UM jeito cada um demonstra ali o SEU pensar... a SUA opiniÃO... né... o seu PONto de vista eh... a sua representação ideológica...é nesse momento que nós vamos ter a percePÇÃO do tema (56:10).

> PROFESSORA FORMADORA: (...) um exemplo CLÁssico do tema É a reDAção do ENEM... né...(...). ah... o tema da redação foi isso... o MOte foi a invisibiLIdade da muLHER... aGOra o TEma... cada um fez do seu JEIto lá... desenVOLveu do seu JEIto... expressa a situação hisTÓrica (...) concreta que o gerou...
>
> PROFESSORA FORMADORA: então o TEma... ele... de alguma forma tá vinculado ao extraverbal... NÃO tá FOra... sempre vem pra fora... né... para a sociedade e é definido pela dimensão verbal e social... isso quer dizer que o tema... ele não tá só no que tá esCRIto lá... ele tá interrelacionado ao meio social... ao que tá acontecendo na sociedade.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 55min14eg – 57min12seg., Macapá-AP, 16.11.2023)

Na mediação, acentuamos, via entonação explicativa, a unicidade do tema, a partir da qual procuramos esclarecer a relevância dessa compreensão na PAL, uma vez que impacta na forma de abordagem do conteúdo e do estilo-gramática. Durante a explicação, procuramos nos posicionar enquanto docentes, situando nossa explicação a partir da relação com estudantes, na expectativa de favorecer a troca de ideias. Assim, diferenciamos assunto e tema (Sobral, 2009), apoiando-nos em exemplos sobre a abordagem do racismo e da invisibilidade do trabalho feminino, este último, abordado como tema da redação do Enem/ 2023, retomamos relação social do tema com o enunciado em sua dimensão verbal e social (Acosta-Pereira, 2014) sempre compartilhando a posição de professoras de sala de aula. Dessa maneira, procuramos reforçar que o tema não é abstrato, mas implica em um envolvimento emocional e posicionado do autor com o seu projeto de dizer.

A partir desse ponto, direcionamos nosso olhar para a atividade teórico-prática sobre a PAL na expectativa de retomar os temas que nos propomos discutir junto com as professoras, visando a compreensão dialógica delas. A análise incidiu sobre amostras representativas da implementação das atividades em relação ao primeiro bloco da PAL (Módulo 11), voltados à exploração do título e do refrão do marabaixo. Consideramos, na análise, nossa mediação e as respostas das professoras, coletadas via formulário. Para efeitos didáticos, sistematizamos esta análise em duas etapas: a) sobre o título do enunciado; b) sobre o refrão.

8.3.2 Compreensões docentes em atividades de PAL sobre título do enunciado

Nesta etapa, exploramos o título do enunciado. A atividade linguística versa sobre o levantamento de hipóteses acerca do tema e a compreensão dos valores ancestrais do Marabaixo, identificadas como questões 1 e 5; a questão epilinguística abrange a ausência do

sinal de pontuação, a entonação expressiva e a apreciação valorativa; a metalinguística engloba a variação de registro e valor social acerca das escolhas linguísticas dos sujeitos.

Ao iniciar nossa mediação, primeiramente, explicamos às professoras sobre como as atividades estavam identificadas, direcionando o olhar delas para as siglas das atividades que apareciam no início das questões. Com isso, procuramos despertar-lhes a observação sobre a construção dessas atividades, os aspectos que abordavam, em vista de orientá-las em suas produções futuras.

> Excerto 37
>
> PROFESSORA FORMADORA: as atividades que vocês estão recebendo...e**las têm dentro do parêntese uma terminologiaZINHA... uma AbreviaÇÃO que é linguística... epilinguística e metalinguística...** então quando vocês forem resolvendo olhem lá qual é o tipo de atividade... de questão... entendeu? só para vocês irem se apropriANdo desse [...] tipo de atividade.
>
> TIA ZEZÉ: Certo.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 17 min31seg – 17min51seg., Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso)

As professoras acompanhavam as explicações de forma silenciosa. Em razão disso, explicamos o que se compreende como atividades linguísticas. Para isso, procuramos esclarecer que essas atividades são aquelas nas quais ocorrem as atividades de leitura e produção textual (Geraldi, 2013) e que envolvem a compreensão progressiva do tema a partir da exploração do sentido e do valor inseridos em enunciados datados e circunstanciados (Mendes-Polato, Ohuschi, Menegassi, 2020). Explicamos, ainda, que a compreensão sob essa perspectiva implicaria a articulação com o contexto de produção mais amplo e imediato a partir da compreensão dos recursos linguístico-enunciativos impressos no enunciado:

> Excerto 38
>
> PROFESSORA FORMADORA: atividade linguística (...) são as **atividades de leitura escrita... ela foca no tema do enunciado...** essa atividade leitura... escrita... ela **vai explorar o tema...** né... **o valor do TEma... o senTIdo (....)**são atividade de leitura escrita e produção voltadas à **compreensão daTAda e circunsTANciada...** essa produção datada e circunstanciada é o cronotopo... é saber que o que aconteceu em determinado tempo... quando foi produzido... o que se dizia... o que se pensava e [foi] circunstanciado... é o contexto de produção na verdade...dentro de um gênero(...)
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 1h40min59seg – 1h41min37seg., Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso)

Ao explicar sobre a atividade linguística, adotamos um tom expositivo ao frisarmos as práticas de linguagem que ela envolve, leitura e escrita e os aspectos envolvidos na compreensão reflexiva do tema como o cronotopo, marca temporal que influencia a forma e o sentido do enunciado (Bakhtin, 2003), pelo auditório presumido no contexto de interação. Conforme Ohuschi e Menegassi (2021, p.424), "as atividades linguísticas propõem a compreensão temática por meio dos recursos expressivos evidenciados no enunciado". A partir disso, encaminhamos as orientações na expectativa de levar as professoras a desvelarem o tema do enunciado em um processo de compreensão que se esperava ser ativo-dialógica (Acosta-Pereira, 2022). Antes, porém, de passar à análise das respostas das professoras à atividade, ressaltamos que o contexto de implementação das atividades da PAL deu-se no período de fim de ano de 2023 quando as professoras estavam preocupadas com o término do ano letivo.

Excerto 39

Sobre o título "Aonde tu vai rapaz"

1. (Ling) O que o título do enunciado sugere sobre o tema do discurso?

PROFESSORA FORMADORA: vamos lá... o que o TÍtulo do enunciado sugere sobre o tema do discurso... né?...então nesse momento... aqui é uma sugestão... por que? será que dá para eu compreender o tema só a partir da leitura do título?...né...Não dá... não dá para eu ver... mas ele JÁ TEM uma suGEStão aqui... né? aí... aqui ... a gente tá levando... trabalhando uma **atividade de compressão e de relação dialógica com o extraverbal** quando eu FAlo que... por exemplo... esse **TEma... ele não tá relacionado só ao que tá esCRIto... eu preciso acionar aquelas atividades que a gente fez AN::tes... né... que estão voltadas ao extraverbal** que estão... **voltado ao contexto histórico... social...**

(Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 1h50min19seg – 1h51min29seg., Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

Ao orientarmos a atividade, procuramos identificá-las e recuperar explicações compartilhadas em atividades relacionadas à dimensão social, quando exploramos conceitos teórico-metodológicos como o extraverbal, a partir da compreensão do contexto sócio-histórico e ideológico. O tom é de ansiedade em razão do tempo do encontro que expirava, razão pela qual as professoras se mantinham em responsividade silenciosa.

Excerto 40

Sobre o título "Aonde tu vai rapaz"

1. (Ling) O que o título do enunciado sugere sobre o tema do discurso?

TIA ZEZÉ: Sugere a **desolação** de quem **ficou** sem moradia.

> TIA GERTRUDES: O título do enunciado sugere sobre o ***tema*** do ladrão de marabaixo o **descontentamento** do ***autor-criador*** com a mudança de moradia, com a **retirada** da sua comunidade do **lugar de origem** para **outro mais periférico**.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: respostas elaboradas pelas professoras. Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

Nessa questão, vemos que as professoras respondem a partir de pontos de vista diferentes em relação aos sujeitos sociais representados no texto. Tia Zezé assume um tom objetivo a compor um estilo objetivo, direto, que evidencia atenção ao *caput* da questão, a destacar o título e o verbo "sugere". Segundo Volóchinov (2021 [1929], p. 252), na comunicação dialógica real, não precisamos retomar as palavras do interlocutor a que respondemos, pois as condições e objetivos de transmissão são suficientes para avivar os direcionamentos da recepção ativa intradiscursiva. Assim, a orientação ativa de sua resposta é permeada de tons de sensibilidade e empatia a realçar, por meio da escolha do substantivo abstrato "desolação", o sofrimento dos sujeitos, ao percebemos valores como vulnerabilidade social, sofrimento.

O destaque à situação dos sujeitos revela que a professora mobiliza a situação extraverbal, o significado sócio-histórico do acontecimento suscitado pelo título e os juízos sociais compartilhados, o que é crucial ao entendimento do tema. Assim, percebemos compreensão ativa, empática que se fortalece em individualidade e sem perder de vista o seu papel social. De acordo com Bakhtin (2020 [1920-1924], p. 61), "[...] Ao momento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo". Assim, a resposta docente demonstra uma consciência responsável acerca da situação de sujeitos historicamente silenciados, o que para nós caracteriza internalização em grau de perceptibilidade, importante aos objetivos da PAL e do trabalho com o ladrão de marabaixo.

Tia Gertrudes adota um tom explicativo a compor um estilo comentário. Retoma o tópico frasal como moldura da palavra própria e inclui sua resposta na unidade sintática e composicional do enunciado da questão. Em seguida, relaciona o título do enunciado ao projeto de dizer do autor criador a entrelaçar formas linguísticas constitutivas do seu dizer e próprios da concepção dialógica de linguagem como "enunciado", "tema" e "autor-criador com o extraverbal da situação (Volóchinov, 2021 [1929]). Assim, a professora expressa a integração prática de conhecimentos dialógicos e discursivos à sua compreensão singular da questão.

> O enunciado autoral que incorporou outro enunciado em sua composição elabora as normas sintáticas, estilísticas e composicionais para a sua assimilação parcial, para

> sua inclusão na unidade sintática, composicional e estilística do enunciado autoral, mantendo ao mesmo tempo, nem que seja de modo rudimentar, a independência inicial (sintática, composicional e estilística) do enunciado alheio, sem a qual a sua integralidade seria imperceptível (Volóchinov (2021 [1929], p. 250).

Essa compreensão é explicitada pelo vocabulário inerente ao tema do enunciado: "mudança", "retirada", "comunidade", "lugar de origem", "periférico"; pela compreensão do posicionamento autoral, marcado pelo substantivo "descontentamento"; pelo relevo ao embate travado entre sujeitos e Estado, perceptíveis em: "lugar de origem" e "outro mais periférico" e pelo acionamento de juízos de valores, como centro e periferia. Por meio deles, percebemos a impotência dos sujeitos afroamapaense diante da opressão do governo e como territórios são demarcadores de identidades e de preconceitos. Com isso, afirmamos que a professora desenvolve internalização ativa em grau de consciência crítica a explicitar a relação entre o mundo teórico e a vida (Bakhtin, 2020 [920-1924]).

A questão 5, linguística, buscou a compreensão acerca dos valores identitários relacionados ao marabaixo. Para isso, analisamos como as professoras processaram as informações advindas via formação continuada a respeito dos valores socioculturais do Marabaixo. Esse aspecto foi estudado no módulo 6, que se desdobrou sobre o ladrão de marabaixo e retomado no módulo 11, a partir da atividade implementada. Na ocasião, nossa mediação inicial foi de orientação à atividade e de nos dispormos a auxiliá-las a qualquer tempo. Uma das questões suscitadas deu-se em face à incompreensão da professora sobre a significação de palavras empregadas por nós, conforme excerto 41:

> Excerto 41
>
> *5. (Ling.) Os valores afrodescendentes e afro-brasileiros sob os quais a cultura do Marabaixo está assentada são a ancestralidade, a palavra, a religiosidade e o senso de comunidade. Avalie o título e comente: que valor ou valores afrocêntricos(s) e afro-brasileiro(s) é (são) mais evidente (s) no dizer que intitula o enunciado?*
>
> TIA ZEZÉ: eu preciso fazer uma pergunta só para poder encaminhar a continuidade da.. da atividade que eu tô fazendo... depois... eu já tiro essa dúvida... certo? já vai facilitar para mim... é... tem diferença entre afrocêntrico e afrodescendente? Qual é essa diferença?
>
> PROFESSORA FORMADORA: afrocêntrico... eh.. essa... essas expressões estão no... no texto da professora Videira... né... ela usa a palavra afrocêntrico... o afrocêntrico tem a ver mais com a ancestralidade no sentido mesmo de ser origem e o afrodescendente é como se já fossem os que estão aqui... aqueles que descendem desses que vieram da África... que estão aqui no contexto brasileiro.
>
> TIA ZEZÉ: Ah... tá certo ...porque tem... tem isso numa questão lá e ficou confuso... afrocêntrico é mais central mesmo... né... ou seja aquilo que tá no contexto da... da África ...mas também se eu tiver que... eu vou pesquisar melhor e dar uma resposta ainda com

> mais substância... e o afrodescendente já são aqueles que estão aqui... né... Já são aqueles que vieram... né... são filhos netos... enfim... tá... certo... é nesse sentido... Tá bom.
>
> (Módulo 11 Atividade bloco 5 da SAL– A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 06 min48seg – 08min00seg., Macapá-AP, 16.11.2023)

Em decorrência disso, observamos que muitas palavras relacionadas às terminologias inerentes à concepção dialógica de linguagem e ao universo da cultura marabaixeira causavam ainda inquietações às professoras e interferiam em suas compreensões porque elas ainda não compartilhavam a significação. Explicamos que, por se tratar de uma proposta teórico-metodológica, trabalhada com elas, em contexto de formação continuada, a ideia era explorar conceitos do dialogismo durante a implementação da proposta, em uma relação teórico-prática. Mediante às incompreensões, nosso ato foi de esclarecimento do sentido das palavras tomando como base o próprio enunciado das questões. Entendemos que esse é um processo natural, pois diante do conhecimento novo, o signo ainda é novidade, ainda não faz parte de suas consciências, levando-as a incertezas, incompreensões.

Em relação a isso, Volóchinov (2021 [1929]) esclarece que o ponto mais importante da compreensão é sua significação em um enunciado em dado contexto concreto, seu caráter novo e não o reconhecimento de sua identidade, de modo a orientar para sua compreensão enquanto signo flexível. Achamos relevante a questão, porque isso nos levou a assumir nova postura diante da mediação das atividades. Embora nossa intenção fosse essa, percebemos a necessidade de elaboração de sínteses de conceitos dialógicos e produção de glossário, integrados às atividades, na expectativa de auxiliar em possíveis incompreensões dessa natureza. Assim, passemos à análise da compreensão das professoras em relação à questão:

> Excerto 42
>
> *5. (Ling.) Os valores afrodescendentes e afrobrasileiros sob os quais a cultura do Marabaixo está assentada são a ancestralidade, a palavra, a religiosidade e o senso de comunidade. Avalie o título e comente: que valor ou valores afrocêntrico(s) e afro-brasileiro(s) é (são) mais evidente (s) no dizer que intitula o enunciado?*
>
> TIA ZEZÉ: Os valores do reconhecimento do rapaz que passa como sendo um ser familiar, um membro da comunidade, praticante da mesma cultura, que vivencia desgostos e alegrias em comum.
>
> TIA GERTRUDES: Acredito que sejam os valores da palavra e do senso de comunidade, pois fica claro a preocupação do outro com seu amigo ou até mesmo vizinho, parente, ou seja, o autor o reconhece como alguém que faz parte da sua comunidade e a palavra porque é através dela que ele expressa toda sua vontade, seus desejos e preocupação com o outro.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: respostas elaboradas pelas professoras. Macapá-AP, 16.11.2023)

O enunciado-resposta de Tia Zezé é tecido a partir do tom de ênfase a compor um estilo expositivo, por meio do qual reitera, gradativamente, as conexões dos sujeitos na comunidade. Mostra mais proximidade com o universo cultural, de modo que percebemos uma sujeita ativa que percebe a vida da comunidade por dentro, ao destacar as relações socioafetivas, que vão do foro mais particular –"ser familiar", ao mais amplo: "membro da comunidade", "praticante da mesma cultura" e emocionais dos sujeitos, seus "desgostos" e "alegrias".

Desse modo, a professora concebe o objeto cultural para além do valor abstrato histórico, pois suas escolhas mostram a importância do senso de comunidade para a identidade dos sujeitos a refratar juízos como pertencimento, unidade e alteridade. Essa forma de valorar realça a unidade cultural como constitutiva do sujeito. Esse sujeito, porém, não é representado, ainda, como ativo socialmente por meio da palavra: nem produtor único e nem assujeitado completo (Geraldi, 2013 [1991]) da cultura da qual é parte. Com isso, entendemos que ocorre internalização de valores ancestrais em grau de parcialidade.

Tia Gertrudes tece seu discurso em um tom explicativo, a compor o estilo comentário. Apresenta-se no discurso a partir da pessoalidade discursiva – "acredito" – demonstrando que internalização interior acerca dos valores socioculturais do marabaixo, identificados por ela como sendo a palavra e o senso de comunidade. Tais valores, de acordo com Oliveira (2015) são fulcrais à valoração do Marabaixo porque envolve sua gênese étnica, a identidade, a singularidade e a luta do povo afroamapaense. Nesse sentido, a resposta dada revela uma sujeita ativa a apropriar-se conscientemente de sua cultura, etnia e ancestralidade, fulcrais ao trabalho direcionado à autonomia e à consciência socioideológica e identitárias dos sujeitos estudantes. Sem essa o trabalho com o marabaixo limita-se à folclorização.

A tessitura do enunciado docente suscita cuidado com sua responsividade, pois aciona valores como unidade, pertencimento, alteridade, liberdade comunicativa situando o sujeito na relação com sua coletividade - "sua comunidade" - ao esclarecer que entende a palavra como expressão de estado emotivo-volitivo do sujeito – "vontade", "desejos" - e como meio para a alteridade – "preocupação com o outro". Percebemos a busca pelo equilíbrio responsivo diante de novos conhecimentos, levando a docente à autogestão do aprendizado, pois entendemos, a partir do verbo "acredito", que a professora ainda não se sente, de todo, segura, mas não hesita em demonstrar sua singularidade na elaboração de seu discurso.

Assim, constatamos que, em relação ao conteúdo do curso de formação, ocorre internalização de conceitos culturais relacionados ao Marabaixo em grau de consciência reflexiva. Esse grau de consciência se manifesta na forma como a professora concebe as relações do sujeito e os valores culturais no seio de sua comunidade, como algo dado, pronto,

dos quais os sujeitos se apropriam no cotidiano. Com isso, a professora realça os valores ancestrais do marabaixo como legado cultural.

Quadro 45 – Síntese de reação-resposta docentes em atividades linguísticas

Título do enunciado: *Aonde tu vai rapaz*		
Professoras	Objeto	Reação-respostas em Atividades Linguísticas
Tia Zezé	Questão 1 Tema	- Tom objetivo; - Estilo objetivo, direto; - Aciona a situação extraverbal e o significado sócio-histórico; - Reação: tons de sensibilidade, empatia para com os sujeitos atingidos; - Juízos de valores: vulnerabilidade social, sofrimento e humanidade; - Realce valorativo: Vulnerabilidade social dos sujeitos. - Palavra alheia: Internalização em grau de perceptibilidade
	Questão 5 Valores do marabaixo	- Tom de ênfase; - Estilo expositivo; - Identifica o senso de comunidade como valor cultural; - Demonstra mais proximidade com a cultura marabaixeira; - Valores: pertencimento, unidade e alteridade; - Realce: a unidade cultural dos sujeitos; - Palavra alheia: Internalização em grau de parcialidade.
Tia Gertrudes	Questão 1 Tema	- Tom: Explicativo; - Estilo: comentário; - Focaliza o embate entre os sujeitos envolvidos; - Reação: valores como centro e periferia; impotência e opressão; - Realce valorativo: embates socioideológicos; - Palavra alheia: Internalização em grau de consciência crítica.
	Questão 5 Valores do Marabaixo	- Tom: Explicativo; - Estilo: comentário; - Focaliza o senso de comunidade e a palavra como valores ancestrais; - Valores: Unidade, pertencimento, alteridade, liberdade comunicativa; - Realce: valores ancestrais como legado cultural; - Palavra alheia: Internalização em grau de consciência reflexiva.

Elaborado pela autora

A partir do que evidenciamos no quadro-síntese, refletimos que, nas atividades linguísticas analisadas, as professoras adotaram estilos distintos. Tia Zezé, ao adotar o estilo mais objetivo e expositivo marca sua subjetividade por escolhas linguístico-enunciativas que explicitam sua atenção à situação dos sujeitos e da cultura marabaixeira. Em relação à compreensão de tema, destaca-se a conexão ao extraverbal e aos significados sociais; em relação aos valores ancestrais do marabaixo, observamos atenção às vivências socioemocionais da comunidade afroamapaense. Suas respostas refratam processo de internalização de conceitos essenciais ao empreendimento de atividades linguísticas, tais como extraverbal, relações sociais, juízos de valores sociais e ancestrais do Marabaixo, os quais contribuem para a compreensão do gênero ladrão de marabaixo, em sua constituição verbal e sociocultural.

Tia Gertrudes dispõe de um estilo comentador, por meio do qual analisamos suas respostas às atividades linguísticas. Seu processo de compreensão é ativo e dialógico ao

percebemos apropriação de terminologias inerentes à perspectiva dialógica em seu vocabulário. Com isso, ela expressa que, aos poucos, vai compreendendo seus significados e sentidos; demonstra preocupação com a sua responsividade, ao desenvolver enunciados ampliados em que assume a pessoalidade discursiva, a sua singularidade para fazer explicações, comparações, demonstrando ampliação de sua consciência tanto em relação ao tema do ladrão de marabaixo quanto em relação à prática de análise linguística em perspectiva dialógica.

Ao nos debruçarmos sobre a orientação da resolução das atividades epilinguísticas, apoiamo-nos em *slides*, para explicar sua definição e aspectos envolvidos. Como percebemos estranhamento das professoras em relação à terminologia, procuramos focalizar em nossa explicação a necessidade de explorar recursos expressivos. Explicamos a importância de buscar a reflexão sobre sentidos e seus efeitos, sobre juízos de valor, emoções, relações, dialógicas, vozes sociais , representações de espaço-tempo no texto na relação com o todo enunciativo.

> Excerto 43
>
> PROFESSORA FORMADORA: as atividades epilinGUÍSticas... elas focam nos RECUrsos linguísticos ou semi**ó**ticos... (vão voltar) pras paLAvras... pras expresSÕES... pras frases... pras oraÇÕES... lá:: no:: texto (...)
>
> PROFESSORA FORMADORA: então a atividade epilinguística...ela vai levar o aluno à RE-FLExão da palavra...à reflexão da FRA::se...do verso... refletir sobre aquele senTIdo ali... dentro daquele texto...quando a gente pergunta... qual é o sentido da palavra x nesse texto?... isso é atividade epilinguística (...)quando eu pergunto... que vaLOR ESSA (...) palavra ou essa expressão assume nesse texto?...então eu tô trabalhando epiLINguagem...eu tô deixando o meu aluno olhar praquela expressãoZInha...praquela palaVRI::nha pra ele entender A::li o sentido dela...
>
> PROFESSORA FORMADORA : então por exemplo...a professora ((nome da professora)) trabalhou opinião... o autor trouxe a voz de um médico lá no artigo de opinião... aí... ela pode perguntar assim... QUAL é o vaLOR da ...voz (...)do pesquisador x nesse texto?... né... Então..é...tá fazendo com que o aluno Olhe para aquele elemento ali do texto e reflita... mas tem vaLOR? ...que vaLOR é esse? então é nesse sentido que as atividades linguísticas vão trabalhar...
>
> (Módulo 11 Atividade bloco 5 da SAL– A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 01h42min40seg – 01h45min36seg., Macapá-AP, 16.11.2023).

Na mediação, nosso o discurso contou com apoio de *slides*. Assumimos um tom orientador, ampliando ao conteúdo expositivo ao apresentar exemplo de atividades, assumir o papel de docente e envolver explicações a partir contextos compartilhados nos encontros formativos. A coparticipação nesse momento foi silenciosa e atenta, denotando processo de internalização. Polato e Menegassi (2019b) explicam que as atividades epilinguísticas dialógicas têm direta relação com as reflexões que incorrem na compreensão da inter-relação

das axiologias inerentes aos contextos culturais, sociais, históricos e ideológicos das interações e estão configuradas na forma como o tema é abordado pelos interlocutores sociais. Em relação à dimensão verbo-social, ressaltamos que a epilinguagem contempla interliga-se às atividades metalinguísticas a expandir as reflexões sociovalorativas às cognitivas. A partir disso, analisamos a resposta das professoras à atividade 3, que focalizava a ausência da pontuação e sua relação na entonação expressiva e sua ressonância valorativa.

Excerto 44

*3. **(Epi)** A ausência da pontuação interfere na entonação expressiva do enunciado? Que apreciação valorativa pode ser observada a partir dessa ausência?*

PROFESSORA FORMADORA: "a ausência da pontuação... interfere na entonação expresSIva do enunciado?"... Será que por não ter pontuação... eu vou ler de forma difeREN::te? "que apreciação valoraTIva, pode ser observada a partir dessa ausência?"... aqui... aí de novo... isso aqui é um processo QUE... nos leva a pensar... né... Tem um vaLOR isso aqui... essa auSÊNcia? né? De novo vai fazer com que esse meu aluno retorne a esse lugar de penSAR sobre a oralidade... pensar... sobre essa entonaÇÃO e os juízos que se faz a respeito dessa ausência... da linguagem...então vamos observando que aqueles elementos... do esTIlo...do tema...eles estão presentes aQUI..tão dentro desse enunciado ...desse título eu tenho aqui como estilo a ausência de pontuação ... um elemento imporTANte e a enTOnação...que não deixa de ser uma pergunta... né... "Aonde tu vai raPAZ?" E (ele) tem esse valor? Por que que começa... o título é (com)) uma pergunta?...

(Módulo 11 Atividade bloco 5 da SAL– A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 01h53min32seg – 01h54min56seg., Macapá-AP, 16.11.2023).

Nossa orientação inicial em relação à atividade epilinguística foi de direcionar reflexões sobre a escolha expressiva do autor-criador com a ausência o sinal de pontuação e sua relação com a modalidade linguística, com a entonação e com os juízos de valor. Na mediação, assumimos um tom reflexivo ao instigar raciocínios sobre valores sociais, entonações, relacionados à variante linguística do grupo social representado no estilo e dissolvido no tema do enunciado. Destacamos que já havíamos explicado anteriormente sobre as axiologias sociais (módulos 7, 8) e retomado no início do módulo 11.

Excerto 45

PROFESSORA FORMADORA: (...) vamos explorar também as axiologias sociais..o extraverbal...esse extraverbal já está contemplado aqui ((apontando para o conteúdo do slide))...são justamente esses elementos que não estão no plano do texto... né... que tá envolvido no cronotopo... a enTOnação... essa entonação... gente... ela tem a entonação... não é SÓ le::r com entonação por causa do..da pontuação... **é a enTOnação no sentido de VER os valores... né... ver os juízos de valores**...**o TOM com que se fala e... esses elementos... extraVERbal... enTOnação juízo de vaLOR ...não são separados...**

> **acontece de uma SÓ vez...** quando nós faLAmos... quando nós escreVEmos... JÁ está implícito... JÁ tá dentro de um contexto... JÁ está envolvido ali um juízo de valor... tanto é que Volóchinov... né... diz o seguinte... **que a gente não fala palavras... nós emitimos avaliações o tempo todo...** seja apenas com um RUM... né... com o oLHAR... a gente já está avaliando... e era isso que queria acrescentar aqui... que essa questão das axiologia ela não expressa só pela entonação oral mas tem o tom no sentido do gesto... do aspecto visual
>
> (Módulo 11 Atividade bloco 5 da SAL– A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 51min24seg – 52min37seg., Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

Durante a explanação, nosso tom era de explicação, ao procurarmos pormenorizar como ocorre a abordagem das axiologias. Essa explicação foi importante nesse momento porque havíamos planejado abordar mais enfaticamente esse tema no módulo 12. Ocorre, porém, que a atividade requereu esse movimento de explicação sobre os conceitos axiológicos porque as atividades de análise linguística em perspectiva dialógica estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da valoração. Para aprenderem a valorar conscientemente, as professoras precisavam revisitar esses conceitos na relação teoria-prática via atividades, que foi realizada mais especificamente no segundo momento do módulo 11, que ocorreu no dia 23.11.2023. Nesse encontro, não contamos com a participação da professora Tia Zezé em decorrência de atividades profissionais e, no decorrer da interação, percebemos a dificuldade de tia Gertrudes em desenvolver a valoração, em atribuir nomes aos juízos de valores, às entonações, conforme demostramos no excerto 46:

> Excerto 46
>
> PROFESSORA FORMADORA: (...) que valor é dado pra esse tipo de relação na sociedade? ((referíamos à relação entre as personagens))
>
> TIA GERTRUDES: que ...que valor é dado?
>
> Professora formadora: é...[aí...
>
> TIA GERTRUDES: [como foi que...[eu...não entendi direito...
>
> PROFESSORA FORMADORA: [tá... o valor social...qual é o valor social? ...você fala que foi uma relação DE...de amizade...não foi isso? São irmãos de comunidade...como é que a amizade, esse irmão de comunidade é visto pelas pessoas?
>
> PROFESSORA FORMADORA: ai...vou fazer um joguinho contigo ...que eu ensinei para os meus alunos...né [...]e como é que eu aprendo o vaLOR?... eu sempre penso que as coisas elas tem dois valores né... assim... a forma bem... bem PRÁtica.. bem literal **ou ela é BOa ou ela é ruIM...ou ela é positiva ou é negativa...né? ou ela é grande ou pequena...** então os nossos...as **nossas avaliações elas são a partir de antônimos**...a gente geralmente usa palavras que se opõem... né... então eu posso dizer como é que a amizade é vista entre as pessoas?
>
> TIA GERTRUDES: como uma coisa boa...como algo bom...
>
> PROFESSORA FORMADORA: Isso... então aí nós temos... dentro desse contexto nós vemos a amizade... ela é valorada socialmente de FORma...

> TIA GERTRUDES: ┌boa...positiva...
>
> PROFESSORA FORMADORA: └boa... né... positivo...isso [...] quando o pai vai lá e briga com a gente... por exemplo...é porque aquela relação de amizade.. naQUEle contexto não é positiva... para e::les.. entendeu?
>
> TIA GERTRUDES: sim... sim...
>
> PROFESSORA FORMADORA: então é o contexto que vai definir essa avaliação...então sempre que a gente falar de avaliação... a gente pensa ... eu sugiro assim... como é que eu vou saber...vamos pensar...isso é bom ou ruim... positivo ou negativo... é legal? é ilegal?...então essas coisas... a gente vai usar para avaliAR... aí tu pode usar esse parâmetro também... quando falar em vaLOR... tá? ficou mais...ficou mais claro assim?
>
> TIA GERTRUDES: tá...sim.. sim. Deixa eu só colocar aqui os pontos para depois eu desenvolver.
>
> (Módulo 11 Atividade bloco 5 da SAL– A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 40min31seg – 41min29seg., Macapá-AP, 23.11.2023, destaque nosso)

Face ao exposto, entendemos que nossa mediação diante da dificuldade docente foi propositiva, à medida que buscamos estabelecer uma explicação mais didática sobre como desenvolver a consciência valorativa: partindo das próprias explicações dos autores dos Círculo, segundo os quais não emitimos palavras, mas avaliações, demonstrando, a partir exemplos, a dualidade na forma de avaliar, que pode ser expressada por meio de antônimos, conforme o contexto de uso. Essa mediação teve efeitos positivos na constituição de tia Gertrudes porque ela passou a retomar essa explicação em outras ocasiões, a favorecer a compreensão ativa dela no processo de interação.

Além disso, ela compartilhou conosco movimentos de estudos como realização de leituras, revisão das explicações a partir de retomada dos encontros gravados, anotações em caderno de estudos e requerimento de sessões explicativas. Explicamos que esse movimento foi direcionado a todas: colocamo-nos à disposição das professoras, disponibilizamos a gravação da aula, sugerimos mediações via *Whatsapp*, videochamadas ou mesmo apoio presencial para orientá-las no desenvolvimento das atividades.

As respostas das atividades foram desenvolvidas após esses momentos explicativos: tia Zezé, 07.12.2023 e tia Gertrudes, 16.02.2024, após nova mediação via sessão explicativa. Logo, as respostas dadas por Tia Zezé decorreram de um esforço em atender aos prazos, em cumprir ativamente seu compromisso ético naquele momento. As de tia Gertrudes decorrem de uma mediação mais direcionada e de um distanciamento temporal em relação à atividade. Como afirma Volóchinov (2021 [1929]), a expressão enunciativa é definida pelas condições reais de realização, pela situação social imediata na qual estão inseridos os sujeitos do discurso. Assim, obtivemos como respostas:

Excerto 47

*3. **(Epi)** A ausência da pontuação interfere na entonação expressiva do enunciado? Que apreciação valorativa pode ser observada a partir dessa ausência?*

TIA ZEZÉ: Não. O enunciado tem **a força** da oralidade dos marabaixeiros e a ausência da pontuação **marca** a **manutenção** dessa oralidade.

TIA GERTRUDES: Absolutamente não, pois a **força do enunciado** está justamente na **oralidade,** na forma cotidiana de **projetar o seu dizer**, que é uma **marca** daqueles que cantam e dançam marabaixo. **Podemos** observar que a **apreciação valorativa**, nesse caso, perpassa pela **indignação, pela crítica** àquelas autoridades responsáveis pelo remanejamento do autor—criador.

(Módulo 11 Atividade bloco 5 da SAL– A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: Macapá-AP, 16 e 23.11.2023, destaque nosso)

As professoras apresentam um discurso mais elaborado responsivamente à medida que atendem ao *caput* da questão. Elas reconhecem a oralidade a partir de valores como marca sociocultural e identitária da comunidade marabaixeira: "ausência da pontuação marca a manutenção dessa oralidade" (tia Zezé); "é uma marca daqueles que cantam e dançam marabaixo" (tia Gertrudes). A resposta ativa e valorada em relação ao signo "oralidade", marcado pelo tom de orgulho, demonstra que as professoras apreenderam o sentido de entonação expressiva e apreciação valorativa. Essa compreensão tanto fortalece a compreensão do gênero, quanto direciona abordagens mais plurais por meio da PAL.

Tia Zezé dispõe de um tom objetivo a compor um estilo mais direto e objetivo. Valora positivamente a modalidade de linguagem do grupo e a concretude de sua afirmação é evidenciada pelos verbos "tem" e "marca", pelos substantivos "força" e "manutenção", que ditam a vivacidade dessa forma de expressão. O tom de firmeza e defesa em prol da oralidade evidenciam o valor sócio-identitário, como forma de respeito e reconhecimento das realidades refratadas, de direitos linguístico-culturais idiossincráticos. Podemos afirmar, em razão disso, que Tia Zezé internaliza o discurso alheio em grau de relevância ao compreender significados, valores e atualização do bem cultural, de forma que a oralidade deixa de ser apenas um dos modos de expressão da língua para ser vista como signo socioideológico, ao servir como material e meio de criação e afirmação.

Tia Gertrudes apresenta um estilo comentário, à medida que se expressa com tom de firmeza, convicção a partir de marcas mais subjetivas – "absolutamente", "podemos" e retoma conceitos dialógicos trabalhados – "enunciado", "projetar o seu dizer", "apreciação valorativa", a demonstrar o processo produtivo de internalização teórico-metodológica da PAL em perspectiva dialógica ao estabelecer relações linguístico-enunciativas para elaborar sua

compreensão. Como destaca Bakhtin (2016 [1979], p. 53) "[...] o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual", que pode ser mera repetição de outros enunciados ou como palavra própria ao operar com intenção e expressões que denotam um tom singular.

Para a professora, a ausência do sinal de pontuação tanto se constitui como marca cultural e como marcas socioideológicas, ativadas por juízos de valores presentes no enunciado, "indignação" e "crítica". Diante disso, entendemos que a professora apresenta palavra própria e aciona juízos como senso crítico. Isso evidencia que ela internaliza o discurso alheio em grau de consciência crítica, pois destaca a relevância da oralidade para a comunidade marabaixeira tanto como bem cultural quanto como recurso de luta e resiliência.

Diante disso, elaboramos um quadro-síntese com as principais observações relacionadas à atividade epilinguística analisada:

Quadro 46 – Síntese de reação-resposta docentes em atividades epilinguísticas

Título do enunciado: *Aonde tu vai rapaz*		
Professoras	Objeto	Reação resposta em Atividades Epilinguísticas
Tia Zezé	Questão 3 A ausência da pontuação e sua relação com a entonação valorativa	Tom: Objetivo Estilo: direto e objetivo; Valores: socioidentitários, respeito, reconhecimento, direitos linguísticos; Reação: Firmeza, defesa e orgulho da oralidade como bem cultural; Realce: A oralidade é um bem cultural; Palavra alheia: internalização em grau de relevância ao destacar significados, valores e atualização do bem cultural;
Tia Gertrudes	A ausência da pontuação e sua relação com a entonação valorativa	Tom: Firmeza, convicção; Estilo: comentário; Valores: identidade, representatividade, indignação, crítica, luta, resiliência; Reação: Orgulho e defesa da oralidade Realce: Oralidade como bem cultural e recurso de luta. Palavra alheia: internaliza o discurso alheio em grau de consciência crítica.

Elaborado pela autora

Os dados apresentados no quadro revelam que as professoras mantêm estilos distintos na apropriação do discurso formativo, a revelar suas singularidades. Ambas consideram o valor socio-identitário da oralidade, decorrentes de uma construção histórica e como refração da ancestralidade e da vitalidade linguística constitutiva dos sujeitos. A diferença está nos realces valorativos: tia Zezé reitera o legado cultural; tia Gertrudes, as tensões socioideológicas. Diante disso, entendemos que as professoras refletiram e apropriam-se de aspectos da oralidade para além de suas materialidades linguísticas. Isso contribui para que o trabalho com essa prática social envolva a dimensão axiológica da linguagem, em especial, a entonação valorativa

(Nogueira, 2023), como forma de preservar a memória ancestral e de formar sujeitos ativos na sociedade, conscientes de direitos e deflagradores de posicionamentos éticos e engajados.

A abordagem das atividades metalinguísticas foi orientada, também, a partir da retomada de conceitos e explicações sobre seus desdobramentos. Logo no início de nossa mediação no módulo 11, esclarecemos sobre a necessidade de deslocamento de ponto de vista em relação à concepção de trabalho com a língua. Ressaltamos que não se limitava às questões gramaticais como tradicionalmente conhecemos, mas direciona-se à compreensão dos valores humanos repercutidos pela linguagem em uso.

> Excerto 48
>
> PROFESSORA FORMADORA: quando eu falo pedagógico aqui...né...fica bem claro que é um trabalho na SAla de aula... ESse trabalho da prática de análise linguística... ela **NÃO vai se concentrar só na... nas questões GRAmaticais de ordem normativa ou descriTIva** como tradicionalmente a gente compreendeu.. a gente se constituiu... né... a perspectiva dialógica... ela vem ao encontro de uma perspectiva filosófica de linguagem... que vai ao encontro de uma **concepção de HOmem... EU... sujeito... de HOmem de sujeitos que se constroem pela linguagem** e ...também... nesse contexto... a gente MUda a linguagem... então... pra isso **é FUN-da-men-tal... esSENcial... não pode acontecer diferente...** eu preciso considerar que a **linguagem se organiza EM TEXtos...** é por essa razão que nós sempre... vamos trabalhar na sala de aula a partir de... UM texto... a partir de UM enunciAdo concreto.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 31 min40seg – 32min41seg., Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso)

No que tange às atividades metalinguísticas, preocupamo-nos em explicitar que essas atividades envolvem reflexões lógicas e dialógicas sobre o funcionamento do sistema linguístico, a partir da Norma Gramatical Brasileira e atendem a uma ordem de abordagem para serem desenvolvidas. Polato e Menegassi (2019b) explicam que as práticas metalinguísticas partem de quadros consolidados e, no decorrer da análise linguística dialógica, podem ser ampliadas interpretativa e valorativamente, em razão do uso do fenômeno estudado.

Dessa maneira, as abordagens lógicas não podem ser desconsiderar o gênero, a(s) prática(s) sociocultural(is) nas quais circulam, as relações dialógicas, as situações de produção que favorecem a construção de sentidos. Para Polato e Menegassi (2020), a proposição de atividades epilinguísticas e metalinguísticas implica na seleção estilística da palavra ou organização gramatical, em que são pontos reflexivos os efeitos de sentido produzidos e o domínio de uma metalinguagem que possa levar os estudantes a denominar, descrever, expandir seu conhecimento do sistema linguístico e assim compor o seu repertório linguístico.

Excerto 49

PROFESSORA FORMADORA: atividades metalinguísticas...essa aqui ela já vai ter uma abordagem MAIS gramatical... aquela que a gente já tá mais acostumado... então ela "foca nos recursos **fonéticos... morfológicos... morfossintáticos... sintáticos e notacionais** da linguagem"... né... da esCRIta...então...eu vou perguntar... aQUI eu vou perguntar (...) a palavra x no texto pode ser classificada COmo um substantivo ou um adjetivo?...né...por que? ...é o que é um adjetivo? aQUI eu vou explorar os conceitos da gramática com o meu aluno...tá...aqui eu vou me apoiar nos quadros da **Norma Gramatical Brasileira...** vejam QUE... sempre nessa **ordem...** primeiro as atividades **linguísticas... depois a epilinguística... depois a metalinguística**(...)aqui o aluno vai ser levado a **definir** o que é o substanTIvo... né... por exemplo.... a **classi::fiCAR**... né... dizer qual é a regra que tá... aqui eu posso trabalhar isso... mas primeiro ele tem que ler o texto... compreender... vai compreender os recursos ((refletir sobre os recursos expressivos)) e depois a metalinguagem....tem que ser nessa ordem a proposta metodológica...

(Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 01h 45min55seg – 01h47min23seg., Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso)

O realce dado aos quadros da NGB e à ordem de abordagem das metalinguísticas, assim como a ações de abordagem: definições, classificações e à própria referência a nomenclaturas visam esclarecer dois pontos: a) a relevância do conhecimento linguístico, histórico e cultural do professorado sobre a gramática que se pratica no meio escolar; b) a postura teórico-metodológica da PAL em perspectiva dialógica. Co isso, pretendemos esclarecer possíveis incompreensões quanto ao trabalho com a PAL no meio escolar.

Ao orientarmos a questão 4, com centralidade na variedade de registro, destacamos a importância da atividade para os alunos desenvolverem hipóteses de escrita, experimentos com registros de língua diferentes, regidos por contextos reais de enunciação, balizados por reflexões que envolvem os valores sociais impressos na linguagem. A expectativa era de elucidar que as atividades metalinguísticas não limitam à abordagem pura e descritiva da gramática, mas à produção de sentidos e valores que incorrem na forma como avaliamos o outro.

Excerto 50

PROFESSORA FORMADORA: "que sinal de pontuação e OUtros ajustes..." ...veja **bem eu não vou falar aqui de concordância aIN::da** embora eu faça mais embaixo... porque o meu aluno tá **se** encami::NHANdo AÍ para essa compreensão... **eu quero que ele faça uma hipótese** ".... seria apropriada à escrita do enunciado no registro culto da linguagem conforme as regras da gramática normativa... reesCREva o enunciado usando a pontuação..." aí... é que eu falo concordância"... e a "concordância adequada essa variante da língua"... então aqui eu vou falar da... da variante... né... **entender que a norma culta é uma variante... entender que se eu mudar...** por exemplo... a gente vai perguntar aqui embaixo... "que valor social a forma registrada em cada variante a do autor social e a que você escreveu representa?"... então **fazer com que ele reflita que se você MUda a forma de registro... você muda concepções de sentido e de valores...**

(Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: 01h 54min18seg – 01h56min05seg., Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

Ao mediarmos, procuramos adotar como referente o aluno, na expectativa de nos posicionarmos enquanto docentes do ensino fundamental e nos aproximarmos das nossas parceiras de trabalho. Lemos o enunciado-pergunta e procuramos desvelar aspectos gramaticais contidos na questão. A partir disso, obtivemos como respostas:

> Excerto 51
>
> *4. (**Meta**) Que sinais de pontuação e outros ajustes seriam apropriados à escrita do enunciado no registro culto da linguagem, conforme as regras da gramática normativa? Reescreva o enunciado usando a pontuação e a concordância adequada a essa variante da língua.*
>
> *a) Que valor social a forma registrada em cada variante (a do autor social e que você reescreveu) representa?*
>
> TIA ZEZÉ: Aonde tu vais, rapaz? **A variante do autor social representa** uma **classe** de pessoas que não **tiveram acesso aos estudos** e que **escrevem como falam**. A variante reescrita **representa** uma **classe social privilegiada**.
>
> TIA GERTRUDES: "Aonde tu vais, rapaz?" Na forma registrada pelo autor social fica claro que se trata de uma **variante informal,** voltada para **o cotidiano**, que é justamente a **linguagem valorada nas rodas de marabaixo**, enquanto a **variante que foi reescrita valoriza mais a norma de prestígio,** o que representa uma **classe com mais estudos e mais privilegiada**.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

A questão 4, metalinguística, aborda reflexões lógicas e sociológicas acerca da ausência do sinal de pontuação no título do enunciado ao prospectar comparações entre variedades de registro da língua. Tal proposição incide sobre como as apropriações linguísticas dos sujeitos, refletem valores sociais e são valoradas pela sociedade. As respostas das professoras evidenciam seus conhecimentos linguístico-cognitivos e socioideológicos ao deixarem entrever como a escrita, a escolarização se sobrepõem à oralidade, aos saberes de práticas culturais populares, como o Marabaixo. Nessa perspectiva, a questão abre um espaço necessário à reflexão sobre como o ladrão de marabaixo pode contribuir para desconstruir "verdades" sobre a relação entre sujeitos, linguagem e *status* social ao colocar no centro das reflexões não só a pertinência da variação da língua, mas sujeitos e discursos sociais excluídos historicamente.

Tia Zezé mantém o estilo direto e objetivo, marcado por um tom firme ao distinguir os valores sociais compartilhados socialmente sobre o registro de cada variante. Evidencia como a linguagem materializa as desigualdades sociais, conforme vemos pelas escolhas verbais "representa", "tiveram", "escrevem", "falam". Ao se referir à variante usada pela comunidade afroamapaense, a professora traz à tona a valoração das culturais orais pelo prisma da ausência

de instrução escolar, ressaltando valores como anulamentos e inferiorização. Já a variante culta é associada à classe social privilegiada, o que remete a controle e poder. Com essa distinção, tia Zezé coloca em evidência a tensão entre menos favorecidos x privilegiados em tom de denúncia e oportuniza pensar sobre os lugares representativos dos sujeitos impressos na língua.

Reconhecer esses lugares é importante na educação em linguagem porque são demarcadores de identidades, porém, é essencial, também que se olhe com valor, a importância dos usos de outras variantes como lugares, também, privilegiados de se significar e atuar no mundo em contraponto à ótica dominante de pensar a linguagem social. Se observamos a atividade a partir de um processo reflexivo diferente, pela ótica dos marabaixeiros, a linguagem assume lugar de constituição de sujeitos que fortaleceram sua contrapalavra de indignação, questionamento, crítica e resiliência. Sob a perspectiva do ladrão, o privilégio é saber criar e entoar o ladrão na roda; apropriar-se da palavra alheia no rompante do improviso; fazer da palavra cotidiana, bandeira de luta e resistência; usar a palavra para tecer identidade.

Assim, seria interessante, também, questões que levassem a reflexão sobre quais privilégios estamos falando, uma vez que a variante formal não serve ao ladrão, não representa a identidade daqueles sujeitos sociais. Em razão disso, compreendemos que Tia Zezé, nesta questão demonstra reenunciação do senso social em grau crítico-reflexivo, ao refletir sobre os embates sociovalorativos demarcados por variedades linguísticas distintas. Nesse passo, convém destacar que o valor expressado em relação ao curso é de relevância.

Tia Gertrudes apresenta um enunciado-resposta em estilo comentário. A docente desenvolve sua resposta, relacionando a "variante informal" ao "cotidiano" e à prática cultural valorada nas rodas de marabaixo, adotando um tom explicativo e, assim, estabelece uma relação não de superioridade, mas de valorar os usos da língua a partir de suas práticas culturais. Deixa entrever que a linguagem do cotidiano tem valor porque é representativa da singularidade de sujeitos marabaixeiros de forma que a linguagem do autor criador é parte de si. Assim, a oralidade é vista pelo viés da memória, da tradição, do pertencimento, do legado. Em contraposição, a "norma de prestígio", também tem valor por ser representativa de "uma classe com mais estudos e mais privilegiada", ativando valores associados ao domínio da escrita, como letramentos, privilégios, prestígio.

Nesses termos, as duas variantes são representadas a partir das valorações decorrentes de seus usos. Os sujeitos afroamapaense e sua linguagem são valorados como produtores de linguagem e identidade social, respectivamente, pois têm sua linguagem reconhecida pela professora como aquela que importa nas rodas de marabaixo, em que o cotidiano é matéria-

prima, potência para o dizer singular de suas vivências, conforme as práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, a linguagem da comunidade marabaixeira é arte, é vivência, é cultura, é bem cultural. Já a "norma de prestígio" é relacionada pela professora a outros bens culturais valorados pelo grupo hegemônico, a cultura escrita, avaliado como garantia de privilégios. Em relação a esse entendimento, refletimos que se seria importante suscitar reflexões que percebesse que os valores vinculados à norma de prestígio não são valorados positivamente nas rodas de marabaixo, porque nelas, a palavra é representativa de valores ancestrais como origem, etnia, comunidade, ancestralidade.

Em decorrência disso, destacamos que tia Gertrudes demonstra internalização em grau crítico-reflexivo. As duas respondem ativamente ao curso de formação, evidenciados por valores como esforço, disciplina, engajamento, responsividade. Abaixo, sistematizamos um quadro-síntese com as principais observações relacionadas à forma como as professoras demonstram suas compreensões.

Quadro 47 – Síntese de reação-resposta docentes em atividades metalinguísticas

<table>
<tr><td colspan="3">Título do enunciado: Aonde tu vai rapaz</td></tr>
<tr><td>Professoras</td><td>Objeto</td><td>Reação resposta em Atividade Metalinguísticas</td></tr>
<tr><td>Tia Zezé
Tia Gertrudes</td><td rowspan="3">Sinais de pontuação, variedade de registro e valor social</td><td>Realçam a tensão entre oralidade e escrita; a escolarização versus cotidiano; práticas culturais populares versus práticas culturais privilegiadas.</td></tr>
<tr><td>Tia Zezé</td><td>- Tom: firme;
- Estilo: objetivo, direto;
-Valores: anulamentos, inferiorização x privilégio, controle, poder;
- Realce: desigualdades sociais materializadas na e pela língua; avaliações sociais sobre os usos da língua;
- Reação: crítica, denúncia.
- Palavra alheia: reenunciação do senso social de avaliação sobre a língua em grau crítico-reflexivo;</td></tr>
<tr><td>Tia Gertrudes</td><td>- Tom: Explicativo;
- Estilo: Comentário;
-Valores relativos à Oralidade: Memória, tradição, pertencimento, arte, vivência, ancestralidade;
- Valores relativos à escrita: letramento, privilégios, prestígio;
- Realce: desigualdades sociais materializadas na e pela escrita; valorar a língua a partir dos usos e práticas culturais;
- Reação: Defesa dos Marabaixeiros como produtores de linguagem;
- Demonstra internalização em grau crítico-reflexivo.</td></tr>
</table>

Elaborado pela autora

A partir da síntese, constatamos que às atividades metalinguísticas sobre o título do enunciado instigaram reflexões sobre a variação linguística dos sujeitos e a de prestígio, a servir de base para debates sobre a relação escrita e oralidade a partir de um olhar representativo de identidades e singularidades de sujeitos. Afirmamos que as professoras expressam

compreensão ativa, a evidenciarem os lugares dos sujeitos sociais e da linguagem que lhes representam. Ficou evidente que tia Zezé destaca a dualidade oralidade x escrita pelo prisma social da relação entre inferioridade *versus* superioridade e tia Gertrudes destaca o prisma dos contextos de usos, roda de marabaixo *versus* letramentos sociais, segundo os quais os praticantes do marabaixo são produtores de linguagem.

A partir da compreensão das professoras às atividades de PAL sobre o título, observamos as seguintes tendências: a) representar os sujeitos do discurso como sujeitos fragilizados e como agentes de cultura; b) representar os sujeitos do discurso em tensão, combativos, resilientes; c) perceber os valores ancestrais como unidade cultural e como legado cultural; d) perceber a oralidade pelas lentes da escrita e os sujeitos como produtores de linguagem.

Em relação ao primeiro, notamos que a compreensão dos sujeitos, como fragilizados, como membros da comunidade reforçam a percepção do Marabaixo pelo viés da cultura. Já a compreensão em processo ativo-dialógico tende a acionar aspectos extraverbais, relações dialógicas e responsividade a representar os sujeitos afroamapaense como combativos e pelo viés mais alteritário. A percepção dos valores ancestrais como unidade e legado tendem a realçar o discurso da tradição ao invés do discurso das transformações sociais. Assim, as professoras veem os valores culturais como aqueles que precisam ser absorvidos e afirmados pela consciência viva para poder se tornarem consciência cultural. Assim, ainda não está claro que é por meio de uma afirmação colorida por tons e valores sociais, refletidos por uma consciência participante, que cultura e vida se fundem (Bakhtin (2020 [1920-1924]).

Ao realçarem a oralidade pelo valor identitário, da memória coletiva e de constituição dos sujeitos postula-se as práticas culturais como deflagradoras de valores outros além do registro linguístico em si. Sob essa perspectiva, o lugar de constituição dos sujeitos e da linguagem são vistos pelos valores que a língua representa para seus grupos sociais. Isso reforça a necessidade de mudança de paradigmas em relação à oralidade, cuja valoração se dá pelo prisma da escrita formal. O ladrão de marabaixo oportuniza esse deslocamento: ao acentuar o valor ancestral da oralidade contribui para a desconstrução de modelos e "verdades" que impedem as expectativas de perceber o outro.

Nesta seção, empreendemos análise dialógica sobre as respostas docentes a atividades de PAL, as quais se desdobram sobre tema, valores ancestrais do marabaixo, ausência da pontuação e entonação valorativa, sinais de pontuação, variedade de registro e valor social. A fim de ampliarmos nossas compreensões, avançamos às atividades de PAL empreendidas sobre

o refrão, a partir de amostras representativas da atividade teórico-prática sobre o ladrão de marabaixo em estudo.

8.3.3 Compreensões docentes em atividades de PAL sobre o refrão

As atividades relacionadas ao refrão do enunciado abordam a compreensão teórico-metodológica da PAL e do tema e estilo do enunciado. Assim, para analisar o desenvolvimento das professoras, fizemos uma análise global das respostas dadas por elas e evidenciamos seus processos com amostras representativas de atividades. A seguir, apresentamos o excerto do ladrão sobre o qual se desdobram as questões.

> Excerto 52
>
> Aonde tu vai rapaz
> Por esses campos sozinho
> Vou construir minha morada
> Lá nos campos do Laguinho

De forma global, observamos que as respostas das professoras às atividades desse bloco – título e refrão – evidenciam sua familiaridade com o enunciado e vislumbram olhares singulares sobre os sujeitos que vivenciaram os acontecimentos sociais. As respostas representam consciência crítica acerca do tema abordado no ladrão; posicionamento de empatia para com os sujeitos afetados e compreensão de que as atividades de análise linguística implicam a compreensão da língua e dos sujeitos por ela representados.

Essa percepção norteia maior aproximação das docentes com discursos repercutidos pelos ladrões e no Marabaixo, contribuindo para que suas consciências socioideológicas ampliem-se em direção à abordagem valorada desses discursos na escola. Assim, procuramos desvelar ao longo da análise, as nuances sobre as quais os discursos responsivos das docentes se voltaram: a vivência individualizada do eu a partir das refrações do sofrimento dos sujeitos; o impacto coletivo provocado pela diáspora.

A partir dessa explanação, detivemo-nos às particularidades das respostas dadas às atividades linguísticas sobre o refrão, respeitando a ordem de abordagem e o foco delas. Explicamos que tais atividades levam à compreensão ativa e responsiva do tema em pauta, permitindo desdobramentos acerca dele, sem a suspensão da progressão do que se está tratando. Reiteramos que o tema não é neutro, pois demarca um posicionamento do autor-criador acerca

do diálogo social sobre os acontecimentos, cuja compreensão ativa e responsiva inclui tanto aspectos linguísticos quanto situacionais.

Conscientes desses pressupostos, empreendemos, no início do bloco, explicações sobre o tema em perspectiva dialógica, as quais foram importantes para as professoras compreenderem a abordagem teórico-metodológica na perspectiva dialógica. Uma das questões que mereceram atenção foi a distinção entre tema e assunto (Sobral, 2009), cuja incompreensão contribui para abordagens genéricas e distanciadas dos acontecimentos sociais e de como elas impactam a vida dos sujeitos. Esse movimento pode ser visualizado no excerto a seguir:

> Excerto 53
> TIA GERTRUDES: aí agora a gente vai pra::...pro refrão ()
> PROFESSORA FORMADORA: Isso...
> TIA GERTRUDES: aí vem a número um... "o que o refrão revela sobre o tema do ladrão do marabaixo" né...isso?
> PROFESSORA FORMADORA: Isso...o que ele revela aí...aí aqui eu tinha perguntado para você... se você já entendeu o que é uma questão linguística...
> TIA GERTRUDES: tá... me lembra aí... me lembra aí... que eu eu li naquele dia...()
> PROFESSORA FORMADORA: (...)sempre começamos a atividade com questões linGUÍSticas... tem uma certa ordem.... entendeu?... e elas SEMpre vão voltar pras questões linguísticas...ela vai passar... linguística... aí as epilinguísticas.... elas só podem vir após as linguísticas e as metas SÓ após as epis...
> TIA GERTRUDES: tá... ah... tá... tem uma sequência... então..né?
> PROFESSORA FORMADORA: isso...por que?... a linguística (atividade) vai ser voltada para a compreensão do texto mesmo, entendeu?... atividade de compreensão do tema do texto (...) sempre pensando que **o tema é a opinião do autor criador**... né... a visão dele ali no texto (...) a opinião dele... não é o tema neutro...tá?
> TIA GERTRUDES: tá... entendi... e... e também esse tema a gente poderia falar que seria **o asSUNto** ou não?
> PROFESSORA FORMADORA: (...) por exemplo... aqui... quando nós falamos de assunto ele é um... um tanto mais abstrato... eles não são substantivos...desculpa... sinônimos... eh... na concepção dialógica o tema é sempre o posicionamento do autor... sempre a opiNIão dele... entendeu?... então ele não é::... o assunto em si...vamos pensar aqui... o assunto moradia... o assunto é moradia... Mas qual é o tema?...
> TIA GERTRUDES: ((silêncio))
> PROFESSORA FORMADORA: : é... o descontentamento do autor em relação à mudança da moradia... a transferência...o remanejamento...aí... isso já é tema....
> TIA GERTRUDES: Deixa eu só pegar meu caderno aqui pra eu anotar antes de eu esquecer isso... porque senão a gente acaba realmente se confundindo (...)
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – resolução de atividades título e refrão 11min57seg – 13min39seg., Macapá-AP, 23.11.2023, destaque nosso).

Como demonstramos, nossa orientação para a resolução da atividade foi direcionada a partir do diálogo ativo, em tom moderador, com apoio das atividades elaboradas e em outros exemplos, os quais foram balizadores de esclarecimentos teórico-metodológicos. Dessa forma, o momento de orientação foi significativo para dirimir dúvidas, relembrar o que foi estudado:

ordem das atividades de PAL, a definição de atividades linguísticas, definição de tema, diferença entre tema e assunto, os quais foram realçados na interação ativa da professora.

Ao olhar nossa mediação a partir do diálogo tecido, chama-nos a atenção a dúvida da professora entre tema e assunto. Isso nos leva a Geraldi (2013 [1991]) ao definir as atividades linguísticas como aquelas que se voltam à progressão do assunto. Esclarecemos que, no contexto da formação, a referência ao termo "assunto" considerou que, no âmbito escolar, assunto, geralmente, é tido como sinônimo de tema, porém compreendido em seu aspecto genérico, como tema social. É a essa compreensão escolar que nos referimos na mediação. Na expectativa de melhor situar o entendimento desse conceito na perspectiva dialógica, usamos um exemplo relacionado à moradia, assunto presente no ladrão, a partir do qual instigamos a compreensão docente. A partir da mediação, detemo-nos à análise das respostas dadas pelas professoras às atividades linguísticas, cuja amostra é explicitada no excerto a seguir:

> Excerto 54
> *1. (Ling) O que o refrão revela sobre o tema do ladrão de marabaixo?*
>
> TIA ZEZÉ: Revela a **angústia** de alguém que anda **sozinho** e a **solidariedade** de quem o reconhece como **parte da comunidade**.
> TIA GERTRUDES: O refrão revela sobre o tema **a necessidade de sair do seu lugar** de onde morava, que era mais **centralizado**, para um outro distante, **periférico** e pouco povoado e sem infraestrutura.
>
> *2.(Ling) Relacione a leitura do refrão ao estudo que fizemos sobre a dimensão social do ladrão de marabaixo. Que aspectos do projeto de dizer do autor social são evidenciados no texto?*
>
> TIA ZEZÉ: Da **tristeza**, do **pesar**, da **preocupação** e da **solidariedade**.
> TIA GERRUDES: Podemos observar no projeto de dizer do autor que o mesmo dialoga com alguém próximo de si, mas que sua fala é **direcionada a outras pessoas**, às **autoridades responsáveis** pelo remanejamento das famílias afroamapaenses de seu lugar de origem para a periferia.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – A dimensão verbal do enunciado - título e refrão: Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

Observamos que a voz de tia Zezé na atividade é marcada pelo tom reflexivo sobre os sujeitos a compor um estilo subjetivo. Volta-se à percepção do sujeito vitimizado, aturdido pelos desdobramentos sociais que o afetaram emocionalmente. A professora enxerga o tema pelo prisma individual do sujeito, reforçado na sua resposta à questão 2, cujas escolhas linguísticas "tristeza", "pesar", "preocupação", "solidariedade" acentuam sua reação emocional, empática ao sofrimento do sujeito, repercutido pelo refrão. Isso nos leva a inferir a interlocução de seu discurso com outras ocorrências sociais, em que o Estado se torna uma

referência distante ou nula quando nos vemos em situações de vulnerabilidade social, a contar apenas com a ajuda dos outros. Ela percebe que o refrão trata da relação entre o eu aturdido – "angústia, "sozinho" – e o outro – "parte da comunidade", que assumem a concretude daquele episódio como centros de valores mediados pelos valores do Marabaixo: a palavra e o senso de comunidade: "solidariedade".

As escolhas linguísticas da professora, marcadas por substantivos abstratos e adjetivos, demarcam um posicionamento responsivo de sensibilidade e compaixão em prol de um sujeito real que não pode ser visto pela abstração da história, pela generalidade dos fatos, mas pode ser visto e sentido pelo sofrimento. Essa forma de se referir ao tema é dita com o tom de reflexão e proximidade a demonstrar que a compreensão acerca do tema de um enunciado impacta a nossa constituição como sujeitos outros. No nosso caso, a interação entre a leitura docente e o enunciado evidenciam juízos de empatia, solidariedade, sensibilidade, valores cruciais no discurso docente em prol de relações mais humanas e mais empáticas em situações como as experienciadas pelos sujeitos sociais no ladrão de marabaixo. Desse modo, percebemos acentuação da palavra alheia em grau de reflexão.

Tia Gertrudes centraliza sua compreensão no impacto do remanejamento de um lugar para outro a partir de um tom explicativo a compor um estilo comentário. Em sua resposta à questão 1, ela enfatiza a diáspora e o embate socioideológico marcado pela diferença entre os espaços sociais: "centralizado" versus "periférico". Com isso, ela visualiza um sujeito impactado e aturdido a partir da situação que lhe acomete, cujos efeitos são coletivos. Sob essa compreensão, são acentuadas as ações impostas ao sujeito pelo poder estatal – "*a necessidade de sair do seu lugar de onde morava"* - ditos sobre um tom de crítica que realça sua reação. Esse tom suscita juízos como injustiça social, desterritorialização decorrente da negação da escolha e dos embates político e ideológico representados por escolhas linguísticas "centralizado" e "periférico".

Esse entendimento acerca do tema é reforçado na resposta à questão 2, quando tia Gertrudes elabora sua compreensão a partir de relações dialógicas com outra atividade desenvolvida previamente, a constituição dialógica do gênero. A resposta evidencia que as vozes dos sujeitos representados no refrão alcançam um público maior, "é direcionada a outras pessoas, às autoridades responsáveis". Com isso, ela demonstra compreender que o discurso está além da materialidade do enunciado e alcança outras projeções e interlocutores sociais a revelar internalização da palavra alheia em grau de criticidade.

A seguir, produzimos um quadro-síntese das reações-respostas das professoras nas atividades linguísticas sobre o refrão.

Quadro 48 – Síntese da reação-resposta das professoras às atividades linguísticas analisadas e relacionadas ao refrão do enunciado

Refrão do enunciado		
Professoras	Objeto	Reação resposta em Atividade Metalinguísticas
Tia Zezé Tia Gertrudes	a) Evidências do tema no refrão. b) Relações dialógicas acionadas pelo projeto de dizer autoral.	Realçam a tensão entre oralidade e escrita; a escolarização versus cotidiano; práticas culturais populares versus práticas culturais privilegiadas.
Tia Zezé		- Tom: reflexivo; - Estilo: subjetivo; -Valores: empatia, solidariedade, sensibilidade, compaixão; - Realce: condição social dos sujeitos afetados; - Reação: empatia; - Palavra alheia: acentuação em grau de reflexão.
Tia Gertrudes		- Tom: explicativo; - Estilo: comentário; -Valores: injustiça social, desterritorialização; - Realce: a diáspora e o embate socioideológico; - Reação: crítica; - Palavra alheia: crítica internalização da palavra alheia em grau de criticidade.

Elaborado pela autora

A partir do exposto, notamos que as questões linguísticas levaram as docentes a recuperarem aspectos estudados no decorrer do curso, como referências aos sentimentos, aos valores e às vozes sociais que, intrinsecamente, comungam para o posicionamento do autor-criador. Isso tanto revela ampliação socioideológica quanto teórico-metodológica acerca do tratamento do tema do discurso na esfera da sala de aula. Assim, em suas atuações docentes, esperamos que as abordagens do tema dos discursos sejam direcionadas por atividades e mediações que considerem os valores humanos como atos e não como temas abstratos, desprovidos das vivências singulares reais e circunstanciadas.

No que tange às atividades epilinguísticas a partir do refrão, essas se voltaram a explorar a entonação, juízos de valor e efeitos de sentido relacionados ao posicionamento responsivo do ator-criador a partir dos recursos linguísticos usados no discurso. Direcionamos o olhar docente a refletir sobre as motivações e os efeitos da escolha de recursos linguísticos no e a partir do enunciado, explorando valores cotidianos, culturais, socioideológicos, sentimentos, representações de homem/sujeito, juízos de valores relacionados às expressões de tempo, deslocamento e lugar, extraverbal relacionado às escolhas vocabulares como morada-casa, sozinho, assim como entonação valorativa.

A amostra é constituída pelas questões 3 e 5 e seus desdobramentos sobre entonação, sentido, significado, valor cultural, valor sócio-ideológico acerca da expressão-título “Aonde tu vai rapaz”. No decorrer da mediação da atividade, recuperamos a compreensão conceitual e metodológica de atividades epilinguísticas, conforme excerto a seguir:

> Excerto 55
> PROFESSORA FORMADORA: então... quando eu tenho uma questão epilinguística... ela sempre tem que vir depois da linguística. (....) qual é a diferença entre uma questão epilinguística e a linguística? tu já consegue identifiCAR?
>
> TIA GERTRUDES: pera aí deixa eu ler... aqui ela [...] aqui percebe-se que ela é um pouco mais subjetiva... né?.... já é diferente da linguística que é mais a leitura... a reflexão sobre o TEXto... né... ela já se torna um pouco mais subjeTIva... sobre a questão do vaLOR mais social... né...
>
> PROFESSORA FORMADORA: Isso... (...) na epi (epilinguística) ...o nosso olhar vai se direcionar para pontos espeCÍficos... uma pala::vra... uma expressã::o... entendeu? uma relação...então (...) aí bem aqui..olha "tem VOzes sociais...tá vendo?" (apontando para o comando do enunciado) ...então ela vai deixar o tema de la::do e ela **vai olhar para aspectos bem PRÓprios**...eh...que vai fazer a gente olhar **pra aspectos espeCÍficos** do enunciado...do texto...por exemplo...qual é o **sentido** de tal palavra?...qual é o **eFEIto de sentido** dessa expressão no enunciado? é:::....o que que essas **VOzes do sujeito** eh...eh... sugerem? sempre o foco dela de forma global é **o sentido**...**o efeito de sentido e os vaLOres...** só que elas vão voltar para elementos **BEM espeCÍficos** e não mais o texto de uma forma mais ampla...
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – resolução de atividades título e refrão: questão 3 do refrão. 30min30seg – 32min42seg., Macapá-AP, 23.11.2023, destaque nosso).

Nessa mediação, nossa preocupação voltou-se à compreensão conceitual acerca das atividades epilinguísticas. Era importante nos certificamos disso porque esse tipo de atividade tem direta relação com as ampliações da consciência socioideológica do educando e possíveis incompreensões docentes podem influenciar na não abordagem dessas atividades em sala de aula. Esse era um momento oportuno para fazer intervenções.

Ao defini-las, as anotações registradas pela professora em caderno de estudos e a referência à subjetividade e ao valor social chamaram nossa atenção. Essa atitude é reveladora de indícios de engajamento, responsabilidade, organização que contribuem para sedimentação de conceitos como subjetividade do interlocutor e axiologias. A fim de evitar possíveis incompreensões, como aquelas atreladas ao Subjetivismo, reiteramos aspectos relacionados à abordagem de relações dialógicas, de vozes, de sentidos, de efeitos e de valores, voltados à reflexão de palavras, expressões, aspectos específicos dos enunciados. Nosso tom na mediação foi de cautela e atenção em relação ao processo compreensivo da professora.

A partir disso, buscamos verificar o desenvolvimento docente nas respostas às atividades epilinguísticas desse bloco. Nossa amostra recai sobre as questões direcionadas a reflexões sobre as vozes sociais e a entonação dos interlocutores personificados no texto e ao enunciado-título, "aonde tu vai rapaz". A fim de refletirmos sobre o processo de mediação, explicitamos nossos movimentos com o excerto a seguir:

Excerto 56

*3. (**Epi**)Nessa estrofe, o autor evidencia um encontro entre duas pessoas, duas consciências. Reflita sobre as vozes sociais desses sujeitos e comente:*

a) O que o tom valorativo do primeiro interlocutor revela sobre os sentimentos desse sujeito?

b) E o tom do segundo interlocutor, ao responder ao primeiro, que sentimentos deixa evidenciar?

PROFESSORA FORMADORA: (...) então bem aqui... "reflita sobre as vozes sociais desses sujeitos"... a gente vai falar sobre esse encontro de VO::zes... que é uma relação de interação aqui...aí...(...) então... "o que o tom valorativo do primeiro interlocutor revela sobre os sentimentos desse sujeito?"... então aqui... veja que ele vai voltar-se... né... nas vozes... eu vou olhar para o específico...olha... não vou falar mais **do TE::ma como um todo ...vou falar do TOM**... né... **da entonação** do primeiro e **dos sentimentos** dele...essa questão da eMOção... ela é muito importante porque a gente fala com emoção (...) porque é a nossa emoção que tá gerenciando...ali... o nosso tom... a nossa entonação e o nosso projeto de dizer... então aqui ...agora...a gente vai olhar para cá... Olha... para esses dois versos... que é o TOM... né... dessa voz aqui... desse interlocutor né... Então aqui... "aonde tu vai rapaz por esses campos sozinho?"... o que esse tom revela sobre esse senTImentos dele em relação ao outro?

TIA GERTRUDES*:* revela uma preocupação... né... uma preocupação com o OUtro... com o seu amigo o seu... digamos... irmão da de comuniDAde... né... ali... que faz parte da mesma comunidade... né...

PROFESSORA FORMADORA: Isso... é muito importante essa questão de você falar do irMÃO de comunidade... achei muito bonito isso...porque ele vai trazer e vai reforçar o... um... dos pilares né... da ancestralidade... né... da... filosofia africana que é o senso de comunidade...

(Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – resolução de atividades título e refrão 32min29seg – 35min12seg., Macapá-AP, 23.11.2023, destaque nosso).

Ao examinarmos nossa orientação dessa questão, procuramos direcionar a reflexão sobre o tom e sua relação com os sentimentos dos sujeitos, na expectativa de levar a professora a perceber que o enunciado é impregnado por emoções, sentimentos dos quais a compreensão ativa não pode ser destituída. Nossa voz deu realce à relação entre emoções, entonação e projeto de dizer no contexto da interação, onde as vozes ali representadas dão visibilidade aos embates travados entre os sujeitos afroamapaenses que, de um lado apoiavam as decisões do governo; de outro, as recriminavam. A professora entende o valor e a relevância das vozes, da entonação e reflete sobre como elas representam o sujeito – "irmão de comunidade" – afetado pelos acontecimentos e, realçamos, como sua interpretação reflete valores do Marabaixo – ancestralidade e senso de comunidade – os quais contribuem para a relação e constituição dos sujeitos afetados. A seguir, analisamos as respostas docentes às questões:

Excerto 57

*3. (**Epi**)Nessa estrofe, o autor evidencia um encontro entre duas pessoas, duas consciências. Reflita sobre as vozes sociais desses sujeitos e comente:*

a) O que o tom valorativo do primeiro interlocutor revela sobre os sentimentos desse sujeito?

> TIA ZEZÉ: Revela que ele se **preocupa** com o destino daquele que é seu **conhecido** e procura demonstrar **irmandade**.
> TIA GERTRUDES: Nesse caso, há uma **preocupação** desse interlocutor com **aquela pessoa que faz parte do seu grupo social**, demonstrando **empatia** para com ele e também **o valor de senso de comunidade**.
>
> *b) E o tom do segundo interlocutor, ao responder ao primeiro, que sentimentos deixa evidenciar?*
> TIA ZEZÉ: Revela **mágoa, dor, desejo** de **distanciar**-se de algo.
> TIA GERTRUDES: Evidencia um tom de **melancolia**, **de tristeza, mágoa**, **frustração** pelos fatos ocorridos em sua vida e a mudança repentina.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – resolução de atividades título e refrão, Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

No desenrolar das respostas dos dois enunciados, as professoras estabelecem relação entre a entonação e os sentimentos dos sujeitos e demonstram tons reflexivos a comporem um estilo subjetivo, marcado pela reação socioemotiva à condição do sujeito. Ao analisarem a condição emocional dos sujeitos, percebida pelos juízos de valores acionados em: a) preocupação, irmandade, empatia, senso de comunidade; em b) mágoa, dor, distanciamento, melancolia, tristeza, frustração, as professoras realçaram os sujeitos em suas corporalidades. Essas reflexões revelam que as docentes se apropriam da entonação e ao relacionarem-na ao campo social e cultural do marabaixo assumem tom de compaixão, autoconsciência, alteridade, expressada por palavras que evocam sensações, emoções, sentimentos. Consoante a isso, Bakhtin (2020 [1920-1924]) afirma que o ato concreto da cognição como ato responsável incorpora os significados extratemporais do existir uno, ao incluir nuances axiológicas e aspectos emotivo-volitivos, de forma que a valoração ocorre apenas na correlação com o pensamento participante.

Dessa forma, as docentes avaliam os impactos dos acontecimentos nos sujeitos reais, refletem e têm suas consciências sociais afetadas. Esse ato suscita um compartilhamento de responsabilidade social diante de temas como esses em suas atividades profissionais. Tais abordagens levam à adoção de um posicionamento na existência, pois, conforme Bakhtin (2023), somente podemos atribuir ao outro as ações que realizamos para nós mesmos. Com isso, constatamos que esse tipo de atividade contribui para ações de ensino e de aprendizagem no que tange a integrar reflexões sobre sujeitos e linguagem em atividades didático-pedagógicas, como centro de valores humanos, considerados a partir de sua integridade concreta e singular. Tais constatações nos levam a afirmar que houve internalização da palavra alheia em grau de reflexão.

Na questão seguinte, as reflexões se concentram sobre o enunciado-título, “aonde tu vai rapaz” e seus sentidos, modos de falar, valores e ressignificações. Explicamos que na cultura amapaense, essa dizer é uma forma típica de “mexer com um conhecido”, em tom de brincadeira, de alegria, de surpresa pelo encontro com outro. No ladrão, esse enunciado assume outros tons, como o de crítica e denúncia.

Para que percebessem e refletissem sobre os aspectos explorados na questão, instigamos as professoras a perceberem os contextos e transformações valorativas relacionadas a diferentes contextos enunciativos. Geraldi (2013 [1991]) explica que o trabalho de leitura como produção de sentidos recai sobre “o que se tem a dizer” e sobre as “estratégias do dizer”, de modo que a produção de sentido é possibilitada ao leitor no percurso dialógico, o qual permite retomar os fios discursivos por meio das estratégias empreendidas pelo autor para reconstituição do e de outros enunciados.

Excerto 58
*5. (**Epi**) Reflita sobre o porquê de o autor social se dirigir ao seu interlocutor com o enunciado “Aonde tu vai rapaz”:*
a) Qual o sentido da palavra “rapaz” no enunciado-texto?

TIA ZEZÉ: Tem vários sentidos: homem, criatura, **amigo...**
TIA GERTRUDES: Essa palavra tem um sentido de **chamar atenção desse** homem, é uma interpelação de alguém que tem **intimidade** com o outro, que o **conhece** de maneira mais profunda a ponto de falar-lhe dessa forma.

b) O que esse modo de falar significa na cultura amapaense?
TIA ZEZÉ: Significa uma indagação que **revela** assombro, preocupação, grande curiosidade, ou que **já diz, por antecipação, que o rapaz não deveria ir**.
TIA GERTRUDES: Por ser uma variação própria desta região, essa expressão significa que a uma pessoa está interpelando a outra, chamando sua atenção. Ex: "Como vai, rapaz?"; "Que tu tá fazendo, rapaz?".

c) Que valor sociocultural é evidenciado com esse dizer?
TIA ZEZÉ: De identificação com o interlocutor, de seu **pertencimento à comunidade**.
TIA GERTRUDES: O valor sociocultural que fica evidenciado com esse dizer é de **caráter identitário**, revela o quanto a língua está interligada ao **pertencimento** aquele grupo social.

d) Que valor (es) socioideológico(s) esse dizer refrata no ladrão de marabaixo no contexto da década 1940?
TIA ZEZÉ**:** De **exclusão social**, **segregação**.
TIA GERTRUDES: Principalmente de **demonstração de indignação**, **de enfrentamento, de revolta, de exclusão** pelo fato ocorrido com a comunidade afroamapaense nesse período.

e) E hoje, que valor esse mesmo enunciado refrata na cultura do marabaixo?
TIA ZEZÉ**: Memória** e cultura.
TIA GERTRUDES: Atualmente este enunciado tem um valor **mais histórico**, é um **marco na cultura** do marabaixo, evidenciando um valor bastante positivo deste ladrão porque

> afirma, demonstra **resiliência e resistência** deste povo afroamapaense que muito sofreu com o remanejamento, no entanto resistiu até os dias atuais.
>
> 8. (***Epi***) Como o homem afroamapaense é representado pelo autor social no refrão? Que valor social é associado a essa representação?
> TIA ZEZÉ: Como alguém que **resiste** as adversidades. O valor da **resiliência**
> TIA GERTRUDES: O homem afroamapaense é representado pelo autor social no refrão como um homem **resistente, resiliente**, **forte**, que **luta** pelos seus ideais.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – resolução de atividades título e refrão, Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

De modo geral, as respostas das professoras revelam familiaridade com a expressão "Aonde tu vai rapaz". Elas relacionaram seus conhecimentos cotidianos às relações entre os sujeitos representados no ladrão, o que se percebe pelas referências à amizade, ao parentesco, e à identidade comunitária. Tais referências expressam situações de uso – "ou que já diz, por antecipação, que o rapaz não deveria ir", "essa expressão significa que a uma pessoa está interpelando a outra, chamando sua atenção"; tons – "interpelação", "preocupação", "brincadeira" – e juízos de valores relacionados ao cotidiano: "cuidado, amizade, intimidade"; cultural: "identidade, pertencimento".

No sentido contextual do ladrão de marabaixo, as professoras acionaram valores como "exclusão, segregação, indignação, enfrentamento, revolta", essenciais para a ressignificação da prática cultural do Marabaixo, que foi reinvestida de valores como "memória", "cultura", "resiliência" e "resistência". O conjunto da atividade propiciou às professoras refletirem sobre o recurso linguístico em contextos distintos para que percebessem as camadas valoradas do discurso. Ao responderem, as professoras fazem referências a distintos elementos valorativos que levam à compreensão do homem afroamapaense naquele contexto, visto pelo prisma valorativo da resistência, da resiliência e, também, da combatividade. Desse modo, essas questões epilinguísticas contribuíram para que as professoras participassem de um processo voltado a pensar como a língua produz significação a partir do cotidiano e em diferentes instâncias sociais.

Ao nos determos sobre as respostas de tia Zezé, observamos que a professora adota ume estilo objetivo por meio do qual desenvolve reflexões a partir de sua vivência na comunidade amapaense, pois compartilha o extraverbal ao explicitar tonalidades de uso da expressão, assim como marcas de aspectos estudados no curso, como por exemplo, a referência a valores ancestrais do marabaixo. Percebemos que ao se remeter ao modo de falar – "que já diz, por antecipação, que o rapaz não deveria ir" – ela compartilha sua experiência cultural; ao se

reportar ao valor sociocultural – "De identificação com o interlocutor, de seu pertencimento à comunidade" – expressa os valores de identidade e pertencimento; ao se voltar aos valores socioideológicos ativados pelo enunciado, sua resposta é rápida e objetiva: "exclusão social e segregação"; e ao se remeter ao valor atual do enunciado no contexto do Marabaixo, aciona outros valores "memórias, cultura". Diante disso, refletimos que Tia Zezé assume um tom assertivo e compreende a expressão por diferentes ângulos valorativos, de modo a refratar seu entendimento sobre os processos de significação e valoração da língua e dos sujeitos.

Esse movimento reflexivo-valorativo da docente explicita o desenvolvimento de consciência sociocultural e ideológica, a qual pode se inclinar em abordagens plurissignificativas de enunciados no ensino e na aprendizagem de língua. Embora concordemos que parte da compreensão explicitada pela professora decorram de suas vivências pessoais, culturais, profissionais, apontamos dois pontos que decorrem do processo formativo: a relação com as terminologias que evidenciam a internalização de conceitos dialógicos; os valores acionados em sua responsividade, a ratificar a expansão de sua consciência. Dessa forma, afirmamos que tia Zezé demonstra valores como segurança, familiaridade, assertividade, pragmatismo com a atividade dialógica implementada, o que decorre de internalização em grau de consciência reflexiva.

As respostas de tia Gertrudes evidenciam um estilo comentário e reflexões que, também, se apoiam em sua vivência cotidiana. Seu olhar acerca dos sentidos da palavra "rapaz" envolve contextos usuais de uso dessa expressão: "Essa palavra tem um sentido de chamar atenção desse homem". Da mesma forma, ela demonstra a percepção das relações dos sujeitos e seu modo de dizer quando usam esse enunciado no cotidiano – "intimidade", "que o conhece de maneira mais profunda". Ao se apoiar em exemplificações "'Como vai, rapaz?'", "'Que tu tá fazendo, rapaz?'", a docente elucida que sentido e modo de falar ancoram-se no extraverbal e na entonação, o que refrata valores como identidade cultural.

Esse conhecimento acerca da expressão "aonde tu vai rapaz" leva-a a refletir que o "caráter identitário" e o "pertencimento" linguístico e cultural suscitados por essa expressão são valorados de forma diferente no contexto do ladrão de marabaixo, para atender aos propósitos comunicativos do autor-criador. A professora reflete que, ao ser entoada com o tom de indignação, a expressão suscita juízos de valores como "indignação", "enfrentamento", "revolta", "exclusão". A esse modo de dizer, a professora agrega outras camadas valorativas, como a de "valor mais histórico, [...] marco na cultura do marabaixo", relacionados ao enunciado e de afirmação, "resiliência e resistência" do afroamapaense.

Esse movimento responsivo abrange aprofundamentos que perpassam pelas relações entre o cotidiano e a cultura popular. Nesse passo, ela demonstra que compreendeu conceitos axiológicos como entonação, juízos de valor, significados, repercutidos no percurso da formação continuada. Assim, concluímos que seu tom assertivo também demonstra segurança, familiaridade, assertividade em relação à atividade implementada, o que decorre de um processo de internalização de conceitos axiológicos em grau de consciência reflexiva. A seguir, sistematizamos um quadro-síntese da reação-resposta das professoras a essas atividades.

Quadro 49 – Síntese da reação-resposta das professoras às atividades epilinguísticas analisadas e relacionadas ao refrão do enunciado

<table>
<tr><td colspan="3">Refrão do enunciado</td></tr>
<tr><td>Professoras</td><td>Objeto</td><td>Reação resposta em Atividade Epilinguísticas</td></tr>
<tr><td>Tia Zezé
Tia Gertrudes</td><td>Vozes sociais</td><td>-Tom: Reflexivo;
- Estilo: Subjetivo;
-Valores: Alteridade; sofrimento;
- Realce: Corporalidade dos sujeitos;
- Reação: Compaixão, alteridade, autoconsciência;
- Palavra alheia: Internalização em grau de reflexão.</td></tr>
<tr><td>Tia Zezé</td><td rowspan="2">Valorações socioculturais acerca do enunciado “Aonde tu vai rapaz”</td><td>-Tom: Assertivo;
- Estilo: Objetivo;
-Valores: Experiência cultural, identidade, pertencimento, exclusão, segregação, memória, cultura;
- Realce: Resiliência, resistência e luta do sujeito;
- Reação: Pragmática, consciente;
- Palavra alheia: Internalização em grau de consciência reflexiva.</td></tr>
<tr><td>Tia Gertrudes</td><td>-Tom: Assertivo;
- Estilo: Comentário;
-Valores: Identidade cultural, indignação, revolta, enfrentamento, exclusão, historicidade, marco, resiliência, resistência;
- Realce: Resiliência, resistência e luta do sujeito;
- Reação: Consciente, assertiva;
- Palavra alheia: Internalização em grau de consciência reflexiva.</td></tr>
</table>

Elaborado pela autora

Ao interagirem com o enunciado, as professoras foram afetadas pelas experiências do autor-criador e pelas relações com as formadoras quando reconstroem o dizer do autor, as vozes dos sujeitos ali representados baseadas em suas próprias vivências e interpretações. Com isso, percebemos que a atividade epilinguística contribuiu para que elas compreendessem que o recurso linguístico-enunciativos e as a estratégias utilizadas pelo autor-criador perpassaram por camadas valorativas distintas que permitem tanto compreender a ressignificação do marabaixo quanto do sujeito afroamapaense no contexto estudado. Esse percurso reflexivo possibilitou, ainda, a percepção de que práticas concretas de usos da língua não são imunes às transformações humanas e sociais. Ao mesmo tempo, orienta à percepção de aspectos sociais a serem explorados nas atividades de epilinguagem.

As atividades metalinguísticas relacionadas ao refrão desdobraram-se sobre o uso de recursos linguísticos que tem como centralidade os advérbios “aonde” e “lá”. Esses são recursos estilísticos empregados pelo autor como estratégia para demarcar sentidos e valores relacionados ao deslocamento, à perda do lugar, ao estranhamento, ao distanciamento, ao isolamento imposto ao homem afroamapaense. Para isso, exploramos, primeiramente, em atividades epilinguísticas compreensão de ideias, juízos de valor, a partir de comparações e de reflexão sobre a identidade sociocultural do sujeito de modo a subsidiar atitudes analíticas sobre usos e funcionamento da língua no discurso. Assim, ao elucidarmos amostragem dessas atividades, queremos explicitar que tal qual a proposição das atividades metalinguísticas, a análise delas prescinde das epilinguísticas, devido a interdependência que existem entre elas, o que explicitamos com o excerto a seguir:

> Excerto 59
> *9. **(Epi)** Que ideia é expressada pelo termo “aonde” no enunciado? Que juízo de valor o emprego desse termo acrescenta ao enunciado?*
>
> TIA ZEZÉ: A ideia de um lugar **estranho**. De que ele vai a um lugar ao qual **não pertence**
> TIA GERTRUDES: A ideia expressa pelo termo “aonde” no enunciado é de lugar. Esse termo acrescenta a ideia de valor de **lugar desconhecido, estranho, sem valor afetivo** para esse autor.
>
> 10. ***(Epi)*** Reescreva o enunciado “Aonde tu vai rapaz”, substituindo o termo destacado por outro de significado equivalente.
> TIA ZEZÉ: Para onde tu vai rapaz.
> TIA GERTRUDES: "Para onde tu vai rapaz"
>
> 11. (**Epi**) Compare as duas versões do verso (a do autor e as que você reescreveu). Qual das versões reflete melhor o sujeito e sua identidade linguística e cultural? Justifique sua resposta
> TIA ZEZÉ: Aonde. Porque reflete a **oralidade** dos interlocutores.
> TIA GERTRUDES: A versão que melhor reflete o sujeito e sua **identidade linguística** é a do autor social, pois está relacionado a forma **coloquial** de falar, além de demonstrar esse homem como alguém muito **simples**, **pouco escolarizado**, mas com uma **consciência social** imensa.
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – resolução de atividades título e refrão, Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

As reflexões tecidas por meio dessas atividades epilinguísticas propiciaram perceber que o advérbio “aonde”, é valorado pelo sujeito como um recurso estilístico que reforça o estranhamento, não pertencimento, o desconhecimento, a falta de afetividade para com o novo lugar de morada. O olhar axiológico para esse recurso linguístico, as professoras compreendem que a escolha do autor está diretamente ligada à sua identidade linguística, à oralidade enquanto

modalidade original do Marabaixo e ao seu perfil social – "simples, pouco escolarizado" – e à sua consciência ética enquanto artista e cidadão de direitos. Esses aspectos corroboram a compreensão do dizer do autor, mas não podem ser explicados apenas pelas formas linguísticas, o que pode contribuir para que as professoras invistam, em suas práticas profissionais, na correlação e associação privilegiadas entre signo e valoração socioideológica.

Assim, ao se envolverem em discussões sobre valores, significados distintos, as professoras aprendem que é preciso direcionar a construção do conhecimento sobre a língua no discurso a partir do ensino sobre a elaboração de julgamentos, de apreciações, de avaliações; sobre a realização de distinções, de aproximações, de comparações, de remontagens de significados; sobre a acentuação de diferenças e de pontos em comum.

Essa consciência a respeito dos usos da língua em enunciados se completa a partir da "conscientização metalinguística do aluno, ou a sua capacidade de explicar a língua e seus fenômenos, incluindo os gramaticais [...]" (Polato; Mendonça, 2024, p. 64). Tais conhecimentos ao oportunizarem ao estudante a coleta, a construção, desconstrução e confronto de dados ancorados em um saber metalinguístico consciente a respeito da língua, a partir de quadros nocionais ou intuitivos, contribuem para a formação do sujeito, que age com e sobre a linguagem. Por isso as atividades metalinguísticas são propostas como desdobramentos das epilinguísticas e se voltam à inversão de um ensino de língua, cuja centralidade, por muito tempo, se pautou no objeto e não no processo de construção do conhecimento sobre a língua.

Assim, nesta amostra a análise recai sobre o advérbio "aonde" e o pronome relativo "onde", conforme excerto 60:

> Excerto 60
> *12. **(Meta)** As palavras "**onde**" e "**aonde**" costumam causar muitas dúvidas quando as usamos. Isso porque o termo "onde" pode ser um advérbio ou pronome relativo a depender do contexto de uso. Como advérbio, costuma ser empregado para saber a localização de alguém ou de alguma coisa. Como pronome relativo, retoma um termo e conecta uma oração à outra.*
>
> *a) No verso "Aonde tu vai rapaz" como podemos classificar o termo "aonde": advérbio ou pronome relativo? Justifique sua resposta.*
> TIA ZEZÉ: Advérbio de lugar, porque na sequência vem o verbo ir, dando a ideia de **movimento**
> TIA GERTRUDES: É um advérbio de lugar, pois representa **o lugar para onde esse homem iria morar**.
>
> *c) Se o autor social tivesse dito: "O Laguinho é o lugar **onde** farei minha morada", o termo destacado teria sido empregado para retomar um termo citado ou para saber a localização de algo/alguém? Nesse caso, seria um advérbio ou um pronome relativo?*

Explique.
TIA ZEZÉ: Para retomar termo citado. Pronome relativo, porque substitui um substantivo que exprime ideia de lugar.
TIA GERTRUDES: O termo destacado teria sido empregado para retomar um termo citado, portanto nesse caso seria classificado como pronome relativo.

*13. (**Meta**)A partir do que você entendeu sobre os usos dos recursos linguísticos "onde" e "aonde", escreva uma **resposta interpretativa** à pergunta:*
a) Em que situações pode-se usar "onde" e "aonde"? Enriqueça sua resposta com exemplos.
TIA ZEZÉ: Onde e aonde como advérbio de lugar. Onde indicando permanência e aonde indicando movimento. Onde como pronome relativo Ex: Eu moro onde o vento faz a curva; Você viu aonde foi o vento?; No Goiabal, onde moro, o vento faz festa.
TIA GERTRUDES: A principal diferença é que, enquanto "onde" indica permanência, "aonde" dá a ideia de movimento. Exemplos: A cidade onde você vive é muito tranquila. Aonde você quer chegar rápido assim?

(Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – resolução de atividades título e refrão, Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

Na atividade, exploramos dúvidas comuns no cotidiano do aluno, como o emprego de "onde e aonde", a partir da abordagem do conceito, classificação morfológica, explicações, exemplificações, comparações, reflexões decorrentes de um processo analítico sobre o uso do pronome relativo e do advérbio no e a partir do enunciado. Esse rol de atividades metalinguísticas colabora na ampliação de conhecimentos teórico-científicos sobre a língua, à medida que se apoia em uma compreensão axiológica inerente ao enunciado. Dessa forma, embora o estudo acerca do advérbio parta do enunciado, ele insta as professoras à pesquisa e o aluno a acionar a língua que fala em seus contextos de uso e construir uma compreensão global sobre essa categoria gramatical e sua relação estilística no enunciado que é desdobrada nos demais blocos de atividades.

A partir desse entendimento, as atividades metalinguísticas contribuem para a valoração do conhecimento docente em relação à gramática da língua, a partir de propostas que rompam com o ensino exclusivo da metalinguagem, uma vez que estão vinculadas a atividade de reflexão semântica e valorativa sobre o recurso expressivo/linguístico estudado. Assim, essas atividades concorrem para ampliação do horizonte apreciativo a respeito de um ensino de língua em que o tema do discurso e a língua estão imbricados e podem ser compreendidas em relações estilístico-gramaticais e socioideológicas.

Em relação às respostas das professoras, elas expressam tom de firmeza, estilos objetivos por meio do qual definem, explicam, exemplificam a acionar valores como domínio do conteúdo, segurança, objetividade, pragmatismo, o que resulta, dentre outras, de suas

experiências com a gramática no ensino de língua. Ao conceituarem, explicarem, compararem, categorizarem os fenômenos linguísticos estudados, as professoras reagem e demonstram autonomia. Assim, ao experienciaram a construção de raciocínios sobre modos de seleção e de abordagem do estilo-gramática a partir do discurso na perspectiva dialógica, contribuímos para deslocamentos na perspectiva de trabalho com a língua.

Suas respostas embora já fossem esperadas, suscitam reflexões sobre a importância do conhecimento sobre usos e funcionamento da língua pois o domínio, a competência profissional e o conhecimento científico a respeito da língua são fundamentais para a expansão da consciência linguística dos sujeitos. Embora pareça "fácil" transitar por atividades metalinguísticas, a verdade é que tal movimento implica a compreensão aprofundada do funcionamento da língua, assim como do viés teórico-metodológico que embasa a abordagem, pois é partir desses conhecimentos que se pode desenvolver formas de trabalho diferentes, amplas, integradas a reflexões sobre a língua empregada no discurso.

Com isso, concluímos que ao expressarem propriedade e proximidade em suas respostas, as professoras denotam juízos como importância do saber construído historicamente sobre a gramática e competência profissional. Consoante a isso, as professoras reenunciaram a palavra alheia em grau de autonomia e proatividade. A partir do exposto, produzimos um quadro-síntese de reação-resposta docentes às atividades metalinguísticas analisad.

Quadro 50 – Síntese da reação-resposta das professoras às atividades metalinguísticas

Refrão do enunciado		
Professoras	Objeto	Reação resposta em Atividade Epilinguísticas
Tia Zezé Tia Gertrudes	Advérbio	-Tom: Firmeza; - Estilo: Objetivo; -Valores: domínio de conteúdo, segurança, importância histórica da gramática, competência profissional; - Realce: conhecimento gramatical; - Reação: autonomia e proatividade; - Palavra alheia: Reenunciação em grau de autonomia e proatividade.

Elaborado pela autora

Assim, esperamos que recursos linguísticos como os advérbios, por exemplo, sejam estudados na escola não porque está no rol de conteúdos de determinado ano/série, nem limitados às suas definições gramaticais, mas como recurso produtivo dentro do discurso que lhe constitui como uma categoria importante e necessária à construção dos sentidos, como o impacto do deslocamento e dos apagamentos identitários deflagrados pela transformação urbana em Macapá, na década de 1940. Desse modo, a seleção do conteúdo metalinguístico não se define como mero conteúdo gramatical, por sua vez decorre de um processo analítico-

discursivo e valorativo prévio que coloca no centro das reflexões formas de se remeter à língua a partir de uma metalinguagem consciente. Nesse caso, o rito pragmático da PAL, que coloca as metalinguísticas por último, propicia reconfigurações sobre o ensino e aprendizagem de língua voltada ao processo e não aos signos linguísticos.

Com o exposto, percebemos que nas atividades de PAL relacionadas ao refrão, as professoras se engajaram e desenvolveram as atividades, ainda que em momentos diferentes. Destacamos as reações docentes à tarefa, pois suas respostas ganharam em consistência, demonstram processo de internalização reflexivos, uma vez que preenchidas por tons de reflexão, crítica, assertividade, proatividade e outros. A atividade oportunizou refletir, durante a orientação, sobre arquitetura metodológica da PAL e seus desdobramentos objetais: a diferença entre tema e assunto; efeitos de sentidos, valores, vozes sociais, entonação, juízos de valores; estudo gramatical do recurso linguístico.

Nas respostas, observamos discursos socioideológicos reflexivos, conscientes acerca dos objetos focalizados nas questões, a evidenciarem tensões implicadas nas relações entre sujeitos e linguagem, como por exemplo: a relação socioideológica entre oralidade *versus* escrita; impotência *versus* opressão; cotidiano x cultura; gramática x prática de análise linguística. Percebemos, também, indícios de mudança de paradigma nos modos de avaliar a linguagem e os sujeitos, ao valorá-los pela perspectiva das práticas socioculturais em que estão envolvidos. Assim, esperamos contribuir para dirimir incompreensões sobre a PAL, como por exemplo, o de que não é mais para ensinar gramática na escola, ou que análise linguística e gramática são as mesmas coisas.

8.3.3 Reflexões

Na expectativa de retomar as axiologias docentes suscitadas pelas análises desse bloco – título e refrão –, estabelecemos um quadro-síntese das expressões axiológicas das professoras observadas no decorrer da análise.

Quadro 51 – Síntese de axiologias docentes em respostas a atividades de PAL no primeiro bloco da PAL: título e refrão

PAL	Axiologias docentes em Atividades de PAL a partir do título e refrão do enunciado				
	Objeto	**Docentes**	**Tom**	**Objetos/ Valorações**	**Realces valorativos**
Atividades Linguísticas	. Tema	Tia Zezé	Objetivo	**Sujeitos afetados**/ fragilidade social, sofrimento	Vulnerabilidade social dos sujeitos
		Tia Gertrudes	Explicativo	**Embates sociais**/ Impotência x opressão Centro x periferia	embates socioideológicos
	Valores ancestrais do Marabaixo	Tia Zezé	Ênfase	**Valores ancestrais**/ Pertencimento, unidade cultural	A unidade cultural dos sujeitos
		Tia Gertrudes	Explicativo	**Valores ancestrais**/ Pertencimento, legado cultural.	Valores ancestrais como legado cultural;
	Relação do refrão com o tema. Relação entre o tema e a dimensão social do discurso.	Tia Zezé	Reflexivo	**Sujeitos/** empatia, solidariedade, sensibilidade, compaixão	Condição social dos sujeitos afetados
		Tia Gertrudes	Explicativo	**Sujeitos/** injustiça social, desterritorialização;	Diáspora e o embate socioideológico
Atividades Epilinguísticas	A ausência da pontuação e entonação valorativa	Tia Zezé	Firmeza e defesa da oralidade	**Oralidade**/ Identidade, respeito e reconhecimento, direitos linguísticos.	A oralidade como bem cultural
		Tia Gertrudes	Firmeza defesa	**Oralidade**/ Identidade, representatividade, Bem cultural Signo de luta	Oralidade como bem cultural e recurso de luta
	Vozes sociais	Tia Zezé Tia Gertrudes	Reflexivo	**Sujeitos**/ Alteridade; sofrimento;	Corporalidade dos sujeitos
	Valorações socioculturais acerca do enunciado “Aonde tu vai rapaz”	Tia Zezé	Assertivo	**Expressão linguística/** Experiencia cultural, identidade, pertencimento, exclusão, segregação, memória, cultura	Resiliência, resistência e luta do sujeito.

		Tia Gertrudes	Assertivo	**Expressão linguística/** Identidade cultural, indignação, revolta, enfrentamento, exclusão, historicidade, marco, resiliência, resistência	Resiliência, resistência e luta do sujeito.
Atividades Metalinguísticas	Sinais de pontuação, variedade de registro e valor social	Tia Zezé	Firmeza	**Oralidade x escrita**/ Anulamentos, inferiorização x privilégio, controle, poder Menos favorecidos x privilegiados.	desigualdades sociais; validações sociais sobre os usos da língua.
		Tia Gertrudes	Explicativo	**Oralidade x escrita/** Memória, tradição, pertencimento legado, arte, vivência, bem, ancestralidade. x Privilégio, prestígios, letramento.	desigualdades sociais materializadas na e pela escrita; valorar a língua a partir dos usos e práticas culturais.
	Advérbio	Tia Zezé Tia Gertrudes	Firmeza	**Conhecimento gramatical/** domínio de conteúdo, segurança, importância histórica, competência profissional.	Conhecimento gramatical.

Elaborado pela autora

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento das professoras no percurso analisado, consideramos que elas ampliam conhecimentos acerca do ladrão de marabaixo e, paulatinamente, vão incorporando compreensões acerca das atividades de PAL, a partir das mediações e da própria interação com a atividade. Destacamos que todo o processo foi marcado pelo compromisso, participação, engajamento, alteridade das professoras.

Pudemos constatar valores relativos ao ladrão de marabaixo como imprescindíveis à identidade, ao pertencimento, à tradição, à existência dos sujeitos. A partir da ressonância desses valores em suas consciências, os valores socioideológicos repercutidos no e pelo ladrão *Aonde tu vai rapaz* vão se fortalecendo, levando as professoras a perceberem os sujeitos em

suas existências sociais: vulneráveis, sofredores, impotentes mas também lutadores, resistentes, resilientes.

Concorrem para essa compreensão, as incursões reflexivas decorrentes do processo formativo, a partir da proposta teórico-prática da PAL, que realçou o caráter sócio-histórico do ladrão, a partir dos valores ancestrais do Marabaixo, a relação do tema com valores humanos, a linguagem dos sujeitos como fenômeno constitutivos de suas existências, além das axiologias sociais, extraverbal, entonação e juízos de valores, aspectos emocionais e as relações sociais mediadas pela língua. Tais percepções tanto foram dialogadas na mediação quanto experienciadas no desenrolar das atividades, a permitir-lhes que desenvolvessem uma consciência participante (Bakhtin [1920-1924]).

Em relação à tríade pragmática da PAL, notamos que houve um esforço das docentes em compreenderem suas abordagens. O que ficou evidenciado é que já há uma correlação entre atividades epilinguísticas e valores, entonação e sentidos. Nesse sentido, afirmamos que um ensino assentado em práticas sociais precisa estimular nos estudantes atos reflexivos sobre maneiras de existir relacionadas a modos de falar, de compreender e produzir textos, de se comunicar, a fim de que a organização de enunciados se torne consciente em prol de propósitos comunicativos próprios.

Em relação à mediação, confessamos que olhar daqui, com o excedente de visão, nos dá outra dimensão do que fizemos e do que poderia ser feito, como por exemplo, desenvolver a atividade em dupla. Ao nos lançarmos à mediação, procuramos nos colocar como professoras em aprendizado também. Procuramos apropriação teórica e investimos em meios didáticos, como por exemplo a elaboração de sínteses, de glossário, de *slide*, em vista de uma mediação produtiva a favorecer a interação. Essa, por sua vez, foi mais produtiva quando focalizamos nas atividades práticas, a partir das quais puxávamos as explicações teóricas em entrelaçamento a conhecimentos advindos, também da nossa prática como professora.

Em relação às dificuldades percebidas, destacamos: as terminologias dialógicas; a denominação de valorações sociais percebidas; o desenvolvimento de enunciado-respostas com explicações, exemplos, elucidações, comentários; a compreensão do valor social dos enunciados conforme os contextos de usos; incompreensões em relação à sentido e significado.

Em relação às terminologias, consideramos como próprias do percurso formativo, pois a intenção era o entrelaçamento teórico e prático nas atividades, a suscitar compreensões acerca da abordagem teórico-metodológica da PAL em perspectiva dialógica. Nossa atitude em relação a essa dificuldade foi a elaboração de glossários, sínteses, e disponibilização de materiais de leituras, esclarecimentos no momento da interação, apoiado em exemplos. Em

relação às axiologias sociais, por ser uma novidade na seara na educação e atribuir nomes aos valores requer um profundo processo reflexivo. Consideramos esse um processo difícil, que procuramos mediar com orientações específicas, a partir das vozes dos pensadores do Círculo, ancoradas em nossa prática de sala de aula.

A dificuldade de desenvolver enunciados responsivos com explicações, exemplos, elucidações, comentários também foi um ponto que consideramos difícil porque encontramos na constituição docente um discurso pré-estabelecido na forma como a escola valora as respostas dos alunos. Reconfigurar essa prática requer um movimento colaborativo e de alteridade muito bem delineados porque mexe com o saber do outro. Diante disso, precisamos nos despir de nossas expectativas e entender o dizer do outro a partir da sua invidualidade, do seu modo de se expressar no processo, ao passo que orientamos a inserção vocabular nova, a retomada do tópico frasal e o desenvolvimento de explicações, exemplificações, comentários e outros como formas de redimensionar a responsividade.

Com base no exposto, retomamos as assertivas traçadas em nosso roteiro de análise. Assim, em relação à assertiva *a* – ao responderem às atividades teórico-metodológicas sobre a PAL, as professoras arregimentam compreensões decorrentes de outras atividades da SAL e refletem sobre a importância da PAL em sala de aula – observamos que as professoras arregimentam, sim, compreensões mobilizadas em outras atividades, especialmente as relacionadas ao contexto cultural, social e histórico e fortalecem suas compreensões.

Tia Zezé retoma com mais efetividade a visão cultural do marabaixo nas atividades relacionadas ao título e, nas relacionadas ao refrão, expressa compreensões socioideológicas, conforme percebemos pelo tom, estilo, reação, com teor mais reflexivo e crítico. Tia Gertrudes, aciona o plano social, histórico e ideológico, conforme evidenciamos com os ressaltos aos embates, mas também se remete ao valor cultural do ladrão, a afirmar seu potencial identitário. Isso fica claro quando observamos as respostas das professoras a uma questão de cunho avaliativo que implementamos ao fim da primeira parte de atividades da PAL, no módulo 11:

Excerto 61

18. ***Comentário avaliativo****: A partir do que você vivenciou neste bloco de atividades, como você avalia a proposição de atividades de prática de análise linguística a partir do tripé de questões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para o desenvolvimento da consciência socioideológica ética, responsável e responsiva dos sujeitos-alunos?*

TIA ZEZÉ: Acredito que estas atividades são importantes para que o aluno **perceba o mundo** existente em sua linguagem, que reconheça **nela suas origens, sua cultura, seus laços afetivos, e absorva os valores sociais** nela implícitos.

> TIA GERTRUDES: Eu avalio esse tipo de atividade como muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento pelo aluno, pois esta instiga-o a **buscar respostas e ter posicionamentos** acerca do que é proposto, assim este **aluno percebe seu mundo** de forma mais clara e também **percebe a si mesmo** com maior **protagonismo** na sua própria história (tia Gertrudes).
>
> (Módulo 11- Atividade Bloco 5 da SAL – resolução de atividades título e refrão, Macapá-AP, 16.11.2023, destaque nosso).

As docentes mostram que seus processos ~~avançam~~ se desenvolvem em ritmo e estilo próprio. Elas reconhecem a importância das atividades de PAL como importantes à percepção do mundo, de si próprio, em vista de "absorver os valores sociais" (tia Zezé) e de "buscar respostas e ter posicionamentos" com "maior protagonismo". Percebemos que a PAL ainda começa a tomar forma no discurso interior. Como a PAL converge à ideia de sujeitos reflexivos, críticos, participativos, éticos e autônomos, vislumbramos atividades voltadas ao modo como os embates sociais são expressadas na e pela linguagem.

Essa compreensão de PAL está, intrinsecamente, ligada ao que postulamos na assertiva b – as atividades sobre a PAL explicitam a compreensão de conceitos relacionados à perspectiva dialógica de linguagem. Cada professora teceu seu discurso a partir de fios dialógicos que refrataram significações para elas, com as quais mais se identificaram ou compreenderam melhor. Assim, percebemos tendência à refração do valor sociocultural do ladrão de marabaixo e realce à vulnerabilidade dos sujeitos afetados no discurso de tia Zezé. Por outro lado, percebemos, no discurso de tia Gertrudes, tendência à refração dos embates socioideológicos, em que os sujeitos afetados assumem posturas ativas.

9 “DOCENTES EM TRAVESSIA”: POTENCIALIDADES E PERSPECTIVAS DA ANÁLISE DIALÓGICA DE LADRÕES DE MARABAIXO

“[...]
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos”
(Fernando Pessoa).

Nesta seção, analisamos os movimentos docentes em relação à análise dialógica de um ladrão de marabaixo produzido por tia Zezé. Visamos atender ao terceiro objetivo específico traçado: examinar se e de que forma ocorre o desenvolvimento da consciência socioideológica dos professores por meio de análise de um ladrão de marabaixo. Esse movimento de análise é imprescindível porque a produção de atividades de PAL e sua implementação didática junto aos estudantes requerem das docentes o conhecimento crítico-reflexivo do enunciado concreto com o qual vai trabalhar.

Nesse sentido, conhecer implica tanto o acesso ao texto datado e circunstanciado quando compreender o imbricamento entre suas dimensões social e verbal (Pereira, 2014). Em se tratando dos ladrões de marabaixo isso é um tanto desafiador porque a circulação desses enunciados ainda orbita o ambiente escolar, não sendo conhecidas publicações que contemplem, especificamente, enunciados de ladrões de marabaixo, como uma coletânea ou cancioneiro, por exemplo. Assim sendo, o Dossiê de Registro do Marabaixo[52] e dissertações de Mestrado sobre o Marabaixo foram as bases das pesquisas docentes.

A produção da análise ficou livre. Sugerimos uma análise dialógica do texto, com abordagem analítica assentada na descrição espontânea sem precisar de categorias pré-estabelecidas, conforme ponderam Polato e Mendonça (2024). Para apoiar as professoras, orientamos a leitura de trabalhos como os de Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi (2020), Ohuschi; Menegassi (2021), Ritter; Ohuschi (2022), Santos; Ohuschi (2023). A partir dessas considerações, apresentamos, a seguir, análise dos enunciados produzidos pelas docentes.

[52] Esclarecemos que já havíamos disponibilizado esse material antes, quando da implementação do Modulo 6 que tratou sobre o gênero ladrão de marabaixo.

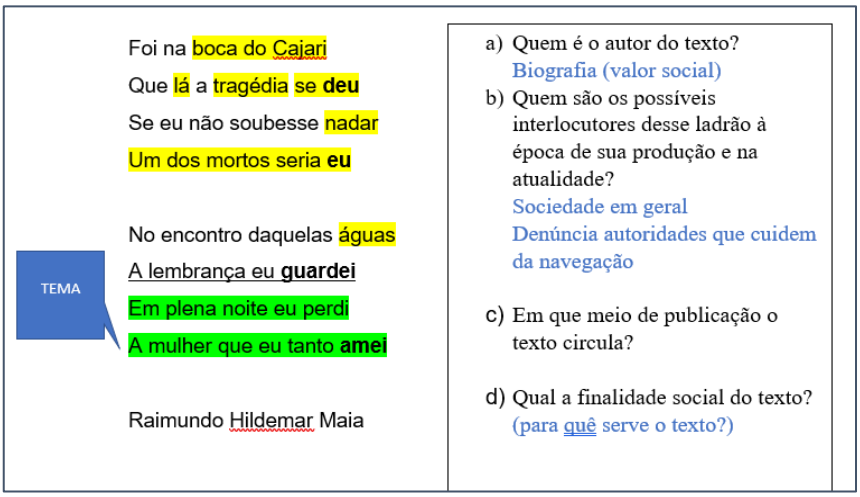
9.1 “FOI NA BOCA DO CAJARI”: SELEÇÃO, MEDIAÇÃO E ANÁLISE DOCENTE

Como toda escolha linguístico-discursiva já é, em si, um ato responsivo, responsável e ético em prol de um tema social, entendemos que a escolha docente evidencia engajamento, responsabilidade e ampliação de sua consciência socioideológica sobre problemas que nos impactam enquanto sujeitos Amazônicos: a falta de fiscalização, de segurança no transporte fluvial que concorre para naufrágios na região e o desconhecimento dos ladrões como discursos legítimos para o ensino e aprendizado da linguagem e da língua. Assim, para dar prosseguimento ao exame da análise docente empreendida, apresentamos o ladrão de marabaixo selecionado por tia Zezé, de autoria de Raimundo Hildemar Maia, publicado no Dossiê de Registro do Marabaixo (Brasil, 2018):

> Excerto 62
>
> Foi na boca do Cajari
> Que lá a tragédia se deu
> Se eu não soubesse nadar
> Um dos mortos seria eu
>
> No encontro daquelas águas
> A lembrança eu guardei
> Em plena noite eu perdi
> A mulher que eu tanto amei
>
> Raimundo Hildemar Maia. **Foi na boca do Cajari**. In. BRASIL. Dossiê de Registro do Marabaixo, 2018b, p. 20.

Nossa mediação inicial deu-se por meio de conversa sobre o texto, a partir da leitura do enunciado e de reflexões sobre a constituição dialógica do gênero – autoria, interlocutores, função social, meios de publicação e circulação –, tema, estilo e forma composicional. Direcionamos a investida em pesquisas sobre o tema do enunciado e às referências a sentimentos, vida cotidiana, acontecimentos que afetam (ram) a sociedade. Em relação ao material verbal, voltamos a atenção para as escolhas linguísticas do autor-criador: verbos, rimas, estrofes de quatro versos, harmonia em métrica, rimas, organização sintáticas dos versos, distanciamento da oralidade. Instigamos ainda a percepção de valores ancestrais do marabaixo.

Excerto 63
Figura 29 - Análise do ladrão de marabaixo Foi na boca do Cajari



Elaborado pela autora

Esse diálogo inicial tanto encorajou as professoras como ofereceu um caminho, ainda que intuitivo, para que elas olhassem a materialidade do discurso inter-relacionada às valorações e para que nós elaborássemos um quadro orientador. Assim, refletimos que, nesse momento, a mediação sobre o enunciado ainda focou em sua planície textual, com poucas incursões em aspectos da dimensão social, como o contexto sócio-histórico e axiologias sociais. A partir disso, elaboramos um roteiro de análise (Apêndice I) que considerou aspectos relacionados à dimensão social - contexto mais amplo e imediato do enunciado – e à dimensão verbal do enunciado – conteúdo temático, o estilo e a forma composicional – em interface com as axiologias sociais.

A produção de tia Zezé foi intitulada "Análise linguística de ladrão de marabaixo", seguida da apresentação do ladrão, "Foi na boca do Cajari". A professora iniciou a análise por aspectos relacionados ao contexto sócio-histórico e cultural do ladrão, situando-o quanto à prática cultural a que pertence – o Marabaixo – e ao seu contexto de publicação imediato: o Dossiê do marabaixo. Assim, consideramos que os norteamentos apresentados sobre a época de produção do ladrão, fatos históricos e sociais que marcaram o período, modos de referências dos acontecimentos sociais e marcas típicas do gênero guiaram a análise empreendida, conforme excerto a seguir:

Excerto 64

> O *ladrão* que se apresenta e se constitui objeto desta análise **é um canto que faz parte do universo do Marabaixo**, uma manifestação folclórica afro-amapaense que inclui dança de roda, canto e percussão, ligados às festas do catolicismo popular em louvor aos santos padroeiros da comunidade. Foi retirado das **páginas do Dossiê do Marabaixo (Iphan, 2018),** e em sua descrição não se encontram título nem registro de data de criação. No entanto, **depreende-se que foi escrito após o mês de janeiro de 1981**, quando o Amapá –

> ainda território pertencente ao Estado do Pará – ***vivia o luto*** pela **perda de cerca de 400 pessoas, viajantes do navio Novo Amapá, que partiu do porto de Santana (AP), no dia 06 de janeiro, e horas depois naufragou nas águas do rio Cajari, nas proximidades do município de Almeirim (PA)**. Não se pode afirmar que o ladrão tenha sido escrito no mesmo ano da tragédia, todavia é possível retirar da letra do ladrão **sinais evidentes** de que o autor-criador, sendo vítima sobrevivente, possuísse **lembranças vivas e a dor** ainda **pulsante** por sua perda (tia Zezé, destaque nosso).
> O ano de 1981 se iniciou com a maior tragédia fluvial da história do País, inaugurando um ano obscuro para as navegações [...].

Ao estabelecer conexões do enunciado ao seu contexto sócio-histórico mais amplo, ela apoia-se, ainda, em outros discursos que organizam do enunciado a partir das "condições extraorgânicas do meio social" (Volóchinov, 2021 [1929]) para nortear seus interlocutores quanto à dimensão do acontecimento e os impactos sociais e emocionais decorrentes do ocorrido. Dessa maneira, ela amplia sua percepção sobre o tema e demonstra a importância de tais informações para a compreensão do discurso, a perceber como o meio extraverbal influencia o enunciado por dentro.

O estilo adotado na análise é informativo e envolvente que nos permite perceber a orientação ativa da professora quando ela trata sobre o contexto social e histórico mais amplo: primeiro, ela emoldura os enunciados outros mobilizados pelo contexto real e comentador em que está envolvida, a produção da análise – "O *ladrão* que se apresenta e se constitui objeto desta análise". Em seguida, mobiliza o extraverbal e organiza os dados externos, nomeando-os e contextualizando-os por meio de síntese, como ao se referir ao Marabaixo e à tragédia do navio Novo Amapá, de forma a preservar a alteridade e autenticidade das informações, recorrendo a um tom informativo. Também, organiza as informações a partir da referência direta ao aspecto semântico-objetal do discurso, como quando se refere às tragédias do "petroleiro João da Nova", em Portugal e ao "barco brasileiro Sobral Santos II [que] afundou no porto da cidade de Óbidos (AM)".

Ao encerrar a contextualização do primeiro parágrafo – "todavia é possível retirar da letra do ladrão sinais evidentes de que o autor-criador, sendo vítima sobrevivente, possuísse lembranças vivas e a dor ainda pulsante por sua perda" – e no início do segundo parágrafo: "O ano de 1981 se iniciou com a maior tragédia fluvial da história do País, inaugurando um ano obscuro para as navegações [...]" ela faz apreciações valorativas de realce – "sinais evidentes" – das relações situacionais entre os enunciados e corrobora a credibilidade do autor-criador ao se referir aos fatos como "lembranças vivas e a dor ainda pulsante", imprimindo um juízo de atualidade, veracidade e empatia como reação às ressonâncias emotivas que o acontecimento causou ao autor-criador.

Assim, percebemos que a autoria se evidencia à medida que se investe de apreciações valorativas, marcado pelo tom de ênfase – "maior tragédia fluvial da história do País" – e por juízos de valor como "ano obscuro". Essa reação emotiva dá relevância tanto ao tema do ladrão de marabaixo quanto o modo como o discurso impacta a professora, pois o sentido já é, em si, réplica interior da expressão. Assim, ao entrelaçar diferentes fios discursivos na trama do trabalho analítico, a professora instaura uma arquitetônica que lhe permite explorar outros modos de percepção dos acontecimentos e conceber, a partir do tema, reflexões sobre os impactos dos acontecimentos sociais na vida de sujeitos ali representados e nos sujeitos que interagem com o texto, como seus alunos, por exemplo.

A se deter ao contexto imediato de produção do ladrão analisado, a professora vincula o enunciado concreto ao seu meio de publicação para demarcar o ponto de partida de sua análise logo no início, conforme apresentado inicialmente. No terceiro parágrafo, ela se detém à autoria, à função social do enunciado e seus possíveis interlocutores, apresentando informações que nos permitem enxergar o autor e o marabaixo em amálgama. Tia Zezé demonstra um tom de entusiasmo e curiosidade sobre o autor em decorrência de sua biografia que muito contribuiu para que ela apresentasse dados importantes sobre o autor, necessários ao trabalho com o ladrão em sala de aula.

> Excerto 65
>
> Raimundo Hildemar Maia dos Santos, **autor-criador do ladrão**, tinha cerca de 40 anos quando **a esposa teve a vida ceifada no naufrágio do navio Novo Amapá**. Embora não tenhamos dados biográficos disponíveis sobre si, o Dossiê do Marabaixo dá contas de que faleceu após os 73 anos, tendo participado das pesquisas para o Inventário. **Compôs o ladrão em questão com a intenção de homenagear a esposa falecida** e **tinha participação ativa nas rodas de Marabaixo**, embora, segundo seu próprio relato para o Iphan, tenha ficado desaparecido por algum tempo e tenha sido dado como morto pela família e comunidade.
> [...]
> Raimundo Hildemar Maia tornou-se um dos patronos ancestrais da Academia Amapaense de Batuque e Marabaixo, criada em Macapá em 22 de março de 2018, com o objetivo de resguardar a memória, as tradições e a cultura afro-amapaense. Sua cadeira é ocupada pelo acadêmico Carlos Piru.

Os dados apresentados pela autora dão conta de que o ladronista é atravessado pelos fatos sociais que impactaram sua vida – "a esposa teve a vida ceifada no naufrágio do navio Novo Amapá" e evidencia que o registro biográfico dos ladronistas antigos é um tema caro ao Marabaixo – "Embora não tenhamos dados biográficos disponíveis sobre si" – visto que muito se perdeu da memória viva sobre esses autores sociais, seja pela falta de registros, seja pelo (des)valor social e histórico dado a esses autores.

Assim, a análise congrega informações que já são, por si, uma abordagem valorada de reconhecimento desse autor, pois dá relevância aos seus feitos enquanto profundo conhecedor e praticante do marabaixo: “participou das pesquisas para o Inventário” do Marabaixo; “Compôs o ladrão em questão com a intenção de homenagear a esposa falecida e tinha participação ativa nas rodas de Marabaixo”; foi “um dos patronos ancestrais da Academia Amapaense de Batuque e Marabaixo”. Ao organizar essas informações, a professora mantém seu estilo informativo, mas com tons de admiração e de consideração a desfechar em juízos sociais apreciativos como “mestre e profundo conhecedor do Marabaixo”. Como ressalta Bakhtin (2023), o tempo e o espaço físico da vida humana interessam apenas do ponto de vista axiológico, mas são insignificantes no sentido estético, posto que é ao ressoar responsavelmente em um espaço-tempo artístico que o sujeito se torna atemporal, relevante, eterno.

Essa forma de avaliar o autor é percebida quando ela opta por citar o depoimento do autor-criador como se concedesse a ele próprio apresentar-se ao grande público. A voz dele, em discurso direto, preserva a alteridade e autenticidade do discurso alheio, trazido à cena enunciativa como recurso balizador de reação-resposta da professora: a admiração e o respeito. Dessa maneira, a decisão de nos permitir ver o autor pelas suas próprias palavras contribui para dar visibilidade aos valores ancestrais do Marabaixo e a avaliações sociais direcionadas ao Marabaixo e a seus integrantes, as quais possibilitam ver as significações dessa prática para a comunidade marabaixeira e para quem estava fora dela

Excerto 66

> “[...] Cheguei lá na casa do Pavão[53], ninguém me reconheceu. Até então eu fiz sinal para um cidadão que estava tocando uma caixa, que também já é falecido, nosso saudoso Bianor. Aí eu perguntei pra ele se eu poderia tocar. Ele olhava pro Pavão e pedindo a caixa pra tocar. Eu entendi nos lábios do Pavão: **esse cabeludo não sabe tocar.** Eu estava com paiol, eu estava desfigurado. Até que mais da hora, eu insistindo, ele me deu a caixa. Aí eu fui tocar, aí ficaram olhando. Estava nossa saudosa Venina, também cantando Marabaixo. Eu pedi pra ela que queria puxar um ladrão. Ela ficou na dúvida. Por favor, deixa eu cantar. Cante. Aí eu cantei. E me perguntaram. O Marabaixo era fechado, quase, naquela época, era só morenos, hoje em dia já tem mestiço, tem louro. Aí perguntaram: tu és de onde. Sou daqui de Macapá, sou do Curiaú. Peraí que eu vou cantar um ladrão porque nem minha família tá me reconhecendo. Aí na hora eu improvisei. “Tereza, o Justina me bote sua benção, eu também sou teu parente, eu sou filho da Conceição”. Aí minha avó chorou, minha tia, minha mãe, estavam tudo lá e em vez de alegria choraram meu retorno. Eu estava como falecido em Macapá”. (Raimundo Hildemar Maia dos Santos. INRC Marabaixo.” IPHAN, 2013).

[53] Raimundo Lino Ramos (1936-2011), o Mestre Pavão, foi um dos mais respeitados marabaixeiros do Bairro do Laguinho, filho de Felícia Amaral Ramos e neto de Julião Thomas Ramos. Disponível em: https://marabaixodopavao.wordpress.com/2017/03/31/um-mestre-nunca-perde-sua-maestria/ Acesso em

Ao usar o discurso direto para citar o discurso do autor-criador, a professora destaca a relevância dele e mesmo não analisando valorativamente o depoimento, compreendemos que o tom de suspense e alegria do autor-criador narra seu renascimento social e permite que vejamos e compreendamos a roda de Marabaixo, com toda a sua força ancestral que, como o útero grávido, é responsável pelo renascimento sociocultural do sujeito. Ao tocar a caixa de marabaixo e puxar um ladrão, o sujeito (re)nasce para si e para aquela comunidade por meio da palavra entoada, a cumprir um rito de pertencimento afetivo que desfecha com o choro, eco de vida. O vínculo ancestral se completa social e culturalmente pela "benção" e pelos fios genealógicos agora reatados: "sou teu parente, eu sou filho da Conceição".

Logo, o toque da caixa de marabaixo, a palavra entoada e o choro constituem um tríduo de linguagem que configuram renascimento, identidade e pertencimento, os quais podem ser explorados nas atividades de análise linguística sobre o ladrão como forma de ruptura com estigmas de inferiorização em relação ao Marabaixo. O sujeito deixa de ser o "falecido" para ser, existir em um mundo mediado pelos outros, porque seu ato permitiu-lhe assumir sua identidade no mundo, circunscrita pelo vínculo ancestral, afetivo e efetivo com suas raízes. Por isso, a voz do autor-criador no interior da análise é um chamado que ecoa a percepção emotivo-volitiva docente diante do valor ancestral do Marabaixo e da necessidade de concebê-lo no espaço escolar como legado de transformação, de práticas de trabalho com a linguagem, em que a palavra seja meio de renascimento para os sujeitos educandos.

Ainda pelo relato autobiográfico, é possível valorar não só o autor-criador, mas a roda de Marabaixo como um espaço democrático e de proteção. Ao traduzir em palavras suas vivências e experiências, o autor deixa evidente que tocar a caixa de marabaixo e puxar o ladrão são saberes valiosos que dão status aos participantes da roda. Ao mesmo tempo, o depoimento deixa uma avaliação acerca das transformações e das valorações sociais que a própria comunidade marabaixeira passou: "O Marabaixo era fechado, quase, naquela época, era só morenos, hoje em dia já tem mestiço, tem louro". O tom de crítica sobre as mudanças do marabaixo em relação a valores étnico-identitários: "naquela época, era só morenos", "hoje em dia já tem mestiço, tem louro", ao mesmo tempo evidencia o coro social em relação à cor – "só morenos", a desvelar que as avaliações sociais em relação à aspectos étnico-identitários são aspectos que precisam ainda ser motivo de desconstruções e ressignificações, o que pode ser feito via inserção dos ladrões na prática de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa.

Desse modo, os movimentos docentes sobre a autoria do ladrão propiciaram estabelecer um olhar reflexivo entre autor, marabaixo e fatos sociais de modo a percebermos que a pessoalidade estética, nos ladrões, se funde a uma prática ancestral. Não é apenas o relato de

experiências vividas, mas a representação da memória coletiva, o modo como os fatos impactaram sujeitos e como eles se sentiram e se reconhecem diante de tudo. Evidência disso é o olhar ampliado da docente sobre a função social do ladrão em estreita inter-relação com seus possíveis interlocutores:

> Excerto 67
>
> Ainda que em condição secundária, **a denúncia** também está presente no dizer do autor, que ao **lamentar** a morte da esposa e a sua própria quase-morte, menciona os "**mortos**" da tragédia, cujas vozes traz para o seu dizer, a voz social de quem morreu pela **irresponsabilidade de outrem**. Dessa forma, ao mesmo tempo em que homenageia a esposa morta, o autor denuncia **a injustiça** de sua perda e das outras mortes. É provável que o autor desejasse ter como interlocutores não apenas a sua **comunidade,** mas também **as autoridades responsáveis pela navegação**.

A análise dá conta de que, embora o ladrão "Foi na boca do Cajari" seja entoado como ato de afeto e de experiência pessoal, as refrações dele estão para o meio social porque, constituído pelas vozes sociais das vítimas, denuncia a "irresponsabilidade de outrem". Assim, vemos a professora mobilizar o extraverbal, "a tragédia", a entonação, "lamenta", "denúncia" juízos de valores, "irresponsabilidade de outrem", "injustiça", vozes sociais, "mortos", e os interlocutores, "comunidade", "autoridades responsáveis pela navegação" para tecer sua orientação ativa em relação ao ladrão, passando-o a vê-lo por seus vínculos e efeitos sociais a partir da experiência pessoal do autor-criador. Por seu turno, olhar as tragédias por esse viés oportuniza reflexões que vão ao encontro da necessidade de compreendermos como a dinâmica social impacta a constituição dos sujeitos individual e coletivamente via signos linguísticos e ideológicos.

Isso se dá, graças a abordagem do tema, "a perda da mulher amada do sujeito, sua tristeza e sua dor", percebido em estreita relação com as ressonâncias emotivas – "tristeza"; "dor" – do acontecimento no sujeito. Assim, é a partir do vínculo com o extraverbal – "O fato histórico é apresentado para ambientar a perda da mulher amada" – e com a entonação – "sentido dramático" – vinculada aos recursos linguísticos "boca, tragédia, mortos, noite" que a professora denota sua compreensão de tema:

> Excerto 68
>
> Como autor-criador, ele traz o fato histórico do naufrágio do Novo Amapá para o seu dizer através do ladrão, mas não faz deste fato seu tema principal. O tema principal seria a perda da mulher amada do sujeito, sua tristeza e sua dor. O fato histórico é apresentado para

> ambientar a perda da mulher amada e está representado por expressões de sentido dramático, como: *boca, tragédia, mortos, noite*.

Assim, concordamos que professora responde ao tema como conteúdo de valor emotivo-volitivo dado pelo autor-criador ao objeto temático em estreito vínculo ao contexto histórico, à enunciação e aos valores sociais. Isso porque, mais à frente, a professora aborda a significação do tema "o significado do tema deste ladrão é tristeza, perda e luto, e sempre que é entoado, em seu tom cadenciado de queixa e lamento, e passa sua mensagem, a compaixão e a saudade são sentimentos ativados" a demonstrar que a análise recai sobre o posicionamento do sujeito e não sobre os recursos abstratos da língua. É preciso destacar, de acordo com Faraco (2009), que a significação, para o Círculo, tem sempre um teor avaliativo, pois todo enunciado é ideológico.

Sobre isso, Cereja (2021) esclarece que a distinção entre tema e significação é cara ao Círculo, porque há diferentes formas de concebê-los. Ao atribuir um significado ao tema, notamos a intenção da professora em assentar o posicionamento responsivo do autor-criador em referências genéricas que suscitam o reconhecimento e a valoração do signo no meio social, afinal os substantivos usados para denominar os significados indicados são comuns ao grupo social, que compartilha seus significados do mesmo modo. Enquanto o tema, impregnado dos elementos historicamente constituídos, a entonação – "o tom cadenciado de queixa e lamento" – e os valores ressonados nos sentimentos – "a compaixão e a saudade" – representa uma avaliação social: "já o tema é indissociável da enunciação, pois, assim como esta, é a expressão de uma situação histórica concreta" (Cereja, 2021, p. 202).

Essa definição demonstra a singularidade com que a docente se apropria e expressa esse conceito, a evidenciar seu excedente de visão, seu conhecimento teórico e um arranjo autoral que se expressa como voz social: "ao mesmo tempo em que homenageia a esposa morta, o autor denuncia a injustiça de sua perda e das outras mortes". Assim, sua compreensão demonstra que é potente, guia o leitor a partir de uma posição axiológica em relação ao tema, de solidariedade ao autor-criador, de modo que sua análise revela um compromisso ético de dar visibilidade a esse dizer.

A partir desse ponto, a análise se concentra no estilo. Sobre esse elemento, ela aborda a modalidade de língua e as características do ladrão de marabaixo, cujos aspectos são tratados de forma singular porque revelam, que o enunciado foge a uma padronização dos ladrões como produções orais, improvisadas, com um registro coloquial. A professora identifica "um distanciamento da oralidade" e "outras marcas do gênero, como: palavra, narrativa e senso de comunidade" ao se referir aos valores ancestrais do Marabaixo que o caracterizam: "palavra" e

“senso de comunidade”. Porém, além disso, ela menciona a “narrativa”, como a habilidade de organizar o dizer em um todo de sentido. Essa observação considera que as estrofes não são desvinculadas semanticamente uma da outra, por sua vez narram um acontecimento, de forma a enredar os ouvintes na história.

> Excerto 69
>
> Embora se perceba, neste ladrão em particular, um **distanciamento da oralidade**, estão presentes no enunciado outras marcas do gênero, como: **palavra, narrativa e senso de comunidade**. A narrativa é construída de modo organizado em início, meio e fim, em duas estrofes de quatro versos, seguindo as **regras gramaticais e obedecendo à concordância em gênero número e grau.**

A análise do estilo elucida, três aspectos importantes: um em relação aos valores ancestrais do Marabaixo, outro em relação ao estilo autoral e outro em relação ao estilo do gênero. Ao se voltar ao Marabaixo, a análise dá visibilidade a uma possível transição da produção do ladrão, marcada pelo “distanciamento da oralidade”, em que o improviso e a informalidade dão lugar ao pensado, à formalidade escrita, pois a as escolhas estilísticas do autor-criador revelam que “A narrativa é construída [...], seguindo as regras gramaticais e obedecendo à concordância em gênero número e grau”. Dessa forma, o agenciamento de recursos linguísticos oriundos de outras práticas sociais decorrentes de letramentos, revelam uma autoria planejada, consciente do funcionamento da linguagem e dos efeitos pretendidos com os arranjos linguísticos. Ao se deter às minúcias do estilo adotado pelo autor-criador, a professora identifica, ainda, como marcas do estilo autoral, o emprego de hipérbatos, de verbos e de pronomes pessoais em primeira pessoa usados para destacar o sujeito e seu sofrimento.

> Excerto 70
>
> ... o autor-criador cria **hipérbatos**, figura de linguagem caracterizada pela **inversão da ordem direta** dos elementos de uma oração. Ao transferir os **verbos** em primeira pessoa, assim como o **pronome pessoal** para o final da oração, o autor cria um efeito de sentido em que o **destaque da narrativa se concentra no sujeito e sua vivência**, em seu amor, tristeza e dor.

Com isso, observamos que a análise do ladrão não é meramente linguística, mas estilística porque ela coaduna as escolhas autorais à criação de sentidos e aos efeitos emotivo-volitivos decorrentes da inter-relação entre os acontecimentos e o sujeito. Prova disso é a mobilização de conceitos axiológicos e de outros conceitos dialógicos como tema e significação

interligados aos aspectos linguísticos para explicitar sua interpretação valorada do estilo-autor, assumindo entonação de firmeza e de autoridade.

> Excerto 71
>
> O autor se posiciona como parte integrante da tragédia, como pessoa que também a vivenciou, conforme destaca no verso *Um dos mortos seria eu*, criando um laço com o **extraverbal**, pois é neste verso que o leitor (expectador) é levado a evocar a tragédia que matou centenas de pessoas. Tanto para a **comunidade** que canta e dança o Marabaixo quanto para quem apenas ouve, assiste ou lê, **o significado do tema** deste ladrão é tristeza, perda e luto, e sempre que é **entoado, em seu tom** cadenciado de queixa e lamento, e **passa sua mensagem**, a compaixão e a saudade são sentimentos ativados.

Nesse excerto, observamos propriedade em relação à compreensão discursiva ao integrar conceitos dialógico na análise do ladrão. Assim, ao dialogizar o discurso do ladrão, a professora vai concretizando seu discurso interior, suas compreensões teórico-metodológicas, permitindo-se constituir na interação discursiva da análise a denotar assimilação do já-dito ao mesmo tempo que se posiciona com o seu dizer. Por exemplo, ao se referir ao "significado do tema" ela se refere ao posicionamento social valorado, do qual todo enunciado é preenchido ideologicamente, tanto em sua posição quanto em sua produção (Faraco, 2009). Ao expressar que o ladrão "passa a mensagem", notamos que ela não perde de vista a presença do interlocutor e aciona juízos de valores como "compaixão e saudade", a entrever que o ladrão é materialidade significativa por meio do qual as relações com a existência são mediadas por signos e reconhecidos pelos valores que expressam.

Nesse caso, os conhecimentos linguísticos e discursivos da professora permitem que ela se coloque diante do enunciado como uma especialista no discurso em que importa o manejo de habilidades e conhecimentos acerca da língua e da poética, caros ao fazer profissional docente, para compreender como a produção de sentido se consolida esteticamente. Prova disso é quando ela aborda a forma composicional:

> Excerto 72
>
> A narrativa é construída de modo organizado em início, meio e fim, em duas estrofes de quatro versos [...]
> [...]
> Se o primeiro, o segundo e o quarto versos da primeira estrofe não tivessem oito sílabas métricas, **poderia se dizer que todo o ladrão foi construído dentro da métrica da redondilha maior**, que são os versos de sete sílabas métricas:
> Foi-na-bo-ca-do-Ca-ja-ri .....8 s
> Que-lá-a-tra-gé-dia-se-deu ...8s
> Sieu-não-sou-be-sse-na-dar ..7s
> Um-dos-mor-tos-se-ri-a-eu ..8s
> Noen-con-tro-da-que-la-zá ...7s

A-lem-bran-ça-eu-guar-dei....7s
Em-ple-na-noi-teu-per-di... 7s
A-mu-lher-queu-tan-toa-mei ..7s

Ao se referir à composição do ladrão, ela adentra as camadas composicionais e realiza a escansão dos versos, demonstrando um conhecimento linguístico consistente que a leva a ponderar sobre a opção do autor pela redondilha maior, o que é condizente com o que Oliveira (2015) afirma sobre a métrica dos ladrões serem irregulares. Tais observações permitiram que ela estabelecesse representações sociais do autor e fizesse apreciações valorativas que realçaram o arranjo autoral como "bonito": "podemos dizer que o autor-criador possuía **letramento** que lhe permitiu utilizar as palavras com correção e construir um ladrão que, **apesar de curto**, **é um dos mais bonitos** do Inventário".

Com isso, entendemos que a análise da docente possibilitou ver um processo importante pelo qual o gênero passou: a transformação do oral para o escrito. Inferimos, a partir disso que, à medida que os ladronistas detêm maior domínio da variedade culta da língua, ocorre o afastamento da oralidade e a aproximação das práticas letradas. Essas, por sua vez, deixam refrações estilísticas constitutivas de um gênero secundário e impactam na forma como os ladrões são produzidos na atualidade: não são mais elaborados no improviso, mas decorrem de elaborações escritas ou se limitando a repetições (Oliveira, 2015).

A professora aborda ainda, em sua análise, outras marcas estilísticas que ela caracteriza como sendo típicas do gênero, tais como palavras, expressões e modos de dizer que caracterizam a variedade linguística regional e os elementos da narrativa. Esse olhar atento é feito em conexão com as referências a valores sociais, denotando que ela não perde de vista a relação linguístico-enunciativa que se materializa no discurso:

> Excerto 73
>
> O ladrão denota marcas linguístico-enunciativas como: *boca do Cajari, lá a tragédia se deu, um dos mortos seria eu, encontro, águas, em plena noite eu perdi, eu tanto amei*, onde se percebem importantes recursos típicos do gênero, tais como os elementos da narrativa, sendo eles o enredo, os personagens, o narrador, o tempo e o espaço, assim como as expressões carregadas de significados e **valores sociais** como memória, amor e empatia

O olhar atento em relação às variedades linguísticas regionais e aos elementos da narrativa demonstram exploração dos pertencimentos e a identidade linguística e cultural de sujeitos amapaenses. Em relação à narração, embora careça de estudos mais profundos, podemos destacar que essa característica consiste em uma importante contribuição da docente para o entendimento do estilo do gênero, porque em um ambiente em que o ladrão ainda é pouco

conhecido, teórica e didaticamente, olhar aspectos peculiares desses enunciados se torna relevante ao fazer didático-pedagógico e à própria constituição autoral da professora, porque espelha seu papel de pesquisadora ao adentrar as camadas estilísticas do discurso. Nesse sentido, é evidente que a análise que não se limita a repetições, por sua vez expressa interpretações próprias, tecidas por suas compreensões teóricas, culturais e profissionais que marcam sua autoria com um projeto de dizer autêntico e comprometido eticamente.

> Excerto 74
>
> Quando o **autor utiliza** o vocábulo *boca* em vez de *foz* (do Cajari), certamente está estabelecendo uma relação dialógica que nos diz que o navio foi engolido pela boca do Cajari; e **quando ele diz** *No encontro daquelas águas*, já não é possível entender apenas que se trata do encontro do Amazonas com o Cajari, mas do encontro de todos os que morreram com as águas profundas do rio.
> **O projeto de dizer do autor-criador se completa** quando ele encaixa nos versos de um ladrão de marabaixo a linguagem de seus sentimentos, sobretudo de sua dor, de sua saudade e de seu senso de justiça.

Podemos perceber no excerto que o excedente de visão da professora permite-lhe entrar em empatia com o autor-criador e dessa posição interpretar axiologicamente seus movimentos autorais. Ela vê o mundo criado a partir do que o autor vê (Bakhtin, 2023) e dá acabamento ao enunciado, via entonação de solidariedade, ao interpretar suas escolhas linguísticas, revalorando-as conforme elas vibram em si: como “dor”, “saudade”, “senso de justiça”.

Embora não seja possível vislumbrar nesse excerto referências explícitas a conceitos axiológicos, podemos perceber expressamente o engajamento docente em sua interpretação do enunciado do ladrão. Isso demonstra que não se trata de um olhar intuitivo, mas de refrações autorais genuínas do processo formativo em sua formação profissional a corroborar Bakhtin quando diz que toda palavra chega ao objeto a que faz referência cheio de qualificações, impregnado por uma atmosfera sociodiscursiva e avaliativa (Faraco, 2009).

Assim, ao afirmar que o autor faz “relações dialógicas”, a docente mobiliza esse conceito para relacionar o discurso do ladrão ao seu contexto extraverbal, impregnado de tons e valores que remetem às formas como a coletividade avalia os significados subjacentes. Ao se remeter ao “projeto de dizer do autor-criador” e vinculá-lo à expressão emotivo-volitiva – “sobretudo de sua dor, de sua saudade e de seu senso de justiça” – deixa claro que não há projeto de dizer sem os vínculos da vivência interior. A referência a esses conceitos demonstra a assimilação do discurso formativo, significado a partir de uma expressão própria que se torna lugar de encontro de suas interpretações, pontos de vista e das refrações teóricas, pois conforme Bakhtin (2016[1979], p. 61 “[...] o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um

palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc".

Como entendemos que a análise do enunciado já é parte didática constituída, afirmamos que o texto analítico da docente reflete compreensões teórico-metodológicas necessárias à implementação da PAL em perspectiva dialógica. Ao analisar marcas estilísticas, atribuindo interpretações próprias, a professora desvela o funcionamento dos fenômenos linguísticos no discurso e seus efeitos de sentido decorrentes das escolhas do autor. Com isso, ela seleciona os recursos linguísticos passíveis de serem abordados na atividade de PAL.

Ademais, ela estabelece interpretações que mobilizam conceitos axiológicos em relação ao Marabaixo e ao campo socioideológico denotando amplitude de sua consciência linguístico-enunciativo-discursiva que lhe favorece o compartilhamento de posicionamentos sobre o tema com o qual dialoga. Com isso, demonstra propriedade e consciência social, as quais são prerrogativa para o compartilhamento de posicionamentos axiológicos e ideológicos sobre temas que o sujeito compreende/responde (Polato e Menegassi, 2022).

Diante do exposto, concluímos que a professora produziu um texto analítico autoral, no qual deixou evidente a compreensão do contexto social, histórico e cultural, relações dialógicas, do ladrão de marabaixo, tema, significação, axiologias sociais, valores ancestrais do marabaixo, autoria, interlocutores sociais, função social, estilo autor e estilo do gênero, relações de sentido assim como a forma composicional do gênero.

No que tange à abordagem do estilo, observamos destaques a marcas estilístico-composicionais: o emprego de hipérbatos, de verbos e de pronomes pessoais em primeira pessoa, palavras, expressões e modos de dizer que caracterizam a variedade linguística regional e elementos da narrativa. Essas constatações são importantes, conforme explicam Gasparotto e Menegassi (2016, p. 950), porque "O pesquisador tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele".

Destacamos que a tessitura da responsividade docente se deu de forma imbrincada com interpretações autênticas que marcaram sua autoria e seu posicionamento ético, responsivo e responsável em relação ao seu projeto de dizer. Ademais, a professora trouxe novos elementos a serem pensados em relação aos valores ancestrais do marabaixo e ao estilo do gênero, como a narrativa, a qual carece ainda de maiores aprofundamentos para ver se de fato essa pode se caracterizar como um ou ambos os elementos. Desse modo, concluímos que a análise foi produtiva e fortalece o desenvolvimento da próxima fase de produção, pois tanto o processo

quanto o conteúdo do ato dão substância à produção de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas a serem explorados na produção de uma SAL.

Em vista do exposto, compreendemos que ao refletir dialogicamente sobre o discurso, tia Zezé determina sua posição de comprometimento com o ato responsável permitindo-se ser ponte e travessia entre o mundo da cultura e o mundo da vida, à medida que seu trabalho intelectual leva-a refletir sobre uma prática cultural e (re) pensar a atividade docente. Com sua leitura atenta, cuidada, dialógica e responsiva, tia Zezé entrelaça o saber constitutivo de sua prática profissional cotidiana ao mundo objetivado da cultura, assumindo sua singularidade no "evento singular do existir" (Bakhtin, 2020 [1920-1924]).

10 NÓS, VOZES, ELAS: A TESSITURA DE ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

A palavra é o nascedouro que acaba compondo a gente.
(Manoel de Barros)

Começo esta seção, pedindo licença à troca da pessoa discursiva para ecoar a voz do poeta que é latente em mim, em especial ao percurso vivido, ao qual agora lanço um olhar a partir de meu excedente de visão: "Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia" (Fernando Pessoa). Com essas palavras, mergulho no vivido com a certeza de que ao me lançar à travessia, meu olhar são outros.

Esta seção busca atender ao objetivo 4: refletir sobre como os professores reconfiguram os pressupostos da análise linguística em perspectiva dialógica em suas elaborações didáticas. Para tanto, a análise versará sobre as atividades de PAL elaboradas pela professora em formação, tia Zezé, no bojo de uma SAL[54]. As amostras representativas recaem sobre as quatro versões de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas e excertos de nossa mediação. A escolha do trabalho dessa docente deu-se em virtude de ela ter sido a primeira a ter desenvolvido todas as atividades e, também, em razão da dimensão do trabalho desenvolvido por elas. Face ao exposto, esta seção desdobra-se em: a) contextualização global da SAL; b) produção inicial das atividades de PAL e orientação; c) produção secundária e orientação e; d) produções finais e orientação; e) conclusões.

10.1 CONTEXTUALIZAÇÃO GLOBAL DA SAL

A SAL desenvolvida pela professora apoiou-se em roteiro orientador (Apêndice J) elaborado por nós, em que a PAL é concebida como centro orientador do trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita, de modo a integrar a dimensão social e a dimensão verbal do gênero ladrão de marabaixo via trabalho com recursos linguístico-enunciativos e discursivos. Destacamos que a SAL não tem como objetivo a produção escrita ou oral de um texto do gênero ladrão de marabaixo, mas a sistematização de atividades integradas, a envolver a dimensão social e verbal do gênero, para promover reflexões linguístico-enunciativas e discursivas sobre o discurso do ladrão de marabaixo selecionado. Além disso, não se configura como modelo,

[54] Explicamos que tia Gertrudes produziu, parcialmente, a SAL, não chegando a concluí-la.

mas como base de reflexão para possíveis encaminhamentos teórico-práticos no trabalho com a PAL na sala de aula.

As atividades aqui analisadas foram desenvolvidas por tia Zezé, após análise dialógica do ladrão de marabaixo “Foi na boca do Cajari”, de Raimundo Hildemar Maia, produzido na década de 1980 e publicado no Dossiê do Marabaixo (Brasil, 2018). A seguir, apresentamos um quadro em que apresentamos o período de produção e mediação das atividades.

Quadro 52 – Movimento de Produção e Mediação da SAL

Produções	**Envio**	**Mediação/ Devolutiva**
Versão 1 – SAL – Produção completa	26.12.2023	26.12.2023
Versão 2 – Aprimoramento dos Blocos 1 e 2	18.01.2024	08.02.2024
Versão 2 – Aprimoramento dos Blocos 3 e 4	03.04.2024	10.04.2024
Versão 2 - Aprimoramento PAL	20.05.2024	10.06.2024
Versão 3 - Aprimoramento PAL	07.09.2024	06.12.2024
Versão 4 - Aprimoramento PAL	10.02.2025	-

Elaborado pela autora

A seguir, descrevemos como a professora desenvolveu o plano global da SAL, em sua versão final (Apêndice S), composta de cinco módulos: a) Relações dialógicas preliminares; b) Relações dialógicas imediatas; c) Relações dialógicas subsequentes; d) Constituição dialógica do texto; e) Análise Linguística integrada à leitura e à escrita.

Quadro 53 – Plano Global da SAL sobre o ladrão “Foi na boca do Cajari”

Módulos	**Atividades desenvolvidas**	**Descrição das atividades**
Relações dialógicas preliminares	Contexto sociocultural do enunciado	Desenvolve, via oralidade, atividades que levam os estudantes a falarem sobre suas interações com o Marabaixo e a ouvirem um ladrão.
	Avaliação social do tema	Explora o tema da tragédia do navio Novo Amapá, a partir da proposição de produção de um painel sobre o Marabaixo e sobre o acidente. Propõe pesquisa de notícias, fotos, entrevistas, relatos, registro de homenagem às vítimas com desdobramentos em roda de conversa, para que as/os estudantes alunos expressem suas avaliações sobre naufrágios, meios de transporte na Amazônia, segurança nas viagens de barco e navio e as relações desses assuntos com o Marabaixo.
Relações dialógicas imediatas	Leitura silenciosa.	Apresenta o texto às/aos estudantes para reconhecimento e produção das avaliações iniciais;
	Leitura compartilhada	Cria o contexto de “leitura via rádio” para estimular a leitura valorada do texto. Convida as/os estudantes a assumirem o papel de locutores de rádio para darem a notícia sobre a tragédia, a explorar o lúdico e a dramaticidade à voz via leitura valorativa.

	Leitura com entonação valorativa.	Norteia o aprendizado da leitura valorativa a partir da exibição de vídeos em que a/o estudante é levado a perceber, primeiro, a diferença de uma leitura com entonação e refletir sobre a importância de praticá-la para perceber sentidos e valores a partir da entonação.
Relações dialógicas subsequentes	Contexto sócio-histórico mais amplo.	Leva as/os estudantes a interagirem com informações sobre os principais acontecimentos da época do naufrágio, a partir da produção de uma lista de acontecimentos relacionados ao tema. Explora a oralidade para conversa sobre: segurança na navegação, responsabilidades, pontos de vista de jornalistas, emoções suscitadas pelas fotos jornalísticas.
	Inter-relações entre discursos passados e atuais.	Estabelece via atividades de leitura, relações dialógicas com uma reportagem audiovisual sobre outro naufrágio, ocorrido em 2013, para suscitar reflexões sobre a atualidade do tema, sobre os modos de contar a história em gêneros diferentes, explora a emotividade dos comunicadores e dos estudantes interlocutores.
Constituição dialógica do gênero	Contexto de produção imediato.	Apresenta breve biografia do autor, a partir da qual elabora questões de leitura sobre os possíveis interlocutores do autor-criador, sobre os objetivos sociais do ladrão, explora a entonação, a emotividade e o tema do ladrão.
	Características do gênero ladrão de marabaixo.	Norteia a atividade a partir de aula expositiva com apoio de slides. Por meio de questões, explora a forma de escrita do ladrão de marabaixo, a forma composicional, a variante linguística, os temas dos ladrões e a entonação.
Prática de Análise Linguística integrada à leitura e à escrita.	Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas	A professora apresenta as atividades integradas à leitura em blocos separados: a) Com as atividades linguísticas ela foca na compreensão do enunciado, a partir de questões sobre: ausência do título, o fato central do texto, a relação do autor-criador com a tragédia e a amada, os modos como a tragédia se deu, o tema social, a reação da sociedade à época, o tom do texto, avaliação sobre o sentimento do autor, o significado da palavra "boca" e o local da tragédia, a entonação, o juízo de valor e o extraverbal.
		b) Com as atividades epilinguísticas, a professora reflete sobre: a importância das rimas, a escolha lexical de "tragédia" em vez de "naufrágio", a função e o tempo verbal, o tom sugerido pela ordem indireta, os efeitos de sentidos decorrentes da escolha pela ordem direta e ordem indireta, as ideias decorrentes das escolhas lexicais, os sentidos decorrentes da pessoa do discurso eu-ele; reflete sobre a relação espaço-tempo no enredo do texto.
		c) Com as atividades metalinguísticas, a professora explora os verbos, o tempo verbal: pretérito perfeito do indicativo, a posição do sujeito, a partir da classificação gramatical, compreensão, exemplificação, reescrita reflexiva sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais, reflexão sobre a posição do sujeito e seus efeitos na compreensão do texto.

Elaborado pela autora

A atividade elaborada mostrou importante progresso em relação às orientações traçadas via roteiro e bilhetes orientadores, uma vez que a professora engloba as práticas de linguagem oralidade, multimodalidade, leitura e escrita a envolver a dimensão social e a dimensão verbal do enunciado. Constatamos que Tia Zezé criou situações autênticas de interação, tais como a

produção de painel, a roda de conversa, a leitura via rádio e apresentação do gênero via *slides* para explorar a dimensão social do gênero, o que se configura como marca de autoria.

Com isso, sua proposta de SAL tornou-se significativa à medida que ela propôs atividades de interação em relação a aspectos como avaliação social prévia da prática cultural e do tema pelas alunas e alunos; ampliação sobre o tema a partir de pesquisas; orientação para que estudantes experimentem outros papéis sociais, como a de locutores de rádio; exibição de vídeos para apoiar a compreensão do ato da leitura valorada; produção de lista para compilações de discursos sobre o tema e exibição de reportagem audiovisual para promover a atualidade.

Desse modo, em termos gerais, consideramos que a dimensão social e cultural do gênero foi explorada, progressiva, produtiva e criativamente, pois a elaboração didática é capaz de mobilizar o engajamento discente e, consequentemente, de instigar a ampliação da consciência dialógica discente, a partir de atividades que tanto exploraram o tema social do ladrão quanto sua constituição cultural. Essa última pode ser observada mais precisamente no bloco "constituição dialógica do gênero", quando a professora elabora atividades voltadas ao contexto do enunciado, assim como na atividade produção textual, quando os alunos são levados a produzirem ladrões de marabaixo.

Para isso, tia Zezé explora diferentes formas de interação didática, aprofunda reflexões sobre o tema do dizer e não perde de vista o gênero ladrão de marabaixo. Evidência disso é quando ela se volta à constituição dialógica do gênero e explora seus elementos constitutivos e as características que lhe são peculiares sem perder de vista a interação, garantida pela elaboração de questões para mediação e planeja o apoio de *slides* para apresentar as características do gênero.

Ao nos voltarmos à dimensão verbal do gênero, de maneira geral, vemos que nos engajamos em percurso processual de colaboração mútua. Esse processo a levou a produzir e aprimorar compreensões acerca de conhecimentos teórico-metodológicos sobre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em perspectiva dialógica e a tecerem suas próprias existências pessoais e profissionais enquanto elaboravam e reelaboravam seus enunciados, cujo movimento nos detemos na sessão 9.2.

10.2 A PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DE PAL

A produção ora analisada recorre a amostras das produções de atividade de PAL, desenvolvidas por Tia Zezé e de textos orientadores – bilhetes, roteiros, quadros orientadores da professora formadora, a partir das quais é possível perceber as versões de si mesmas na

travessia dialógica. A partir desse movimento foi possível perceber os movimentos docentes, avanços e desafios a cada versão da atividade. Esses foram importantes para reflexões sobre a ampliação da consciência socioideológica das professoras, relacionada ao caráter teórico-metodológico da PAL e suas implicações na educação básica.

Dado os desafios inerentes ao processo, explicamos que tia Zezé elaborou quatro versões de atividade de PAL. A análise consiste em: apresentação da amostra da atividade, seguida de comentários analíticos, síntese voltada a avanços e desafios da professora, amostra da mediação da professora formadora, comentários analíticos, síntese. Sobre essa travessia nos detemos na sessão a seguir:

10.2.1 Produção Inicial

A primeira versão das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas produzidas por tia Zezé foi balizada pelo roteiro orientador (Apêndice J) com mediação via sessão reflexiva, ocorrida pelo *Meet*. A produção de atividades linguísticas foi orientada para se desdobrar sobre a compreensão dos significados e tema do enunciado. Consoante a isso, a professora precisaria desenvolver questões que levassem os estudantes a compreenderem o projeto de dizer do autor enquanto atividade responsiva, cujas respostas pudessem revelar seus modos de reagir, significar e valorar o tema promovido pelo autor-criador e atualizá-lo em seus discursos a partir do posicionamento deles em relação ao que leram/ouviram.

10.2.1.1 Atividades Linguísticas

Ao observar a atividade, é preciso considerar que, nesse momento, a professora pretendeu demonstrar como ela estava entendendo o processo de produção, a fim de suscitar orientações e reflexões diante de suas dúvidas. Dessa forma, a primeira produção consiste em uma amostra que demonstra um lugar de partida, provocativo e requerente da contrapalavra, posto que refrata a dúvida, como valor basilar da vida, em que é agente e operante.

Na primeira versão, as questões linguísticas apresentadas se detiveram sobre o significado da palavra “boca no contexto do ladrão”, o lugar da tragédia, o juízo de valor discente ao acontecimento. Com isso, percebemos que as questões produzidas se voltavam ao tema e exploravam conceitos teórico-metodológicos estudados, os quais demonstravam a potencialidade da investida docente, em franco processo de internalização.

Excerto 75

ORIENTAÇÃO: *Aplicação de atividades de leitura e escrita, voltadas para a compreensão dos significados e tema*.

1-Qual é o significado da palavra “boca” no contexto do ladrão?
2- Por que o autor deseja situar o leitor quanto à tragédia?
3- Que juízo de valor podemos atribuir ao ocorrido? Justifique com elementos do texto.

(Módulo 15: Orientações para produção de uma SAL: Produção da primeira versão das atividades linguísticas de PAL. Apêndice L Macapá-AP, 26.12.2023)

Nesse sentido, a professora entende que, nas atividades linguísticas, é importante abordar o sentido das palavras a partir do enunciado, conforme vemos na questão 1 com a mobilização da significação da palavra. Esse conceito, orientado ao contexto do enunciado, é relevante à compreensão do tema, pois é “parte inseparável e necessária do enunciado” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 229). Em se tratando de alunas e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, compreender o sentido das palavras no texto é uma tarefa necessária porque é por meio dela que os estudantes estabelecem relações com o seu cotidiano, com o extraverbal do enunciado, formando as bases para compreensão do projeto temático do autor-criador em seu plano global, que incide sobre “o sentido da totalidade do enunciado” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 227).

Essa relação com o extraverbal é mobilizada também por meio da questão 2. Quando a professora estimula a compreensão do acontecimento social, ela incita a mobilização do extraverbal, a partir do repertório contextual explorado nas atividades voltadas à dimensão social do enunciado. Com isso, a tessitura de resposta discente leva em conta uma gama de informações, de discursos compartilhados nas atividades exploradas por meio das relações dialógicas preliminares, imediatas, subsequentes e constitutivas do enunciado, como forma de responder com enunciados ativos, circunstanciados e coerentes com a situação comunicativa.

Essa resposta ativa esperada é a base para a resposta à questão 3, que mobiliza o juízo de valor discente a partir de investidas dele na materialidade do texto. Nesse caso, atribuir um valor aos acontecimentos mencionados no texto pelas lentes do autor orienta a compreensão dos sujeitos discentes e passa a fazer parte da “unidade da consciência verbalmente formalizada” (Volóchinov 2021 [1929], p. 101). Dessa forma, a tragédia referenciada no texto é percebida pela refração ideológica da palavra discente.

De acordo com Mendes-Polato, Ohuschi, Menegassi (2020), as atividades linguísticas concebem o todo valorativo a partir da orientação interna e externa do gênero, em textos reais

que mobilizam o discurso. Isso significa que essas atividades suscitam compreensões que ampliam o repertório do sujeito sobre o tema, a agregar-lhe pontos de vista, informações, reflexões, formas de ver e de avaliar compartilhadas pelos valores impressos no enunciado.

Para que isso ocorra, é preciso que essas atividades aprofundem o estabelecimento de relações valoradas entre o linguístico e o extralinguístico, entre os elos imediatos, antecedentes e subsequentes a suscitar a ativação de valores dos interagentes do discurso. Em vista disso, as questões apresentadas evidenciam, portanto, a necessidade em adentrar a malha discursiva, de modo a levar os estudantes a compreenderem o todo discursivo e a se posicionarem valorativamente em relação ao discurso lido/ouvido.

Diante disso, nossa mediação se deu via sessão reflexiva, no dia 26/12/2023. Na ocasião, a professora compartilhou que achou a atividade mais difícil que a de análise do enunciado. Para Volóchinov (2021), a avaliação é determinante na inserção do objeto no horizonte social e responsável pela criatividade na transformação dos significados. Logo, essa autoavaliação nos colocou em um ponto de partida que deu destaque à colaboração no processo de (re)significação da palavra, materializado aqui, nos desafios da elaboração didática.

> Excerto 76
>
> TIA ZEZÉ: Eu já fiz...to... todo ano eu faço...a gente se baseia...se basei lá na ( ) do livro que tem lá..né?...Mas asSIM...com...com essa teMÁtica...né...com todo esse conhecimento NOvo pra gente...ele...realMENte..não foi...eu achei que foi aTÉ um trabalho que eu **achei MAIS diFÍcil** do que... do que o outro que era a elaboração daquele texto... porque lá a gente respondia as questões e servia de roteiro para elaborar o texto...então eu... talvez isso seja porque:: eu sou do TEXto... né?... eu sou uma pessoa de TEXto... então eu para criar texto... para organizar texto... eu já tenho mais facilidade... então aqui eu **já NÃO sei...então** eu digo... **seRÁ que é isso aqui que é para fazer?... sugerir atividade...** colocar essas questões aQUI?... aí... porque você já tinha me dado essa orientação... **mas eu ficava penSANdo... seRÁ que é só colocar perguntas** asSIM?... digo não... **vou deixar assim... porque aí depois se não for.... aí eu vou ter essa orientação** e a **gente vai consertando** o que não o que não tá adequado...
> (Módulo 15: Orientações para produção de uma SAL: Sessão reflexiva para produção de atividades da PAL: 00min01segundos – 01min00segundos. Macapá-AP, 26.12.2023, destaque nosso)

O depoimento docente começa fazendo uma relação do seu fazer na formação com sua prática para revelar, em seguida, sua avaliação sobre a atividade – "eu achei MAIS diFÍcil". Ao enfatizar o conhecimento compartilhado como "novo", a professora demonstra em tom de insegurança, mas também de cuidado, sua avaliação em relação à tarefa: "MAIS diFÍcil". A entonação evidencia, além da refração do estilo interior embrionário, do discurso consciente que começava a tomar forma no discurso da professora (Volóchinov, 2021 [1929]), o afastamento docente da produção de conhecimento na escola a ponto de percebê-lo com certo

estranhamento e dificuldade. Isso nos leva a refletir que a destituição da responsabilidade docente em produzir atividades enseja um atrofiamento nas capacidades de planejar e desenvolver sua autoria, impedindo-os de se tornarem ativos e reforçarem seus posicionamentos diante dos fatos sociais.

O ato de estudar, planejar, elaborar atividades é uma poderosa ferramenta de reflexão e produção de conhecimento, tanto para o próprio professor quanto para os alunos. Ao escrever sobre sua prática, o docente sistematiza saberes, articula teoria e prática e desenvolve sua identidade profissional e autoria. Ao destituí-los dessas atividades, constrói-se narrativas e avaliações sociais a partir das quais os professores são vistos como como sujeitos incapazes de decidirem suas abordagens pedagógicas e desenvolverem propostas de forma criativa e contextualizada. Com isso, reforça-se a dependência de material padronizado e limita-se a autonomia docente.

Consequentemente, o professorado vê-se forçado a seguir roteiros pré-estabelecidos, sem liberdade de propor, adaptar e inovar nas suas práticas de ensino, o que impede o desenvolvimento da sua identidade profissional e do seu papel ativo na criação e proposição do currículo. Tais modos de representar a imagem social docente, contribui para que discursos como os ladrão de marabaixo sejam silenciados porque é o olhar docente sobre sua prática, seus alunos e sua comunidade que o impele a romper padrões estabilizados e tidos como únicos.

A resposta docente nos levou a refletir que a professora expressa, também, um processo de deslocamento, em que ao olhar para seu saber constitutivo não sente sustentação e ao olhar o discurso "novo", o vê como como algo maior, complexo, desafiador. Sua fala reflete a instabilidade do processo de internalização do discurso formativo que, nessa etapa, começava a se materializar no discurso docente. Segundo Bakhtin (2016 [1974], p. 58), "(...) a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso, mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto".

Assim, ao evidenciar suas dúvidas em relação ao modo de elaboração: "mas eu ficava pensando será que é só colocar perguntas", a professora expressa suas inquietações sobre a operacionalização da atividade, a qual, ainda que passível de aprimoramento, já denotava internalização das nossas palavras, como os conceitos axiológicos. Para Bakhtin (2020 [1920-1924), a dúvida não anula o conhecimento teórico, mas o exige à realização de nossa participação singular na existência. Nesse sentido, a dúvida é desencadeadora do processo dialógico por meio do qual tecemos e retecemos nossa palavra. Diante disso, orientamos ampliação da atividade e sugerimos que ela explorasse, dentre outros, a ausência de título, os

significados das palavras, o foco central do enunciado, o tom do texto, outros juízos de valores assim como o extraverbal relacionado ao lugar da tragédia.

> Excerto 77
> PROFESSORA FORMADORA: (...) aí... "que **juízo de valor** podemos atribuir ao ocorrido?" ...você pode explorar também o tom...eu coloquei bem aqui o **TOM** (referindo-se à orientação que seria enviada via comentário) ... qual é o TOM desse texto?... de uma forma global... né? Quando a gente lê qual é o tom dele... né... a gente vai perceber que tem um tom de trisTEza... né... de DOR.
> (Módulo 15: Orientações para produção de uma SAL: Sessão reflexiva sobre a primeira versão das atividades de PAL: 58min03seg – 58min25seg., Macapá-AP, 26.12.2023, **destaques nosso**)

> PROFESSORA FORMADORA: (...) **O que é que ele destaca como relevante para ele não ter morrido..né?...aí...** "No encontro daquelas águas"...eu não sei aqui... isso aqui é um caso de **extraverbal** porque eu fiquei até pesquisando ainda a pouco... qual era... se era na foz... qual é o outro rio que ele se encontrava ali ou se era oceano... não sei... porque ele fala Amazonas
> TIA ZEZÉ: é o Rio Amazonas...
> PROFESSORA FORMADORA: é o Rio Amazonas?
> TIA ZEZÉ: eu acho que é ...Não tenho certeza ...mas...
> PROFESSORA FORMADORA: eu fiquei pesquisando aqui... né... a qual encontro ele se referia... aí... se você enconTRAR... você pode trazer um texTINHO um... por exemplo... um fragmento que traga essa informação ou pode trazer até um mapa... de repente...
> (Módulo 15: Orientações para produção de uma SAL: Sessão reflexiva sobre a primeira versão das atividades de PAL: 59min29seg – 01h00min17seg., Macapá-AP, 26.12.2023, destaque nosso)

Ao nos determos sobre nossa primeira mediação, destacamos o quanto nos sentíamos desafiadas nesse momento. Refletimos que nossa mediação foi marcada pelo tom de ansiedade porque requereu de nós, direcionar o olhar docente em formação para as formas linguístico-enunciativas do enunciado e orientar possibilidades de exploração delas via formulação de atividades. Naquele momento, apontamos elementos do texto que poderiam ser explorados em sua compreensão a envolver desde o processo de decodificação dos significados sociais à inter-relação entre o dado e o subtendido, entre o social e o verbal, balizado pelas axiologias sociais. Isso nos levou a refletir que é muito importante que as docentes tenham conhecimento prévio sobre as etapas de processamento da leitura (Menegassi, 2010) para que a elaboração de atividades linguísticas flua com mais facilidade.

Reconhecemos que ainda estávamos buscando o nosso tom na mediação, por isso fomos explicitando possíveis formulações de questões-enunciados como ilustração, como vemos em "O que é que ele destaca como relevante para ele não ter morrido", relacionando-os a conceitos axiológicos como o extraverbal e sugerindo, em seguida, a mobilização de relações discursivas para apoiar a atividade: "você pode trazer um textinho... por exemplo... um fragmento que traga

essa informação ou pode trazer até um mapa de repente**”.** Diante disso, entendemos que ainda nos constituíamos enquanto mediadoras. Nosso tom era uma mistura de tensão e de otimismo e constatamos a dificuldade em mediar a construção de questões da PAL, razão pela qual destacamos a importância de a (os) formadora (es) ter(em) experiência na produção e implementação dessas atividades junto ao alunado da educação básica.

10.2.1.2 Atividades Epilinguísticas

Para a elaboração de atividades epilinguísticas desenvolvidas nesta primeira versão, orientamos à professora que desse atenção à seleção de recursos linguísticos específicos representativos do estilo-gramática do gênero, de modo a levarem alunas e alunos a refletirem sobre as escolhas linguísticas do autor para aprenderem a agir com e sobre linguagem, em vista do desenvolvimento do estilo próprio. As questões elaboradas pela professora voltaram-se à emotividade, efeitos de sentidos, entonação, juízo de valor do autor sobre a tragédia e relações interlocutivas entre autor e outros cantadores de Marabaixo, conforme vemos no excerto 78:

> Excerto 78
>
> Questões sobre recursos linguísticos
> **1. Sobre o ladrão em estudo, responda:**
> a) **Quais** são os recursos linguísticos usados pelo autor **para dar mais emoção** ao texto?
> b) **Qual** é o **efeito de sentido** produzido pelos recursos linguísticos?
> c) Como você leria esse texto em voz alta? Que tipo de **entonação** você usaria?
> d) Qual é o **juízo de valor** que o autor faz sobre a tragédia que aconteceu na boca do Cajari?
> e) Qual é a relação que se estabelece entre **o autor** e os **outros cantadores** de Marabaixo?
>
> (Tia Zezé. Módulo 15: Produção da primeira versão de atividades de PAL: atividades epilinguísticas, Apêndice L. Macapá-AP, 26.12.2023, destaque nosso)

A primeira versão das atividades epilinguísticas estão em estilo objetivo, caracterizada por perguntas diretas que denotam a mobilização de conceitos teórico-metodológicos a partir de uma abordagem ampla dos recursos linguístico-enunciativos. Isso vemos com a menção a “recursos linguísticos”, “emoção”, “efeito de sentido”, “entonação”, “juízo de valor”, “autor e outros cantadores” que expressam internalização de conceitos dialógicos e axiológicos relacionados ao tratamento de aspectos globais do enunciado.

De acordo com Polato, Menegassi e Ohuschi (2023), a atividade epilinguística recai sobre pontos específicos de análise e envolvem a mobilização de axiologias sociais e conceitos dialógicos como: apreciações, vozes sociais, composicionais, ressaltos valorativos que

convergem ao projeto de dizer do autor, a partir da interação autor-interlocutor-tema. Nesse sentido, a produção docente denota avanços progressivos na compreensão da proposta da PAL, cabendo às elaborações didáticas ajustes quanto à abordagem de recursos linguístico-enunciativos na sua relação especificidade-todo.

Como vemos, os enunciados das questões *a, b* exploram o todo enunciativo, mobilizam recursos linguísticos, em seu sentido amplo, vinculados à emoção e aos efeitos de sentido, mas como ainda não são delimitados, há o risco de se priorizar uma resposta subjetiva dos estudantes. Dessa forma, levar os estudantes a refletirem sobre como a linguagem do texto expressa as emoções do autor e seus efeitos de sentido depende da identificação dos recursos linguístico-enunciativos no texto. Como destacam Polato, Menegassi e Ohuschi (2023), as atividades epilinguísticas em sua natureza pedagógica precisam levar o aluno a refletir sobre as formas de dizer, direcionadas aos recursos expressivos inerentes às atividades linguísticas das quais participam e sobre a representatividade das relações sociais abordadas nos discursos.

Na atividade *c*, a professora mobiliza a entonação, explora subjetividade do leitor, porém não atrela essa axiologia a uma composição estilística do estilo-autor, mas ao ato discursivo individual (Volóchinov, 2021 [1929]). Na questão *d*, a professora mobiliza o conceito de juízos de valores para levar os estudantes a refletirem sobre o posicionamento do autor-criador em relação ao ocorrido. Com isso, o estudante tem a oportunidade de avaliar o mundo a partir de dois centros de valores, o eu (explorado na questão *c* da atividade linguística) e o outro, o que para Bakhtin (2020 [1920-1924) é essencial para determinar o objeto que observamos, no caso, as tragédias fluviais na Amazônia.

Na questão *e*, a professora fomenta a compreensão entre o autor e os interlocutores do marabaixo, via compreensão de relações dialógicas que só podem ocorrer na relação com o extraverbal. Essa questão, suscita olhar o enunciado a partir da interlocução das vozes de seus participantes, os quais têm direta influência com as ressonâncias do enunciado no meio social. Dessa forma, a atividade ressona o fluxo social destacado por Volóchinov (2021[1929]) sobre a comunicação estética, a qual participa do curso social da vida, reflete sua economia, interage e alterna forças com outros meios comunicativos.

Os conceitos mobilizados na atividade: emotividade, efeitos de sentido, entonação, juízos de valores e relações dialógicas respondem assertivamente à atividade epilinguística em perspectiva dialógica demonstram que a professora compreende a importância desses aspectos na reflexão sobre o discurso. Na prática, observamos que os enunciados das questões, nesta versão, oscilam entre pontos mais genéricos, como a emotividade do texto (questões *a, b, d, e*), e pontos subjetivos do interlocutor (questão c).

Isso nos leva a perceber que há dificuldade em abordar recursos linguístico-enunciativos específicos relacionados aos sentidos e valores sociais reverberados no todo do enunciado. A mobilização da emotividade, efeitos de sentidos, entonação, juízos de valores e relações dialógicas atrelados a recursos linguísticos específicos é muito importante porque é a partir da reflexão sobre modos de seleção e usos no discurso para dar voz ao autor criador e à sua coletividade que os estudantes podem passar a ver a linguagem como meio de refração social e possibilidade de transformação pessoal.

Como defende Franchi (1991 [1987]), as atividades epilinguísticas são fundamentais para desenvolver o conhecimento das formas gramaticais e da sintaxe das alunas e alunos, em vista de saberem operacionalizar o sistema linguístico e agirem a partir dele no meio social. Diante disso, importa saber quais os recursos linguísticos respondem pela emotividade, que efeitos tais recursos produzem no enunciados e como a entonação repercute as ideologias sociais, pois assim as/os estudantes podem ampliar suas consciências em relação à língua. Em situação de ensino, as atividades epilinguísticas precisam canalizar o olhar reflexivo, analítico das/dos alunas(os) sobre fenômenos linguísticos que são o foco de reflexões nos processos ensino e aprendizagem e nas práticas sociais (Polato; Mendonça, 2024).

Em detrimento disso, nossa mediação procurou atentar a essa compreensão:

> Excerto 79
> PROFESSORA FORMADORA: (...)a questão epilinguística **você vai direcionar para ele oLHAR pro recurso linguístico...** é... para ele olhar com mais atenção... para ele refleTIR então é muito importante você já mostrar qual recurso você tá mostrando... **por exemplo** *Qual é a importância das RImas... né...e eh nesse TEXto*?... aí pode ser para dar meloDIa... ritmo... né... para **trazer o próprio TOM...** aí eu acho que **é importante você direcionar o olhar do leitor praquilo que você quer expliCAR... porque assim ficou Amplo...**
>
> PROFESSORA FORMADORA**:[...]direcione o que você quer que ele reFLIta** então... **por exemplo... eu quero chamar atenção para a palavra tragédia...** lembra que a gente falou isso?... Por que que o autor usou traGÉdia e não naufrágio?
> TIA ZEZÉ: **uhum... certo... né...**
> PROFESSORA FORMADORA: **aí eu vou fazer... eu vou pensar... aí... qual é o valor social** que essa palavra... que essa esCOlha... traz para o texto... aí eu vou entender que aqui umas palavras... elas têm sentidos diferentes... significados...e aí quando eu escolho uma e não a outra eu trago um sentido que eu quero demonstrar.
> (Tia Zezé. Módulo 15: Orientações para produção de uma SAL: Sessão reflexiva sobre a primeira versão das atividades de PAL: 01h05min21seg – 01h07min01seg., Macapá-AP, 26.12.2023, destaque nosso)

Em relação ao excerto, concebemos nossa mediação com um tom orientador, didático e avaliativo. Nesse processo mediador, destacamos a necessidade do olhar dirigido ao recurso linguístico, na expectativa de chamar a atenção sobre seu uso no enunciado: “é importante você

direcionar o olhar do leitor para aquilo que você quer explicar"; "direcione o que você quer que ele reflita". Também exemplificamos o modo como abordar a inter-relação linguístico-enunciativa, a partir da relação concreta entre rimas e tom, assim como a substituição lexical tragédia-naufrágio, seguida de reflexões sobre efeitos de sentido: "por exemplo eu quero chamar atenção para a palavra tragédia lembra que a gente falou isso por que que o autor usou tragédia e não naufrágio?".

Ao compartilhar com a professora nossas impressões, emitimos tom avaliativo na expectativa de provocar reflexão sobre a importância de focalizar os recursos linguísticos específicos. A abordagem de recursos específicos é necessária para que alunas e alunos possam refletir acerca de efeitos de sentidos e avaliações sociais produzidos pelas escolhas do autor na produção do enunciado. Isso se mostra, portanto, um ponto necessário a ser considerado na formação de professores porque a seleção e reflexão relacionadas a eles são basilares para a implementação de atividades metalinguísticas, a serem desenvolvidas na sequência.

Compreendemos que a reação-resposta da professora foi de reflexão. Ela denota processar as informações e orientações em seu discurso interior, explicitando sua compreensão sobre possíveis refrações dessa mobilização dos recursos linguísticos tomados sob a valoração, o que é salutar para a didatização da atividade. Conforme explicita Bakhtin (2016 [1979]), à construção do enunciado, há procura em defini-lo ativamente, em antecipá-lo e esse movimento de resposta exerce uma influência ativa sobre a elaboração do enunciado. Em relação à produção inicial das atividades, observamos que a ênfase dialógica recai nos recursos semântico-enunciativos: emoção, entonação, juízos de valor, valores ancestrais do Marabaixo, enquanto a referência aos recursos linguísticos ocorre de forma genérica.

Nossa mediação direciona a abordagem dialógica de recursos específicos e para isso, orientamos o olhar docente ao texto, refletimos sobre valores sociais suscitados a partir das axiologias sociais e exemplificações. Dessa forma, entendemos que fomos contribuindo para que a relação entre o mundo da cultura e o mundo da vida entrelaçassem saberes constitutivos com saberes novos, ancestrais e contemporâneos, em vista da ampliação da consciência socioideológicas dos sujeitos envolvidos.

10.2.1.3 Atividades Metalinguísticas

Ao orientar as atividades metalinguísticas, percebemos que a professora elaborou questões sobre sílabas poéticas, rimas, pronomes, verbos e substantivos, tempo e modo verbal e elementos da narrativa. Em razão disso, ponderamos que a diversidade de formas linguísticas

abordada pode ser refração de nossa atividade de PAL que abordou mais de um recurso linguístico. Observamos, também, que as atividades se voltaram ao reconhecimento desses recursos, sem estabelecimento de relações com a análise estilística realizada previamente e sem aprofundamentos sobre o funcionamento desses recursos no texto e em relação ao projeto de dizer do autor.

> Excerto 80
>
> Questões sobre o sistema linguístico.
> 1. Leia o texto do ladrão de marabaixo e responda:
>
> a) Quantas **sílabas** poéticas tem cada verso do ladrão de marabaixo?
> b) Qual é a **rima** que se estabelece entre os versos do ladrão de marabaixo?
> c) Qual é a classe gramatical das palavras "eu", "nadar" e "águas"?
> d) Qual é o **tempo e o modo verbal** das formas "soubesse" e "seria"?
> e) Quais **pronomes** você identifica no texto?
> f) Quais **elementos** você identifica na narrativa?
> (Tia Zezé. Módulo 15: Produção da primeira versão de atividades de PAL: atividades metalinguísticas. Apêndice L. Macapá-AP, 26.12.2023, destaque nosso)

A partir da atividade apresentada, constatamos a presença do que Bakhtin (2016 [1979]) chama de estilo neutro, pois o foco de atenção nas atividades metalinguísticas é o objeto, o conteúdo gramatical, em que o olhar docente está centrado no destinatário, nesse caso, nós, pois a professora busca se adequar ao discurso formativo. A produção de perguntas diretas, de certo modo, reflete a hipótese sobre como implementar didaticamente as compreensões teórico-metodológicas acerca das atividades metalinguísticas que requerem tanto uma abordagem mais cognitiva quanto valorativa.

Aqui fica explícito como a ausência da abordagem de recursos linguísticos específicos nas atividades epilinguísticas influenciam na produção das metalinguísticas, pois as questões focalizam aspectos lógicos da língua, priorizando o reconhecimento de categorias gramaticais e textuais. Pela forma como se apresentam, as atividades ainda não suscitam reflexões sobre o sistema linguístico em uso no texto, com ampliações valorativas que podem ajudar as/os estudantes a ampliarem seus conhecimentos em relação à língua em seus usos sociais.

Destacamos que, no decorrer do processo formativo, é preciso compreender que a abordagem de recursos linguísticos parte de sua relação estilística no enunciado, a qual tem intrínseca relação com o tema. Ou seja, merecem atenção dialógica e cognitiva aqueles recursos que corroboram os sentidos e os valores projetados no texto, porque refletem o posicionamento do autor-criador. Polato e Menegassi (2017) esclarecem que a análise isolada das significações

das palavras, das estruturas gramaticais precisam convergir aos sentidos, a partir das enunciações reais, substanciados em enunciados concretos, a partir de seu todo concluído.

De acordo com Mendonça e Polato (2024), atividades metalinguísticas ampliam o conhecimento do aluno sobre a língua, ao serem adicionadas às epilinguísticas. Elas oportunizam a descrição, a conceitualização, intuitiva e/ou teórico-científica, suscitam explicações, racionalizações de fenômenos linguísticos estudados no ensino e na aprendizagem e nas atividades sociais. Porém, precisam ter relação de sentido com o projeto de dizer do autor e prospectar-se à vida além do texto, por meio da inclusão da linguagem de alunas e alunos nas reflexões lógicas e dialógicas e na produção de discursos preenchidos de personalidade, de vigor e expressividade conforme realça Bakhtin (2019 [19640-1960]).

Destacamos que essa versão assume um tom provocativo à mediação, à medida que a amostra ilustra como a professora se sente no processo: insegura, ansiosa, preocupada em responder ativamente ao discurso alheio. Nesse sentido, a atividade docente é um momento do existir marcada por juízos de alteridade, em que a concretude de sua compreensão suscita ciência de seu processo, de sua incompletude no processo. Logo, a atividade é palavra forjada que, corajosamente, se lança ao diálogo, à revisão, à orientação, como mola propulsora de reflexões necessárias à continuidade e ao aprimoramento, a evidenciar seu processo de internalização do discurso formativo.

Desse modo, entendemos que, a priori, a primeira versão das atividades metalinguísticas demonstra o conhecimento docente constituído, cujo foco recai na identificação de categorias gramaticais, sem estabelecimento de relação com as atividades epilinguísticas. Nesse caso, o discurso da docente leva a entender que há incompreensão sobre o caráter das atividades metalinguísticas, de modo que a recuperação de modelos de trabalho com a língua e a estratificação do discurso da gramática normativa refletem a compreensão de que atividades metalinguísticas se atém ao reconhecimento de categorias gramaticais. Com isso, entendemos que a atividade demarca um lugar de partida, a partir do qual podemos ampliar compreensões na esteira da perspectiva dialógica de linguagem, entrelaçando-o ao discurso da formação teórico-metodológica para a PAL.

Consoante a isso, nossa mediação focou no esclarecimento sobre a ordem metodológica e sobre a relação semântica entre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, a partir de um aspecto discursivo analisado pela professora, a presença de elementos narrativos:

Excerto 81

PROFESSORA FORMADORA: (...) aí você pode ir explorando esses elementos da narraTIva sempre nesse sentido... identifiCAR... né... refleTIR sobre o uso... – como é que eu reflito? – pensando **nos efeitos de sentido e NO:: valor...** esse é o movimento das questões de epilinguagem... (...) aí lá embaixo você vai exploRAR....por exemplo só o pronome pessoal...só os pronomes pessoais...só o verbo...ou só a ordem direta e indireta...eu acho que são coisas assim...é::: esses pontos são MUIto poTENtes no teu texto... que é o **estilo do autor...** né... **a inverSÃO... o pronome e:: os verbos** são muito fortes (...)
TIA ZEZÉ: tá bem
PROFESSORA FORMADORA: aí aqui as atividades metalinguísticas...**essa questão aqui do sistema... da metalinguística ...vai reforçar o que você explorou aqui** (nas atividades epilinguísticas) tá... então **se eu falei de ordem direta... de pronome... e de pretérito eu vou falar disso nas metalinguísticas**.
(Módulo 15: Orientações para produção de uma SAL: sessão reflexiva sobre a primeira versão das atividades de PAL: 01h26min57seg – 01h28min15seg., Macapá-AP, 26.12.2023, destaque nosso)

A ênfase na ordem de abordagem foi necessária porque as atividades epilinguísticas e metalinguísticas se complementam e favorecem o alcance dos objetivos sociais e linguísticos traçados. Procuramos orientar a reflexão sobre as escolhas dos recursos linguísticos a serem explorados nas atividades metalinguísticas, considerando por exemplo o destinatário das atividades, conforme vemos no excerto 82:

Excerto 82

PROFESSORA FORMADORA: eu te pergunto... assim.. em relação a sílabas poéticas ...será que os meninos do sexto ano compreendem bem... é fácil de entender... é relevante ensinar essa sílaba poética para eles aGOra?
TIA ZEZÉ: não...ele já teria que ter estudado o gênero poema...já ter todo o estudo desse gênero pra...pra..e talvez...o estudo desse gênero nem engloba isso...essa parte aí...
(Módulo 15: Orientações para produção de uma SAL: sessão reflexiva sobre a primeira versão das atividades de PAL: 01h28min31seg – 01h29min09seg., Macapá-AP, 26.12.2023)

Além disso, focalizamos o verbo como recurso linguístico e explicitamos como esse recurso poderia ser explorado nas atividades metalinguísticas. Para isso, sugerimos abordar, por exemplo, aspectos como função, sentido, tempo verbal, estrutura verbal e a promoção da reflexão voltada ao uso consciente da forma linguística. A orientação pautou-se em menção a possíveis elaborações e em exemplos de questões-enunciados.

Excerto 83

PROFESSORA FORMADORA: as palavras perdi... amei.... são VER-bos...são verbos... aí você pode explorar aqui ....por exemplo... ação... estado... fenômeno...as palavras são verbos indicam que sentido ..né?...

> TIA ZEZÉ: sim
> PROFESSORA FORMADORA: que sentido as palavras “deu, guardei, perdi, amei” provocam... e qual é o tempo verbal [...]pode mandar... pedir... também... para eles separarem... por exemplo... guardei... separar (....) a estrutura verbal para eles acharem a vogal temática [...] e perguntar o que caracteriza e como é que a gente representa o pretérito perfeito.
> (Módulo 15: Orientações para produção de uma AS: sessão reflexiva sobre a primeira versão das atividades de PAL: 01h34min27seg – 01h35min30seg., Macapá-AP, 26.12.2023, destaque nosso)

> PROFESSORA FORMADORA: você já vai fazendo eles **refletirem....**a escolha de outros verbos... **por exemplo...** se fosse o verbo nadar como... ficaria no pretérito perfeito. Faça a conjugação desse verbo no pretérito...se eu colocasse... no pretérito perfeito como ficaria o verbo guardava.
> (Módulo 15: Orientações para produção de uma SAL: sessão reflexiva sobre a primeira versão das atividades de PAL: 01h35min42seg – 01h36min01seg., Macapá-AP, 26.12.2023, destaque nosso)

A resposta da professora era silenciosa, por vezes, assentia entendimento e denotava atenção ao que era orientado. Diante do exposto, refletimos que nossa mediação foi se constituindo ao longo da sessão. Se de início, nosso tom explicitava uma ação sobre a professora com adoção de verbos no imperativo “é preciso direcionar”, “direcione”, ao fim, percebemo-nos com um tom mais reflexivo, em que nossa voz procurou ser mais conciliadora e empática, assim como procuramos demonstrar como desenvolver atividades metalinguísticas em perspectiva dialógica, explicitando possíveis elaborações.

Desse modo, esse primeiro momento de mediação corroborou um processo importante na nossa formação, pois nos permitiu refletir sobre nossa forma de mediar e ajustar pontos até encontrar o tom mais coerente com nossa proposta. À medida que interagíamos com o outro, formos moldando nossa voz enquanto visibilizávamos meios de agir na mediação. Podemos dizer que no decorrer do processo, as ideias foram clareando, a dar forma ao encaminhamento para a elaboração das atividades metalinguísticas, sistematizadas após a sessão reflexiva e encaminhadas à professora.

> Excerto 84
>
> Sugestão de abordagem
> a) Identificação, classificação, definição do recurso conforme a gramática;
> b) Exemplificação (do texto e/ou outros exemplos);
> c) Análise de funcionamento: comparação, descrição, verificação do funcionamento do recurso linguístico no enunciado;
> d) Ampliação do conceito: levar o aluno a construir um conceito ou ampliar o conceito a partir do uso no texto em estudo.

> e) Refletir sobre os valores sociais decorrentes dos usos desses recursos linguísticos.
>
> (Módulo 15: Orientações para produção de uma SAL. Sessão reflexiva sobre a primeira versão das atividades de PAL: atividades metalinguísticas. Apêndice M. Macapá-AP, 26.12.2023)

Assim, nessa primeira versão, destacamos o envolvimento docente com a atividade, a mobilização de conhecimentos teórico-metodológicos como as axiologias sociais e o tripé pragmático da PAL; a elaboração da primeira versão da atividade, como gestos encorajadores em relação à implementação da PAL a partir do ladrão de marabaixo. Isso nos permitiu enxergar dificuldades sobre as quais a formação para o trabalho com a PAL precisa considerar, conforme quadro a seguir:

Quadro 54 – Dificuldades identificadas na primeira versão das atividades de PAL

Atividades	Dificuldades identificadas na primeira versão das atividades de PAL
Linguísticas	Promover atividade que leve alunas e alunos a estabelecerem uma orientação ativa em relação ao tema a partir da interação com o texto.
Epilinguísticas	Focalizar recursos linguístico-enunciativos específicos do estilo-gramática para promover reflexões socioideológicas via axiologias sociais.
Metalinguísticas	Contemplar a reflexão cognitiva e valorativa sobre os usos da língua no enunciado a partir dos recursos linguísticos abordados nas epilinguísticas.
Todas	Desenhar uma linha didática de desenvolvimento progressivo para cada tipo de atividades de PAL a partir do enunciado concreto.
Plano global	Estabelecer relação entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Elaborado pela autora

Essas questões assinalam as dificuldades docentes e chamam a atenção para a consideração desses pontos tanto em nossa mediação, quanto em outros eventos de formação sobre a PAL. Isso nos leva a destacar que é imprescindível focar, na formação, na relação do estilo como elemento inseparável da unidade temática e da unidade composicional, visto que o estilo é integrante da unicidade do gênero.

10.2.2 Produção Intermediária

Nesta subseção, analisamos a produção da segunda versão das atividades de PAL desenvolvidas por tia Zezé e a nossa mediação estabelecida via bilhete e quadro orientadores. Explicamos que, nessa fase da pesquisa, a comunicação com tia Zezé se deu por meio desses recursos, a partir dos quais procuramos estabelecer a interação e a orientação sistematizada sobre como desenvolver, ampliar, aprimorar as atividades de PAL. Procuramos caracterizar o

desenvolvimento docente em relação à produção das atividades e refletir sobre avanços e desafios. Assim, no primeiro momento, analisamos a constituição global de cada atividade – linguística, epilinguística e metalinguística – seguida da análise de aspectos específicos de cada uma. No segundo momento, analisamos nossa mediação.

10.2.2.1 Atividades Linguísticas

Na segunda versão das atividades linguísticas apresentada pela professora, sua proposição apresentou-se mais desenvolvida em relação à primeira, tanto em termos de quantidade de questões (29) quanto em termos de aspectos abordados. Observamos que ela aborda a compreensão do enunciado a partir de orientações sobre tema, significado e axiologias sociais, de modo a fundir a dimensão social e a dimensão verbal do enunciado. Assim, a atividade se desdobra sobre o título, sobre o significado da palavra "boca" em relação ao texto e a outros contextos do universo discente; explora o contexto da tragédia: o lugar do acontecimento, o sentido palavra tragédia, a habilidade de nadar, as emoções do sujeito, impactos sociais do tema à época e na atualidade em imbricamento a conceitos axiológicos como extraverbal, entonação e juízos de valor, conforme amostras no excerto:

> Excerto 85
>
> Elaboração de Atividades Linguísticas – Ling. – voltadas à compreensão dos significados e tema interligados às avaliações sociais por meio de questões de leitura e produção textual escrita (comentários, por exemplo).
>
> 2-Que título você daria a este ladrão?
> 3-Por que você escolheu este título?
> 4- Qual é **o significado** da palavra "boca" no contexto do ladrão?
> 7- Para o autor, qual **é a importância** de mencionar a palavra "boca" ao se referir ao local da tragédia?
> 13-A qual encontro ele se refere no verso "No encontro daquelas águas"?
> 14- De **quais rios** ele está falando?
> 20- Além da perda da amada pelo autor, qual é o **outro tema** presente no texto?
> 21- Qual deles é **mais importante** pra você? Por que? [sic]
> 22- Qual deles **chama maior atenção** da sociedade? Por que? [sic]
> **25**- Como você **avalia o sentimento** do autor do texto?
> 26- Qual é o **tom** do texto? É de alegria, de animação ou de tristeza? Por que? [sic]
> 28- Qual é a **importância desse ladrão** para a sociedade da época?
> 29- Em quais aspectos este tema também **é importante** para a sociedade atual
>
> (Tia Zezé. Módulo 15: Produção da segunda versão de atividades de PAL: atividades metalinguísticas. Apêndice N: Macapá-AP, 20.05.2024, destaque nosso)

As duas primeiras questões são complementares: “2- Que título você daria a este ladrão?” e “ 3- Por que você escolheu este título?” e decorrem de nossa orientação sobre levar alunas e alunos a empreenderem um olhar sobre a ausência de título, levando-os a pensarem acerca da organização do enunciado ao qual alunas e alunos precisam ler e manifestar uma ativa compreensão responsiva, uma vez que precisa pensar no porquê da ausência do título, atribuir e justificar sua escolha.

As questões seguintes: “4- Qual é o significado da palavra “boca” no contexto do ladrão?”, “7- Para o autor, qual é a importância de mencionar a palavra “boca” ao se referir ao local da tragédia?” abordam o significado da palavra boca de acordo com a situação de uso e, em seguida, a professora amplia a compreensão, levando alunas e alunos a refletirem sobre “a importância” dessa palavra para o autor, mobilizando, assim, a interação leitor, texto, autor para compreensão do sistema socioideológico ao qual responde o autor-criador.

As questões “13-A qual encontro ele se refere no verso ‘No encontro daquelas águas?’” e “14- De quais rios ele está falando?” estabelecem uma relação entre o linguístico e o extralinguístico, ao se referirem ao verso e mobilizar o extraverbal – “quais rios” - para compreensão do contexto sócio-histórico e geográfico do acontecimento social. Ao assegurar que o leitor mobilize o contexto extraverbal, a docente investe na ampliação do conhecimento discente sobre o tema em pauta. Isso é relevante porque o extraverbal, a avaliação social e a entonação fundidas no enunciado corroboram a composição do tema e de forma de expressão (Bezerra; Menegassi, 2022).

Já nas questões “20- Além da perda da amada pelo autor, qual é o outro tema presente no texto?”; “21- Qual deles é mais importante pra você? Por que?” e “22- Qual deles chama maior atenção da sociedade? Por que?”, observamos a referência ao tema social do texto para instigar o aluno a perceber o projeto de dizer do autor – “outro tema”. Com isso, a atividade leva-o a compreender e se posicionar em relação ao projeto de dizer o autor, considerando seu ponto de vista particular e outras avaliações sociais sobre o tema, enquanto posicionamento do autor. Como explicam Polato e Menegassi (2020), em cada elo do fluxo discursivo expressa-se um posicionamento discursivo temático único por meio da coparticipação valorativa entre os interlocutores envolvidos. Em razão disso, para que a compreensão do tema seja explorada à vontade, a professora encaminha o leitor, seu aluno, via atividade, a interagir com o projeto de dizer do autor e, ao constituir-se como interlocutor, formula seu diálogo interior e amplia sua consciência sobre o tema.

Essa questão é reforçada pelas outras: “25- Como você avalia o sentimento do autor do texto?”; “26- Qual é o tom do texto? É de alegria, de animação ou de tristeza? Por que?”; “28-

Qual é a importância desse ladrão para a sociedade da época?"; "29- Em quais aspectos este tema também é importante para a sociedade atual", em que a autora explora a avaliação social do leitor aluno acerca das emoções do autor. Ao instigar a mobilização da entonação, ela apresenta ao aluno alternativas e requere dele uma justificativa diante sua opção.

Ao explorar a importância do ladrão para sociedade da época de produção e a hodierna, percebemos que ela explora o conceito de juízos de valor para favorecer a conexão entre o texto e a vida. Dessa forma, os elos entre passado e presente mesclam-se, de maneira a renovar o olhar do sujeito estudante, levando-o a constituir e produzir sentidos acerca do tema. Como afirma Bakhtin (2003 [1979]), a todo momento do percurso do diálogo existem abundantes volumes de sentidos preteridos, mas que podem, a qualquer momento do percurso serem avivados sob as vestes renovadas de outro contexto.

Assim é que vemos a composição das questões marcada por um estilo pictórico que entendemos ser do tipo delineamento inicial, caraterizado por perguntas diretas, iniciadas por interrogativos: "qual, quais", mas complementadas por locuções adverbiais "por que", ao fim da questão ou mesmo desdobradas em outra questão; ou ainda iniciadas por advérbio "como" expressando a ruptura com o estilo objetivo. Esse estilo volta-se à concretização de compreensões teórico-metodológicas no que tange a integração de elementos necessários à compreensão do tema, organizados a partir de marcas personalizadas que evidenciam a consciência do conteúdo e de si enquanto autora. Representam, também, manifestações do conhecimento profissional da docente que concebe sua produção tendo em vista o perfil de letramento de suas alunas e de seus alunos, 6º ano do ensino fundamental.

A consideração do destinatário é ressaltada por Bakhtin (2016 [1979]) como determinantes do estilo do enunciado, pois seu direcionamento reflete acentuadamente a influência do destinatário e a ação responsiva prévia, a qual recai, por exemplo, nas escolhas lexicais, morfológicas e sintáticas. Essa prerrogativa é percebida, também, quando ela explora o conceito de juízos de valor a partir do substantivo "importância" ou adjetivo "importante" e quando se refere a "sentimentos". Tais modos de produção caracterizam sua criatividade autoral em didatizar conceitos axiológicos e dar centralidades ao sujeito nas interações sociais.

Diante do exposto, constatamos que houve um deslocamento no discurso docente quanto à recepção do discurso alheio, marcado pela internalização em grau de compreensão e de personalização, pois a professora focalizou a seleção de recursos relacionados ao tema como o extraverbal, a relevância social, a emotividade, o tom e as relações históricas mobilizadas. Dessa forma, a expressividade de suas escolhas linguísticas, composicionais, lexicais e objetais

denotaram, em alguns momentos, um jeito próprio de dizer, uma ruptura do discurso alheio dissolvido por tons de discurso autoral.

10.2.2.2 Atividades Epilinguísticas

Para a segunda versão das atividades epilinguísticas, orientamos e realçamos, na mediação, que a professora focalizasse recursos específicos via mobilização de conceitos axiológicos para fomentar a reflexão sobre valores socioideológicos e efeitos de sentidos. Conforme explicam Polato; Mendonça (2024), a proposição de reflexões a partir de recursos linguísticos não perdem seu vínculo com o enunciado em sua totalidade, pois ele é representativo de sentidos e axiologias sociais sobre a qual recai a didatização das atividades.

> Excerto 86
>
> Vamos lembrar que as atividades epilinguísticas focam em um recurso linguístico específico e objetivam levar o aluno à reflexão e à ampliação da consciência socioideológica dos sujeitos sobre como a linguagem reflete os valores sociais e sobre como os sujeitos se constituem por meio da linguagem.
> (Apêndice P: Bilhete orientador 2ª versão, Macapá-AP, 10.06.2024)

Vale destacar que nossa orientação recupera o propósito da atividade epilinguística, que é um ponto imprescindível em nossa comunicação, porque implica compartilhar com as professoras o porquê de se desenvolver esse tipo de atividade. A questão provocadora de Geraldi (2004 [1984], p. 40), "para que ensinamos o que ensinamos?" é importante em vista de favorecer a compreensão global da proposta que é refletir sobre os sentidos e valores produzidos pelos sujeitos ao usarem a linguagem na interação comunicativa. Sem clareza desse ponto, as atividades tornam-se dispersas. A partir desse pressuposto, passemos a análise da segunda versão da atividade:

> Excerto 87
>
> Elaboração de Atividade Epilinguísticas – Epi – voltadas à reflexão de recursos linguísticos em relação aos sentidos, valores, extraverbal, entonação, vozes sociais, relações dialógicas, emoções.
> 1-*Qual* é a **importância** das **rimas** no texto?
>
> 2-***Por que*** o autor usou a palavra **tragédia** e não **naufrágio**?
>
> *3-Qual é o **tom** sugerido pela **ordem indireta** das palavras?*
> 4-**Vamos reescrever** as frases na **ordem direta**?

> 5-Se os versos tivessem sido escritos na **ordem direta**, o **efeito de sentido** seria o mesmo? Por que? [sic]
> 6-Escrevendo as frases na **ordem indireta**, o que o autor **evidencia**?
>
> 7-*Que* ideia **os verbo**s dão no texto?
> 8-**Vamos** reescrever o texto em **3ª pessoa**, substituindo **o eu por ele**.
> 9-**Observe** se houve **mudança no sentido** do texto.
>
> 10-*Quem* são as **personagens** do texto?
> 11-O autor determina **o tempo** em que a tragédia acontece? Em que trecho do texto você baseou sua resposta?
> 12-O **espaço** da tragédia está claro no texto? Qual é o espaço?
> 13-Como você explicaria o **enredo** desse ladrão?
>
> (Tia Zezé. Módulo 15: Produção da segunda versão de atividades de PAL: atividades epilinguísticas. Apêndice N: Macapá-AP, 20.05.2024, destaque nosso)

A partir de um olhar global acerca da atividade, observamos a construção composicional, o estilo autoral na abordagem de recursos linguísticos e enunciativos e o tema em inter-relação às orientações formativas que se voltam à concepção dialógica de linguagem e às orientações teórico-metodológicas da PAL.

A organização da atividade responde às orientações para a produção de atividades epilinguísticas, com a formulação de treze questões. Duas se organizam de forma independentes – questões 1, 2 – e as demais se organizam em blocos, por serem complementares umas às outras. Em suas elaborações, identificamos o uso de interrogativos como "qual", "por que", "que", "quem", convite para reescrita "vamos reescrever", dentre outros, os quais constituem marcas de um estilo objetivo-neutro. Segundo Bakhtin (2016 [1979]), esse estilo pressupõe uma espécie de identificação entre o destinatário e o locutor ou mesmo o emprego de formas convencionais de se dirigir-se aos leitores. Suas características decorrem da forma como locutor avalia o destinatário que lhe serve de base e varia conforme as áreas da comunicação verbal. Nesse caso, ao formular atividades epilinguísticas, a professora leva em consideração as dificuldades de leitura do 6º ano fundamental e nossas orientações, quando sugerimos atenção aos interlocutores – alunas e alunos – na composição da atividade.

Destacamos que a produção da atividade epilinguística se concretiza como uma ação com e sobre a linguagem, a qual incide em tomar os recursos linguísticos em contexto de trabalho e produzir elaborações que explorem a reflexibilidade da língua em ambiente de ensino e aprendizagem. Nesse caso, elaborar atividades epilinguísticas em perspectiva dialógica envolve a mobilização de "[...]todos os possíveis níveis de análise linguística, seja fonético, fonológico, morfológico, morfossintático ou sintático, a partir da relação estilo-gramática" (Polato; Menegassi, 2021, p. 195).

Coerente a esse ponto de vista, a ação docente sobre os recursos que se constituem objeto da atividade epilinguística reflete um estágio inicial de uma abordagem dialógica, marcado pela consideração do estilo-gramática na seleção de recursos linguísticos e linguístico-enunciativos, em atividades que se focam no reconhecimento do texto e também em reflexões dialógicas. Os aspectos linguísticos considerados, nesta versão são a forma composicional, o léxico, a sintaxe, a morfossintaxe, a estrutura textual, a partir dos quais verificamos, abordagem enunciativa de aspectos axiológicos, semânticos e dialógicos, ainda em estágio inicial. Para a análise, agrupamos as questões em blocos, conforme quadro a seguir:

Quadro 55 – Dificuldades identificadas na 2ª versão das atividades epilinguísticas

Atividades	Dificuldades identificadas na primeira versão das atividades de PAL
Linguísticas	a) Promover atividade que leve alunas e alunos a estabelecerem uma orientação ativa em relação ao tema a partir da interação com o texto.
Epilinguísticas	b) Focalizar recursos linguístico-enunciativos específicos do estilo-gramática para promover reflexões socioideológicas via axiologias sociais.
Metalinguísticas	c) Contemplar a reflexão cognitiva e valorativa sobre os usos da língua no enunciado a partir dos recursos linguísticos abordados nas epilinguísticas.
Todas	d) Desenhar uma linha didática de desenvolvimento progressivo para cada tipo de atividades de PAL a partir do enunciado concreto.
Plano global	e) Estabelecer relação entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Elaborado pela autora

Em relação à forma composicional, a análise recai sobre a importância das rimas como objeto de análise, a qual leva à percepção do valor desses recursos em relação ao texto, ainda não abarcando a reflexão sociovalorada. Em relação à escolha lexical, a questão 2 mobiliza a compreensão da escolha do autor, porém, abre espaço para uma resposta subjetiva do interlocutor, pois não está vinculada aos valores sociais que cada escolha sugere. A reflexão sociovalorada, para ser alcançada, precisa ser orientada via extraverbal, entonação e juízos de valores suscitados pela palavra, "tragédia" e "naufrágio", no enunciado e no cotidiano. De acordo com Polato e Menegassi (2019b), nas atividades epilinguísticas é preciso instigar o aluno a participar, empática e eticamente, do diálogo, levando-o a confrontar seus valores com os mobilizados no texto, em vista de levá-lo a concordar, refutar, comparar, diferenciar, confrontar para poder ocorrer a expansão do horizonte valorativo. Nesse sentido, entendemos que a questão ainda não se efetiva como epilinguística, precisando ser complementada.

Em relação à sintaxe, as atividades se desdobram em quatro questões complementares: 3, 4, 5, 6. A questão 3 mobiliza a entonação percebida pela escolha sintática da ordem indireta, auxiliando na compreensão de aspectos relacionados à entoação expressiva. As questões 4,5,6, ao complementarem a 3, desdobram-se sobre a estrutura sintática mobilizada pelo autor-criador,

via reescrita dos versos na ordem direta. A reflexão proposta recai sobre efeitos de sentido e atenção ao elemento realçado com a alteração na ordem sintática escolhida e explora a eficácia expressiva ou representacional da escolha da sintática (Bakhtin, 2019 [1940-1960]).

Para Mendes Polato, Menegassi e Fuza (2022, p. 33), "as diferentes relações lógico-semânticas e axiológicas estabelecidas pela escolha sintática influenciam na orientação apreciativa do discurso" e levam os estudantes a entenderem a "especificidade estilística de cada uma das formas" gramaticais utilizadas (Bakhtin, 2019 [190-1960], p.25). Com isso, abre-se, na mediação, a possibilidade de explicar que aspectos, positivos ou negativos, são enfatizados com a ordem das palavras no enunciado e como isso favorece aos alunos escolhas estilísticas conscientes e coerentes em seus projetos de dizer.

Nas questões 7,8,9, observamos que o recurso linguístico enfatizado foi a morfossintaxe, mobilizado pela abordagem semântica do verbo, conforme vemos com a palavra "ideia", pela alteração da pessoa discursiva "eu" por "ele" e observação de mudança de sentido. A questão leva as alunas e os alunos a compreenderem as ideias que os verbos suscitam no enunciado. A partir disso, direciona-os a apreenderem ou a investirem as formas linguísticas de novas significações por meio da alteração pronominal, bem como a perceberem a necessidade da adequação expressiva ao projeto de dizer (Polato; Menegassi, 2021). Contudo, a questão 9 – "Observe se houve mudança no sentido do texto" – ainda precisa ser ampliada para direcionar a responsividade reflexiva, pois a pergunta abre precedente para uma resposta que se limita à afirmação ou negação e as epilinguísticas contemplam a autonomia e a produtividade linguística, a partir de um posicionamento responsivo, demarcado e situado.

Com essas questões – 7, 8, 9 – o aluno pode compreender que a alteração da pessoa discursiva altera toda a cadeia semântica e valorativa dos enunciados, pois a marca de primeira pessoa insere o lugar do sofrimento pessoal vivido na tragédia, enquanto a terceira pessoa mantém um distanciamento do autor-criador para com o ocorrido. Ao compreender que as alterações morfossintáticas implicam em posicionamentos valorativos, os alunos podem entender o sentido estilístico da pessoa discursiva, o que não seria viável por uma abordagem estritamente gramatical (Bakhtin, 2019 [1940-1960]). A internalização desses sentidos favorece a compreensão do funcionamento da língua, levando a/o estudante a ganhar segurança em operar com e sobre a linguagem e a ampliar seu repertório linguístico, discursivo e textual.

Nas questões 10,11,12,13, ocorre a abordagem dos elementos da narrativa: personagem, tempo, espaço e enredo, porém, ainda com foco no reconhecimento desses elementos no texto. Compreendemos que, embora o reconhecimento seja necessário, é preciso levar os estudantes a refletirem sobre os valores socioideológicos que esses elementos agregam ao discurso, de

modo que as sujeitas e sujeitos estudantes possam operar conscientemente com as formas linguísticas nas atividades em que estejam engajados.

Consoante ao exposto, observamos que a segunda versão de atividades epilinguísticas avança em relação à primeira versão no que tange a um deslocamento do saber fazer em direção a uma abordagem dialógica das atividades epilinguísticas, marcada pela inserção de aspectos axiológicos, semânticos e dialógicos nas atividades. O discurso caracteriza-se pela oscilação entre uma abordagem mais estrutural e outra com inclinação dialógica.

A primeira é percebida quando ocorre a mobilização de aspectos linguísticos observados no enunciado em função do reconhecimento deles no texto, o que ocorre na questão 1, voltada à importância das rimas e nas questões 10, 11, 12, 13, voltadas aos elementos da narrativa. A segunda ocorre quando há mobilização de elementos axiológicos, semânticos e dialógicos via orientação reflexiva, o que ocorre com as questões 3,4,5,6, voltados à reflexão sobre entonação, efeitos de sentido e ênfase relacionados à estrutura sintática adotada no ladrão; e, também, com as questões 7,8, 9 voltadas a aspectos morfossintáticos relacionados a aspectos semânticos de verbos e à pessoa discursiva.

Essa abordagem representa o estágio de formação de consciência docente sobre esse tipo de atividades, a qual caracterizamos como experimentação do discurso novo no saber fazer profissional. Esse estágio, que entendemos como fase de transição, é marcado pelas oscilações entre o já sabido e o saber novo em relação à reconfiguração de práticas com a linguagem. A docente faz a seleção de recursos linguísticos e implementa na sua produção didática conceitos teórico-metodológicos da PAL em perspectiva dialógica, que começam a ganhar concretude no seu fazer. Esse movimento evidencia a testagem, a experimentação e a impressão, no enunciado, de sua compreensão ativa, a evidenciar que sua consciência se fortalece na operacionalização do material verbal no processo concreto de reflexão e ação (Volóchinov (2021 [1929]).

A partir de Polato e Menegassi (2021), compreendemos que a produção de atividade epilinguística, por se constituir uma enunciação nova, mobiliza relações dialógicas entre os saberes profissionais constituídos e aqueles oriundos do processo formativo novo. Tais relações passam ser consideradas na tessitura da atividade enquanto evento emancipatório docente e isso põe o professor sob tensão, pois os discursos em estado de interação estão sempre em "embate tenso e ininterrupto" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 197).

Diante disso, consideramos que o broto da palavra própria, preenchida de emoções, crenças, avaliações e entonações singulares, é antecedido pela experimentação da palavra alheia, que nos chega como eco de uma expressão individual alheia, demarcada já por uma

avaliação específica de outrem (Bakhtin, 2016 [1979]). Nesse sentido, ao retransmitir a palavra alheia, a professora denota que ainda não a possui em sua integralidade, mas como palavra-reconhecimento. Sua produção é marcada pelo estranhamento e pela tentativa de atender as orientações a impeli-la ao lugar do discurso de transição, fundamental para que, mais a frente, ela assuma o dizer próprio. Em virtude dessa compreensão, caracterizamos o tipo de transmissão do discurso alheio como experimentação. Consoante a isso, fizemos mediação, via bilhete e quadros orientadores, visando aprimoramento na 3ª versão. No excerto a seguir, apresentamos um recorte das orientações constantes no bilhete orientador:

Excerto 88

Atividades epilinguísticas - orientações

Nesse tipo de atividade, o mais importante é **focar nos efeitos de sentido, nas vozes sociais, na valoração social dos recursos linguísticos.** Para isso, é importante atrelar as questões à compreensão do **efeito de sentido, da entonação, do extraverbal, dos juízos de valores**;

Sugiro focalizarmos um ou dois tipos de aspectos linguísticos relacionados ao estilo gramatical do autor-criador para podermos aprofundar as questões. Nesse caso, é importante considerar o perfil dos alunos e o ano/série deles;

Em relação à atividade apresentada, sugiro abordarmos APENAS dois aspectos: os verbos e a ordem sintática dos versos, que são aspectos destacados na sua análise do enunciado-texto. O que você acha?

Abraços, Gercilene Santos

(Módulo 15: Bilhete orientador 2ª versão. Apêndice P: Macapá-AP, 10.06.2024, destaque nosso)

Nossa mediação recaiu, portanto, no realce de aspectos semântico-enunciativos viabilizadas pelos recursos linguísticos, com ênfase nas axiologias sociais, na delimitação de recursos linguísticos a serem abordados nas atividades. Levamos em consideração os interlocutores e a análise dialógica desenvolvida e, também, a elaboração produtiva de questões com ênfase na relação semântica, linguístico-enunciativa e dialógica apresentadas nessa versão, cujo foco recaiu sobre a sintaxe e a morfossintaxe. No quadro orientador, apêndice P, nos detivemos nesses aspectos e para análise, trazemos uma amostra representativa de nossa mediação para abordagem desses aspectos.

Excerto 89

Quadro 56 – Atividades Linguísticas – 2ª versão

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS – 2ª VERSÃO	
PERGUNTA	ORIENTAÇÃO PARA APRIMORAMENTO
3-Qual é o tom sugerido pela ordem indireta das palavras?	Será que os alunos saberão? Não seria melhor levar os alunos a observarem essa construção e a refletirem sobre ela? Para isso, **sugiro levar os alunos a perceberem e refletirem, primeiramente, sobre a ordem das palavras no verso**. Você pode **retomar os versos** e fazer vários desdobramentos. Você pode pedir, de forma direcionada, que eles alterem a ordem na reescrita e reflitam sobre elas, com questões como a que exemplifico abaixo: Releia os versos "xxx", a seguir, informe o que se pede. a) A que o narrador se refere? b) O que ele diz sobre o tema do verso? c) Como o autor produziu o verso: na ordem direta ou na ordem indireta? Como sua resposta se justifica? d) Rescreva o verso, mudando a ordem: primeiro o que aconteceu e depois quando e onde aconteceu. Faça as adequações necessárias (questão 4) A partir dessa orientação, você pode levá-los a perceberem como a alteração da ordem altera os efeitos de sentidos, o tom e o valor das informações.
6-Escrevendo as frases na ordem indireta, o que o autor evidencia?	Acho que essa questão pode vir no lugar da questão 5. Aqui você pode complementar com questão relacionada ao tom ou ao valor social
	A questão do tom, relacionado à ordem direta e indireta pode ser explorada em uma questão à parte (você pode trazer a questão 3 para cá)
	Para finalizar esse bloco de questões, você pode elaborar uma questão sobre a escolha do autor pela ordem indireta. Dessa forma, você promoverá a reflexão sobre o estilo do autor na composição do ladrão de marabaixo.
7-Que ideia os verbos dão no texto?	A questão está adequada ao estilo do texto. Mas aqui, você já menciona o nome da forma linguística "verbos". Minha sugestão é: a) Que você aborde esse aspecto linguístico antes da abordagem da ordem sintática dos versos. b) Oriente os alunos, por meio das questões, a identificarem palavras, expressões que expressem ideias verbais, como por exemplo: que palavras no texto indicam uma ação transcorrida e finalizada no tempo. Ou retomar os verbos nos versos e pedir que eles comentem sobre as ideias que os termos destacados indicam no texto. Pode fazer atividades com alternativas para assinalarem. Nesse caso, você poderia usar para cada verso, uma alínea *(a, b, c, d)*. (Módulo 15: Quadro orientador produzido na 2ª versão. Apêndice P: Macapá-AP, 10.06.2024, destaque nosso).

Elaborado pela autora

Em relação à questão 3, nossa mediação focou na recepção da atividade pelos alunos, provocando uma reflexão sobre a relação tom e ordem indireta. Sugerimos, em seguida, que a professora desenvolvesse uma questão que levasse os alunos a compreenderem o que é ordem direta e ordem indireta. Para isso, delineamos um exemplo de como desenvolver as atividades,

seguido de orientação para desdobramentos da atividade. Com isso, pretendemos que a reflexão fosse constituída de forma progressiva, para que o aluno analise o que foi dito conforme as posições sintáticas assumidas no enunciado e, em seguida, reflita e elabore uma compreensão inicial sobre o que a ordem das palavras no enunciado. Ao compreender como se dá essa construção, ocorre a orientação para reformular essa ordem, visando a análise posterior das relações de sentido e valores decorrentes da expressividade do enunciado. Essa orientação corrobora as vozes de Mendes Polato, Menegassi e Fuza (2023) quando explicam que "a análise de relações dialógicas não dispensa a compreensão dos sentidos lógicos suscitados pelas formas sintáticas que as mobilizam".

Com a questão 6, propusemos uma alteração na ordem de apresentação da atividade, sugerindo que a questão ocupasse a posição da 5 questão e que o enunciado dela fosse ampliado ao tom e ao juízo de valor, com desfecho sobre os efeitos da "escolha do autor pela ordem indireta", para contemplar "a reflexão sobre o estilo do autor na composição do ladrão de marabaixo". Com essa orientação, prospectamos a possibilidade de as alunas e os alunos estabelecerem relações dialógicas entre o modo de dizer e os efeitos decorrentes dele, os quais recaem na impotência do autor, vítima, diante do conjunto de fatores que culminaram na tragédia que afetou sua vida.

Na questão 7, observamos que a professora contempla aspectos morfológicos e semântico relacionado ao verbo. Consideramos que a questão é adequada ao estilo do texto, a demonstrar que a relação estabelecida é produtiva. Destacamos sobre a necessidade de trabalhar o verbo antes da abordagem da sintaxe. Nossa preocupação era garantir o conhecimento dos alunos sobre o verbo, pois caso eles não o tivessem, a questão seria inviável. Sobre isso, Polato e Mendonça (2024, p. 79) destacam que descrições metalinguísticas podem fazer parte dos "[...]enunciados deflagradores das atividades epilinguísticas, quando as terminologias empregadas já se constituem apropriadas pelos alunos".

Face a esse contexto, orientamos a abordagem dessas formas gramaticais, direcionando possibilidades de adotar a reflexão sobre as ideias expressadas por marcas verbais. Consoante a isso, lançamos mão de exemplos e sugestão quanto ao modo de elaborar as atividades: "retomar os verbos nos versos e pedir que eles comentem sobre as ideias que os termos destacados indicam no texto. Pode fazer atividades com alternativas para assinalarem. Nesse caso, você poderia usar para cada verso, uma alínea (a, b, c, d)".

Os verbos "retomar", "comentar", "assinalar" sugerem norteamento sobre as possibilidades de elaboração quanto à contextualização e à diversificação de atividades tendo em vista tanto as alunas e os alunos, quanto as possibilidades de trabalho com o conteúdo. Em

relação aos estudantes, prospectamos a possibilidade de que eles reconheçam e analisem as formas verbais para compreenderem sentidos produzidos por esses recursos no enunciado. Entretanto, sentimos falta de ressaltos no que tange à abordagem de aspectos axiológicos relacionados a esse recurso linguístico.

Consideramos que professora avança na incorporação de conhecimento compartilhados no curso de formação, porém, percebemos que há necessidade de uma orientação mais sistematizada para a produção de atividades epilinguísticas que se configuram como um saber novo, ao qual é necessário "[...]investir em práticas que preparem o docente para a elaboração de atividades" (Ciavollela, 2022, p. 196). Entendemos que a concretização do saber sobe a PAL, enquanto signo, se dá pela investida na "[...] compreensão de sua novidade e não ao reconhecimento de sua identidade" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 178), o que implica no seu uso concreto em enunciados que visem a preparação para a elaboração de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. A fim de dar continuidade à essa observação, analisamos a seguir as atividades metalinguísticas produzidas nesta versão.

10.2.2.3 Atividades Metalinguísticas

A produção de atividades metalinguísticas nesta segunda versão foi orientada à compreensão do funcionamento da linguagem no discurso e vinculada à produção de atividades epilinguísticas. Essas atividades contemplam a análise de recursos expressivos, a partir da qual se desenvolve conhecimentos acerca da língua voltadas à categorização dos recursos. Ao produzirem uma metalinguagem que possibilita "[...]falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais" (Geraldi (2013 [1991], p. 191), a professora promove o desenvolvimento da consciência linguística. No trabalho com a linguagem na educação básica, Polato e Mendonça (2024, p. 81) explicam que as atividades metalinguísticas, em perspectiva dialógica, compreendem o professor como aquele que assume o papel de analista do discurso para prospectar sentidos ou acentos valorativos, e que procura explicar, descrever, conceituar os fenômenos relacionados aos efeitos semânticos, valorativos concretizados no discurso. Em vista disso, passemos às atividades produzidas:

> Excerto 90
> Elaboração de Atividades Metalinguísticas – Meta – voltadas à compreensão do funcionamento da linguagem no sistema linguístico (aspectos fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, textuais) a partir do enunciado.

> 1-Quais são as palavras que **rimam** no texto?
> 2-A que **classes** elas pertencem?
> 3-Água é um **substantivo**. Que outros substantivos são encontrados no texto?
> 4-Sem os substantivos, o texto teria o mesmo significado? Por que? [sic]
> 5-Em que tempo estão os **verbos**: deu, guardei, perdi, amei?
> 6-Por que os verbos estão conjugados neste **tempo**?
> 7-O tempo dos verbos nos leva a concluir que a tragédia se passa em que tempo?
> 8-Você percebe que os verbos são responsáveis por situar uma narrativa no tempo? Dê exemplos de outras frases com os verbos no pretérito.
>
> (Tia Zezé. Módulo 15: Produção da segunda versão de atividades metalinguísticas. Apêndice N: Macapá-AP, 20.05.2024, destaque nosso)

Ao imprimir olhar analítico sobre a atividade, constatamos que ela foi desenvolvida a partir de recursos linguísticos relacionados à estrutura textual, quando se volta às rimas; e aos aspectos morfológicos, como quando aborda o substantivo e o tempo verbal. Desses aspectos, podemos observar que apenas as questões 1 e 2; 5,6,7,8 dão complementaridade ao recurso linguístico abordado nas atividades epilinguísticas, rimas e verbos. Já as questões 3 e 4, que tratam dos substantivos, não têm relação com as atividades epilinguísticas.

Isso nos leva a compreender que ainda não está bem claro para a professora a relação metodológica entre epilinguagem e metalinguagem em atividades de análise linguística. Essa relação é importante porque as atividades epilinguísticas são responsáveis pela expansão da consciência socioideológica propiciada pelas reflexões sociovalorativas desenvolvidas a partir dos recursos linguísticos no texto. Polato e Mendonça (2024) defendem que uma descrição intuitiva se aporte na atividade epilinguística precedente, sem precisar mencionar categorias pré-estabelecidas, assim como não se despreze a descrição das categorias ou conceitos ancorados nos quadros das gramáticas usadas na escola.

Ao nos determos sobre a forma como os aspectos linguísticos foram trabalhados, percebemos que o foco das questões ainda era a identificação, o reconhecimento das categorias gramaticais e a compreensão do tempo verbal pretérito perfeito do indicativo a partir do enunciado via cotidiano. A seguir, apresentamos um quadro com os desdobramentos analíticos desenvolvidos.

Quadro 57 – Recursos linguístico-enunciativos mobilizados na 2ª versão das atividades metalinguísticas

Aspectos Linguísticos	**Aspectos semânticos/ enunciativos**	**Questões**	**Análise**
Forma composicional	-	1-Qual é a ***importância*** das **rimas** no texto?	Volta-se à percepção das rimas enquanto elemento composicional do texto.
Escolha lexical	-	2-Por que o autor usou a palavra **tragédia** e não **naufrágio**?	Sugere reflexão sobre a escolha lexical ao projeto de dizer autoral.
Sintaxe	Entonação Efeito de sentido Ênfase	*3*-Qual é o **tom** sugerido pela **ordem indireta** das *palavras*? 4-Vamos **reescrever** as *frases* na **ordem direta**? 5-Se os *versos* tivessem sido escritos na **ordem direta**, o **efeito de sentido** seria o mesmo? Por que? [sic] 6-Escrevendo as frases na **ordem indireta**, o que o autor **evidencia**?	Auxilia na compreensão de aspectos relacionados à entoação expressiva (Polato; Menegassi, 2021). Foca nas estruturas sintáticas mobilizadas e explora a eficácia expressiva ou representacional. Leva a entender a especificidade estilística de cada uma das formas gramaticais utilizadas (Bakhtin, 2019 [190-1960]).
Morfossintaxe	Sentidos	7-Que **ideia os verbo**s dão no texto? 8-Vamos reescrever o texto em **3ª pessoa**, substituindo **o eu por ele**. 9-Observe se houve **mudança no sentido** do texto.	Levam a apreender ou a investir as formas linguísticas de novas significações e a perceber a adequação expressiva ao projeto de dizer (Polato; Menegassi, 2021)
Estrutura textual	-	10-Quem são as **personagens** do texto? 11-O autor determina **o tempo** em que a tragédia acontece? Em que trecho do texto você baseou sua resposta? 12-O **espaço** da tragédia está claro no texto? Qual é o espaço? 13-Como você explicaria o **enredo** desse ladrão?	Direcionam o reconhecimento dos elementos da narrativa no texto.

Elaborado pela autora

A análise da atividade metalinguística recai sobre a configuração do tempo verbal a partir da sua relação com o aspecto estilístico gramatical do texto – questão 5 – e dos esforços em mobilizar a compreensão do tempo verbal – questões 6, 7 – vinculado ao acontecimento mencionado no texto. A atividade procura expandir a compreensão das/dos estudantes por meio do requerimento de exemplificação – questão 8, na qual há uma relação do enunciado com o cotidiano do aluno, quando requer a exemplificação baseado no saber das/dos discentes.

Kraemer e Costa-Hübes (2021, p.287) explicam que as atividades metalinguísticas estão "relacionadas a um tipo de análise voltada à descrição, por meio da categorização e da sistematização de elementos linguísticos, não estando vinculadas necessariamente ao processo discursivo". Concernente a isso, as pesquisadoras explicam, também, que a proposição de atividades focadas na identificação e no reconhecimento de elementos e categorias gramaticais enfatizam a metalinguagem (Kraemer; Costa-Hübes, 2021), razão pela qual nas atividades metalinguísticas é necessário ir além, a explorar reflexões enunciativas e que prospectem a expansão da compreensão do fenômeno em estreita relação com a vida.

Nesse sentido, a abordagem do tempo verbal pretérito perfeito do indicativo apresenta sinais de adentramento metalinguístico a partir da exploração das camadas do discurso. Quando a professora leva a/o discente a identificar o tempo verbal a partir de verbos presentes no texto, compreendê-lo em relação ao tempo da narrativa e a relacionar esse recurso linguístico ao seu cotidiano a partir da solicitação de exemplos, notamos um deslocamento em direção aos usos efetivos dos recursos linguísticos, de modo a favorecer o encontro entre o discurso do texto e a vida (Santos; Ohuschi, 2025, no prelo).

Nossa mediação a partir das atividades apresentadas deu-se via quadro orientador que compartilhamos no Apêndice F. Nesta análise, consideramos uma mostra representativa da orientação voltada ao recurso linguístico tempo verbal, conforme excerto a seguir:

Excerto 91

Quadro 58 – Orientações para produção e aprimoramento de atividades metalinguísticas após a segunda versão

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS	
PERGUNTA	ORIENTAÇÃO PARA APRIMORAMENTO
5-Em que tempo estão os verbos: deu, guardei, perdi, amei?	Muito bem. Aqui você contempla os verbos, já abordados nas questões epilinguísticas. Após a questão 5, você pode ampliar reflexões sobre o **sentido** que o pretérito perfeito provoca no texto, levando os alunos a refletirem se a ação está concluída, se está em processo, se é repetitiva, por exemplo.
6-Escrevendo as frases na ordem indireta, o que o autor evidencia?	Aqui você pode complementar com questão relacionada ao **tom** ou ao **valor** social A questão do **tom**, relacionado à ordem direta e indireta pode ser explorada em uma questão à parte (você pode trazer a questão 3 para cá) Para finalizar esse bloco de questões, você pode elaborar uma questão **sobre a escolha do autor pela ordem indireta**. Dessa forma, você promoverá a reflexão sobre o estilo do autor na composição do ladrão de marabaixo.
	Acho que essa já está contemplada na questão 5.

7-O tempo dos verbos nos leva a concluir que a tragédia se passa em que tempo?	Pode levar os alunos a conjugarem outros verbos do texto no pretérito perfeito.
	3. Como você abordou a questão da ordem indireta [nas atividades epilinguísticas], sugiro explorar aqui a **posição do sujeito na oração.** (Módulo 15: Quadro orientador referente à segunda versão: atividades metalinguísticas. Apêndice P: Macapá-AP, 10.06.2024, destaque nosso)

Elaborado pela autora

Em nossa mediação, via quadro orientador, realçamos na questão 5 a seleção do aspecto linguístico – o verbo – a ser trabalhado em complementaridade à atividade epilinguística e sugerimos ampliar a questão em relação à reflexão sobre os sentidos que o tempo verbal suscita no enunciado. Na questão 7, sugerimos ampliações para que os alunos conjugassem outros verbos no mesmo tempo verbal. Com essa orientação, entendemos que os alunos poderiam ampliar o domínio sobre o uso da língua ao perceberem, via comparação, que as flexões verbais se diferem conforme as conjugações verbais. Como não houve atividade metalinguística relacionada à ordem sintática, sugerimos que a professora explorasse a posição do sujeito na oração. Importa esclarecer que nos referimos à oração em sua relação com o enunciado, a partir do qual ela é capaz de suscitar respostas (Bakhtin, 2016 [1979]).

Ao dialogarmos sobre nossa prática, entendemos que as orientações incluem desdobramentos dialógicos possibilitados a partir de uma análise lógica. Entendemos que nossa orientação demonstra nosso processo autoformativo sobre a mediação para a PAL em perspectiva dialógica, a qual não se dá sem desafios, como a construção de uma linguagem que oriente o professor a empreender atividades epilinguísticas e metalinguísticas voltadas ao fortalecimento da autonomia e do uso consciente da língua. Conforme destaca Rohling (2014), implica uma responsabilidade ancorada no ato responsável, em que nossas ações e experiências são necessárias para estabelecer à orientação das atividades.

Isso nos faz refletir que nos tornamos formadoras no processo de mediação. Quando investidos nesse papel nos deparamos com inquietações, dúvidas e a necessidade de encaminhamentos suscitados pela própria dimensão da ação formativa. Nesse passo, entendemos como aprendizado, a necessidade de definir aspectos e formas de abordagem na mediação de atividades metalinguísticas a partir dos quais a orientação precisa agir. Diante do exposto, sistematizamos, a seguir, as reflexões no que tange aos avanços e desafios percebidos na elaboração dessa versão das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas:

Em relação às atividades linguísticas, destacamos como avanços, a mobilização mais consciente de conceitos teórico-metodológicos, já em um contexto de transição, que baliza a

produção docente em relação à exploração do tema e dos significados sociais relacionados ao desdobramento progressivo de aspectos que concorrem para a compreensão do tema do enunciado. A professora promove a interação autor-texto-leitor e explora avaliações sociais que perpassam pela compreensão do sujeito-autor, pela opinião do estudante em relação ao meio social a permitir compreender a atualidade do tema.

Isso é estabelecido via relações dialógicas entre o passado e o presente, bem como via preocupação com a responsividade do aluno, uma vez que as perguntas passam a ser mais circunstanciadas e requerem enunciados responsivos assentados em posicionamento explicativos. Essa postura corrobora o que Bakhtin (2016 [1979]) postula em relação à ativa compreensão responsiva, a qual é antecipada e exerce influência efetiva sobre o estilo do enunciado. Como desafios, percebemos a necessidade de desenvolver questões que promovam a prática da produção textual escrita e a abordagem do tema por meio do gênero discursivo ladrão de marabaixo.

Nas atividades epilinguísticas, observamos avanços em relação à reflexão de aspectos axiológicos – entonação –, semânticos – efeitos de sentido – e dialógicos – ênfase – a partir do enfoque em recursos linguísticos específicos como a ordem indireta, selecionados a partir da relação estilo-gramática do enunciado. Os desafios revelam a necessidade de fortalecer a exploração do estilo-gramática via recursos linguístico-enunciativos a partir de aspectos semânticos e axiológicos direcionados ao tema do texto; o desencadeamento da responsividade e de reflexibilidade; a necessidade de contextualização das questões; a dificuldade de explicitar como os aspectos axiológicos valorativos refletem os aspectos estilísticos e composicionais do enunciado; a reflexão intuitiva de aspectos linguísticos focados na relação texto e cotidiano; a abordagem de valores do Marabaixo.

Nas atividades metalinguísticas, entendemos que os avanços se dão em consideração dos recursos linguísticos a partir do enunciado, as incursões em reflexões que vinculam o uso de recursos linguísticos ao tema. Os desafios consistem na compreensão da relação metodológica entre epilinguagem e metalinguagem; na elaboração de questões que superem a identificação e o reconhecimento de terminologias gramaticais; no entrelaçamento entre reflexões cognitivas e dialógicas a partir dos recursos linguísticos selecionados no texto; na expansão das compreensões dos recursos linguísticos presentes no texto em relação ao cotidiano do aluno e à prática do Marabaixo.

Essas percepções demonstram que o desenvolvimento da consciência socioideológica das professoras em relação à apropriação teórico-metodológica da PAL em perspectiva dialógica passa por um processo de internalização do conhecimento novo e de confronto com

seus conhecimentos constituídos, refletindo em reação ativa ao discurso alheio. Segundo Volóchinov (2021 [1929]), o enunciado novo é compreendido por um ser que tem voz, preenchido de palavras próprias e ao se deparar com a palavra nova percebe, compreende e avalia o discurso emergente. Logo, ao percebemos que nas atividades elaboradas nesta versão há tensão entre o discurso constituído e o discurso novo, identificamos que esse último está sendo percebido apenas parcialmente, como foco no recurso linguístico em detrimento do aspecto enunciativo. Assim, entendemos que na segunda versão, prevalece uma tendência de individualização interior para aprender o discurso alheio e transmiti-lo.

10.2.3 Produções Finais

Aqui trazemos as duas últimas versões produzidas intercaladas pela mediação formativa. Assim, a discussão das atividades é construída com a apresentação da terceira versão; mediação; avanços e desafios; quarta versão, reflexões.

10.2.3.1 Atividades linguísticas

Destacamos que a atividade linguística apresentada instala, a partir da leitura, o diálogo com o texto, mirando a compreensão extralinguística do tema abordado no enunciado: o sofrimento do autor-criador pela perda da esposa na tragédia fluvial com o navio Novo Amapá, em 1981. Para o Círculo (Bakhtin, 2016 [1979]), as relações entre os sujeitos acontecem por meio de diálogos no bojo dos quais o discurso surge sempre como resposta orientada a outro discurso já dito ou em antecipação a uma resposta do interlocutor.

Nesse sentido, Ritter e Ohuschi (2022) explicam que a leitura dialógica exige atitudes responsivas dos sujeitos participantes da interação, manifestadas pela participação ativa que implica a recepção e compreensão do enunciado. Conforme explicam Ângelo e Menegassi (2022, p. 20) a leitura "leva em conta as especificidades discursivas que se organizam em contextos sociais mais amplos, ou seja, um extralinguístico integrado ao discurso e que, necessariamente, o constitui, pelos valores sociais existentes".

A atividade elaborada denota o engajamento da professora ao produzir um rol de questões que levam os alunos a se voltarem ao texto visando sua compreensão. Na análise, agrupamos as atividades por blocos temáticos, observamos que os desdobramentos contemplam: a) a ausência do título; b) o significado sociocultural e a referência ao lugar do

ocorrido; c) a condição da personagem no ocorrido; d) relação entre o contexto e o fato central; e) a compreensão extratextual acerca do local do acontecimento; f) os impactos do ocorrido para o autor-criador e para a sociedade; g) a função e as relações sociais do tema e h) as compreensões avaliativas globais. Para a análise, selecionamos amostras representativas que se voltam aos agrupamentos *b* e *h:*

Excerto 92

Quadro 59 – Atividades linguísticas – 3ª versão: significado sociocultural

Aspectos observados	Questões produzidas
O significado sociocultural de escolhas linguísticas	4- Qual é o **significado** da palavra "**boca**" no contexto do ladrão? 5- Considerando que a tragédia se deu "Na boca do Cajari", que **outro significado** pode ter a palavra boca? Do que uma boca é capaz? 6- Por que o autor deseja situar o leitor quanto ao **local** da tragédia? 7- Para o autor, qual é a **importância** de mencionar a palavra "boca" ao se referir ao local da tragédia? 8- O que você entende por tragédia? Dê **exemplos** de tragédias de que você já ouviu falar. (Módulo 15: Produção da terceira versão de atividades linguísticas. Apêndice Q: Macapá-AP, 07.09.2024, destaque nosso)

Elaborado pela autora

Ao analisar as atividades 4, 5, 6, 7, compreendemos que essas, ao englobarem o significado sociocultural das escolhas linguísticas do autor, fortalecem e direcionam o leitor à compreensão do tema. Volóchinov (2021 [1929]) postula que a compreensão do enunciado em sua totalidade incide sobre o seu tema, que é intrinsecamente vinculado a aspectos extraverbais e à estabilidade das significações.

Na questão 4, ao fazer alusão ao significado da palavra "boca no contexto do ladrão", a professora leva o aluno a mobilizar os significados socioculturais atribuídos a essa palavra, cuja compreensão decorre da interação entre texto e extraverbal e não da existência independente e abstrata da palavra. Essa possibilidade é afastada com a questão 5, quando a professora mobiliza a expressão "Na boca do Cajari, para acionar significados da corrente da vida e levar o aluno a relacionar seu conhecimento constitutivo – "do que uma boca é capaz" – ao uso da palavra no texto, para compreender as relações de sentido associadas ao lugar do acontecimento.

Nesse sentido, as significações da palavra "boca" acionadas a partir do extraverbal (lugar da tragédia, cotidiano) se fundem para suscitar a compreensão do tema pelo aluno. Diante disso, vemos a possibilidade de mobilização de relações dialógicas pelo aluno a partir da qual é levado a participar ativamente, acionando vivências, dialogando com o texto para elaborar em

seu discurso interior a compreensão do tema (Ritter; Ohuschi, 2022). Com isso, o estudante amplia seu repertório sociocultural sobre o tema social para dispô-lo em produções autônomas e demarcadoras de posicionamentos responsáveis.

Na questão 6 – "Por que o autor deseja situar o leitor quanto ao local da tragédia?", a professora leva o aluno a interagir com o dizer do autor para construir uma interpretação acerca de suas possíveis motivações em relação ao lugar do acontecimento, uma vez que a resposta implica uma elaboração própria decorrente da relação entre leitor, texto, autor. Na questão 7 – "Para o autor, qual é a importância de mencionar a palavra "boca" ao se referir ao local da tragédia?" –, entendemos que a questão leva o aluno a compreender o ponto de vista valorativo do autor a partir das escolhas linguísticas efetivadas no texto.

O enunciado da questão 8 – "O que você entende por tragédia? Dê exemplos de tragédias de que você já ouviu falar." – ativa a avaliação social dos alunos acerca do tema e instiga-os à elaboração de resposta que deve ser expandida por meio da exemplificação. Com isso, o estudante é levado a "[...] exercitar a produção de discursos escritos coerentes e expansivos" (Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 147)

A inserção da palavra "importância" no enunciado da pergunta é uma escolha didática da professora para se referir ao juízo de valor que a palavra suscita e com isso ela leva o aluno a refletir sobre o extraverbal materializado pelo lugar do ocorrido para a compreensão do tema. Ângelo e Menegassi (2022, p. 62) explicam que a leitura na perspectiva dialógica leva o leitor a mobilizar "[...] uma apreciação valorativa, isto é, concorda, rejeita, contesta, amplia, analisa, a produzir sentidos ao discurso apresentado pelo autor e pelo próprio leitor, em uma relação dialética e dialógica".

Os aspectos considerados nesse bloco de questões, significação, relações dialógicas com o extraverbal do enunciado e com a vida do aluno, compreensão via interação autor, texto, leitor, bem como a finalidade do uso de uma palavra que tem íntima relação com o extraverbal favorecem a compreensão do tema. Nesse sentido, ao acionar a significação e avançar para as relações dialógicas e interação, com desfecho na compreensão da finalidade, a produção de sentidos é fortalecida, pois é ativada a conexão com os já ditos e com os dizeres vindouros. Geraldi (2013) esclarece que as reflexões desenvolvidas nesse tipo de atividade, seja em relação aos recursos expressivos agenciados, seja quanto à sua compreensão, se voltam ao assunto abordado.

No excerto 2, analisamos aspectos que denominamos como compreensões avaliativas globais, apresentadas ao fim do rol de questões, sob as quais estão cinco delas que envolvem o tema a partir da entonação, do fato central, do valor social e da sua atualidade.

Excerto 93
Quadro 60 – Atividades linguísticas – 3ª versão: Compreensões avaliativas globais

Compreensões avaliativas globais	25- Como você avalia o sentimento do autor do texto? 26- Qual é o tom do texto? É de alegria, de animação ou de tristeza? Por quê? 27- Qual é o fato central do texto? Como e onde o fato aconteceu? 28- Qual é a importância desse ladrão para a sociedade da época? 29- Em quais aspectos este tema também é importante para a sociedade atual? (Módulo 15: Produção da terceira versão de atividades linguísticas. Apêndice Q – Macapá-AP, 20.05.2024, destaques nosso).

Elaborado pela autora

Com a questão 25, "Como você avalia o sentimento do autor do texto?" a professora leva os sujeitos alunos a avaliarem aspectos emocionais embutidos no texto. Essa compreensão perpassa pela compreensão global do tema, mas também ressoa as reações dos alunos diante do que entenderam. Essa compreensão não pode ser encontrada no texto e nem abstraída da opinião subjetiva do aluno, requer um olhar apreciativo sobre o texto e um desenvolvimento da contrapalavra porque recai sobre o modo de compreensão.

A questão 26, "Qual é o tom do texto? É de alegria, de animação ou de tristeza? Por quê?" mobiliza a entonação, antecipa possíveis dificuldades do aluno ao oferecer alternativas para que os alunos possam avaliar os sentidos suscitados pela entonação e estimula a responsividade ao requerer uma justificativa de sua escolha. A oferta de alternativas concorre para a compreensão das/dos estudantes em relação ao tom. Assim, as alunas e alunos têm a oportunidade de perceberem a entonação como elemento vivo do enunciado, pois toda tomada de consciência perpassa pela compreensão desse elemento axiológico como uma escolha que lhe dá sentido e, por isso, influencia nossas avaliações (Volóchinov, 2019 [1926]).

A questão 27 "Qual é o fato central do texto? Como e onde o fato aconteceu?" funciona como uma síntese da compreensão, levando as/os estudantes à retenção do conteúdo temático. Apesar de, a priori, sugerir o reconhecimento, essa questão mobiliza a relação linguística e extralinguística do tema e a capacidade de o aluno responder produtivamente sobre o que leu. Conforme Volóchinov (2019 [1926], p. 129), "[...] A compreensão viva do sentido íntegro da palavra deve reproduzir esse acontecimento, a relação mútua entre os falantes, como se o 'interpretasse' e aquele que compreende assume o papel de ouvinte".

A questão 28, "Qual é a importância desse ladrão para a sociedade da época?", e a 29 "Em quais aspectos este tema também é importante para a sociedade atual?" estabelecem relações dialógicas entre passado e presente, recuperando a historicidade do tema. Elas suscitam

reflexões sobre como os dizeres são representados, recebidos e sentidos pela sociedade ao longo do tempo. Ao ser norteado a partir do universo familiar e de acontecimentos sociais que afetam uma região, os alunos são levados a responderem a partir de sua atualidade, acionando avaliações, entonações e juízos que o inscrevem na cadeia do discurso como voz ativa e autônoma diante do tema, renovado, enquanto "uma reação da consciência em constituição à formação da existência" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 227).

As questões discutidas ao orientar compreensões sobre as emoções, o tom, o fato central e as relações dialógicas do tema oferecem oportunidades para que a aluna, o aluno dialogue com aspectos ideológicos percebidos na impressões emotivas e valorativas impressas no enunciado via entonação próprias; compreendam o tema do enunciado e seu entorno sócio-histórico em contraponto à atualização do tema na sociedade contemporânea , a contribuir para a construção do universo discursivo dos alunos (Ohuschi, 2019)

Afirmamos que a professora desenvolve-se produtivamente na elaboração de atividades linguísticas via leitura, pois ela mobiliza a compreensão do enunciado a partir do estabelecimento de relações dialógicas, do acionamento de axiologias sociais: o extraverbal, a entonação e juízos de valor, da compreensão de elementos textuais relacionados à progressividade do tema: lugar do ocorrido, sujeito, a tragédia, a perda da companheira, o sofrimento, a lembrança, as demais vítimas, o fato central, sob uma perspectiva valorativa. Em relação aos desafios, identificamos a ausência de atividades que explorem a escrita e os valores ancestrais do Marabaixo, o que foi objeto de nossa mediação.

Nossa orientação, nessa versão, se voltou à significação; à progressão temática, à exploração de valores relacionados ao Marabaixo e à produção escrita. Nossa amostra se detém sobre os dois últimos.

Excerto 94

PROFESSORA FORMADORA: Senti falta da abordagem sobre os valores culturais do Marabaixo: a ancestralidade, a palavra, a religiosidade e o senso de comunidade. Talvez após a questão 26, você possa explorar esses aspectos do texto.

PROFESSORA FORMADORA: 28 – Sugiro uma questão sobre a progressão temática no texto, de modo que os alunos possam compreender o enfoque temático dado pelo autor na primeira estrofe e na segunda estrofe, o tom e valor dado a esses recortes.

TIA ZEZÉ: 29- Qual é a importância desse ladrão para a sociedade da época?
TIA ZEZÉ 30- Em quais aspectos este tema também é importante para a sociedade atual?

> PROFESSORA FORMADORA: A questão 29 e 30 estão excelentes! Como você ainda não abordou a produção escrita, sugiro ajustá-la neste sentido: de elaborar uma questão voltada à escrita de textos de gêneros escolares como comentário, resposta argumentativa, ou outro, pois a orientação teórico-metodológica da Prática de Análise Linguística envolve a integração das práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita, multimodalidade) e explora aspectos estudados nas atividades.
> Pensando nisso, revisitei a análise que você fez e este trecho me chamou a atenção: "Tanto para a comunidade que canta e dança o Marabaixo quanto para quem apenas ouve, assiste ou lê, o significado do tema deste ladrão é tristeza, perda e luto, e sempre que é entoado, em seu tom cadenciado de queixa e lamento, e passa sua mensagem, a compaixão e a saudade são sentimentos ativados".
> O que você acha de integrar as questões 29 e 30, explorar o tom do ladrão e o valor dele para a sociedade atual.
>
> (Módulo 15: Orientações para aprimoramento da terceira versão de atividades linguísticas. Apêndice R: Macapá-AP, 06.12.2024)

A orientação à questão 26 refere-se à elaboração de uma questão voltada aos valores ancestrais do Marabaixo, pois consideramos que a inclusão desses elementos é crucial para que os alunos desenvolvam senso de identidade e pertencimento, os quais são responsáveis por suscitar nos sujeitos a autenticidade, a reflexão e a responsabilidade necessários a posicionamentos afirmativos, de combate a preconceitos, silenciamentos e de afirmação do Marabaixo. A orientação à questão 28 se volta à progressão temática em inter-relação com o tom e o valor do texto, a fim de que suscite reflexões sobre como o autor encadeia as ideias por meio de uma trama de sentidos que se complementam. Já em relação às questões 29 e 30, sugerimos uma adequação em relação à prática de linguagem, ao sugerir que a professora explore na produção escrita o posicionamento do aluno sobre os impactos do tema e do ladrão em contextos distintos.

Com isso, compreendemos que o exercício de escrita pode abranger não apenas recursos linguísticos específicos, mas também a constituição de repertório temático do aluno em práticas de produção de textos escritos, o que vem ao encontro da proposta de Geraldi (2004 [1984]): é essencial na prática de análise linguística o trabalho produtivo com a produção e reescrita de textos, os quais possibilitam acumular compreensões sobre os fenômenos linguísticos, tais como gêneros e temas são abordados pelos sujeitos em suas práticas sociais.

Assim, refletimos que as atividades linguísticas, ao se desdobrarem sobre a compreensão do tema, perpassam por reflexões que envolvem o extralinguístico, as axiologias sociais e os desdobramentos de ideias e sentidos que compõem o todo do enunciado. A professora oportuniza aos estudantes a mobilização de conhecimentos que os levam a expandir a compreensão acerca do tema, a aumentar seu repertório semântico-temático, linguístico, textual, discursivo. Tais conhecimentos são essenciais a posicionamentos éticos e à

responsividade ativa, única, responsável, pois ser ativo, compreender, significa acrescentar camadas de palavras nossas aos enunciados alheios (Volóchinov (2021 [1929]).

Diante de nossas orientações e reflexões, analisamos a partir do excerto 95 como se deu a construção da resposta docente em sua produção final (quarta versão), disponível no Apêndice Q, em relação à abordagem aos valores culturais do Marabaixo, à progressão temática e à produção de atividade escrita:

> Excerto 95
>
> 27- Quando o autor chama de tragédia a perda daquelas pessoas no naufrágio é como se ele tivesse perdido também outras pessoas de sua própria família. Isso remete a um dos valores culturais do Marabaixo. **Comente** qual deles.
>
> 29- Na primeira estrofe do ladrão, o autor identifica o local da tragédia e nela marca sua presença. E na segunda estrofe, o que ele conta? **Qual é o seu sentimento ao contar**?
>
> 32- **Comente** em quais aspectos **o tema desse ladrão** continua sendo relevante nos dias de hoje? Você consegue relacioná-lo a eventos ou **questões sociais atuais**, como tragédias ambientais, perdas humanas e a relação das pessoas com os rios e a natureza? Como?
>
> (Módulo 15: Produção da terceira versão de atividades linguísticas. Apêndice Q: Macapá-AP, 10.02.25, destaque nosso).

Conforme vemos, em seu plano global, a amostra dá conta de um discurso que tem uma orientação ativa, pautada em elaborações contextualizadas e orientadas à uma contrarresposta ativa do aluno, como vemos com a questão 27, quando a docente inclui na atividade orientações sobre os valores do Marabaixo. Nesse enunciado, percebemos pelo tom de convicção como a professora denota sua palavra ativa, a enredar o estudante na reflexão.

Na questão 29, voltada à progressão temática, novamente, a professora reitera o movimento de contextualização, demarca a reflexão e explora o tom e o valor, sugerido por nós, com palavra própria, "sentimento", de forma que assim, ela se aproxima do universo cultural de sua aluna e de seu aluno. A proposição de reflexão sobre o sentimento do autor no texto, leva os estudantes a pensarem sobre um conjunto de valores válidos para a humanidade e que lhes chegam por meio do texto, causando-lhes reações emocionais, sentimentais que permitem não apenas reconhecer a experiência do outro, mas compreender em si, a existência como eventos únicos e concretos (Bakhtin, 2020 [1920-1924]).

Ao elaborar a questão 32, a professora responde à nossa orientação sobre a elaboração de uma atividade de produção escrita, à qual, dentre as sugestões, estava o comentário. Ao responder, a professora demonstra ter compreendido a base teórico-metodológica da PAL, das

orientações nossas em relação à contextualização e mobilização de recursos linguístico-enunciativos na tessitura do enunciado da questão voltados ao tema do texto.

Ao iniciar pelo verbo "comente", a professora já demarca o tipo de resposta que espera a partir de reflexões sobre o tema, "quais aspectos **o tema desse ladrão**". Ela remete o aluno, via relações dialógicas, para o extralinguístico, "Você consegue relacioná-lo a eventos ou **questões sociais atuais**", em direção à atualidade do tema. Para isso, apresenta exemplificações "tragédias ambientais, perdas humanas e a relação das pessoas com os rios e a natureza" e suscita a resposta discente por meio do interrogativo "como?". Desse modo, a professora não perde de vista seus interlocutores: conduz os alunos a compreenderem ativamente o tema, ao instigar a contrapalavra a partir de relações dialógicas estabelecidas entre o discurso do texto e o discurso da vida. Nesse sentido, a compreensão docente se dá de forma autoral, porque ela modula seu tom e os fios de seu discurso a partir de escolhas conscientes que revelam uma maneira própria de expressar seu discurso interior.

Embora não esteja escrito que a atividade explora a prática da escrita, entendemos que tal encaminhamento é dado a partir da organização sintática do enunciado da questão, o qual pode ser reforçado na implementação da atividade, quando a professora a efetivar em sala de aula. Um dos pontos positivos do processo de elaboração de atividades é que ele fortalece a mediação, com professores mais conscientes dos movimentos inerentes à prática dialógica. Essa forma de elaborar o enunciado denota que a professora se apropriou de aspectos teórico-metodológicos da PAL em perspectiva dialógica, como o estabelecimento de relações linguístico-enunciativas para promoção de atividades que levem sujeitos estudantes a se posicionarem ética, responsável e responsivamente a respeito do tema.

10.2.3.2 Atividades Epilinguísticas

A terceira versão de atividades epilinguísticas contemplou recursos linguísticos com o verbo e a ordem indireta e direta. A partir dessa percepção inicial, observamos aspectos relacionados a inter-relação entres esses aspectos linguísticos e enunciativos relacionados ao estilo-gramática do texto. Assim, recuperamos, inicialmente a versão 2 e a versão 3, que trata sobre as formas verbais, com fins de comparação entre uma produção e a outra.

Excerto 96

Quadro 61 – Versões 2 e 3 atividades epilinguísticas - Verbos

Versão 2	**Versão 3**
5-Em que tempo estão os **verbos**: deu, guardei, perdi, amei? 6-Por que os **verbos** estão conjugados neste tempo? 7-O **tempo** dos **verbos** nos leva a concluir que a **tragédia** se passa em que tempo? 8-Você percebe que os **verbos** são responsáveis por situar uma **narrativa no tempo**? Dê exemplos de outras frases com os verbos no pretérito. (Módulo 15: Produção da segunda versão de atividades linguísticas. Apêndice N. Macapá-AP, 20.05.2024, **destaques nosso**)	1-Identifique no texto **palavras** que indicam uma ação. 2- Que **ideia** cada uma dessas palavras indica no texto? 3- Qual é a **função** dessas palavras no texto? 4- Se os verbos fossem retirados, que mudança ocorreria no texto? 5- Através dos verbos o autor determina o tempo em que a tragédia acontece? Qual é o tempo? 6- Em qual verso fica evidenciado o tempo em que aconteceu a tragédia? (Módulo 15: Produção da terceira versão de atividades linguísticas. Apêndice Q. Macapá-AP, 07.09.2024, destaque nosso)

Elaborado pela autora

Ao contemplar os verbos para o trabalho de análise linguística, versão 3, observamos que nos enunciados das três primeiras questões não há referência à sua terminologia e ocorre orientação para a identificação desse relacionados a uma das definições gramaticais, segundo a qual o verbo indica ação. Em seguida, o enunciado explora a ideia, questão 2, e a função do verbo, questão 3. Essa abordagem introdutória sinaliza atenção à nossa orientação quanto à identificação de palavras que expressassem ideias verbais.

Na questão 4 e 5 já há uma menção à terminologia e o enunciado orienta uma reflexão sobre os efeitos decorrentes da ausência dos verbos no texto. Em seguida, há uma correlação entre o tempo verbal, já identificado, e o acontecimento a que o texto se refere. Com isso, concluímos que a atividade aborda os recursos linguísticos a partir do texto, porém reflexões dialógicas ainda não acontecem e a não configuração desse tipo de reflexão reforça, também, a dificuldade de norteamentos que favoreçam a prática da elaboração de atividades linguísticas.

A seguir passamos à análise do outro bloco de atividades que se voltam à ordem sintática das palavras nos versos. Ressaltamos que a relação comparativa aqui se dá entre a versão 1 e a versão 3 porque atividades sobre esse aspecto não foram desenvolvidas na versão 2:

Excerto 97
Quadro 62 – Versões 1 e 3 atividades epilinguísticas: ordem direta/indireta

Versão 1	**Versão 3**
3-Qual é o *tom* sugerido pela ordem indireta das palavras? 4-**Vamos reescrever as *frases* na ordem direta?** 5-Se os *versos* tivessem sido escritos na ordem direta, o *efeito de sentido* seria o mesmo? Por quê? 6-Escrevendo as frases na ordem indireta, o que o autor *evidencia*? (Módulo 15: Produção da primeira versão de atividades linguísticas. Apêndice L: Macapá-AP, 26.12.2023, **destaques nosso**)	9-**Releia** os versos: "Que lá a tragédia se deu" "Um dos mortos seria eu" "A lembrança eu guardei" "Em plena noite eu perdi" a) Como o autor produziu esses versos? Na ordem direta ou na ordem indireta? Por quê? b) Reescreva os versos, mudando a ordem: primeiro o que aconteceu e depois quando e onde aconteceu, fazendo as adequações necessárias. c) Observe os versos reescritos. Que mudança eles produzem no modo como a história é contada? 10-Se os versos tivessem sido escritos na ordem direta, **o efeito de sentido** seria o mesmo? Por quê? 11-Qual é o **valor social** evidenciado quando o autor escreve os versos na ordem indireta? 12-Qual das duas formas de escrita acrescenta **mais sentimento** ao texto? Por quê? (Módulo 15: Produção da terceira versão de atividades linguísticas. Apêndice Q: Macapá-AP, 07.09.2024, destaque nosso)

Elaborado pela autora

Em relação ao bloco de atividades, versão 3, que contempla a ordem sintática das palavras nos versos (excerto 60), observamos que a professora retoma sua primeira produção. Na versão atual, a questão 4 (versão 1) é ampliada na questão 9, alíneas *a,b,c*, (Versão 3) a partir da retomada dos versos, de modo a observar a construção sintática dos versos, a alternância na forma expressiva via reescrita, com direcionamento específicos e orientação sobre a percepção de sentidos decorrentes da alteração sintática dos versos: "c) Observe os versos reescritos. Que mudança eles produzem no modo como a história é contada?".

Em seguida, na questão 10 (versão 3), vemos a retomada da questão 5 (Versão 1), a suscitar reflexões sobre os efeitos de sentidos decorrentes da expressividade das formas sintáticas escolhidas pelo autor, com ampliações que expandem a responsividade discente, conforme vemos pelo complemento "Por quê", que requer uma resposta justificada. A questão 11 (Versão 3) constitui uma ampliação das questões epilinguísticas apresentadas na versão 2. Por meio dela, a professora explora o valor social da escolha sintática do autor, levando os

estudantes a correlacionarem a escolha autoral a uma apreciação valorativa. Com isso, eles podem compreender, via mediação, que as escolhas gramaticais não são aleatórias, mas demarcadoras de posicionamentos efetivos nas interações sociais.

Na questão 12, a professora explora a comparação para refletir sobre a emotividade impressa na escolha sintática, abrindo a possibilidade para que o aluno analise, reflita e compreenda que os arranjos sintáticos são preenchidos de emoções, de juízos de valores e revelam nossa relação emotivo-volitiva com o mundo (Bakhtin, 2020 [1920-1924]). Assim, ao elaborar os seus enunciados, os alunos podem avaliar a situação em que estão envolvidos e optar pela entonação e disposição de palavras que mais bem atendem ao seu propósito comunicativo. Isso é importante porque a construção semântica e sintática da frase no enunciado compõe uma fórmula linguística que adquire tons estilísticos na interação entre interlocutores (Volóchinov, 2019 [1926]).

A abordagem da sintaxe, segundo Volóchinov (2021 [1929]) tem primazia sobre as demais formas gramaticais, porque ela é mais próxima dos enunciados concretos. Para Polato, Menegassi e Fuza (2022), a abordagem enunciativa da sintaxe não é apenas lógica, mas principalmente sociológica, pois se vincula a efeitos de sentidos próprios ao eixo da enunciação nova. Dessa forma, ao ampliar a exploração da sintaxe nas questões 9,10,11,12, a professora propõe experiências com as formas sintáticas sob ponto de vista diferente, levando as/os estudantes a agirem sobre o texto, operar sentidos com a linguagem, ao elaborar e reelaborar os versos, testar suas possibilidades linguísticas e efeitos discursivos e enunciativos, quando aborda os efeitos de sentido, o valor social e a subjetividade do sujeito, aspectos extraverbais .

Diante do exposto, consideramos que há avanços significativos no que tange à abordagem da sintaxe, pois ocorre a contextualização, entrelaçamento de abordagem linguístico-enunciativa, evidenciados pela relação entre a ordem indireta das palavras nos versos e reflexões voltadas a efeitos de sentido, valor, subjetividade e relação com o tema do texto. Os desafios, nesta versão voltam-se à abordagem dialógica dos verbos.

Diante disso, refletimos sobre como a mediação por meio de bilhetes e quadro orientador contribuiu para o desenvolvimento da professora em relação à produção de atividades epilinguísticas. Ponderamos que havia uma dificuldade docente quanto ao o quê e a como trabalhar com um recurso linguístico em atividades epilinguísticas. As atividades primeiras aproximaram-se da abordagem dialógica, mas ainda com um tom mais genérico; quando se voltavam ao recurso linguístico, as reflexões suscitadas eram de natureza lógica. Portanto, a mediação precisava agir no tratamento didático do recurso linguístico-enunciativo relacionado

ao estilo-gramática do texto. Consideramos que precisávamos estabelecer uma linguagem mais didática que pudesse favorecer essa construção da atividade pela professora.

Essa reflexão nos levou a partir da atividade docente e da análise dialógica do ladrão produzida por tia Zezé para elaborar atividades à parte e refletir sobre os passos didáticos empreendidos nesse movimento, dos quais poderíamos lançar mão à orientação mais efetiva para a produção de atividades epilinguísticas. Assim, pudemos perceber e organizar de forma mais sistematizada nossa orientação, elencando elementos que poderiam atender com mais objetividade nosso propósito e construir um roteiro de orientação que favorecesse a mediação da produção de atividades epilinguísticas, conforme apresentamos no quadro 63. Destacamos que os enunciados referentes às "orientações gerais", no quadro, constituem amostras das orientações completas, as quais podem ser consultadas no Apêndice P em sua íntegra.

Excerto 98
Quadro 63 – Orientação para produção de atividades epilinguísticas – 3ª versão

Itens a serem explorados	**Orientações Gerais**
1 - Retomar o trecho do texto de análise e/ou destacar o recurso linguístico sobre o qual irá direcionar as reflexões	Retomar a leitura da (s) estrofes (s) e focalizar trechos do texto, para favorecer a reflexão.
2. Explorar a ideia/significação que os verbos expressam no enunciado	Relacionar os tipos de ações aos sentidos expressos por eles, como por exemplo: acontecimento, processo, desejo, atividade mental, habilidade, conhecimento, etc.
3. Abordar a produção de sentidos, o tom e juízos de valores relacionado à escolha dos verbos no enunciado.	Abordar a relação entre o verbo e a palavra a que se refere. Trocar verbos por outros para perceberem a mudança de sentido, de tom, de juízos de valores.
4. Explorar noção de tempo e modo verbais no texto	Enfatizar a **reflexão** citando o tempo verbal, levando os alunos a pensarem sobre o **porquê** da escolha do tempo verbal. Usar alternativas para facilitar a compreensão de **noções de ação transcorrida no tempo** (ação concluída, ação habitual, ação incompleta, ação não ocorrida). Abordar a ideia de pessoa, tempo e modo verbal no texto, levando os alunos a: **Substituírem** o tempo verbal do verso por outro (presente, pretérito imperfeito) e refletirem sobre as mudanças de valores e de sentidos, **Reescreverem** os versos fazendo as alterações por outros verbos; **Relacionarem** o agente da ação aos verbos; Explorar as **ideias relacionadas aos modos de se referir ao passado**: certeza, possibilidade, hipótese, dúvida.

5. Refletir sobre tons e juízos de valores relacionadas aos recursos linguísticos estudados: tempo e modos verbais	Focar na **reflexão socioideológica** dos recursos linguístico-enunciativos estudados. Nessa etapa, o importante é refletir sobre a escolha das palavras, sobre a entonação, sobre juízos de valores e efeitos de sentidos dos recursos linguísticos. a) Trabalhar modos de abordagem do **tom** que o tempo e o modo verbal escolhido pelo autor dão ao texto; b) Abordar os **valores culturais do marabaixo** e o **extraverbal** a partir da escolha do tempo e modo verbal presentes na análise dialógica sobre o ladrão; c) Elaborar uma questão para refletir sobre o **tom e juízos de valores** de verbos específicos, como *foi* e *deu; guardei; perdi; amei.* (Módulo 15: Produção da terceira versão de atividades linguísticas. Apêndice P - Macapá-AP, 06.12.2024, destaque nosso)

Elaborado pela autora

Nosso recurso de mediação considerou as possibilidades de explorar o recurso linguístico, verbo e ordem sintática dos versos já abordado pela professora, visando efetivar e ampliar a reflexão sobre recursos linguístico-enunciativos relacionados ao projeto de dizer autoral. Nossa orientação focalizou: o objetivo das atividades, desdobrou-se com orientações sobre o que e como abordar, acompanhado de exemplos e fazendo relações com a análise dialógica desenvolvida pela professora. A seguir, fizemos recorte de uma dessas orientações:

Excerto 99

5. Refletir sobre tons e juízos de valores relacionadas aos recursos linguísticos estudados: tempo e modos verbais

* **Elaborar questões**

Orientações: nas atividades epilinguísticas ainda não mencionamos as terminologias gramaticais: focamos na reflexão socioideológica dos recursos linguístico-enunciativos estudados. Nessa etapa, o importante **é refletir sobre a escolha das palavras**, **sobre a entonação, sobre juízos de valores e efeitos de sentidos dos recursos linguísticos.**
Achei interessante este trecho da sua análise: "O autor se posiciona como parte integrante da tragédia, como pessoa que também a vivenciou, conforme destaca no verso *Um dos mortos seria eu,* criando um laço com o extraverbal, pois é neste verso que o leitor (expectador) é levado a evocar a tragédia que matou centenas de pessoas."
Com base nisso, você pode:

a) Levar os alunos a compreenderem o **tom que o tempo e o modo verbal** escolhido pelo autor dão ao texto;
b) Abordar **os valores culturais do marabaixo e o extraverbal** a partir da escolha do **tempo e modo verbal** no verso que você mencionou: "um dos mortos seria eu";
c) Você pode elaborar uma questão para refletir **sobre o tom e juízos de valores de verbos específicos**, como *foi* e *deu; guardei; perdi; amei.* Veja exemplo 6:

> **Exemplo 6:** 1. Na frase “acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou **sua** mochila”, a palavra destacada refere-se a quê?
> b) [...]
> c) Ao utilizar o pronome **sua**, para se referir à mochila que **valor** podemos atribuir ao objeto?
> a) ( ) apego b) ( ) proximidade c) ( )indiferença d) ( ) propriedade
>
> Ciavolella, B. Quadro 56. Atividades epilinguísticas. Atividade colaborativa 4, Parte I. 2022. In.: Módulo 15: Orientações para aprimoramento da terceira versão de atividades epilinguísticas. Apêndice R: Macapá-AP, 06.12.2024, destaque nosso.

Logo no início, chamamos atenção para o objetivo da atividade: “Refletir sobre tons e juízos de valores relacionadas aos recursos linguísticos estudados: tempo e modos verbais”. Em seguida, demos ênfase à necessidade de elaborar questões sobre esse tema porque esse aspecto não fora contemplado na atividade anterior. Com as orientações, recuperamos a proposição teórico-metodológica da PAL; focamos na reflexão socioideológica dos recursos linguístico-enunciativos estudados e reiteramos sobre quais aspectos a professora precisava focalizar na seção: o tom e os juízos de valores de recursos linguísticos como tempo e modo verbal, pois é a compreensão axiológica da forma composicional, do material verbal e do conteúdo ao todo valorativo que ressoa a força ética da vontade discursiva (Polato; Menegassi, 2019b)

Ao estabelecermos relações com a análise dialógica do texto realizada pela professora, procuramos destacar a importância de sua voz, de sua interpretação valorada ao elaborar essa atividade, pois tal enunciado reflete um momento de seu discurso interior que, ao ser relido e refletido, revigora e alimenta com seu frescor o discurso exterior percebido e expressado, enquanto é determinado por ele (Volóchinov, 2019 [1926]). Dessa forma, as orientações direcionadas nas alíneas *a, b, c* ecoam referências e modos de entrelaçar o linguístico e o enunciativo em atividades epilinguística com apoio em exemplificação. Ao dar a exemplificação, recorremos a um exemplo de Ciavolella (2023) que mostrava como explorar o valor em questões com alternativas.

A tessitura de nosso dizer ressoam as palavras de Ohuschi (2019) quando esclarece que para atingir uma abordagem valorativa global é necessário explorar as valorações sociais refletidas por meio do material verbal que compõe o enunciado. Esse explorar, no contexto de elaboração didática, pode ser considerado a partir de um recurso linguístico, a considerar sua importância no enunciado. Diante de nossa mediação, obtivemos como resposta, a produção da quarta versão da atividade, a partir da qual analisamos a amostra a seguir:

Excerto 100

> 1. Qual o **impacto** da expressão "Foi na boca do Cajari" na **construção da atmosfera** do texto?
> 2. O autor diz "**Foi** na boca do Cajari", mas poderia ter dito "**É** na boca do Cajari. **Comente** qual seria a **diferença**:
> 3- Quando o autor diz "Um dos mortos seria eu", ele coloca a possibilidade de sua morte com um **verbo** que **exprime futuro**. Se ele utilizasse "Um dos mortos era eu", o que a troca do **verbo mudaria na compreensão** do verso?
> 4- Quais palavras no texto ajudam a **construir a ideia de tragédia e perda**?
> 5- Como o uso de um **tom pessoal** aproxima o leitor da experiência do autor?
>
> (Tia Zezé. Versão 4. Produção de atividades epilinguísticas. Apêndice S. Macapá-AP, 10.02.2025, destaque nosso).

Para iniciar a discussão, recuperamos o título do tópico "5. Refletir sobre tons e juízos de valores relacionadas aos recursos linguísticos estudados: tempo e modos verbais" a partir do qual orientamos a elaboração de atividades, porque tais aspectos linguísticos – tempo e modo verbal – ainda não haviam sido contemplados nas versões primeiras da atividade, embora houvesse menção ao verbo. Nossa orientação visava a abordagem do tempo e do modo verbal em interface a entonação e juízos de valores. Assim, nossa análise visa responder em que medida nossa orientação é respondida com a elaboração apresentada:

Inicialmente, a partir de um olhar global observamos que a palavra "valor" ou "juízo de valor" não é empregada na atividade; a palavra "tom" aparece apenas na questão 5. Inferimos que a professora avalia tais terminologias como inadequadas aos seus alunos e alunas e busca outros termos que se aproximam do repertório cotidiano deles, criando assim uma investida didática e criativa na elaboração de atividades epilinguísticas. Dessa maneira, as escolhas de tia Zezé refletem uma entoação própria, que revelam firmeza e segurança no que se propõe. Para Volóchinov (2019 [1926], p. 287), "[...] a situação e o auditório correspondente determinam justamente a entonação e, por meio dela, realizam tanto a escolha das palavras quanto a sua ordenação, ou seja, por meio dela concebem o todo do enunciado".

Esse entendimento é percebido quando analisamos a primeira questão "1. Qual o impacto da expressão "Foi na boca do Cajari" na construção da atmosfera do texto?", em que os substantivos "impacto" e "atmosfera" recebem acentos valorativos, evidenciado um movimento reflexivo que considera a relação parte-todo. Ao contextualizar a questão com o verso, a professora enfatiza a reflexão sobre o tom e o valor que o recurso linguístico-enunciativo selecionado representa para o texto como um todo. Se considerarmos que a palavra "impacto" suscita sentidos como "efeito", "choque", "abalo emocional", "aflição", entendemos que a elaboração docente leva os sujeitos a avaliarem o verso como desencadeador de sofrimento, tristeza, dor e cria suspense no discurso, de modo que as possíveis refrações

responsivas têm direta relação com a mobilização de uma resposta avaliativa do enunciado. Consoante a essa compreensão, entendemos que a questão se constitui uma atividade epilinguística dialógica a responder ativamente às orientações dadas.

A questão 2, "O autor diz 'Foi na boca do Cajari', mas poderia ter dito 'É na boca do Cajari'. Comente qual seria a diferença", tem como foco a reflexão sobre o tempo verbal na relação pretérito perfeito e presente do indicativo. O arranjo do enunciado suscita a comparação entre o uso do verbo "foi" no texto e uma versão produzida pela professora, com o verbo flexionado no presente do indicativo. Ao utilizar-se de duas versões (ao invés de pedir que os alunos o façam), a professora instiga reflexões sobre a diferença decorrente da mudança do tempo verbal, que incide sobre como o espaço-tempo perpassa o discurso, ideológica e valorativamente (Polato; Ohuschi; Menegassi, 2023). No entanto, sem fazer referências a sentidos ou valores ou à entonação, a responsividade pode ser dar apenas no plano cognitivo, o que nos leva a considerá-la como atividade epilinguística em transição, pois o caráter social da linguagem não é evidenciado.

Na questão 3, "Quando o autor diz 'Um dos mortos seria eu', ele coloca a possibilidade de sua morte com um verbo que exprime futuro. Se ele utilizasse 'Um dos mortos era eu', o que a troca do verbo mudaria na compreensão do verso?", o foco recai sobre as variações de registro do verbo com sentido de futuro: "seria" e "era" e seus efeitos na compreensão do verso. A elaboração do enunciado é constituída de contextualização e criação de hipótese do emprego do verbo com o pretérito imperfeito do indicativo suscitada via comparação do tempo verbal entre dois enunciados com ênfase na variante de registro: "seria", mais formal e "era", informal.

Outro ponto é que a professora insere a denominação da categoria gramatical. Para Volóchinov (2019 [1926]), tanto a compreensão como a avaliação do enunciado envolvem o extraverbal, de forma que o ouvinte, nesse caso as/os estudantes, ao se inclinarem à compreensão das mudanças do verso precisam reproduzir o contexto de uso, a relação entre os interlocutores e o ouvinte, elementos da interação viva refletida no material da palavra. Nesse caso, embora o enunciado da atividade lance a possibilidade de estabelecer reflexões entre os usos linguísticos no enunciado e na vida, há possibilidade de as respostas se limitarem ao aspecto cognitivo, o que nos leva a compreender que a questão se configura como atividade epilinguística em transição.

Em relação à questão 4, "Quais palavras no texto ajudam a construir a ideia de tragédia e perda?", observamos um enunciado que tem como foco o uso de recursos linguísticos que constroem a ideia de tema do enunciado. Essa questão leva os estudantes a perceberem no enunciado formas gramaticais com sentido de trágico e de perda e prospecta a reflexão sobre

índices de valor social presentes no estilo gramática do texto (Polato; Menegassi, 2019b). Ao compreenderem a palavra ou sua combinação, os alunos podem apropriar-se dos discursos sociais proferidos por outros e assim formular em seu discurso interior uma réplica avaliativa. Consoante a isso, entendemos que essa questão se constitui como atividade epilinguística, pois a ideia de valor está na própria menção das palavras "tragédia" e "perda", às quais guiam o aluno nas suas reflexões.

A questão 5, "Como o uso de um tom pessoal aproxima o leitor da experiência do autor?", tem como cerne a reflexão sobre a entonação do autor do texto na interação autor – texto - leitor e leva os estudantes a perceberem que o conteúdo e o sentido do enunciado são encapsulados pelo tom que já é, em si, a expressão de uma avaliação social (Volóchinov, 2019 [1926]). Ao nortear essa reflexão, a professora não a restringe a um recurso específico, mas vai além, pois deu ênfase à entonação enquanto estilo autoral, oportunizando aos estudantes perceberem a entonação como componente da linguagem responsável por determinar a escolha e a ordem das palavras. Com isso, incorre na posição valorativa do autor sobre um tema social que se configura em um estilo próprio, determinado pelos embates sociais (Polato e Menegassi (2019b). Diante do exposto, afirmamos que a questão se configura como uma atividade epilinguística dialógica.

Com base no que discutimos, apresentamos um quadro-síntese de nossa análise em relação à produção final de atividades epilinguísticas produzidas por Tia Zezé.

Quadro 64 – Síntese das atividades epilinguísticas finais

Questões	Caracterização
1. Qual o **impacto** da expressão "Foi na boca do Cajari" na **construção da atmosfera** do texto?	Considera a relação parte – todo; dá ênfase à reflexão sobre o tom e o valor que o recurso linguístico-enunciativo selecionado representa para o texto; constitui-se uma atividade epilinguística dialógica.
2. O autor diz "**Foi** na boca do Cajari", mas poderia ter dito "**É** na boca do Cajari. **Comente** qual seria a **diferença**:	Focaliza o tempo verbal na relação pretérito perfeito e presente do indicativo; Suscita comparações das formas gramaticais em relação ao cronotopo dos discursos; Não faz referências a sentidos ou valores ou à entonação; O caráter social da linguagem não é evidenciado; Atividade epilinguística em transição.
3- Quando o autor diz "Um dos mortos seria eu", ele coloca a possibilidade de sua morte com um **verbo** que **exprime futuro**. Se ele utilizasse "Um dos mortos era eu", o que a troca do **verbo mudaria na compreensão** do verso?	Focaliza as variações de registro do verbo com sentido de futuro: "seria" e "era"; Explora a relação texto e cotidiano; Contextualiza e cria de hipótese do emprego do verbo; Insere a denominação da categoria gramatical; Há possibilidade de estabelecer reflexões entre os usos linguísticos das formas verbais no enunciado e na vida; Há possibilidade de a resposta se dá apenas em plano cognitivo. Atividade epilinguística em transição.

4- Quais palavras no texto ajudam a **construir a ideia de tragédia e perda**?	Foco no uso de recursos linguísticos que constroem a ideia tema do enunciado; Prospecta a reflexão sobre índices de valor social presentes no estilo-gramática do texto; A ideia de valor está na menção das palavras "tragédia" e "perda. Constitui-se como atividade epilinguística dialógica.
5- Como o uso de um **tom pessoal** aproxima o leitor da experiência do autor?	Tem como cerne a reflexão sobre a entonação do autor do texto na interação autor – texto -leitor; leva os estudantes a perceberem que o conteúdo e o sentido do enunciado são encapsulados pelo tom; Atividade epilinguística dialógica.

Elaborado pela autora

Como podemos ver, os enunciados das questões demonstram elaborações a partir de contextualização que retomam o recurso linguístico, objeto de reflexão, ou direcionam o aluno ao texto, exploram hipóteses, comparações entre o texto e o cotidiano do aluno, estabelecem abordagem a partir da relação todo-parte. Esses movimentos de produção representam a exploração do estilo-gramática pela professora com incursões produtivas na elaboração de atividades epilinguísticas em perspectiva dialógica.

Isso se dá pela assunção de um estilo autoral, evidenciado por escolhas próprias de aspectos linguístico-enunciativos do enunciado, pela seleção lexical e estruturas sintáticas com que tece os enunciados das questões, tendo como parâmetro suas alunas e alunos como interlocutores. O tom é de um discurso didático que não perde de vista o universo escolar. As elaborações induzem à expansão da responsividade discente, assim como em reflexões valorativas via ativação de valores sociais e entonação suscitadas no e a partir do enunciado.

Face ao exposto, constatamos que a produção docente, nesse bloco, respondeu ativamente à orientação formativa quanto à abordagem dos aspectos teórico-metodológicos relacionados ao tempo e modo verbal, explorando apenas noções de tempo, o que para nós não implica em um desvio de objetivo, mas evidencia seu tom autoral. Consideramos, também, que nossa orientação não tinha o caráter de obrigação, mas de nortear possibilidades de abordagem dos recursos linguístico enunciativos em atividades epilinguísticas. Destacamos que esse bloco é parte de um rol de atividades epilinguísticas que incluem reflexões sobre aspectos semânticos e sociovalorativos do verbo e aspectos como tempo e modo.

Nesse sentido, as orientações visaram estimular a autonomia docente, pois o trabalho com a PAL em perspectiva dialógica tem esse como um de seus objetivos. No mais, a amostra nos revela, ainda, que a produção de atividades epilinguísticas atende aos seguintes preceitos da PAL: a compreensão e a produção valorada do discurso; a produção de respostas ativas decorrentes de objetivos pragmáticos, pedagógicos e sociais; a formação de autores-criadores

com estilo próprio de linguagem; a participação produtiva e autoral do professor em práticas de elaboração didática; a elaboração didática a partir da abordagem de temáticas sociais, via enunciados específicos (Polato; Menegassi, 2019b), como a tragédia com o Navio Novo Amapá; o compartilhamento de posicionamento discursivo em relação a formas de significar e viver a vida; a compreensão de práticas ancestrais a partir de saberes e conhecimentos contemporâneos (Santos; Ohuschi, 2025).

10.2.3.3 Atividades Metalinguísticas

A terceira versão de atividades metalinguísticas desenvolveu-se em complementaridade às epilinguísticas, ampliando a compreensão do verbo e da ordem indireta e direta. O direcionamento da atividade foi apoiado na análise dialógica da professora que evidenciou tais recursos como relevantes no estilo-gramática do texto analisado. Ferrarezi júnior (2014) explica que a compreensão dos verbos na educação básica é sempre uma grande dificuldade, devido à distância entre o uso cotidiano e as formas gramaticais ensinadas. Para o autor, é preciso comparar o que as gramáticas dizem com o que é usado no cotidiano pelo aluno, na perspectiva de "acrescentar e não substituir saberes já adquiridos" (Ferrarezi Júnior, 2014, p. 11).

Nesse sentido, ao desenvolver atividades metalinguísticas sobre os verbos do enunciado, as alunas e os alunos podem, além de reconhecer essa categoria gramatical, compreender sentidos relacionados ao tempo verbal, às relações entre as formas verbais e suas possibilidades de uso, a partir de reflexões acerca de seu funcionamento lógico e dialógico, visando aproximar o ensino do cotidiano linguístico dos alunos. Tais empreendimentos são necessários porque o verbo, geralmente, é foco de preconceito linguístico (Ferrarezi Júnior, 2014) e por meio de práticas reflexivas sobre seu uso, situações como essas podem ser combatidas.

Para a análise dos desdobramentos do trabalho docente sobre esse recurso, recuperamos, inicialmente a versão 2 e a versão 3 dessas atividades sobre as formas verbais, com fins de comparação analítica entre uma produção e a outra.

Excerto 101

Quadro 65 – Versões 2 e 3 atividades metalinguísticas

Versão 2	**Versão 3**
5-Em que tempo estão os verbos: deu, guardei, perdi, amei?	1-Em que tempo estão os verbos: deu, guardei, perdi, amei, encontrados nos versos?
6-Por que os verbos estão conjugados neste tempo?	2-Por que os verbos estão conjugados neste tempo?

7-O tempo dos verbos nos leva a concluir que a tragédia se passa em que tempo? 8-Você percebe que os verbos são responsáveis por situar uma narrativa no tempo? Dê exemplos de outras frases com os verbos no pretérito. (Módulo 15: Produção da segunda versão de atividades linguísticas. Apêndice N - Macapá-AP, 20.05.2024, **destaques nosso**)	3-Você percebe que os verbos são responsáveis por situar uma narrativa no tempo? Dê exemplos de outras frases com os verbos no pretérito. 4- Reescreva os versos, substituindo os verbos "deu, guardei, perdi, amei" por outros verbos com o mesmo significado. a) Com a substituição, qual foi a mudança no efeito de sentido? b) Por que o autor escolheu estes verbos? 5- Em cada verso, o sujeito "Eu" muda de posição. Qual é a **importância** da **posição** do sujeito na compreensão do texto? 6- Transcreva o verso em [que] você percebe uma **importância** maior dada ao sujeito? 7- Por que, neste verso, o sujeito fica **evidenciado**? 8- Por que a colocação do sujeito muda o **efeito de sentido** dos versos? (Módulo 15: Produção da terceira versão de atividades linguísticas. Apêndice Q - Macapá-AP, 07.09.2023, destaque nosso)

Elaborado pela autora

Ao comparar as duas versões, notamos que a professora ampliou as atividades metalinguísticas, a englobar efeitos de sentidos, reflexões sobre a escolha dos verbos, à posição do sujeito, realce ao sujeito. Enquanto na segunda versão ela propõe identificação, compreensão e estabelece relação com a narrativa, em uma abordagem ainda de reconhecimento da forma gramatical; na versão 3, ela mantém essas questões e amplia a atividade. Essa ampliação decorre da proposição de processos de substituições, questão 4, para reflexão sobre os efeitos de sentidos decorrentes das alterações das formas verbais e sua relação com o tema do texto. Com a questão, a professora leva alunas e alunos a entenderem como as escolhas léxico-morfológicas podem impactar a construção de sentidos e de valores impressos nas palavras selecionadas.

A professora também estabelece reflexão sobre o sujeito gramatical no texto, no bloco de questões 5, 6, 7, 8 ao suscitar observação e avaliação valorativa em relação à posição do sujeito "eu" (questão 5); reconhecimento de sujeito gramatical e sua identificação no texto, seguido de apreciação valorativa (questão 6); reflexão com foco no ressalto sintático-valorativo (questão 7), reflexão semântica (questão 8) sobre os efeitos de sentidos decorrentes da mudança de posição sintática do sujeito nos versos.

Observamos que as atividades elaboradas nesse bloco seguem uma linha de abordagem: observação da forma gramática, reflexão valorativa, identificação, transcrição, reflexão

valorativa e semântica que se intercambiam em reflexões lógicas e dialógicas sobre o sujeito e suas refrações socioideológicas do sujeito, o qual ocupa tanto uma posição gramatical quanto social. Nesse sentido, afasta-se da predominância fonética e morfológica com que a sintaxe é abordada e direciona-se a uma abordagem sociológica, ao considerar a relação sujeito e texto, a partir de suas dimensões semânticas e valorativas, conforme ressaltam Polato, Menegassi e Fuza (2022, p. 31-32) quando prospectam que a análise das formas sintáticas precisam partir dos "[...]enunciados concretos, com foco ao ajustamento às reações do ouvinte ou do leitor ao posicionamento axiológico e ideológico compartilhado sobre a temática discursivizada".

Diante do que observamos, constatamos que os avanços em relação às atividades metalinguísticas se evidenciam: a) quanto ao direcionamento para percepção do funcionamento do verbo no texto e reflexões sobre aspectos semânticos; b) quanto ao entrelaçamento entre sujeito gramatical, posição sintática e orientações que demandam apreciação valorativa das relações lógicas.

Percebemos que ocorre uma oscilação na abordagem dialógica dos recursos linguísticos: enquanto na categoria morfológica não ocorre; na categoria sintática, já há ocorrências dialógicas. Conforme Volóchinov (2021 [1929]), a inter-relação entre o discurso alheio e o discurso autoral vivem e se formam no intercâmbio entre o saber constituído e o saber novo. Isso nos leva a afirmar que a atividade sobre o verbo recupera as relações docentes com o saber profissional constituído, enquanto a atividade sobre a categoria sintática é experimental, pois recupera as vozes da orientação, a refratar processos de internalização em grau de transição, em tom experimental.

Consoante a isso, apontamos como desafios dessa versão: a abordagem de outros aspectos linguísticos relacionados ao verbo, como a própria noção de verbo, de pessoa, de tempo e de modo, a reflexão cognitiva e dialógica dispensada a esses aspectos; a abordagem do verbo em atividade de produção textual escrita. Ferrarezi Junior (2014, p. 13, *destaques do autor*) ao propor o estudo dos verbos, considera como importantes "saber *o quê, quando, por quê e como* estudar verbos", evidenciando, portanto, uma abordagem lógica dessa categoria, em que pese a definição de verbo à luz de uma definição morfológica.

Dessa maneira, a abordagem do verbo enquanto signo linguístico, dentro de uma compreensão cognitiva implica saber identificá-lo, reconhecê-lo a partir da sua modificação verbal em relação ao tempo e sua impossibilidade de variação em gênero; conhecer suas formas expressivas: simples, locuções e expressões, entender sua estrutura interna e a cronologia verbal e sua atuação na estrutura das frases (Ferrarezi Júnior, 2014).

Essas observações são importantes porque repercutem na forma como essa categoria pode ser tomada na produção de atividades metalinguísticas. Embora as indicações de trabalho com o verbo indicadas por Ferrarezi Júnior (2024) evidenciem o estudo dessa categoria à sua abordagem cognitiva, é importante considerar que os aspectos indicados pelo autor podem ser considerados à luz de uma abordagem dialógica em atividades epilinguísticas e metalinguísticas, tomando-os como base para uma expansão de caráter dialógico. Assim, enfatizamos a necessidade de, nessas atividades, abordar reflexões socioideológicas, via conceitos axiológicos e dialógicos, como forma de refletir sobre o verbo em seu uso e importância social desencadeado no e a partir do enunciado.

Polato e Mendonça (2024) argumentam que para desenvolver atividades metalinguísticas visando sua efetivação dialógica a partir de uma categoria morfológica é preciso demonstrar como efetivá-las. Para isso, segundo as autoras, parte-se do conhecimento intuitivo, de caráter reflexivo e social, em direção aos de caráter nocional e cognitivo, apoiados em uma gramática selecionada, segundo a qual ocorrem a descrição e a categorização.

A esse movimento, acrescentamos, a importância de refletir valorativamente sobre as categorias gramaticais estudadas a partir do enunciado em direção ao uso que o aluno faz da língua no cotidiano. O confronto comparativo importa para que alunas e alunos entendam e reflitam, sobre usos e valores acionados pelas formas gramaticais e suas variações em contextos distintos de oralidade ou escrita, pois ao mobilizarem explicações sobre efeitos de sentidos, apreciações e acentos valorativos o estudante desenvolve a metalinguagem intuitiva “[...]que ajuda a tornar cada vez mais conscientes fenômenos da língua em uso, ou da língua/discurso” (Polato; Mendonça, 2024, p. 92).

A partir dessas reflexões, percebemos que à abordagem das formas verbais seria importante incluir orientações que contemplassem essas questões. Nesse sentido, sentimos a necessidade de elaborar um caminho que levasse a professora a abordar aspectos verbais em perspectiva lógica e dialógica, de forma a inter-relacioná-las. Assim, encaminhamos orientações que consideraram noções de verbo, pessoa, tempo e modo verbal, sistematizadas em quadro, seguidos de orientações pormenorizadas sobre cada aspecto elencados

Excerto 102

ORIENTAÇÕES
Elaboração de Atividade Metalinguísticas: abordagem dos fenômenos linguísticos estudados nas atividades epilinguísticas. Nesse tipo de atividade é importante explorar as escolhas linguísticas relacionadas ao funcionamento da língua no discurso. Para isso, sugiro explorar a as flexões verbais de pessoa, tempo e modo, relacioná-las a aspectos cognitivos

(descrições, definições, conceituações) e aspectos valorativos (tom, juízos de valores, extraverbal). Em síntese:

Quadro 66 – Sugestão de fenômenos linguísticos-enunciativos a serem explorados nas atividades metalinguísticas

	Fenômenos linguístico-enunciativos	**Orientações**
Aspectos Morfológicos	Noção de verbo	Elaborar questões
	Noção de pessoa	Elaborar questões
	Noção de tempo e modo	Ampliar questões
	Exercício de escrita	Elaborar questões

Elaborado pela autora

(Módulo 15: Orientação para aprimoramento da terceira versão de atividades de PAL: atividades metalinguísticas. Apêndice R – Macapá-AP, 06.12.2024).

Ao orientarmos que o trabalho com o verbo fosse ampliado, indicamos em quadro orientador as ações que seriam necessárias, "elaborar ou ampliar questões", tendo em vista o que fora abordado na terceira versão. Assim, escolhemos como amostras representativas, a orientação sobre a noção de verbo e de tempo e modo, a partir das quais analisamos nosso movimento de mediação e as respostas dadas pela professora:

Excerto 103

NOÇÃO DE VERBO

*Elaborar questões

Orientações: Pensando em turmas do 6º ou 7º anos, acho que seria importante nós começarmos com a **orientação dos alunos a respeito da noção de verbo**. Assim, sugiro:
a) Elaborar uma questão **retomando os verbos estudados e explorar noções de verbo**.
b) Abordar **a diferença entre forma verbal simples e locução verbal**. Para isso, no comando da questão **você pode situar** o conceito, **pedir** para que identifiquem no texto e **reflitam sobre a ideia, o valor social** ativado pela expressão.
c) Pode pedir que reescrevam o verso, fazendo **a substituição da locução** por um verbo apenas.
d) Pode perguntar a **importância dos verbos para o estilo do ladrão de marabaixo** ou ainda para o estilo individual do autor-criador;

Exemplo 1: Nas atividades anteriores, estudamos sobre os verbos *deu, seria, guardei, perdi, amei* e a locução verbal *soubesse nadar*. A partir do que você estudou, como podemos definir um verbo?
( ) são palavras que nomeiam seres
( ) são palavras que expressam ações, estados, fenômenos ou estado associado a ideia de tempo.
( ) são palavras que indicam tempo e circunstâncias de uma ação, estado ou fenômeno.

(Módulo 15: Orientação para aprimoramento da terceira versão de atividades de PAL: atividades metalinguísticas. Apêndice R - Macapá-AP, 06.12.2024, destaque nosso).

A orientação retoma a figura dos possíveis interlocutores da atividade, alunas e alunos de 6º ou 7º anos e destaca a importância dos estudantes em compreenderem o que é um verbo, pois esse é um conhecimento necessário à vida escolar e extraescolar do aluno. De acordo com Ferrarezi Júnior (2014), estudar os verbos implica em saber o que é um verbo, entendê-lo como objeto de estudo e, acrescentamos, refletir sobre e a partir dos usos que se fazem com essa categoria gramatical nos enunciados. Segundo Santos (2023), na formação do aluno, as percepções a esse respeito levam à construção de noções mais sólidas acerca do funcionamento da linguagem, o que contribui para a constituição do estilo próprio individual.

Em vista disso, a rota que propomos orientou, de forma mais concreta, como explorar essa categoria gramatical, considerando o que fazer e como fazer para desenvolver o enunciado da questão. Logo, retomar os verbos do texto e explorar noções que o identifiquem, como proposto na alínea *a,* leva o professor a revisitar as definições gramaticais de verbo e oportuniza à/ao estudante adquirir ou compartilhar informações que lhe permitam definir um verbo a partir de uma compreensão intuitiva ou gramatical (Polato, 2017).

Na alínea *b,* nossa orientação recaiu sobre o objeto de análise "a diferença entre forma verbal simples e locução verbal" e sobre como proceder para incluir a perspectiva lógica e dialógica: "Para isso, no comando da questão você pode situar o conceito, pedir para que identifiquem no texto", "reflitam sobre a ideia, o valor social ativado pela expressão". A opção por verbos como "situar" e "identificar" organizam a investida analítico-cognitiva acerca do recurso linguístico, enquanto com o verbo "refletir" e substantivos "ideia" e "valor social" expande o estudo à uma apreciação reflexivo-valorativa.

Na alínea *c,* sugerimos como agir em relação ao modo de construção do enunciado, "Pode pedir que reescrevam o verso, fazendo a substituição da locução por um verbo apenas" em orientação. Na *d,* direcionamos a reflexão sobre "a importância dos verbos para o estilo do ladrão de marabaixo ou ainda para o estilo individual do autor-criador", na expectativa de que o trabalho com o verbo esteja vinculado intrinsecamente ao estilo concreto do ladrão. As orientações apresentaram, também, exemplificação de atividades, na expectativa de oferecer referências à produção didática

Ohuschi e Menegassi (2023, p. 425) explicitam que a elaboração de atividades contempla o estilo de linguagem que se realiza na aplicação e usos linguísticos e nas relações dialógicas determinadas pelo gênero discursivo. O trabalho com o verbo, por exemplo, contempla as ações relatadas pelo sujeito no ladrão de marabaixo "Foi na boca do Cajari", a remeter à concretude do acontecimento que se abateu sobre a vida do autor-criador, à tragédia do Navio Novo Amapá, que ceifou a vida da esposa, a partir de uma abordagem dialógica da

linguagem. Com isso, prospectamos que não basta acionar o verbo a partir do enunciado é preciso relacioná-lo ao projeto de dizer, a uma prática social consolidada via gênero. Nesse sentido, verificamos a partir do excerto a seguir a resposta da professora às nossas orientações:

> Excerto 104
>
> NOÇÃO DE VERBO
> Elaborar questões
>
> 1- No texto, vimos alguns verbos, como "deu", "seria", "guardei", "perdi" e "amei". Também estudamos a locução verbal "soubesse nadar". Com base nisso, escolha a opção correta quanto ao conceito de verbo:
> a) ( ) São palavras que dão nome a pessoas, animais e coisas.
> b) ( ) São palavras que indicam ações, estados ou fenômenos e estão ligadas ao tempo.
> c) ( ) São palavras usadas para indicar onde a narrativa acontece.
> d) ( ) São palavras que servem para ligar uma ideia à outra, independente do tempo
>
> 2- Verbos podem aparecer na forma simples ou em locução verbal, que é a combinação de dois ou mais verbos. Como vimos, no ladrão há verbos na forma simples e uma locução verbal. A exemplo dos verbos e da locução que você já viu, dê outros exemplos de verbos e de locuções verbais:
> 3- Classifique os verbos presentes no ladrão de acordo com o tempo verbal:
> 4- Como o uso de verbos neste tempo contribui para o **tom da narrativa**?
>
> (Módulo 15: Produção da quarta versão de atividades metalinguísticas. Apêndice S - Macapá-AP, 10.02.2025, destaque nosso).

Começamos por destacar que a noção de verbo não foi explorada na terceira versão. Dessa maneira, a atividade elaborada evidencia nosso discurso orientador quanto ao tema e ao modo de abordagem da atividade, conforme exemplificamos. A atividade apoia-se em conceitos da gramática normativa e envolvem definição (questão 1); exemplificação (questão 2), classificação (questão 3) e valoração (questão 4) que desfecha o bloco, suscitando reflexões acerca dos verbos e de suas implicações com o estilo-gramática do enunciado.

Nesse sentido, entendemos que a atividade ampliou abordagens tradicionais do verbo. Ao focar na abordagem do verbo em sua relação com o todo valorativo do enunciado via entonação, a professora revestiu a abordagem cognitiva do verbo com um desfecho valorativo, favorecendo assim, conforme advogam Polato e Menegassi (2019b), a percepção discente de que as escolhas verbais têm direta relação com o posicionamento do autor.

A seguir, verificamos como a professora encaminhou a abordagem de tempo e modo a partir de nossas orientações. Destacamos que esse aspecto do verbo já havia sido explorado, ao que nós sugerimos aprimoramentos.

Excerto 105

NOÇÕES DE TEMPO E MODO
PROFESSORA FORMADORA: Você já explora a noção de tempo nas atividades epilinguísticas e aqui também. Sugiro ampliar para englobar o modo verbal. Na questão 3, minha sugestão é de explicar qual é o pretérito (perfeito, imperfeito ou mais que perfeito) e o modo.
Elaborar questão: talvez possa explorar os versos "se eu não soubesse nadar/um dos mortos seria eu", proporcionando reflexões sobre tempo e modos indicativo e subjuntivo.

(Módulo 15: Orientação para aprimoramento da terceira versão de atividades metalinguísticas. Apêndice R - Macapá-AP, 06.12.2024, destaque nosso).

Nossa orientação consistiu em apoiar a atividade já elaborada pela professora e sugeria ampliá-la para englobar outros tempos verbais e o modo. Nossa perspectiva foi de que com isso, a professora levasse alunas e alunos a perceberem a mudança de sentidos e refletirem seus efeitos no enunciado, pois "o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado" (Bakhtin, 2016 [1979], p. 56). Dessa forma, por meio do processo comparativo, os estudantes podem refletir sobre a constituição do fenômeno linguístico e suas refrações socioideológicas no enunciado, de modo que incorre em escolhas conscientes dos recursos linguísticos conforme suas intenções comunicativas. Diante dessas orientações, obtivemos como resposta:

Excerto 106

1-Em que tempo estão os verbos: deu, guardei, perdi, amei, encontrados nos versos?
2-Por que os verbos estão conjugados neste tempo?
3-Você percebe que os verbos são responsáveis por situar uma narrativa no tempo? Dê exemplos de outras frases com os verbos no pretérito perfeito do indicativo.
4- Reescreva os versos, substituindo os verbos "deu, guardei, perdi, amei" por outros verbos com o mesmo significado.
a) Com a substituição, qual foi a mudança no **efeito de sentido**?
b) Por que o autor escolheu estes verbos?
5-Nos versos, temos os verbos **"soubesse"** e **"seria"**.
a) Em **qual tempo e modo verbal** está o verbo **"soubesse"**?
b) Em **qual tempo e modo verbal** está o verbo **"seria"**?
c) O que cada um desses modos verbais expressa?
6- O verso **"Se eu não soubesse nadar"** indica um fato real ou uma situação hipotética?
7- Se trocássemos por **"Se eu não nadasse"**, o sentido da frase mudaria? Como?
8- O que o uso do modo subjuntivo em **"soubesse"** e do futuro do pretérito em **"seria"** indica sobre o que aconteceu com o autor?
(Módulo 15: Produção da quarta versão de atividades metalinguísticas. Apêndice S: Macapá-AP, 10.02.2025, destaque nosso).

A resposta da professora foi ampliada face à nossa mediação, a englobar além de incursões sobre o tempo verbal pretérito perfeito, relação do tempo com o evento narrado e o

caráter lexical do verbo, questões sobre tempo futuro do pretérito e futuro o presente, além de modo verbal. Ela responde ativamente às orientações de ampliações cognitivas e propõe reflexões que levam alunas e alunos a pensarem sobre a produção de sentidos aliada a escolhas lexicais, morfológicas constituídas no enunciado. Sobre as ampliações discutimos a seguir:

A questão 5 parte das escolhas do autor-criador, “soubesse” e “seria”, os quais estão presentes “nos versos” sem, no entanto, retomá-los. As perguntas, de caráter direto e objetivo contemplam a classificação gramatical de cada forma verbal, alíneas *a, b* e suscitam reflexão sobre os sentidos expressos por eles, alínea *c*. Em seguida, na questão 6, ocorre a retomada do verso que leva o aluno a analisar seu sentido e para isso apresenta alternativas. Refletimos que a questão 6 tende a levar o aluno a confrontar sua resposta à questão 5*a*, para validá-la. A questão 7 complementa a 6 ao orientar uma reflexão sobre as mudanças de sentidos decorrentes da mudança do verbo e leva o aluno a desenvolver a responsividade por meio de explicação sobre a reflexão solicitada. Já com a questão 8, a professora leva a refletir sobre como os verbos refrangem os acontecimentos com o autor.

Entendemos que a elaboração desse bloco de atividade metalinguística reflete ainda a força da tradição gramatical de cunho normativo nas compreensões dos fenômenos linguísticos. Porém, dentro da produção docente, entendemos que há movimento discursivos que suplantam a limitação imposta pela metalinguagem e direcionam-se à compreensão conceitual a partir de expansões interpretativas decorrentes da análise da língua em funcionamento no enunciado. Conforme vemos nas questões, 3 e 8, a professora orienta reflexões sobre a relação do recurso linguístico e seus sentidos no enunciado; na questão 4, a abordagem recai sobre os efeitos de sentidos e as motivações autorais em relação às escolhas verbais.

Com isso, refletimos que, embora as práticas metalinguísticas decorram das epilinguísticas e a professora explore a relação estilo-gramática, as atividades desse bloco ainda não exprimem expansões que permitam reinterpretar o recurso linguístico. Polato e Menegassi (2019b) explicam que um dos desafios da atividade metalinguística é que o diálogo não pode se encerrar na abordagem valorativa de aspectos linguísticos, responsiva a algum fenômeno observado no enunciado concreto, mas que possa ser reinterpretado, expandido, suscitando novas formas de entender os usos da língua. Diante do exposto, consideramos que a resposta docente se manifestou pela produção ativa de atividades metalinguísticas que caracterizamos como em transição, marcada por investidas dialógicas ao explorar a produção de sentidos, aspectos valorativos relacionados ao estilo gramática do texto.

10.3 RESSONÂNCIAS VALORATIVAS DOS DIÁLOGOS DOCENTES TECIDOS NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DE PAL E NA MEDIAÇÃO FORMATIVA

A partir do exposto, refletimos sobre os processos pelos quais professora em formação e nós atravessamos, a considerar as três fases de análise sobre a produção de atividades de PAL desenvolvidas por tia Zezé e nosso movimento de mediação. Procuramos demonstrar como os discursos alheios, oriundos das vozes que embasam os pressupostos teórico-metodológicos da PAL, aqueles disseminados no curso de formação continuada e incorporados em nossa orientação, foram recebidos e disseminados por nós, assim como refletimos sobre como o discurso autoral foi sendo tecido ao longo do processo.

10.3.1 Reflexões e refrações da produção inicial de atividades de PAL

A primeira versão de atividades de PAL apresentada caracterizou-se pelo estilo objetivo de transmissão (Volóchinov, 2021 [1929]). Tal estilo caracteriza-se pela criação de contornos exteriores ao discurso alheio e fragilidade do discurso autoral, alcançando, gramatical e composicionalmente, um isolamento maior, o que é evidenciado pelo conteúdo e pela forma de apresentação das questões.

Tia Zezé demonstrou compreensão ativa, com ressonâncias de um processo de internalização do curso de formação continuada em grau de alteridade e de perceptibilidade, pois levou em consideração seus interlocutores, alunos e formadoras e deixou evidente que compreende conceitos relacionados à produção de atividades linguísticas em perspectiva dialógica, tais como a abordagem de conceitos como tema, significação, axiologia sociais, relações dialógicas, nas atividades linguísticas e de recursos linguísticos, emotividade, efeito de sentido, entonação, juízo de valor, autor e cantadores do Marabaixo, nas atividades epilinguísticas.

Observamos, ainda, um processo gradativo de internalização em grau de experimentação, manifestado pelo tom de dúvida e pelo juízo de responsabilidade e engajamento, demonstrado na tessitura de todas as atividades apresentadas. Esse importante passo objetivou demonstrar seu processo de interiorização, obter validação e instigar orientações para ampliar e/ou ajustar as questões, dentro de um processo de colaboração, em que a palavra é lançada como meio de deslocamento. Nesse momento da produção, caracterizamos a reação-resposta docente ao discurso alheio como preocupação em atender aos pressupostos teórico-metodológicos, marcado pelo tom da ansiedade, da dúvida e do desafio.

Com isso, o discurso docente tendeu às suas particularidades linguísticas, daí o fato de as atividades abordarem aspectos teórico-metodológicos específicos da formação: significado, extraverbal, juízo de valor, nas atividades linguísticas e recursos linguísticos, emotividade, efeito de sentido, entonação, juízo de valor, autor e cantadores de marabaixo, nas atividades epilinguísticas, reconhecimento de categorias gramaticais, nas metalinguísticas.

Nas atividades epilinguísticas, no entanto, observamos que a internalização ocorreu em grau de generalização e de subjetivação, pois os recursos linguísticos focalizados, ora foram abordados de forma ampla, ora voltados à subjetividade do interlocutor. Em relação às atividades metalinguísticas, a internalização se deu em grau de permanência, posto que as atividades ainda são representativas da metalinguagem e não estabelecem vínculo com as atividades epilinguísticas, caracterizando-se como reconhecimento de categorias gramaticais.

Diante disso, entendemos que a produção inicial de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas evidenciaram que o discurso alheio foi entendido apenas pelo "[...] *o que* do discurso, enquanto *seu como* fica fora dos limites da percepção" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 256). Por isso, nessa fase da produção, concluímos que houve apenas reconhecimento das orientações teórico-metodológicas da PAL em perspectiva dialógica, pois ocorreu a percepção, mas não ainda a incorporação do signo PAL na compreensão docente.

O discurso da mediação em relação à primeira versão das atividades de PAL, por sua vez, tendeu a um estilo pictórico (Volóchinov, 2021 [1929]), do tipo orientador e didático. Essa categorização de estilo sustenta-se em Volóchinov (2021 [1929]) para quem a tendência mútua de orientação entre o discurso autoral e o alheio comporta tipos variados de transmissão. Assim, na mediação das atividades de PAL entendemos que ocorreu apagamento dos contornos da palavra alheia e realce de suas particularidades linguísticas (Volóchinov, 2021 [1929]), pois buscamos aproximar a professora do discurso alheio, utilizando-nos da diluição dos aspectos semânticos da proposta teórico-metodológica, com retomadas, explicações e exemplos a partir dos quais decompusemos e reorganizamos o discurso teórico-metodológico para a produção das atividades, visando aproximar a professora da proposta.

Dessa forma, nosso discurso assumiu uma forma mais individualizada e personalizada ao realçarmos aspectos elementares às atividades linguísticas, como a relação verbal x social na compreensão do tema, a partir da ênfase às axiologias sociais na compreensão do discurso do texto. Nas atividades epilinguísticas, nossa mediação possibilitou explorar as avaliações sociais a partir de recursos específicos. Na atividade metalinguística, a mediação ganhou contornos mais didáticos, à medida que sistematizamos indicações sobre como desenvolvê-las.

Realçamos elementos necessários a essas atividades: reconhecimento do recurso, exemplificação, análise, ampliação do conceito, reflexão social acerca das formas gramaticais.

Dado esse movimento, entendemos que o estilo pictórico adotado na orientação das atividades linguísticas e epilinguísticas é do tipo orientador, mas na atividade metalinguística assumimos um tipo didático, pois as escolhas morfológicas, sintáticas e textual denotam que nós reelaboramos o discurso alheio em grau de alteridade, compreensão, contextualização, adaptação, pois retomamos conceitos, focalizamos recurso específicos, identificamos e esclarecemos dúvidas, movidas pela necessidade de dar condições para que a professora ampliasse sua compreensão em relação à PAL.

O processamento do discurso teórico-metodológico no contexto de interação com a docente, acionou em nós a necessidade de tecermos um fio condutor que favorecesse a tessitura de atividades metalinguísticas, até então dispersos em orientações teórico-metodológicas para a PAL. Concluímos que o discurso formativo ainda se mantinha abstrato e que era preciso simplificá-lo para alcançar a prática das atividades de PAL. Logo, ao enfraquecermos as barreiras do discurso alheio em vista da finalidade pedagógica, o discurso autoral adentrou o alheio com tons de ansiedade, preocupação e otimismo. Com isso, nossa voz tendeu a atenuar ou abreviar as definições teóricas em vista de aguçar a percepção positiva de nossa interlocutora e realçar aspectos, como as axiologias sociais nas atividades.

10.3.2 O discurso docente na produção intermediária de atividades de PAL

Na segunda fase de elaboração das atividades de PAL, constatamos que houve um deslocamento no discurso docente quanto à recepção do discurso alheio, marcado pela internalização em grau de compreensão e de personalização no que tange à elaboração e ampliação da atividade linguística. Nessa atividade houve focalização e seleção de recursos relacionados ao tema como o extraverbal, a relevância social, a emotividade, o tom e as relações históricas mobilizadas. As escolhas linguísticas, composicionais, lexicais e objetais da professora denotaram, investidas em um jeito próprio de dizer, rompendo as molduras do discurso alheio, quando se refere, por exemplo, a juízos de valores, o qual é dissolvido por tons de confiança, visando atender seus interlocutores reais, suas alunas e seus alunos.

Em relação às atividades epilinguísticas, concluímos que nessa segunda versão, a ênfase recai na seleção de recursos linguísticos com oscilação entre o reconhecimento deles no texto e a abordagem dialógica. Já as atividades metalinguísticas, deslocam-se da metalinguagem e adentram as camadas do discurso, relacionando os recursos linguísticos ao tema do enunciado.

Com esse olhar, entendemos que a recepção do discurso alheio nessas duas atividades evidenciou um processo de internalização em grau de transição. O estilo de transmissão é caracterizado por um estilo objetivo-neutro, marcado pelo foco no objeto, a seleção de recursos linguístico-enunciativos e pela atenção ao destinatário, nesse caso, nós, formadoras, o que nos faz entender que o tipo de transmissão é introdutório.

Bakhtin (2016 [1979]) explica que esse estilo é marcado por uma seleção de recursos linguísticos, definidos a partir da adequação ao objeto do discurso e ao proposto fundo de percepção do destinatário, considerado de forma genérica e abstraída. Desse modo, a personalidade autoral é reduzida na sua expressividade, em vista de atender o endereçamento do enunciado, o que entendemos como natural ao processo, pois nessa etapa o conhecimento teórico-metodológico sobre a PAL da professora ainda estava em fase de constituição. Assim, o tom das atividades ainda é de preocupação em atender às orientações dadas.

Em virtude do exposto, refletimos que nossa recepção ao discurso alheio se caracteriza pelo processo de reelaboração, em grau de alteridade, de compreensão, de contextualização, e de sistematização pedagógica. Percebermos que nosso discurso mediador avançou para uma organização mais sistemática em relação à mediação teórico-metodológica, marcada por convites à reflexão, apresentação de sugestões, orientação para possíveis abordagens, exemplificações, sínteses, organização e validação do dizer da professora. Esse movimento foi assumido em tom de apreensão sobre como estávamos sendo entendidas. A consideração de nossa interlocutora influenciou nossa maneira de mediar e nos impulsionou ao ajuste da linguagem na seara da formação. Com isso, o estilo configura-se como pictórico, do tipo didático-pedagógico, com um tom de orientação.

10.3.3 O discurso docente nas produções finais de atividades de PAL

Nas produções finais da elaboração das atividades de PAL produzidas por tia Zezé, constatamos que a recepção do discurso alheio é marcada pela internalização em grau de apropriação, compreensão, criatividade e personalização.

No que tange à elaboração e ampliação da atividade linguística. Percebemos que a professora se encontrava mais à vontade com abordagem de aspectos dialógicos relacionados ao tema, demonstrava mais segurança e o tom era de assertividade. Em um primeiro momento ela expande a atividade a englobar os significados socioculturais das escolhas linguísticas e mobiliza a compreensão avaliativa global do enunciado.

Assim, a professora faz escolhas personalizadas, tanto no arranjo composicional, quanto nas escolhas lexicais para aproximar-se do seu público discente que, percebemos, são reconhecidos pelo tom mais didático assumido. Desse modo, a atividade voltada à compreensão do tema via leitura rompe as molduras do discurso alheio e se tecem com tons de autoria e juízos como adequação da linguagem ao universo discente. Nesse compasso, notamos que a atividades poderiam ser ampliadas para englobar a progressão do tema, a abordagem de valores ancestrais do Marabaixo, a produção de exercício de escrita.

Face a essa constatação, consideramos que nossa mediação foi mais assertiva, porque direcionou ampliações pontuais, de forma mais sistematizada e objetiva, sempre suscitando a inter-relação entre o linguístico e o enunciativo. Quando nos detivemos na elaboração de uma atividade de escrita, nosso movimento foi de recuperar a voz da professora em formação na análise dialógica. Refletimos que essa atitude era importante tanto para a professora refletir sobre suas palavras quanto para validar e valorar a voz docente. Assim, entendemos que nosso discurso de mediação nessa fase foi de reelaboração e de reacentuação em grau de relevância do discurso docente. Nosso estilo pictórico caracterizou-se pelo tipo de transmissão didático-pedagógico e reflexivo.

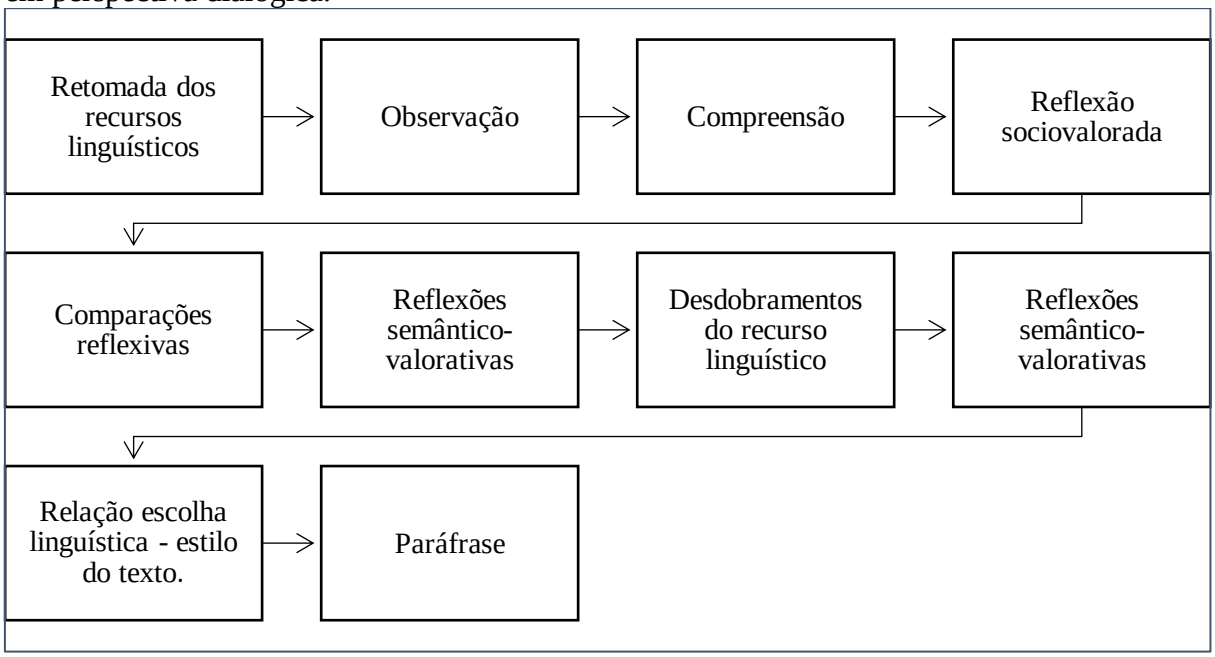
A resposta da professora foi ativa e personalizada. Demonstrou segurança e apropriação tanto sobre os aspectos apontados na orientação quanto na forma como desenvolveu a atividade: contextualizando o tema da questão e prospectando a responsividade ética e reflexiva das/dos discentes. Assim, podemos afirmar que na transmissão do discurso alheio, a professora adota, na elaboração da atividade linguística, um estilo pictórico, do tipo didático-reflexivo.

Na atividade epilinguística, em sua terceira versão, percebemos um processo de internalização em grau de compreensão, pois houve expansão da atividade no que tange a desdobramentos que envolveram um processo progressivo de fomento à reflexibilidade: contextualização dos versos, a observação, compreensão, a comparação, reflexões quanto aos sentidos, valor sociais e emotividade, com refrações à responsividade argumentativa. Percebemos um tom assertivo, com incursões de marcas autorais, como vemos com o arranjo sintático quando apresenta alternativas, quando o foco é a história contada ou quando a entonação é referenciada pela escolha lexical “sentimentos”. Assim, afirmamos que na transmissão do discurso alheio, a professora adotou, na elaboração da atividade epilinguística, um estilo pictórico, do tipo didático-introdutório.

Nossa mediação nessa versão foi marcada por um discurso orientador, a partir do qual reelaboramos orientações teórico-metodológicas e reacentuamos a análise dialógica do ladrão de marabaixo realizada pela professora, em grau de orientação e relevância. Primeiramente,

focalizamos o recurso linguístico-enunciativo a ser explorado a partir das atividades tecidas pela professora: o tempo verbal e desenvolvemos um roteiro que consiste em movimentos necessários à produção da atividade epilinguística. A figura 22 apresenta a organização de um princípio orientador para a produção dessas atividades em perspectiva dialógica.

Figura 30 - Esboço de princípio orientador para a produção de atividades epilinguísticas em perspectiva dialógica.



Elaborado pela autora

Conforme as bases desse que consideramos um esboço didático para a elaboração autônoma de atividades epilinguísticas, há a necessidade de retomar os recursos linguísticos do texto, a fim de contextualizar a atividade. Em seguida, é preciso direcionar o olhar da/do discente ao objeto de análise para que ele o observe, compreenda sua função, sua identidade no enunciado, a qual pode ser explorada a partir do extralinguístico, acompanhada de reflexões sociovaloradas. Nesse momento, são fundamentais explorar a entonação, os juízos de valores, as relações discursivas, as vozes sociais, os acentos valorativos, por exemplo, como prospectam (Polato; Ohuschi; Menegassi, 2023, p. 167), ao indicarem que na dimensão linguística, atividades epilinguísticas voltam-se "[...]sobre aspectos textuais e composicionais, relações lógicas e dialógicas, mobilização de valorações, entonações vinculadas, configurações de cronotopos internos, formas valoradas de introdução do discurso alheio no discurso autoral".

Em seguida, a sistematização procura orientar reflexões sobre escolhas linguísticas a partir de experiências com substituições das formas gramaticais, seja do léxico, da morfologia, da sintaxe para que as/os estudantes possam estabelecer comparações e refletirem sobre os usos e efeitos de sentido, as entonações e os valores sociais decorrentes de escolhas linguísticas reais

e possíveis. Esse movimento encontra eco em Bakhtin (2019 [1940-1960]) ao explicar que a escolha linguística dos sujeitos não é determinada pela gramática, mas por interesses estilísticos alinhados às finalidades sociais.

Esse processo culminaria em uma reflexão mais global, que se estabelece na relação especificidade-todo, ou seja, entre o uso do recurso linguístico específico e as finalidades sociais do discurso imbricadas no estilo-gramática autoral. Consciente dessas investidas, propomos a produção de exercícios de escrita que contemplassem a paráfrase, a partir de síntese, resumo do enunciado, por exemplo.

Esse exercício põe em evidência processos de internalização, reelaboração, ressaltos do discurso, por meio dos quais as/os discentes podem operar sobre significações, entoações, juízos de valores, efeitos semânticos a partir do processamento do discurso em interação via oralidade e leitura, por exemplo, para reconstruírem as ideias do discurso. O processo de parafraseamento "[...]favorece a apreensão pelo aluno de correlações e de associações privilegiadas entre marcas e valores. Então se torna possível um trabalho de desconstrução e de organização, que põe em jogo sistemas de representação" (Biasotto-Holmo, 2008, p. 173).

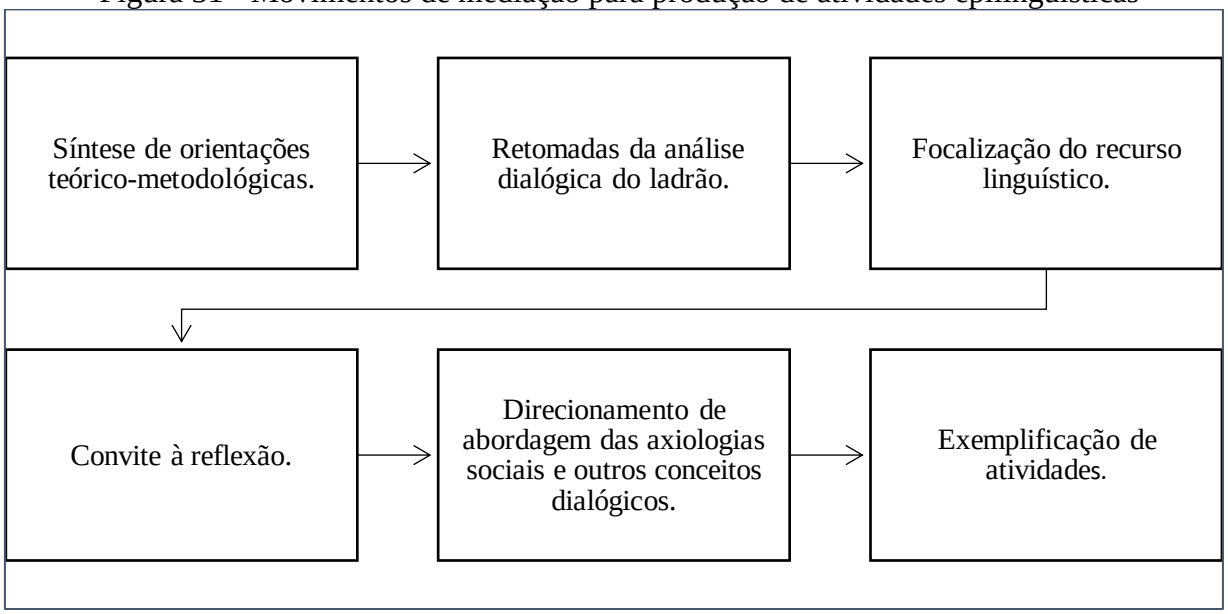
Ao mediar, no entanto, percebemos que não bastava a sistematização de movimentos inerentes ao ato de produção, mas também a necessidade de uma linguagem didática para a orientação da professora. Diante disso, adotamos movimentos encapsuladores, tais como: sínteses de orientações teórico-metodológicas; retomadas da análise dialógica do ladrão, focalização do recurso linguístico; direcionamento de abordagem das axiologias sociais e outros conceitos dialógicos; exemplificação de atividades.

Com isso, refletimos que embora muito se tenha refletido sobre a relação da PAL com o desenvolvimento da consciência socioideológica do alunado, há ainda poucas abordagens sobre o desenvolvimento da consciência teórico-metodológica do professor sobre a PAL. Essa questão é importante porque sem o professor, o que se prospecta às/aos discentes não se efetivará. Dessa forma, o processo de sistematização de movimento formativo para atividades epilinguística na formação continuada torna-se relevante porque lida com a transição de aspectos teórico-metodológicos da PAL para a prática.

Esse processo evidencia que a mediação não acontece de forma aleatória, mas mobiliza recursos de dizer, requer da formadora ou do formador transitar entre o eu, o outro e outro do outro, em dialogicidade com vozes outras em uma constante articulação entre teoria e prática. Nesse processo, o uso-reflexão-uso de conceitos, de experimentações de saberes e de vivências são ativados e podem desencadear ou ampliar a compreensão de modos de perceber, de agir e de se assumir em autoria na relação entre o mundo da cultura e o mundo da vida.

Essas reflexões decorrentes dessas vivências nos permitem, portanto, apresentar uma proposição sobre as atitudes adotadas na orientação didático-pedagógica para a produção de atividades epilinguísticas em perspectiva dialógica. Amparadas em Faraco (2009), afirmamos que elas respondem ao processo de refração do signo ideológico em que descrevemos e construímos o meio a partir de nossas interpretações valoradas de nossas ações e relações com o horizonte apreciativo no qual estamos envolvidos. Na figura 23, a seguir, ilustramos como refratamos nosso movimento de mediação:

Figura 31 - Movimentos de mediação para produção de atividades epilinguísticas



Elaborado pela autora

Refletimos que à medida que fomos nos envolvendo na ordem de tecer nosso discurso interior, a interação com a professora favoreceu o amadurecimento de direcionamentos pragmáticos, necessários ao empreendimento de atividades epilinguísticas. Esse movimento foi se afirmando à medida que as devolutivas da professora demonstravam compreensão ativa das orientações e se aproximava da proposta de PAL em perspectiva dialógica. Ressaltamos que, embora sistematizemos nosso modo de mediar, não significa que esse seja um caminho ou modelo único possível. Ao professor produtor ou orientador cabem a adoção e as escolhas do melhor caminho a ser seguido. Nesse ínterim, constatamos que o discurso formativo assumia cada vez mais um estilo pictórico, do tipo didático-pedagógico, caracterizado por tons de dinamismo e criatividade.

Após orientações, observamos que a produção da quarta versão das atividades epilinguísticas abordou: reflexões sobre entonação e valor a partir do recurso linguístico específico; explorou a distinção entre tempos verbais, pretérito perfeito e presente do indicativo;

explorou a compreensão das variações de registro do verbo com sentido de futuro; refletiu sobre índices de valor social e sobre a entonação na relação de proximidade entre autor e leitor. Com tal proposição, as/os estudantes podem perceber como o tempo verbal, a entonação e a significação verbal representam o sentimento de perda e sofrimento do autor.

Constatamos que professora internalizou as orientações em grau de compreensão e criatividade, pois suas elaborações são marcadas por escolhas lexicais singulares, tais como "atmosfera do texto", "ideia de tragédia e perda", "tom pessoal" e arranjos sintáticos próprios. Demonstra, assim, singularidade e posicionamento ético ao imprimir seu estilo, sua marca autoral, a partir de um tom assertivo e criativo. Desse modo, o compartilhamento do discurso formativo é caracterizado por um estilo pictórico, do tipo didático-pedagógico.

Na terceira versão da atividade metalinguística, refletimos que a recepção do discurso alheio pela professora estava em processo de internalização em grau de transição. Percebemos que a atividade refratou oscilação na abordagem dos recursos linguísticos, ora repercutindo saberes constituídos, ora tendendo à perspectiva dialógica, conforme vemos com mobilização de efeitos de sentidos, reflexões sobre a escolha dos verbos, à posição do sujeito, realce ao sujeito. Percebemos um tom experimental, com incursões de marcas autorais, como vemos com o arranjo sintático quando apresenta alternativas, quando o foco é a história contada ou quando a entonação é referenciada pela escolha lexical "sentimentos". Assim, afirmamos que na representação do discurso alheio, ao elaborar a atividade metalinguística, a professora adotou um estilo pictórico, do tipo didático, ao explorar o tempo verbal, os sentidos relacionados ao texto, solicitar exemplos e abordar importância e reflexões sobre a posição do sujeito.

Diante disso, nossa mediação orientou aprimoramentos no sentido de aprofundar a atividade metalinguística relacionada ao verbo, sugerindo incorporar aspectos como noções de verbo, de tempo, de modo. Em nosso bilhete orientador, inicialmente, retomamos a relação epilinguagem-metalinguagem, reiteramos o teor da atividade metalinguística, focalizamos os aspectos linguísticos relacionados ao verbo que poderiam ser explorados e elaboramos quadro-síntese dos movimentos inerentes à ampliação e aprimoramento.

Em seguida, retomamos os interlocutores da atividade, alunas e alunos do 6º ou 7º anos do Ensino Fundamental, sugerimos como abordar os aspectos indicados e demos exemplos de atividades. Nesse movimento, fomos percebendo nuances necessárias à elaboração de uma linguagem que desconstruísse o teor científico e aproximasse a docente do caráter prático da atividade. Nesse processo, nós reelaboramos o discurso teórico-metodológico e demos relevância ao projeto de dizer em razão de nossa interlocutora.

À medida que sistematizamos passos mais pragmáticos e assumimos nossa singularidade, descortinamos aspectos importantes à perspectiva pedagógica da PAL, pois miramos o caráter pragmático-pedagógico no fazer docente. Nesse sentido, nossos movimentos orientadores foram responsáveis para ampliação da consciência socioideológica da professora que, ao se engajar nas produções de atividade de PAL, respondeu ativa e com participação consciente na produção de material didático planejado (Polato; Menegassi, 2019b), de forma que o estilo de transmissão continuou como pictórico, do tipo didático-pedagógico.

Ao observamos as relações de orientação e produção da atividade metalinguística, percebemos que o processo requereu movimentos orientadores que permitiram nortear, mais especificamente, a abordagem prática dos recursos linguístico-enunciativos e discursivos. Tais movimentos incluíram: a) a delimitação dos aspectos linguísticos a serem explorados em consonância a seus efeitos sociovalorativos no enunciado; b) a pormenorização das etapas de abordagem desses aspectos, em vista de apoiar as professoras a aprimorarem o controle sobre a produção de atividades de PAL, conforme sistematizamos no gráfico a seguir:

Figura 32 - Movimentos didáticos para a produção de atividades metalinguísticas

Recurso Linguístico	**Aspectos a serem abordados**	**Etapas analítico-cognitiva**	**Etapas semântico-valorativas**	**Exercício de escrita**
•Análise dialógica do enunciado concreto. •Seleção do recurso linguístico a partir do estilo gramática do texto.	•Abordagem complementar às reflexões epilinguísticas. •Delimitação dos aspectos linguísticos a serem abordados. Por exemplo: noção de verbo, flexão de pessoa, tempo, modo.	• Definição intuitiva do recurso linguístico. •Identificação. •Descrição. •Comparação enunciado x cotidiano. •Definição Nocional. •Classificação •Reinterpretação. •Ampliações na definição.	•Contextualização do enunciado da atividade. •Reflexões semântico-valorativas: •Entonação. •Juízos de valores. •Ressaltos valorativos. •Vozes socias. •Perfis sociais. •Efeitos de sentido.	•Exercitar na escrita de gêneros do universo escolar (comentários, respostas interpretativas, respostas argumentativas, relatos, outros)o recurso o linguístico estudado, visando a expansão de interpretações.

Elaborado pela autora

Ao sistematizarmos esses passos orientadores para o trabalho com atividades metalinguísticas, destacamos que fomos mobilizando-os ao longo do processo. De acordo com Kemiac e Araújo (2010), a sistematização é um dos princípios subjacentes à PAL, pois se constitui como um recurso didático de apoio ao trabalho com a análise linguística, tendo em vista seus objetivos sociais e pragmáticos. Esse pressuposto responde a uma prospecção didática da PAL, conforme defendem Polato; Menegassi (2019b, p. 8), ao indicarem a

necessidade de um “esboço metodológico de planejamento e de aplicação no processo ensino e aprendizagem”. Consoante a essa prerrogativa, entendemos que, para ampliar a consciência socioideológica docente em relação à mediação de processos reflexivos mais significativos sobre constituição sócio-histórica, cultural e ideológica do discurso na leitura ou produções textuais orais, escritas ou multissemióticas, a sistematização de passos didáticos pode ser de grande valia.

Consciente de que nossa sistematização é reflexo de nossa investida no processo, não temos intenção de que se configure como modelo, roteiro ou outro. Procuramos, a partir da travessia, em meio às tensões da mediação, mostrar aspectos inerentes às singularidades de nossa voz no ato mediador em contexto da dialogicidade das vozes da professora em formação, de autores como Polato e Menegassi (2019b); Ohuschi (2019); Polato e Mendonça (2024).

A resposta docente advinda para a produção da atividade metalinguística decorreu de internalização do discurso orientado, que classificamos como em grau de transição. Isso porque as atividades focalizam a definição e a classificação de categorias gramaticais, exploram a exemplificação, a valoração, suscitam reflexão sobre os sentidos, promovem a responsividade por meio de explicação e levam a refletir sobre como os verbos refrangem os acontecimentos narrados a partir do contexto norteador de seu uso e do cotidiano do aluno.

Entendemos, porém, que a consolidação da atividade metalinguística em perspectiva dialógica envolve, além da identificação, categorização gramatical, a explicitação organizada do fenômeno linguístico estudado, das regularidades inferidas para defini-lo, das problematizações inerentes às reflexões decorrentes do contraponto entre saber cotidiano, uso no texto e dizer da gramática normativa, culminando em experiências e descobertas que levem o fenômeno linguístico a ser reinterpretado. Em decorrência disso, caracterizamos o estilo de transmissão como sendo pictórico do tipo didático-orientado, porque entendemos que a produção ainda é dependente de orientação.

Em consideração ao exposto, apresentamos, a seguir, quadro-síntese sobre o processo de recepção e transmissão do discurso alheio percebidos na produção de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, assim como os percebidos na mediação formativa.

Quadro 67 – Processo de recepção e transmissão do discurso alheio na produção e mediação de atividades de PAL

	Atividade	Recepção do discurso alheio	Grau	Tons	Formas de Transmissão	Tipo de Transmissão
Produção inicial	Linguística	Internalização	Alteridade Perceptibilidade Experimentação	Dúvida	Estilo objetivo	-
	Epilinguística	Internalização	Alteridade Perceptibilidade	Dúvida	Estilo objetivo	-

			Generalização			
	Metalinguística	Internalização	Alteridade Peranência	Dúvida	Estilo objetivo	-
	Mediação	Reelaboração	Alteridade Compreensão Contextualização Adaptação	Ansiedade Preocupação Otimismo	Estilo pictórico	Orientador Didático
Produção intermediária	Linguística	Internalização	Alteridade Compreensão Personalização	Confiança	Estilo pictórico	Introdutório
	Epilinguística	Internalização	Transição	incerteza	Estilo objetivo-neutro	Introdutório
	Metalinguística	Internalização	Transição	incerteza	Estilo objetivo-neutro	Introdutório
	Mediação	Reelaboração	Alteridade, compreensão, contextualização sistematização pedagógica	apreensão	Estilo pictórico	Didático-pedagógico
Produções Finais	Linguística	Internalização	Apropriação Compreensão Criatividade Personalização	Assertivo criativo	Estilo pictórico	Didático Reflexivo
	Epilinguística	Internalização	Compreensão Criatividade	Assertivo criativo	Estilo pictórico	Didático-pedagógico
	Metalinguística	Internalização	Transição	Experimental	Estilo pictórico	Didático orientado
	Mediação	Reelaboração Reacentuação	Relevância	Dinamismo Criatividade	Estilo pictórico	didático-pedagógico

Elaborado pela autora

Apoiadas na sistematização do processo vivido pela professora no contexto de formação e por nós, no papel de professora formadora, confirmamos a assertiva traçada no roteiro analítico: um trabalho de mediação colaborativa contribui para desenvolvimento da autoria docente em relação ao conhecimento do gênero e à abordagem teórico-metodológica e didático-pedagógica da PAL.

A SAL desenvolvida por tia Zezé a partir do ladrão de marabaixo “Foi na boca do Cajari” contemplou a dimensão social e verbal do gênero, integrou atividades de oralidade, leitura, multimodalidade e escrita. O empreendimento na elaboração de atividades voltadas à dimensão social e dimensão verbal do texto constitui-se como resposta ativa, viabilizada pela análise dialógica do enunciado desenvolvida em interlocução com nossa voz e de outras advindas dos pressupostos teórico-metodológicos da PAL em perspectiva dialógica e de estudos sobre o Marabaixo. Esse constante diálogo permitiu ampliar sua consciência socioideológica acerca do gênero ladrão de marabaixo e da produção de atividades de PAL.

CONCLUSÃO

"Os amanhãs vêm devagar" (L. Rojansky)

No tecer deste percurso, dialogamos com muitas vozes. Dentre elas, a dos poetas que no conduzem em palavras ao encontro da vida. Manoel de Barros nos lembrou de nossa incompletude. Pessoa, do tempo de travessia. Rojansky convidou a olhar o tempo da espera. Peço licença para me despir do plural, por breve tempo, e assumir o singular, a fim de tecer algumas reflexões sobre a sujeita que ora emerge dessa Tese. Com a certeza da incompletude, de que me lancei à travessia e de que o amanhã não se tece da noite para o dia, reflito sobre minha travessia, sobre as companhias no percurso vivido: minha orientadora, as professoras em formação e sobre os objetos de estudos, o ladrão de marabaixo e a prática de análise linguística em perspectiva dialógica a partir dos objetivos traçados.

Após intensas leituras, discussões, análises e reflexões sobre a formação docente para a produção de atividades de PAL, vejo-me como aquela que, após imergir nas águas da pesquisa, emerge agora outra, tanto pessoal quanto profissionalmente. Nesse sentido, importa dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia desenvolvendo esta pesquisa. Processo que me envolveu na compreensão responsiva e ética do ato responsável, que não se esgota no relato tecido e refletido, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

Pessoalmente, incorporo desta Tese, o diálogo e o princípio da alteridade como bases do que sou e fortalecedores do que me constitui e me lança ao mundo, na relação com meus outros, em uma busca de assunção ética do meu ato no mundo. Olho para minhas relações pessoais e profissionais com a lupa da amorosidade ética, da empatia, da responsabilidade, da ética, da alteridade e consciente de que ser no mundo é agir, concretamente, responsavelmente, tendo como parâmetro o outro. Tornar-me doutora é a realização de um sonho de menina que cresceu entre as palavras imediatas do cotidiano, mediada pelas vozes adultas e pueris, que teciam sentido na urgência da palavra e na emergência de necessidades básicas e de nossa relação afetiva e efetiva com o cotidiano: brincar nas ruas, ajudar no trabalho da roça, lavar roupas no rio, tirar e vender açaí, pescar, estudar.

Cresci em um contexto no qual o imaginário e as encantarias amazônicas fertilizavam minha imaginação e me impulsionaram à palavra escrita. Nas páginas de livros didáticos que folheava, únicos meios de leitura que me chegavam à época, por mais que procurasse não via meu cotidiano e nem as palavras dos meus ali representadas. A ausência dessas vozes encantadas, da palavra viva da Amazônia nos livros que li me deixou essa sensação do lugar

oco, ressonado pela palavra escrita, de não me ver no que o livro dizia. Os causos, adivinhas, histórias de visagens e assombrações, as vozes da sabedoria popular que emanava nas manifestações culturais de meu lugar, como a Marujada, a Serra-velha[55], além de outros com que tecia minha palavra não me eram apresentados pela palavra livresca, ainda que há época não tivesse consciência disso.

Somente mais tarde, nas palavras simbióticas dos outros, começou a clarear minha consciência de que os autores que escreviam não conheciam minhas palavras, meus pertencimentos, minha identidade. Então entre as palavras imediatas de minha terra-mãe e palavras outras fui-me tecendo enquanto ser humano e sujeita que sou, assumindo papéis distintos. Na juventude, as palavras advindas do cotidiano, já enraizadas em minha consciência, impulsionaram-me e fortaleceram a busca por universos outros em que a palavra também fosse meu esteio e meu porto seguro. Retomo essas memórias para que as palavras que advêm da minha pesquisa encontrem a menina sonhadora de um mundo que se teceu com palavras vivas, grávidas da metáfora do mundo e encontre a mulher pesquisadora que ora me torno. Assim, minhas reflexões em relação à pesquisa reveem essa fase da meninice e da juventude como forma de reencontrar-me com o que fui e com o que agora sou.

O que sou é reflexo e refração das vozes que me acompanharam nesse percurso. Destaco a voz-luz de minha orientadora como fundamental a esse empreendimento. Professora Márcia Ohuschi não apenas me orientou, foi-me companheira na tessitura de pontes entre ciência e vida, a demonstrar na prática, como ética e alteridade colorem as relações humanas. Nossa relação foi tecida pela confiança, pelo diálogo pela parceria, pela responsabilidade e liberdade. Não apenas falamos ou pesquisamos, vivemos o Dialogismo e sentimos a pujança do ladrão de marabaixo empaticamente, a nos desafiar e lançar a novos lugares, com a certeza do inacabamento. Destaco, ainda, o quanto a orientação responsável, responsiva, respeitosa, encorajadora, amorosa da Profa. Dra. Márcia Ohuschi foi essencial nos momentos de brisa, de sol forte, de tempestade e vento norte.

Fulcrais, também, foram as vozes das professoras que, de bom grado, se lançaram à travessia. Tia Zezé e tia Gertrudes içaram comigo as velas em uma trajetória que não era delas. Foram parceiras, porto seguro, âncora, força, companhias legitimadas pela ética e pela responsabilidade que me impulsionaram e me mantiveram encorajada. Confesso: não foi fácil!

[55] Brincadeira que se realiza no dia 12 de março em Tracuateua-PA, em forma de teatro de "agouro": um grupo de pessoas (em geral jovens) se dirige à casa de um idoso ou idosa, na madrugada, e chama-o(a). Caso ele ou ela responda, "corre a serra": uma cerimônia fúnebre que mistura rezas, divisão de bens, choro, gritos em alusão à morte do idoso ou da idosa.

Muitas vezes tive medo. Suas vozes trouxeram consigo um desejo que duvidei encontrar: o de ser elo na decisão de transformar vidas pela educação. Seus envolvimentos na pesquisa foram pilares do ato ético, tecido pela confiança, pela organização, empatia, responsabilidade, engajamento, pela troca e por causa delas e com elas, atravessamos. Elas deixam muito de si em cada palavra com a qual me teci, de modo que não dá para eu ser sem reconhecer que sou, também, outras, que somos, assim, elos de um por vir em vozes docentes dialogadas.

Assim, reconheço-me e me constituo como mulher amazônica, livre e consciente de meus múltiplos papéis. Em todos eles, mulher, mãe, esposa, filha, amiga, professora, pesquisadora e em outros tantos que o palco do mundo permitir, sou Amazônia. E do lugar que ora ocupo, o de pesquisadora, uso a palavra para defender a diversidade linguística de nosso lugar nos discursos oficiais que chegam à escola, pois o discurso abstrato sobre a Amazônia, em específico, a amapaense, que nos chegava e chega, tanto generaliza como silencia nosso eu-nós, nossa diversidade, anula nossa vasta riqueza étnica, sociocultural e linguística.

Com esse sentimento de pertença e responsabilidade, volto-me sobre o ladrão de marabaixo como signo ideológico de um novo tempo no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que prospecta rupturas e inclusão. Quando resolvi investigá-lo, fi-lo com a consciência de que, assim como a menina que fui se fortaleceu das palavras encantadas e do vasto repertório sociocultural da Amazônia, onde nasci e me criei, outras meninas e meninos podem descobrir nas palavras amazônicas, que lhe são próprias, imediatas, nas quais entoam e cantam o ladrão de marabaixo, por exemplo, a sua palavra, com seu tom e a sua verdade singulares.

Consoante a isso, retomo, daqui para a frente, a primeira pessoa do plural, como escolha valorada representativa de que a voz que me orientou é constitutiva do meu dizer. Com o plural, nos posicionamos sobre a escolha do ladrão de marabaixo para o trabalho da Prática de Análise Linguística em perspectiva dialógica. O ladrão de marabaixo retumba nosso ato responsável, ressoa nosso posicionamento ético como resposta à ausência das palavras nossas, da Amazônia, de afroamapaenses, nos discursos oficiais que chegam até nós, na escola, obrigando-nos ao silenciamento e à leitura da palavra distante, ainda que necessária. Ao olhar para esta escolha, entendemos que o elo lançado agora, ainda que transitório, reflete uma contribuição única para o lugar que nos acolheu nesta investida, a cidade de Macapá, Estado do Amapá, ao darmos centralidade à voz, aos discursos e saberes de sujeitos afroamapaenses.

O ladrão de marabaixo não foi planejado e pensado como objeto de estudo, ele surgiu na pesquisa, a partir da produção de um artigo produzido em 2022, na disciplina na época denominada “Tópicos Avançados em Linguística: Dialogismo e ensino de línguas”, ministrada

pela professora Doutora Márcia C. G. Ohuschi. Na ocasião, notamos que não havia produções, na LA, que refratassem suas possibilidades no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. As vozes latentes dos dizeres marabaixeiros logo ecoaram em nós, coro de força e ruptura, que nos levaram à urgência do ato: contribuir para que o ladrão de marabaixo esteja presente nas escolas brasileiras, em especial, nas escolas amapaenses, de onde ecoa identidade, pertença, heranças e singularidades.

Assim, conhecê-lo em suas nuances, sob a concepção da perspectiva dialógica de linguagem, enquanto gênero de discurso, foi uma tarefa intensa e, ao mesmo tempo, prazerosa, pois sob as camadas de suas palavras, era pujante a força e a voz da ancestralidade afroamapaense e a robustez de uma Amazônia esquecida, pouco conhecida e pouco valorizada. O encontro com o ladrão de marabaixo foi um divisor de águas, porque nos lançou à pesquisa de campo com alegria da descoberta, com o vigor da novidade e com a voracidade de quem tem pressa. No entanto, o encontro com a realidade colocou à prova nossas certezas.

A dificuldade em encontrar sujeitos para participação da pesquisa nos mostrou que não seria fácil essa travessia e desvelou um dos grandes desafios da pesquisa no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, o engajamento de professores na pesquisa. A relação com a profissão, cada vez mais desvalorizada, e o exercício de múltiplos papéis contribuem para professoras e professores distanciarem-se de processos formativos mais aprofundados, como um Tese. Isso impactou na produção do curso de formação continuada que se tornou um desafio, à medida que a disponibilidade do professorado não foi possibilitada.

Diante disso, manter a chama do otimismo não foi fácil. Acreditar em transformações via educação manteve viva a ideia de que fazer a diferença se concretiza na luta e resiliência. Diante disso, reflito que todo o percurso do curso de formação continuada foi muito intenso e tenso, pois não sabíamos se poderíamos contar com as professoras até o fim do curso, com toda proposta que tínhamos planejado. Nosso excedente de visão nos permite pensar, agora, que talvez fosse necessária mais objetividade, um trabalho de produção em dupla, talvez. O fato é que naquele momento foi daquela forma que enxergamos nosso caminho: um curso em que contemplamos aspectos teóricos, necessários à compreensão pragmática da PAL, vivências práticas de atividade teórico-metodológica, análise de um ladrão e produção de uma SAL. Esse percurso foi importante para nos tecer como professora formadora, aceitar nossa limitação, desenvolver autocontrole, a resistência e a resiliência e entender que na pesquisa há coisas sobre as quais não temos controle, que não depende de nós.

Dessa maneira, a pesquisa voltada ao trabalho com a PAL a partir do ladrão de marabaixo na formação continuada com professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental

foi desafiadora. Ancoradas em uma concepção de linguagem e língua que considera sua natureza social, cultural, histórica e ideológica e sua implicância nas relações humanas lançamo-nos ao ato. Delimitamos como tema o estudo teórico-prático sobre a prática de análise linguística em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo, desenvolvido com professores das séries finais do Ensino Fundamental, da rede pública do Amapá, em contexto de formação continuada, para o trabalho com a produção ética e valorada de enunciados.

Entendemos que o fortalecimento do coro docente para o trabalho com a PAL requer movimentos teóricos e práticos de formação. Nesse sentido, ao conceber os gêneros discursivos como arranjos discursivos e linguístico-enunciativos por meio dos quais os sujeitos e a linguagem se tecem nas relações sociais cultural, histórico e socialmente constituídas atende efetivamente nossa incursão. Também consideramos que, ao escolhermos o ladrão de marabaixo como representante da cultura local, ampliaríamos as possibilidades de a ação formativa ser mais significativa e, portanto, provocadora de deslocamentos e rupturas.

Consoante a essa perspectiva, recuperamos o primeiro objetivo específico delineado: "Evidenciar como vem sendo desenvolvida a análise linguística por professores do ensino fundamental da rede pública do Amapá". A partir da análise das amostras (relatório de observação, questionário e atividade didática) observamos que a PAL associada ao ensino de gramática repercute a concepção de língua como instrumento de comunicação, mas se atrelada à leitura, repercute concepção de língua como interação.

Os desafios docentes, sobretudo nos 6º anos do Ensino Fundamental, voltam-se à leitura e à escrita e, ainda, se deparam com necessidades de alfabetização, fato ampliado no pós-pandemia. Tal situação contribui para que a PAL, entendida como ensino de gramática, em sua abordagem tradicional, não seja priorizada. Nos anos finais do Ensino Fundamental é que ocorre maior preocupação com a abordagem gramatical, pois se tem em vista a investidura dos alunos no Ensino Médio. A base de trabalho docente com a gramática ainda é o livro didático ou atividades disponibilizadas em sítios da internet, as quais focalizam apenas os elementos constitutivos do gênero em sua dimensão verbal e quando na abordagem da língua, prevalece a concepção de texto, com a leitura-reconhecimento e reconhecimento de categorias gramaticais. Também ocorre leitura literária na qual se pode perceber abordagem mais reflexivas sobre os usos da língua na interação.

Dessa forma, entendemos que na escola coexistem concepções distintas de linguagem a depender da prática docente focalizada: em relação à leitura literária, prevalece a concepção de linguagem como interação; em relação à abordagem da língua, prevalece a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Nas duas abordagens, os gêneros discursivos

ainda são abordados na perspectiva do texto ou limitados à sua dimensão verbal. Em relação à PAL, em sua proposta sociológica e pragmática, não ocorria.

O segundo objetivo específico, "caracterizar os saberes docentes no processo de reflexão sobre a análise linguística em perspectiva dialógica, no decorrer do estudo teórico-metodológico à luz dos conceitos do dialogismo", foi alcançado nas análises desenvolvidas na sessão 6. Desdobramo-nos sobre: a) o depoimento das professoras acerca do gênero ladrão de marabaixo, após a primeira parte do curso formação continuada e, também, sobre as respostas das professoras a atividades da SAL, em sua dimensão social (módulos 7, 9, 10) e verbal (módulo 11, título e refrão), na segunda parte do urso. Ao nos determos sobre o depoimento de tia Zezé, observamos que o ladrão de marabaixo não era conhecido como gênero discursivo pelas docentes, as quais tinham certo distanciamento em relação ao marabaixo.

No depoimento, observamos que tia Zezé expressa empatia, a permitir-se conhecer, aprender, compartilhar, desenvolver-se e posicionar-se materialmente como consciência constituída. Seu discurso refrata novos posicionamentos sobre o ladrão de marabaixo, a evidenciar que houve revaloração do gênero como produto cultural singular e internalização da perspectiva abordada, em grau de alteridade. O trabalho com ladrão de marabaixo no ensino de Língua Portuguesa é prospectado por ela a partir da reenunciação de concepções de linguagem que lhe são constitutivas, porém com aberturas a inovações, voltadas à interdisciplinaridade, à valorização da cultura local e à exploração de outras linguagens. Assim, a professora demonstra relevância e potencialidade do gênero ladrão de marabaixo, sugerindo prospecções que levam a rupturas com sistemas consolidados de concebê-lo.

Ao nos determos sobre as respostas docentes dadas a atividades que contemplaram a dimensão social do gênero (módulo 7, 9, 10), observamos que as professoras avaliam o ladrão de marabaixo (módulo 7) com juízos de pertencimento, identidade, legado. Esses valores evidenciam que a proposição da implementação da proposta da PAL a partir do ladrão de marabaixo não é movida apenas pelo encaminhamento teórico-metodológico, mas, principalmente, pelo senso de pertencimento e de identidade que a abordagem do gênero realçouAs docentes demonstraram, ainda, que tais valores são de muita relevância no processo formativo porque se constituíram não apenas como forma de confrontar os sistemas disseminados pela cultura globalizada, em que o sujeito não pertence a lugar nenhum, como estabelece "condição essencial dos processos culturais e educativos vindouros"[56] (Alves; Alves, 2010), assentados no sentimento de cuidado com as relações humanas tecida no seio de

56

comunidades. Tais sentimentos tornaram-se força motriz de adesão e engajamento nas atividades, o que nos levou a afirmar que o fortalecimento desses valores é fundamental aos objetivos da PAL aofortalecer as relações dos sujeitos com suas comunidades, ao preencher-lhes a existência do senso ético com sentidos e valores coletivos que contribuem para a integração de seres humanos em suas comunidades.

No módulo 9, ao tratarmos das relações dialógicas com o contexto socioideológico mais amplo, observamos que tia Zezé concebe o ladrão como documento, que registra o embate entre a comunidade e o Estado. Sob essa compreensão, a professora realça a relação de causa e consequência, em que recebe acento valorativo os sujeitos afrontados, percebidos como vítimas, impotentes diante da superioridade do estado. Tia Gertrudes, por sua vez, concebe o ladrão como discurso, ao dar vazão à tensão socioideológica dos sujeitos, demarcada por forças ativas que representam de um lado, o Estado e os afroamapaenses. Sob essa perspectiva, as professoras apropriam-se da relevância do contexto sócio-histórico e dos embates socioideológicos como importantes à compreensão do discurso. Refrações disso incorre em avaliações distintas sobre os afroamapaenses: tia Zezé, realça a fragilidade e a condição de vítimas; tia Gertrudes, a luta e o enfrentamento.

No módulo 10, ao tratarmos sobre a constituição dialógica do enunciado concreto, nos detivemos sobre três elementos: autoria, interlocutores e função social do enunciado. Em relação à autoria, percebemos a valoração do ladrão como elo de herança cultural. As professoras realçaram aspectos distintos, mas cruciais à compreensão e valoração do ladrão de marabaixo: tia Zezé deu relevância à história de vida do autor, realçando sua representatividade individual; tia Gertrudes, deu relevância à sua representatividade social ao destacar a importância do autor para a constituição da unidade, da identidade e da pertença.

Em relação aos interlocutores, tia Zezé focalizou o valor cultural do marabaixo e seus interlocutores como aqueles que estão mais diretamente envolvidos na manifestação, responsáveis pela afirmação e manutenção da cultura. Tia Gertrudes focalizou o aspecto sócio-histórico do ladrão, ao compreender o projeto de dizer autoral como mobilizador de atuações responsivas e éticas de seus interlocutores na sociedade.

O estudo da função social do enunciado favoreceu o desenvolvimento da conscientização docente acerca da funcionalidade social do enunciado concreto, a extrapolar sua materialidade textual. A atividade levou à análise sobre os arranjos autorais acerca das relações sociais e embates socioideológicos ali representados por sua relação com os elos anteriores e os elos imediatos. Isso contribuiu para a consciência reflexiva sobre a dimensão

social do gênero, essencial ao embasamento de escolhas éticas de temas, a partir da realidade social e norteados por reflexões com e sobre a linguagem.

Em relação aos conhecimentos construídos no e a partir do módulo 11, caracterizamos a compreensão docente às atividades de PAL, a partir de seus envolvimentos emotivo-volitivos percebidos no contexto de mediação e nas respostas dadas à atividade. Observamos, que as professoras ampliaram conhecimentos acerca do ladrão de marabaixo e incorporaram compreensões acerca das atividades de PAL, a partir das mediações e da própria interação com a atividade. No tocante ao ladrão de marabaixo, foram reafirmados valores como pertencimento, identidade, tradição. A ressonância desses valores em suas consciências permitiu-lhes acionar valores socioideológicos embutidos nas relações que afetam os sujeitos em suas existências sociais: vulneráveis, sofredores, impotentes, mas também lutadores, resistentes, resilientes.

Essa relação decorreu da ampliação da consciência socioideológica das docentes em relação ao tema do enunciado e ao conceito dialógico de tema, favorecido pela abordagem teórico-metodológica das atividades construídas acerca do projeto de dizer do autor-criador. Em relação à tríade pragmática da PAL, as respostas evidenciam compreensão ativa de conceitos teórico-metodológicos, relacionados a tema; relações entre atividades epilinguísticas e valores, entonação e sentidos; relação gramática e atividades metalinguísticas.

As reflexões sobre a mediação nessa fase repercutiram sobre a densidade das atividades e a possibilidade de outros modos de abordagem, como atividades em duplas, redução do número de questões. Em relação às dificuldades percebidas, destacamos: as terminologias dialógicas; a denominação de valorações sociais percebidas; o desenvolvimento de enunciado-respostas com explicações, exemplos, elucidações, comentários; a compreensão do valor social dos enunciados conforme os contextos de usos; incompreensões em relação à sentido e significado; dificuldade em desvencilhar-nos de nossas expectativas para entender o dizer do outro a partir de sua individualidade.

Assim, essa fase caracterizou-se pelo reconhecimento da PAL como importante à absorção de valores sociais, à demarcação de posicionamentos e assunção de protagonismo. A tendência do discurso de tia Zezé é a refração do valor sociocultural do ladrão de marabaixo e o realce à vulnerabilidade dos sujeitos afetados. Já no discurso de tia Gertrudes, a tendência é a refração dos embates socioideológicos, em que os sujeitos afetados assumem posturas ativas.

O terceiro objetivo específico, “Examinar se e de que forma ocorre o desenvolvimento da consciência socioideológica dos professores por meio de análise de um ladrão de marabaixo”, foi contemplado na sessão 7, ao nos determos sobre a análise dialógica do ladrão

de marabaixo “Foi na boca do Cajari”, desenvolvida por tia Zezé. Constatamos que a produção de tia Zezé não só expressa a expansão de sua consciência socioideológica em relação ao gênero, como consistiu em texto analítico autoral, autêntico. A produção analítica docente deixou evidente sua compreensão acerca do contexto social, histórico e cultural, de relações dialógicas, do ladrão de marabaixo, de tema, significação, axiologias sociais, valores ancestrais do marabaixo, autoria, interlocutores sociais, função social, estilo do autor e estilo do gênero, relações de sentido assim como a forma composicional do gênero. No que tange ao estilo, observamos destaques a marcas estilístico-composicionais presentes no enunciado concreto, fulcrais à elaboração de atividades de PAL. O texto evidenciou sua compreensão ativa, sua autoria e seu posicionamento ético, responsivo e responsável em relação à incursão do Marabaixo na sala de aula.

O quarto objetivo, “Refletir sobre como os professores reconfiguram os pressupostos da análise linguística em perspectiva dialógica em suas elaborações didáticas”, foi contemplado nas análises empreendidas na seção 8, as quais contemplaram as atividades de PAL elaboradas por tia Zezé. As amostras representativas recaíram sobre nossa mediação e sobre quatro versões de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas pela docente.

Analisamos a produção global da SAL desenvolvida pela professora, a partir da qual pudemos ver que a professora integrou oralidade, multimodalidade, leitura, escrita e prática de análise linguística a explorar a dimensão social e a dimensão verbal do enunciado. Constatamos que, nas atividades voltadas à dimensão social do gênero, a professora criou atividades com situações autênticas de interação, tais como a produção de painel, a roda de conversa e a leitura via rádio, entrelaçando saberes constitutivos e novos que realçam autoria e identidade docentes.

Ao nos debruçarmos sobre as atividades voltadas à dimensão verbal, nos detivemos nas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, desenvolvidas em quatro versões e a bilhetes e quadros orientadores. Descrevemos e refletimos sobre os movimentos docentes de produção, destacando avanços e desafios em cada versão. Assim, na produção inicial, houve reconhecimento das orientações teórico-metodológicas da PAL em perspectiva dialógica, com percepção, mas não ainda a incorporação do signo PAL na compreensão docente.

Nas produções intermediárias, as atividades linguísticas focalizaram recursos relacionados ao tema como o extraverbal, a relevância social, a emotividade, o tom e as relações históricas mobilizadas e caracterizou-se pela internalização em grau de compreensão e de personalização. Em relação às atividades epilinguísticas, foi enfatizada a abordagem de recursos linguísticos com oscilação entre o reconhecimento deles no texto e a abordagem dialógica. Já as atividades metalinguísticas, deslocaram-se da metalinguagem e adentraram as

camadas do discurso, relacionando os recursos linguísticos ao tema do enunciado. Nessas duas atividades evidenciamos um processo de internalização em grau de transição.

Os conceitos mobilizados na atividade linguística foram: significação, extraverbal e juízos de valor; na epilinguística: emotividade, efeitos de sentido, entonação, juízos de valores e relações dialógicas, os quais demonstraram compreensão da importância desses aspectos na reflexão sobre o discurso; na metalinguística, o foco recaiu na identificação de categorias gramaticais: silabas poéticas, rimas, pronome, verbo, elementos da narrativa, sem estabelecimento de relação com as atividades epilinguísticas. Nessa versão ocorreu o reconhecimento das orientações teórico-metodológicas da PAL em perspectiva dialógica, pois ocorreu a percepção, mas não ainda a incorporação do signo PAL na compreensão docente.

A produção intermediária das atividades linguísticas abordou a seleção de recursos relacionados ao tema como o extraverbal, a relevância social, a emotividade, o tom e as relações históricas mobilizadas. As atividades epilinguísticas foram marcadas pela consideração do estilo-gramática na seleção de recursos linguísticos e linguístico-enunciativos, como: forma composicional, léxico, sintaxe, morfossintaxe, estrutura textual, a partir dos quais verificamos, abordagem de aspectos axiológicos, semânticos e dialógicos, ainda em estágio inicial. Nessa atividade, houve focalização e seleção de recursos relacionados ao tema como o extraverbal, a relevância social, a emotividade, o tom e as relações históricas mobilizadas. As escolhas linguísticas, composicionais, lexicais e objetais da professora denotaram, investidas em um jeito próprio de dizer, visando atender seus interlocutores reais, suas alunas e seus alunos.

Nas produções finais, observamos que a atividade linguística englobou significados socioculturais das escolhas linguísticas e mobilizou a compreensão avaliativa global do enunciado. Percebemos necessidade de ampliação em relação à progressão do tema, a abordagem de valores ancestrais do Marabaixo, a produção de exercício de escrita, aspectos contemplados após nossa mediação. Assim, a atividade linguística final caracterizou-se pelo estilo pictórico, do tipo didático-reflexivo.

Na atividade epilinguística, em sua terceira versão, houve expansão no que tange a desdobramentos que envolveram a contextualização dos versos, a observação, compreensão, a comparação, reflexões quanto aos sentidos, valores sociais e emotividade, com refrações à responsividade argumentativa. Após incursões para ajustes e aprimoramentos, a professora, na quarta versão, imprimiu sua marca autoral ao propor reflexões sobre: entonação e valor a partir do recurso linguístico específico; distinção entre tempos verbais, pretérito perfeito e presente do indicativo; a compreensão das variações de registro do verbo com sentido de futuro; índices

de valor social e sobre a entonação na relação de proximidade entre autor e leitor. Desse modo, o estilo docente foi caracterizado como pictórico, do tipo didático-pedagógico.

Na terceira versão da atividade metalinguística, percebemos oscilação na abordagem dos recursos linguísticos, ora repercutindo saberes constituídos, ora tendendo à perspectiva dialógica, conforme vemos com mobilização de efeitos de sentidos, reflexões sobre a escolha dos verbos, à posição do sujeito, realce ao sujeito. A resposta docente advinda para a produção da atividade metalinguística decorreu de internalização do discurso orientado, que classificamos como em grau de transição.

Após orientações, as atividades metalinguísticas focalizaram a definição e a classificação de categorias gramaticais, exploraram a exemplificação, a valoração, suscitaram reflexão sobre os sentidos, promoveram a responsividade por meio de explicação e levaram a refletir sobre como os verbos refrangem os acontecimentos narrados a partir do contexto norteador de seu uso e do cotidiano do aluno. Consoante a isso, o estilo de transmissão caracterizou-se como pictórico do tipo didático-orientado.

No decorrer do percurso, destacamos a mediação colaborativa como essencial para o desenvolvimento das atividades de PAL. Esse processo foi marcado por ajustes e reformulações até encontrar um tom mais didático. Desse modo, entendemos que as refrações da PAL deixam aprendizados no que tange aos processos de mediação do professor. Na produção inicial, o estilo orientador e didático ainda estava muito próximo da proposta teórico-metodológica, com foco em retomadas, explicações e exemplos durante explicação sobre as atividades linguísticas. Somente nas atividades metalinguísticas, a sistematização dos processos envolvidos começou a tomar forma.

Na produção intermediária, nossa mediação caracterizou pela organização mais sistematizada em relação à mediação teórico-metodológica, marcada por convites à reflexão, apresentação de sugestões, orientação para possíveis abordagens, exemplificações, sínteses, organização e validação do dizer da professora.

Nas produções finais, nossa mediação foi marcada pela reelaboração de orientações teórico-metodológicas, reacentuação da análise dialógica do ladrão e sistematização de um roteiro para a produção de atividades epilinguísticas. Além disso, a partir das atitudes adotadas na orientação para a produção de atividades epilinguísticas em perspectiva dialógica, sistematizamos movimentos de mediação que podem contribuir para formação docente.

Na orientação das atividades metalinguísticas finais, sistematizarmos passos orientadores para a abordagem prática dos recursos linguístico-enunciativos e discursivos. Tais movimentos incluíram: a) a delimitação dos aspectos linguísticos a serem explorados em

consonância a seus efeitos sociovalorativos no enunciado; b) a pormenorização das etapas de abordagem desses aspectos, visando ampliar o controle sobre a produção de atividades de PAL.

Com tais movimentos, contemplamos o objetivo geral traçado para este estudo: "Compreender como professores das séries finais do Ensino Fundamental, da rede pública do Amapá, em contexto de formação continuada, desenvolvem conhecimentos acerca da prática de análise linguística em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo para o trabalho com a produção ética e valorada de enunciados". Durante todo o processo investigativo, o desenvolvimento docente foi analisado a partir da consideração de aspectos emotivo-volitivos percebidos pelas entonações, juízos de valores, realces valorativos, reações e formas de compartilhamento do discurso formativo. Isso nos possibilitou descortinamos a subjetividade docente, seu grau de comprometimento com a proposta, a internalização da palavra alheia.

Esses movimentos nos permitiram vislumbrar que o processo de recepção foi marcado por internalização e reelaboração da palavra alheia. Já o compartilhamento do discurso alheio na produção de atividades de PAL foi marcado por estilos distintos: linear, na produção inicial; pictórico e objetivo-neutro em grau introdutório, na fase intermediária; pictórico em graus didático-reflexivo (atividade linguística); didático-pedagógico (atividade epilinguística) e didático-orientado (atividade metalinguística). Esclarecemos que os estilos de compartilhamento do discurso alheio evidenciaram a forma como as docentes projetavam sua contrapalavra a partir do que tinham internalizado.

Com base nessa compreensão, confirmamos a hipótese levantada inicialmente: o estudo teórico-prático sobre a análise linguística em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo potencializa as possibilidades e os resultados da ação formativa, levando os professores à reconstrução e reorganização dos resultados das vivências formativas em elaborações didáticas produtivas com foco na produção ética e valorada de enunciados. Essa afirmação decorreu da compreensão da perspectiva dialógica de linguagem, da PAL e do gênero ladrão de marabaixo, a partir de ações centrais como: a abordagem introdutória de conceitos dialógicos, da resolução de atividades; a análise dialógica de um ladrão de marabaixo, a produção de uma nova SAL. Tais ações oportunizaram o conhecimento teórico-metodológico da PAL a partir de reflexões e encaminhamentos para sua efetivação na sala de aula a partir da integração a outras práticas de linguagem, da exploração do gênero em suas dimensões social e verbal e da ênfase à finalidade social da PAL: os valores humanos.

Queremos destacar que o estudo teórico-prático oportunizou percebermos, também, que o gênero ladrão de marabaixo foi, não só potencializador, como catalisador das vivências formativas. A compreensão de suas dimensões ancestrais, culturais, sociais, históricas,

ideológicas e linguísticas despertou nas professoras o senso de pertencimento e de identidade. Esses valores, longe de serem óbvios ou superficiais, constituem-se pilares de uma educação que se prospecta a reflexões sobre as relações humanas e aa transformações sociais.

O senso de pertencimento e de identidade aflorados demonstraram ser conceitos-chave para pensar o sujeito e o mundo contemporâneo, marcado pelo não pertencimento, pelas crises de identidade. Como esclarecem Alves e Alves (2010), no mundo globalizado, as pessoas deixam de pertencer, a contemporaneidade dilui suas existências de modo que a realidade é não pertencer. Logo, as etapas que constituíram o estudo teórico-prático: análise dialógica do ladrão *Aonde tu vai rapaz;* elaboração da SAL; elaboração do curso de formação continuada contribuíram para que a PAL ganhasse ainda mais relevância no fazer docente. Acreditamos que o estudo teórico-prático contribuiu para que as professoras tomassem consciência do valor de pertencer, ao se darem conta de que o ladrão de marabaixo é símbolo de relações com outros sujeitos, favorece a identidade e a transmissão de saberes construídos historicamente.

Nessa seara, o estudo teórico-prático apresentou-se como meio para que a aprendizagem de pertencimento e de identidade ocorresse, ao criar condições para que as professoras refletissem sobre as relações humanas, sociais, emocionais, alteritárias que regem a comunidade da qual se sentem parte. Essas condições são essenciais ao senso de pertencimento pois operam na [...] "interdependência, reciprocidade, cooperação e intersubjetividade" entre sujeitos (Alves; Alves, 2010, p. 4). Esses valores constitutivos do senso de pertença puderam ser estimulados a partir da produção de atividades didáticas genuínas que favoreceram a formação e o desenvolvimento de sujeito autônomos, éticos e responsáveis a partir do fomento à oralidade, leitura, escrita e análise linguística enquanto práticas efetivas de interação social.

No que diz respeito à análise dialógica de outro ladrão de marabaixo, acreditamos que contribuiu para que as docentes ampliassem seus conhecimentos acerca do ladrão de marabaixo, como também para ampliarem as formas como lidam com os gêneros discursivos. Ao investirem na análise da materialidade linguístico-enunciativa e discursiva puderam perceber na prática a relevância do contexto sócio-histórico amplo, das condições de produções, das relações dialógicas e das axiologias sociais para a produção de sentidos e para o desenvolvimento da consciência socioideológica.

Em relação à elaboração de atividades de PAL a partir de uma SAL, entendemos que a experiênciacontribuiu para: a compreensão das práticas de linguagem como eixos de usos e de ensino e aprendizagem de linguagem; a compreensão de gênero discursivo em suas dimensões social e verbal; o reconhecimento do valor linguístico, discursivo e cultural do ladrão de marabaixo; o conhecimento de atividades que sustentam PAL; a abordagem reflexiva de

recursos linguístico-enunciativos mirando a produção valorada do discurso e o desenvolvimento da consciência critico-reflexiva das/dos estudantes.

Diante disso, corroboramos a tese defendida neste estudo: "O trabalho colaborativo sobre a análise linguística em perspectiva dialógica a partir do ladrão de marabaixo, conduzido a partir de estudo teórico-prático, potencializa a compreensão de conceitos teórico-metodológicos, levando os docentes, em contexto de formação continuada, a reconfigurarem suas percepções sobre os impactos sociais da produção de efeitos éticos e valorados em enunciados em suas elaborações didáticas".

As contribuições acadêmicas deste trabalho dizem respeito à abordagem do ladrão de marabaixo enquanto gênero discursivo pela LA do Brasil; à análise da proposta teórico-metodológica à luz das considerações sobre a análise linguística; à produção de conhecimentos didático-pedagógicos para o trabalho com a PAL em perspectiva dialógica; a reflexões sobre o processo de formação continuada de professoras do Ensino Fundamental, Anos Finais, para o trabalho com a PAL na sala de aula da educação básica.

Portanto, a Tese apresenta contribuições ao professorado da educação básica, em especial, do Estado do Amapá, no sentido de valorar e reconhecer a cultura do marabaixo como legado ancestral e produtora de discursos que podem contribuir para uma educação em linguagem mais plural. Assim como, no sentido de promover a PAL como prática integradora das demais a possibilitar reflexões sobre os usos sociais da língua e, com isso, contribuir para a formação de sujeitos éticos, reflexivos e responsáveis socialmente, pertencentes a cultura que os significa. Essa perspectiva vem ao encontro do que apontamos em nossa justificativa.

Consoante a isso, destacamos que já desenvolvemos e publicamos dois artigos que contemplam resultados parciais da pesquisa (Santos; Ohuschi, 2023, Santos; Ohuschi, 2025), ofertamos oficinas a professores da educação básica sobre a análise dialógica de enunciados nos Estados do Amapá[57], Pará e Maranhão. Além desses, temos a expectativa de publicação de um livro, já contemplado em edital[58] da SEED/AP e que se volta à distribuição do material nas escolas públicas do Estado. Os demais resultados da pesquisa serão divulgados por meio apresentações de comunicações em eventos científicos e publicações em revistas especializadas.

[57] "O ensino e aprendizagem da prática de análise linguística em perspectiva dialógica a partir do gênero ladrão de marabaixo"; "Prática de Análise Linguística em perspectiva dialógica: pensar valores humanos a partir da linguagem"; "Análise Dialógica de um enunciado"

[58] Edital nº 022/2024 – SEED/AP - Programa de auxílio professor (a) escritor (a) - PAPES

A pesquisa foi importante, também, para nosso desenvolvimento formativo como professora-formadora e pesquisadora, uma vez ao produzir e mediar o processo de formação continuada internalizamos modos ensinar e de aprender que favoreceram nossa constituição. As situações oportunizadas na e pela pesquisa nos levaram ao amadurecimento acadêmico e profissional, possibilitando-nos reconfigurar conhecimentos constituídos.

Cientes das limitações do nosso trabalho, como a investigação da PAL relacionada à aula de gramática em detrimento de outras práticas de linguagem, a formação em caráter virtual, a quantidade de participantes, a compreensão do estilo verbal do gênero e do campo lexical do Marabaixo, sugerimos para futuras pesquisas: a investigação do estilo verbal do gênero ladrão de marabaixo, observando suas regularidades linguístico-enunciativas e as temáticas abordadas na contemporaneidade. Também, sugerimos trabalho etnográfico-colaborativo com as docentes a fim de acompanhar possíveis reconfigurações de suas práticas docentes ou mesmo analisar a implementação da SAL desenvolvida por elas junto ao alunado da educação básica. Além disso, sugerimos: investigação sociolinguística a respeito do léxico inerente ao Marabaixo e possíveis desdobramentos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; pesquisas voltadas às situações, eventos e atos de fala oral que compõem o marabaixo e possíveis refrações sobre a oralidade em sala de aula. E, ainda, investigações que se voltem a implementações da PAL e do gênero discursivo ladrão de marabaixo no currículo escolar.

Ao fim deste trabalho, esperamos que a palavra tecida nesta Tese sirva de ponte as demais áreas da interação humana, em especial da formação e prática docentes, como forma de apoiar o diálogo de vozes docentes em prol de práticas educativas mais plurais, éticas e responsáveis.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricas. **Letrônica**, v. 6, n. 2, p. 494-520, jul-dez, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/15020/11137 Acesso em 21.jul.2022

ACOSTA PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Revista Letra Magna**, v.12, n.19, 2016.

ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revlet**-Revista Virtual de Letras, v. 10, p. 182-200, 2018.

ACOSTA PEREIRA, R. OLIVEIRA, A. M. O cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem. In N. Franco, R. Acosta Pereira & Costa-Hübes, T. da C. (Org.), Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas. Campinas - SP: Pontes Editores, pp. 89-108.

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** [online]. 2014, v. 14, n. 1, pp. 177-194. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1518-76322014000100011. Acesso em 7 de Julho de 2022.

ACOSTA-PEREIRA, R.; SANTOS-CLERISI, G. D. dos. Pesquisas no Brasil sobre A Prática de Análise Linguística de Base Dialógica. **Línguas & Letras,** [S. l.], v. 21, n. 49, p. 4755.20200008, 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2413 . Acesso em: 13 jan. 2022.

ALBUQUERQUE, P. J. **Formação continuada de professores:** aportes teórico-metodológicos da análise linguística na perspectiva de Gênero. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós–Graduação em Letras, Garanhuns, BR - PE, 2018 - 2018. Disponível em: http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8311 Acesso em 12.jan.2022.

ALINERI, R.; SILVA, D. V. **Youtube**. Tecendo a manhã. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kgpCDfKCTsg . Acesso em 04.jun.2024.

ALVES, C. R.; ALVES, M. B. N. Identidade e Pertencimento: reflexões sobre os processos culturais na modernidade. Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 4., 2010, São Cristóvão. **Anais** eletrônicos... São Cristóvão: EDUCON, 2010. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10312/6/5.pdf . Acesso em: 05.05.2025.

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 25, p. 1–21, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537. Acesso em: 26 ago. 2024.

ALVES, R. V.; FRANCO, N. Valoração e Discurso de Outrem: Uma Análise de Enunciados de Alunos de Letras EaD sobre Disciplinas de Linguística. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n.

50, p. http://dx.doi.org/10.5935/1981–4755.20200018, 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24690. Acesso em: 21 jun. 2022.

ANDRADE, R. de P.; HOCHMAN, GALEZ. O Plano de Saneamento da Amazônia (1940-1942). **História, Ciências, Saúde**-Manguinhos [online]. 2007, v. 14, n. suppl, pp. 257-277. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000500011. Acesso em 15 Fev 2008. Acesso em 16 jun. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995**.**

AMAPÁ. CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO – CVEDUC. Disponível em: https://nte.seed.ap.gov.br/avacveduc/. Acesso em 12 de jan. de 2022.

AMAPÁ, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**. Resolução n° 15/2019- CEE/AP, de 22 de fevereiro de 2019**. Estabelece normas e orienta a implementação do Referencial Curricular Amapaense - RCA, que deverá nortear e embasar, de acordo de acordo com a BNCC, a reelaboração do currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental das unidades escolares pertencentes ao sistema estadual de ensino. Macapá-AP: Gabinete da Presidência do Conselho Estadual de Educação, 2019. Disponível em: https://urano2.mpap.mp.br:8443/download/anexo/?hash=0lsbLK5h6pXIHaM%2F6yWoEJgC6paY8hJcsFvdSLs7fOsTOvMGnlcPqLPbEyg462RdbKxDylvThW%2FkUJuWYbEsE8p7nZ9Dq4CCn2AtyvCNrw4%3D%7CBI2vfuwityDur8wnYnu68A%3D%3D Acesso em 09 de abr. de 2025.

AMAPÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n° 56/2015-CEE/AP**. Estabelece normas para a educação básica, de acordo com a Lei n° 9.394/96, e legislação subsequente, no sistema de ensino do Estado do Amapá e revoga as resoluções n° 083/ 2002, 35/07 e 28/13-CEE/AP. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_9b06daacfd5dc57c94e056e185da8fc9.pdf Acesso em 12 de jan. de 2022.

AMAPÁ. **Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_5086b3c0588ec0042fada2cb3cc79c57.pdf Acesso em 12 de jan de 2022.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense** – RCAP: Educação Infantil e Fundamental. Macapá, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf Acesso em 23 de mai. de.2023.

AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular do Estado do Amapá**. Macapá, 2018. p.613.

AMAPÁ, SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DO AMAPÁ. **Galeria de fotos**: Daniela Ramos. Macapá, 28/05/202. Disponível em https://secult.portal.ap.gov.br/galeria/0806/danniela-ramos. Acesso em 26 set. 2023.

AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo Prioritário Amapaense** Ensino Fundamental: habilidades prioritárias de língua portuguesa – 6º ao 9 ano. Macapá, 2020.

AMAPÁ. SECRETARIA EXTRAORDINÁRIA DOS POVOS INDIGENAS. **Povos indígenas do Amapá e norte do Pará**. Macapá, Disponível em: http://www.sepi.ap.gov.br/interno.php?dm=961 Acesso em 07 de jul. de 2023.

ARAÚJO, M. A. F.; SARAIVA, E.; SOUSA FILHO, S. M. de. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 268–281, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659728. Acesso em: 13 jan. 2022.

BAGNO, M. Curso de Letras? Pra quê? **Palestra proferida no EBREL**, em 2012 Disponível em https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-pra-que-1 19.06.2017 Acesso em 16 de fev. de 2024.

BAKHTIN, M. O romance de educação e sua importância na história do realismo. In.: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetn Todorov. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 205 – 260.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução do russo, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov – 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979], p. 11-70.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. – São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro e João editores, 2020. 3 reimpes. 160p.

BAKHTIN, M. **O autor e a personagem na atividade estética**. Trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa e Serguei Botcharov. – São Paulo: editora 34, 2023 [1920]).

BARRETO, M. S. **Letramento e autoria profissionais docentes**: mobilizações de saberes e fazeres em contexto de formação continuada decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16294 Acesso em 09 de abril de 2025.

BARRETO, M. S.; SANTOS, G. V.; ALENCAR, M. C. Tecendo autoria e letramento: a trama dos saberes e fazeres docentes na formação continuada. **Revista Caderno Pedagógico** – Studies Publicações Ltda, Curitiba, v.22, n.4, p. 01-24. 2025. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/14200/8004. Acesso em 12.05.2025.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. – São Paulo: Leya, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/11319215/Poesia_Completa_Manoel_de_Barros Acesso em 29 de ago. de 2024.

BARZOTTO, V. H. et al. Linguística e ensino de Língua Portuguesa. Adriana Santos Batista, Aline Maria dos Santos Pereira, Celso Kallarrari [Organizadores]. 1ª edição. São Paulo: Opção Editora: 2014.

BAUMGÄRTNER, C. T. Ensino de Língua Portuguesa em perspectiva enunciativa e discursiva. In.: BAUMGÄRTNER, C. T.; GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. C. [Org.]. **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, P. 39-56. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/a-concepcao-dialogica-de-linguagem-e-suas-reverberacoes-no-ensino-de-lingua-portuguesa/ Acesso em 02.06.2023.

BEZERRA, J.C; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em atividades de leitura. In.: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. [orgs**.]. Leitura e Ensino de Língua.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 195-236. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/leitura-e-ensino-de-lingua/ Acesso em 20 de mar. de 2024.

BEZERRIL, G. S., PEREIRA, R. A. O conceito de cronotopo em Bakhtin e o círculo: matizes rabelaisianas. **Intertexto**, V. 4, N. 2, jul. / dez. 2011, P. 35-49. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/199/221. Acesso em 14 mai. 2025.

BELLOTI, A.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. B.; FERRAGINI, N. L. de O. Conceito de valoração em perspectiva enunciativa-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. In.: FRANCO, Neil; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico metodológicas - Campinas, SP: Ponte Editores, 2020, p. 109-135.

BIASOTTO-HOLMO, M. Para uma abordagem enunciativa no ensino/aprendizado de língua estrangeira. **Revista do GEL**, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 163–179, 2008. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/121. Acesso em: 17 maio. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. – Porto editora – Porto/PT, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao Acesso em 27 de jan. de 2024.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In.: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. [Orgs.]. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Mercado de Letras, 2020, p.17-38.

BONFIM, S. A.; POLATO, A. D. M. Análise linguística/semiótica em perspectiva dialógica: valoração em semioses verbo-visuais de uma reportagem. Educação em foco: órgão oficial da

Faculdade de Educação, **Centro Pedagógico da UFJF**, 2021-12-01, Vol.26 (Especial 03). Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36353/23871 Acesso em: 28.02.2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. – São Paulo: parábola editorial, 2008.

BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In. BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**; tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botvharov e Liudmila Gogotichvíli. – São Paulo: editora 34, 2019, 2019, p. 7-18.

BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ª ed. rev. – Campinas, SP: editora da Unicamp, 2005, p.265-273.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 20.05.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, MEC, 2018a, p. 57 a 192. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 13 de setembro de 2021.

BRASIL. **Material suplementar para o elaborador do Currículo**. 2018c.

BRASIL. **Portaria nº 399 de 28 de junho de 1989**.

BRASIL, **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Homologa o Parecer CNE/CP n-15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 21 de mai. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Dossiê de registro***:* Marabaixo - Brasília, 2018b.

BRILLINGER, M. de S. **O gênero jornalístico artigo no livro didático: um estudo da elaboração didática**. Dissertação. (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Santa Catarina, Cetro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras. Florianopólis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211697. Acesso em 03.04. 2021.

BRUSIANI, L. A. J. **A constituição axiológica de anúncios de propaganda governamental de combate à violência contra a mulher no cronotopo pandêmico**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão-PR, 2022. Disponível em: https://repositorio.unespar.edu.br/items/26165f76-35a2-4bd7-a8bd-fa9db6c1250d. Acesso em 06.12.2022.

CARDOSO, R. J. **Análise Linguística em livro didático de Português (6º a 9º ano) –** os (des)usos das orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação (Mestrado) – universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/421/o/Dissertacao.pdf . Acesso em 12 jan. de 2022.

CIAVOLELLA, B. **Práticas de análise linguística com docentes do 5º ano do ensino fundamental.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, PR, 2022, 365 f. Disponível em: http://www.ple.uem.br/tese-bruno-com-ficha-2.pdf. Acesso em 28 de jan. de 2023.

CID, R. R. L.; COUTINHO, R. da S. O Canto do Marabaixo: elemento de resistência da oralidade africana e da identitária cultural na história do Amapá. **Revista Temporis [Ação]**. Cidade de Goiás; Anápolis. v.20, n.2, p.1-29, e-2002, 16, jul./dez., 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive. Acesso em 14 de mai. De 2022.

CLERISI, G. D. S. A Prática de Análise linguística na BNCC: uma análise dialógica das habilidades. In.: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. [Orgs.]. **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 240-280. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pratica-de-analise-linguística-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/ Acesso em 01 de set. de 2023.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n, 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf Acesso em 24 de jan. de 2024.

COELHO, H. C. **Cultura e religião nos ladrões de Marabaixo**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2021.

COSTA-HÜBES, T. da C. **Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos**. Percursos Linguísticos, v. 7,n. 14.- Vitória (ES), 2017. Disponível em: https://www.periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153. Acesso em 17 de jul. 2022.

COSTA-HÜBES, T. da C.; PEREIRA, R. A. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir?. **Letras**, *[S. l.]*, v. 1, n. 64, p. 06–23, 2023. DOI: 10.5902/2176148569386. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69386 . Acesso em: 28 ago. 2024.

CRUZ, A.; MOURA, A.; BARBOSA, J. **BNC-formação e BNCC**: como os documentos normativos influenciam na formação inicial do professor?. In.: Revista e-Curriculum, São

Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024e.Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em 12.03.2024.

DA SILVA, A. G. de Morais, Artur. **Entre ensino de gramática e análise linguística:** um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4005 Acesso em 12 de jan. de 2022.

DELEZUK, A. P. M. **A pontuação em notícias de divulgação científica:** contribuições para o ensino. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015, 143 f. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/409. Acesso em 07.04.2022.

DORETTO, S. A. **O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial:** a relação teoria-prática. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, Maringá, 2014. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4231 Acesso em 03.02.2022.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45 a 65.

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

FARACO, C.A. Entrevista: "Olhai a beleza da diversidade linguística". **Revista Na Ponta do Lápis**. Ano VII, Número 18. dezembro de 2011. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/858/entrevista-olhai-a-beleza-da-diversidade-linguística Acesso em 07 de jul. de 2023

FENILLI, L. M. F. **Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica:** uma proposta de elaboração didática a partir do gênero discursivo tira. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4828/5/Lays%20Maynara%20Favero%20Fenilli.pdf. Acesso em 21.02.2022.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod**., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 03 de jul. de 2023.

FONSECA, A. **Figura7**: Tambores e Bandeiras. In.: G1 Amapá: Dia do Marabaixo: conheça história de ancestralidade e manifestação cultural no Amapá. Disponível em: https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2023/06/16/dia-do-marabaixo-ancestralidade-e-manifestacao-cultural.ghtml. Acesso em 13.05.2025.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. São Paulo [Estado]. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991, 39p.

FUZA, A. F.; STRIQUER, M. S. D; OHUSCHI, M. C. G. Exauribilidade temática, ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6576. Acesso em 06 de fev. de 2023

FUZA, A. F.; RITTER, L. C. B. práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático-pedagógica. In.: PEREIRA, R. A.; ACOSTA-HÜBES, T. da C. [Orgs.]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 454-581.

GEDOZ, S. Análise linguística e reescrita textual: articulando encaminhamentos. **Fórum linguistic**. Florianópolis, v.13, n.2, p.1225-1239, abr./jun.2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1225/32087. Acesso em: 26.02.2022.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** - 53ª ed.- São Paulo: editora Ática, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem** – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento** – São Carlos: Pedro e João editores, 2015, p. 208p.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em 08 de jan. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 5. Ed. 7. Reimpressão – São Paulo: Atlas, 2006.

GIOVANI, F. BNCC: uma análise da prática de análise linguística/semiótica na alfabetização. In.: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T.C. [Orgs.]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 325-345.

GODINHO, R. **Então, Foi Assim***?* Os bastidores da criação musical brasileira - Amapaenses /Ruy Godinho. – Macapá: Abravídeo, 2018.

GOMES, F. **As tias do Marabaixo**. Disponível em: https://tiasdomarabaixo.blogspot.com/ Acesso em 16 de fev. de 2024.

GOMES, J.; MIGUEL, Z. **Vida boa**. Macapá-AP, 2002. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/ze-miguel/vida-boa.html . Acesso em 16 de mar. de 2024.

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

GOMES, S. N. S.; OHUSCHI, M. C. G. Conceitos axiológicos em recursos linguísticos-enunciativos no gênero discursivo fábula. In.: BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. **Dialogismo e ensino de línguas**: reflexos e refrações na práxis. -- Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021, p. 49-73.

GOMES, S. N. S.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Construções valorativas em recursos linguístico-enunciativos na fábula: uma sequência e atividades ao 9º ano. In.: ROCHA, C. M. da R.; SANCHES, R. D. [Orgs.]. **Linguística na Amazônia**: descrição, diversidade e ensino. – Rio Branco/AC: Nepan Editora, 2022, p. 185-208.

GOMES, S. N. S. **A constituição do estilo de linguagem do gênero memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado) – Universidade estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, PR, 2021.

GONZAGA, L. M. **Youtube**. Melhores Músicas Gonzaga Music. 24.02.2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=9EHR5hkz2xs&t=6s. Acesso em 05 de jun. de 2024.

GRILLO, S. Ensaio introdutório. In.: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – São Paulo: Editora 34, 2021[1929], p. 83-90.

HUFF, L. de A. **O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa:** em torno da prática de análise linguística. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2017, 191p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/178992/347123.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 13 de abr. 2022.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. – Brasília: Líber Livro editora, 2008.

JOU, G. I.; PERB, T. M. **A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem Psicologia**: Reflexão e Crítica, 19 (2), 177-185, 2006. DOI: Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/sSCMC3HhLZ5vV3pSKM9ycqc/?lang=pt# Acesso em 03 de jul. de 2023.

KEMIAC, L.; ARAÚJO, D. L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/33884460/Princ%C3%ADpios_para_ensino_de_An%C3%A1lise_Lingu%C3%ADstica_pdf Acesso em 17.05.2025.

KONKEL, H. dos S. **A correção/avaliação interativa em produções textuais escritas nas aulas de língua portuguesa: a contrapalavra do professor**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras. Florianópolis, SC, 2016. 122 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177576 Acesso em 15.04.2022.

KRAEMER, M. A. D. e COSTA-HÜBES, T. da C. Práticas de análise linguística na BNCC: heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. [Orgs.]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p.281-324. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pratica-de-analise-linguística-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/ Acesso em 01 de set. de 2023.

KRUM DE SOUSA, E. **Ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**:criando inteligibilidades para a prática de análise linguística. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianopólis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206349 Acesso em 15.04.2022.

LADISLAU, R. **Aonde tu vai rapaz**. In.: BRASIL, Ministério da Cultura. Dossiê de registro*:* Marabaixo - Brasília, 2018.

LEHR, R. Mercantilização da educação básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización; Sept. de 2023, p. 34 – 60. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1495/1320 Acesso em 22.03.2025.

LOBATO, S. da S. Experiências de exclusão urbana no cotidiano macapaense (1944-1964). **Sæculum** – Revista de História, [S. l.], n. 32, p. 113, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/27093. Acesso em: 26 jun. 2022.

LUNA, V. X. **Um cais que abriga histórias de vida homens e máquinas construindo o social na cidade de Macapá (1943-1970)**. 2017. 217f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23699/1/2017_tese_vxluna.pdf. Acesso em 29 de ago. de 2024.

LUNARDELLI, M.G. **Configuração do Gênero Discursivo Comentário Interpretativo-Crítico no Cenário do Vestibular da Unioeste**. Disponível em: 2023: I SELICEN - Seminário das Licenciaturas – PIBID.PRP.UFFS & II SILE - Seminário Internacional de Letras da Fronteira Sul. Acesso em 26.03.2024.

LUNARDELLI, M. G. Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. In.: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição [Orgs.]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 483-519.

MADUREIRA, D. de N. de S**. Marabaixo e seus "ladrões":** a história afroamapaense sintetizada no cancioneiro popular como elemento fomentador de estudos literários. 112f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2019. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12672. Acesso em 26.12.2023.

MARTINS, B. R. C. **Marabaixo, ladrão, gengibirra e rádio:** traduções de linguagens de textos culturais. 2012. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo, São Paulo, 2012. 214 f. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4430. Acesso em: 07 de jul. 2022.

MENDONÇA, M. Análise linguística na escola: deslocamento dos objetos de ensino. In: **Anais** da XXI Jornada de Estudos Linguísticos do Nordeste. João Pessoa: Ideia, 2006b. p. 1719-1723. Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/351885353_ANALISE_LINGUÍSTICA_NA_ESCOLA_DESLOCAMENTOS_DOS_OBJETOS_DE_ENSINO. Acesso em 12 de mai. de 2025.

MENDONÇA, M. Práticas de análise linguística, modalização e referenciação: ampliando e conectando objetos de ensino. In.: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição [Orgs.]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 219-243.

MENDES POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, Ângela F. Por uma perspectiva dialógica de abordagem da sintaxe em práticas de análise linguística. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 28–49, 2022. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24342. Acesso em: 28 ago. 2024.

MENDES POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. Atividade epilinguística: dos princípios à caracterização teórico-metodológica. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 147–173, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n3p147-173. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/17235. Acesso em: 28 ago. 2024.

MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 21, n. 49, jun. 2020. ISSN 1981-4755. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631. Acesso em: 27 jan. 2021.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Alfa**, São Paulo, 57 (2): 433-449, 2013, 433-449. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alfa/a/YkXtMWyVxQbTfjTy6nKQC4L/?lang=pt. Acesso em 23 de jun. de 2022.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. In. FUZA, A. F.; OHUSCHI, Marcia Cristina Greco; MENEGASSI, R. J. **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Ponte Editores, 2020, p. 99-118.

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

MORSON, G.S; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística; tradução de Antonio de Pádua Danesi. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, I. M. **Abordagem da gramática nos livros didáticos de língua portuguesa:** os parâmetros curriculares nacionais promoveram mudanças? Dissertação (Mestrado em Letras

e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. 142 f. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9006 Acesso em 13.04.2022.

NOGUEIRA, M. D. S. **A tessitura da contrapalavra discente no gênero discursivo notícia radiofônica escolar:** entre fios orais e o valor humano. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13952865# Acesso em 17 de mai. 2025.

NUNES, D. C. M. **Uma proposta didático-pedagógica para a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa:** um trabalho sob a perspectiva dos gêneros do discurso. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianopólis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206354 Acesso em 13.04.2022.

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

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

OHUSCHI, M. C. G.; FUZA, A. F.; STRIQUER, M. dos S. D. Análise linguística dialógica em anúncio publicitário. In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, Pontes, 2020, p. 213-240.

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. In.: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição [Orgs.]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 419-452.

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Prática de análise linguística no trabalho com o pronome no ensino de língua materna. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 3, p. 425–441, set. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/DhdGD5L85FrRffZXFWn8twm/abstract/?format=html&lang=pt# Acesso em 28 de ago. de 2024.

OHUSCHI, M.C.G; PAIVA, Z . L. R. Elaboração de atividades de análise linguística: entre o conhecimento sobre a língua e a compreensão do texto. In.: FUZA, A.F.; OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R. J. (ORGS.). **Interação e escrita no ensino de língua** – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p.119-136.

OHUSCHI, M.C.G; SILVA, M.K.A. Análise linguística em perspectiva dialógica no trabalho com o gênero discursivo poema. In. RODRIGUES, I. C. F. S; OHUSCHI, M. C. G. (org.). **As**

interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas. – 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p.321-352.

OLIVEIRA, E. dos S. **Da tradição oral à escritura:** a história contada no Quilombo de Curiaú - Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/366287 Acesso em 02.05.2023.

OLIVEIRA, E. dos S. **Devoção, tambor e canto:** um estudo etnolinguístico da tradição oral de Mazagão velho. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosófica, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Linguística. Área de concentração: Semiótica e Linguística Geral. – São Paulo, 2015, 262 p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-22122015-101109/publico/2015_EdnaDosSantosOliveira_VCorr.pdf Acesso em 07 de jul. 2022.

OLIVEIRA, N. A. F. de; POLATO; A. D. M. Análise linguística: o funcionamento dialógico-valorativo de recorrências gramaticais na notícia. **Polifonia**, v. 22, n. 31, p. 431-461, janeiro-junho. Cuiabá, MT, 2015. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/161 Acesso em 21 de jul. de 2022

OLIVEIRA, V. M. de. **(Re)construção da memória e experiência de professores:** impactos das reformas educacionais para o ensino médio na trajetória docente no período de 1990 a 2024. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2025/03/Valeria-Matos-de-Oliveira-Versao-Final-Dissertacao.pdf Acesso em 12.05.2025

ORTEGA, L. R. Enunciado: unidade concreta da comunicação discursiva. In.: BAUMGÄRTNER, C. T.; GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. da C. [Orgs.]. **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 127-158. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/a-concepcao-dialogica-de-linguagem-e-suas-reverberacoes-no-ensino-de-lingua-portuguesa/ Acesso em: 01 de nov. de 2023.

PENHA, G. **Figura 1**: Sábado do Mastro no Ciclo do Marabaixo de 2025. In: AGENCIA DE NOTICIAS AMAPÁ. Ciclo do Marabaixo 2022: depois de dois anos, grupos se reúnem para corte do mastro nas matas do Curiaú. Disponível em: https://portal.ap.gov.br/noticia/1905/ciclo-do-marabaixo-2022-depois-de-dois-anos-grupos-se-reunem-para-corte-do-mastro-nas-matas-do-curiau. Acesso em 14 de mai. 2025

PENHA, G. **Figura 2**: Quinta-feira da Hora - Ciclo do Marabaixo de 2025. In: AGENCIA DE NOTICIAS AMAPÁ. Com apoio do Governo do Amapá, Ciclo do Marabaixo 2025 inicia no Sábado de Aleluia; confira programação. Disponível em: https://agenciaamapa.com.br/noticia/29970/com-apoio-do-governo-do-amapa-ciclo-do-marabaixo-2025-inicia-no-sabado-de-aleluia-confira-programacao. Acesso em 14 de mai 2025.

PENHA, G. **Figura 3**: Derrubada dos Mastros no Ciclo do Marabaixo de 2025. In: AGENCIA DE NOTICIAS AMAPÁ. Realizada pelo governo do amapá, central do ciclo do

marabaixo 2025 encerra com ladainha, ‘marabaixão’, shows e derrubada dos mastros. Disponível em: https://agenciaamapa.com.br/noticia/29945/realizada-pelo-governo-do-amapa-central-do-ciclo-do-marabaixo-2025-encerra-com-ladainha-marabaixao-shows-e-derrubada-dos-mastros. Acesso em 14 de mai 2025.

PENHA, G. **Figura 4**: Culto ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade - Ciclo do Marabaixo de 2025. In: AGENCIA DE NOTICIAS AMAPÁ. Com apoio do Governo do Amapá, Ciclo do Marabaixo 2025 inicia no Sábado de Aleluia; confira programação. Disponível em: https://agenciaamapa.com.br/noticia/29970/com-apoio-do-governo-do-amapa-ciclo-do-marabaixo-2025-inicia-no-sabado-de-aleluia-confira-programacao. Acesso em 14 de mai. 2025.

PENHA, G. **Figura 5**: Ladainha em latim durante Central do Marabaixo 2025. In: AGENCIA DE NOTICIAS AMAPÁ. Realizada pelo governo do amapá, central do ciclo do marabaixo 2025 encerra com ladainha, ‘marabaixão’, shows e derrubada dos mastros. 13 mar. 2025. Disponível em: https://agenciaamapa.com.br/noticia/29945/realizada-pelo-governo-do-amapa-central-do-ciclo-do-marabaixo-2025-encerra-com-ladainha-marabaixao-shows-e-derrubada-dos-mastros. Acesso em 14 de mai. 2025.

PENHA, G. **Figura 8**: Sábado do Mastro no Ciclo do Marabaixo de 2025. In: AGENCIA DE NOTICIAS AMAPÁ. Com apoio do Governo do Amapá, Ciclo do Marabaixo 2025 inicia no Sábado de Aleluia; confira programação. Disponível em: https://agenciaamapa.com.br/noticia/29970/com-apoio-do-governo-do-amapa-ciclo-do-marabaixo-2025-inicia-no-sabado-de-aleluia-confira-programacao. Acesso em 14 de mai. 2025.

PENHA, G. **Figura 9**: Produção artesanal da gengibirra. In: AGENCIA DE NOTICIAS AMAPÁ. Mês da Consciência Negra fecha com sanção da lei que torna gengibirra patrimônio imaterial. Disponível em: https://www.agenciaamapa.com.br/noticia/10251/mes-da-consciencia-negra-fecha-com-sancao-da-lei-que-torna-gengibirra-patrimonio-imaterial. Acesso em 14 de mai. 2025.

PEREIRA, R. A. O cronotopo do gênero carta de conselhos: imagens do tempo, do espaço e da autoria. **Revista Travessias**, vol. 7, nº. 2,–2013, p.252-284. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/9073/6868 Acesso em 14.05.2025.

PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. Sobre a análise da língua: considerações em Bakhtin e Volóchinov. In.: **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a, p. 109-131.

PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. Práticas de linguagem em aulas de língua portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística. In.: **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b, p. 385-418.

PEREIRA, R. A.; GREGOL, F. A. O estudo dialógico da valoração. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 56, n. 3, p. 482-496, set.- dez. 2021. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/40679/27376. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

PIANO, K. F. **A prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/4013 Acesso em: 12 de jan. de 2022.

PINTO, E. C. S. **A ancoragem enunciativo-discursiva para o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: uma proposta teórico-metodológica**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianopólis, 2018, 137p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206103?show=full. Acesso em 02.04.2022.

POLATO, A. D. M.; NUNES, G. A. **Análise linguística como alternativa pedagógica: uma reflexão a partir do trabalho com o gênero notícia**. ENIEDUC, UNESPAR/FECILCAM– Campus de Campo Mourão-PR, 2013. Disponível Em: https://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/letras/trabscompletos/let017048299502.pdf Acesso em 03.09.2022.

POLATO, A. D. M.; FRANCO DE OLIVEIRA, N. A. Gênero notícia: movimentos discursivizados nos limites entre informação e opinião. **Fórum Linguístico** (Online), v. 12, p. 579, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2015v12n1p579. Acesso em: 09 de jun. de 2016.

POLATO, A. D. M. **A Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, PR, 2017. 230 f.

POLATO, A. D. M; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. **Gêneros do discurso**: refletir e refratar com Bakhtin. Campinas: Pontes Editora, v. 1, p. 13-44, 2017.

POLATO, A.D.M; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana**, São Paulo, 12 (2): 123-143, Maio/Ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/PRxFHnPzbzrxRNvgqJ8dQ4h/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 28 de jun. de 2023.

POLATO, A.D.M; MENEGASSI, R.J. A epistemologia dialógica da análise do discurso. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.1 6, n.2, p.3742 - 3757, abr./jun. 2019a. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3742. Acesso em 28 de jun. de 2023.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, vol. 41, núm. 2, 2019b.Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307462019012. Acesso em 11 de jan. de 2022.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 1059-1098, mai., 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590. Data de acesso: 28 de jun. de 2023.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. In.: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição [Orgs.] Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. p.21-72.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. In.: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição [Orgs.] **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b. p.183-218.

POLATO, A.B.M; MENEGASSI, R.J. A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. **Letras**, v. 32, n. 64, p. 59-79, jan./jun. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69762/51455 Acesso em 28 de jun. de 2023.

PONTES, G. **Foto 1**: Culto ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade. In.: AGÊNCIA DE Notícias do Amapá. Com apoio do Governo do Amapá, Ciclo do Marabaixo 2025 celebra o centenário de Benedita Guilherma Ramos, a 'Tia Biló'. 27 mar 2025. Disponível em: https://bombabomba.com.br/amapa/com-apoio-do-governo-do-amapa-ciclo-do-marabaixo-2025-celebra-o-centenario-de-benedita-guilherma-ramos-a-tia-bilo/. Acesso em 13 de mai. 2025.

PRADO, R.M.N; S.M., ALVAREZ. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.19, n.1, p. 125-143, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15275/9463 Acesso em 16 de fev. de 2024.

PREFEITURA MUNCIPAL DE MACAPÁ. **Cultura e Turismo**: marabaixeiras Tia Chiquinha, Tia Venina e Tia Gertrudes são homenageadas com monumentos de esculturas em pontos históricos de Macapá. Disponível em: https://macapa.ap.gov.br/cultura-e-turismo-marabaixeiras-tia-chiquinha-tia-venina-e-tia-gertrudes-sao-homenageadas-com-monumentos-de-esculturas-em-pontos-historicos-de-macapa / Acesso em 16 de fev. de 2024.

RAMOS, F. M. E. Uma leitura do discurso do outro nos estudos da linguagem. **Revista do GELNE**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1/2, p. 1–10, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9348. Acesso em: 17 maio. 2025.

RAUPP, E. S. **A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: cartografia e análise dialógica dos discursos de pesquisas – dissertações e teses – produzidas no Brasil (1998-2021)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

RAUPP, E. S.; PEREIRA, R. A. A prática de análise linguística nos cursos de licenciatura em letras: um olhar para a formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22,

n. 4, p. 843–870, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/85WqnVd3FkPC7psC5rWjN8j/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 07 de abr. de 2025.

REIS, M. V. de F.; MACIEL, K. B.; PEREIRA, M. P. T. Ladrões de Marabaixo em Macapá: identidade cultural, poder, história, memória e religiosidade na Amazônia amapaense. **Revista Caminhos** - Revista de Ciências da Religião, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 11-28, abr. 2021. ISSN 1983-778X. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8298/5144. Acesso em: 07 jul. 2022. doi: http://dx.doi.org/10.18224/cam.v19i1.8298.

RIBEIRO, F. B. V.; PICALHO, A. C. CUNICO, L. FADEL, L. M. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, V.17, nº 1, p.100-113.TRI I 2023. ISSN 1980-7031. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/18159/11970 Acesso em 27.01.2024.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RITTER, L.C.B; OHUSCHI, M.C.G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. In.: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. [orgs.] **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 419-452. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/02/Leitura-e-Ensino-de-Lingua.pdf Acesso em: 28.06.2023.

RODRIGUES, R. H. A Prática de Análise Linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa: a refração dos discursos que incidem sobre esse conceito e sobre as atividades propostas. In.: PEREIRA, R. A. Pereira; RODRIGUES, R. H.; Costa-Hübes, T. C. [Orgs.] **Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) nas aulas de Língua Portuguesa: entre a tradição e a mudança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 101-160.

RODRIGUES, B.; PEREIRA, R.A. O cronotopo em livros didáticos de língua portuguesa: entre o discurso da tradição e o da mudança. In.: ROCHA Patrícia Graciela. [Organizadora]. **Linguagens e ensino**: entre novos e velhos desafios. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 50-80.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014. DOI: 10.26512/les.v15i2.7561. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561. Acesso em: 24 jan. 2024.

ROHLING, N.; REMENCHE, M. L. R. Concepções de análise linguística na formação inicial de professor de Língua Portuguesa. **Forum linguistic**., Florianópolis, v.12, n.3, p.827- 843 , jul./set.2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n3p827/30161. Acesso em 12 mai. 2025.

ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo [Orgs.]. **Multiletramentos na escola** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-31.

RODRIGUES, N. C.; FRANCO, N.; ROHLING, N. Análise linguística: da gramática aos efeitos de sentido. In.: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. [Orgs.] **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 347-381. Disponível em https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pratica-de-analise-linguística-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/ Acesso em 21.08.2024.

RODRIGUES, R. H. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In.: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. [Orgs.]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 157-181. Disponível em https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pratica-de-analise-linguística-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/ Acesso em 21.08.2024.

RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. Os gêneros do discurso como elementos integradores para/nas aulas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística: subsídios teórico-metodológicos. In.: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. [Orgs.]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 74-106.

ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos. In.: ROJO, R. H.; MOURA, E. [Orgs.]. **Multiletramentos na escola** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-31.

SALCEDO, R. **O menino que carregava água na peneira**. Youtube Viva poesia. 22.12.2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bCN-oa5KqCg Acesso em 05.06.2024.

SALATIEL, T. F. O. **O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. – São Leopoldo, RS, 2019, 90p. Disponível em: https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9004/Tarc%c3%adsio%20Francisco%20Oliveira%20Salatiel_.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 04.09.2022.

SAMPAIO, D. L. S. **Marabaixo [manuscrito]: discurso e identidades negras na tradição amapaense.** Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem , 2022, 230 f. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/15930 Acesso em 09.05.2025.

SANTOS-CLERISI, G. D. **A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186138. Acesso em 28.02.2022.

SANTOS-CLERISI, G. D. dos. **Reverberações dos estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020, 328p. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219285/PLLG0816T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y Acesso em 28.02.2022.

SANTOS, G.V.; CASTRO, L. B.; NOGUEIRA, M. D. S. Reflexos e refrações docentes no processo de ensino e aprendizagem: o trabalho com gênero miniconto em perspectiva dialógica. **Anais**. XII Selisigno XIII Simpósio de Leitura da UEL, 2022, p. 978-996. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1p7YdooNIIlU5Z32yh3PHOhxv8-gCmtYT/view. Acesso em 02.04.2024.

SANTOS, G.V.; BARRETO, M.S. A constituição dialógica da discência e da docência: um olhar a partir de uma atividade de análise linguística no 9º ano do ensino fundamental. In.: BAUMGÄRTNER, C. T.; GEDOZ, Sueli; L, T. C. [Orgs**.] A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 333-362. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/a-concepcao-dialogica-de-linguagem-e-suas-reverberacoes-no-ensino-de-lingua-portuguesa/ Acesso em 02.04.2024.

SANTOS, G. V.; OHUSCHI, M. C. G. "O tambor fala, a palavra cria": ressonâncias valorativas no ladrão de marabaixo Aonde tu vai rapaz. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 18, n. 3, p. e60487, 2023. Disponível em https://www.scielo.br/j/bak/a/qCRhDdd7nKJNLDTGCywfFLp/abstract/?lang=en# Acesso em 16.08.2024.

SANTOS, G. V.; OHUSCHI, M. C. G. A Prática de Análise Linguística a partir do Ladrão de Marabaixo: elo entre práticas e saberes culturais, ancestrais e contemporâneos, no ensino de Língua Portuguesa. **Línguas e Letras**, v. 26, n. 60, agosto de 2025. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34938/24558 Acesso em 15.09.2025

SANTOS, S. C. do P. dos. **Práticas de análise linguística de perspectiva dialógica com o verbo no 6º ano do ensino fundamental**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Cento de Ciências Humanas, letras e Artes, Departamento de Teoria Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, PR, 2023, 270f. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1jFrLXx0V5vvgIwePzZyTkGKvk3TCmb6-/view. Acesso em 22.07.2024.

SARMENTO, C. A. **O tratamento dado aos gêneros discursivos em prática de análise linguística**: um estudo de planos de aula do portal do professor. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. - Pau dos Ferros, 2018. 121p. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7192079# Acesso 05.08.2022.

SILVA, J. L. L. da. **O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula**: reflexões sobre concepções e prática de professoras integrantes do grupo de estudos didáticos para o ensino de língua portuguesa (GEDELP / SEDUC/PE). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade

Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22196 Acesso em 08.07.2022.

SILVA, J. R. **O eixo análise linguística na BNCC**: estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da educação básica. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Campina Grande, 2021. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/18538. Acesso em 08.07.2022.

SILVA, M. K. A. da. **Análise linguística em perspectiva dialógica: a responsividade discente na primeira etapa do ensino médio da EJA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, Faculdade de Língua Portuguesa, Castanhal, 2023, 215f.

SILVA, M. K.A. da; GOMES, S.N.S.; OHUSCHI, M.C.G. Reflexão epilinguística com alunos da EJA. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 13, n. 25, jan./jun. 2024. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/9154 Acesso em 27.08.2024.

SILVA JÚNIOR, S. N. da. Abordagem qualitativa, pesquisa colaborativa e verdades pravdas sobre ensino de língua portuguesa. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 269-277, abr. 2021.Disponivel em: http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2098 Acesso em 25.01.2024.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. A prática de análise linguística em uma concepção de educação dialógica alteritária. In.: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. [Orgs.] **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p.133-156.

SOBRAL, A. Entrevista Especial VI. In. **O Consoante**. Disponível em: http: //oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi//. Acesso em: 06 fev. 2023.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In.: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chaves (Org.), – 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 11-36.

SOUZA, M. F. P. de; CARREIRO, R**. Áudio slideshow como formato para reportagens multimídia: primeiras aproximações**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009. Disponível em: https://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1297-1.pdf. Acesso em 06.06.2024.

SOUZA, F. C. **Reflexão sobre os usos da língua na produção textual escrita:** a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras. Florianópolis, SC, 2016. 129. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175855. Acesso em 08.04.2022.

TORQUATO, J. V. **A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica**: o que orientam os documentos parametrizadores? Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211249. Acesso: 08.07.2022.

VARGAS, G. O Discurso do Rio Amazonas. – **Revista Brasileira de Geografia**, v. 4, n. 2, p. 259-262, abr-jun, 1942. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1942_v4_n2.pdf. Acesso em 24.06.2022.

VASCONCELOS, S.I.C.C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de Português. In.: BASTOS, N. M. **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: I.P. _ PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VIDEIRA, P. L. **Batuques, folias e ladainhas [manuscrito]:** a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do ceará, faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3177. Acesso 07.04.2022.

VIDEIRA, P. L. Dança do Marabaixo: cultura Afroamapaense em evidência. In: Congresso Nacional da Federação de Arte e Educadores do Brasil, 18.; Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte Educação; Encontro Nacional de Arte Educação, Cultura E Cidadania, 1., 27-30 nov. 2008, Crato (CE). **Anais**. Crato (CE): Ed. EdURCA, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46983/1/2008_eveplvideira.pdf Acesso 07.04.2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021[1929], p. 227-240.

VOLÓCHINOV, V. **Palavra na vida e palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenha e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p.109-146.

APÊNDICES

SUMÁRIO

APÊNDICE A TCLE 481
APÊNDICE B QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 483
APÊNDICE C MÓDULO 3 – A ANÁLISE LINGUÍSTICA: DA INTERAÇÃO À PERSPECTIVA DIALÓGICA - SLIDES 484
APÊNDICE D MÓDULO 6 – O GÊNERO DISCURSIVO "LADRÃO DE MARABAIXO" 497
APÊNDICE E DEPOIMENTO DE TIA ZEZÉ SOBRE O GÊNERO LADRÃO DE MARABAIXO 508
APÊNDICE F DEPOIMENTO DE TIA GERTRUDES SOBRE O GÊNERO LADRÃO DE MARABAIXO 509
APÊNDICE G MÓDULO 10 – CONSTITUIÇAO DIALÓGICA DO GÊNERO 510
APÊNDICE H MÓDULO 11: A DIMENSÃO VERBAL DO ENUNCIADO: PAL SOBRE TÍTULO E REFRÃO DO ENUNCIADO 521
APÊNDICE I SEQUÊNCIA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DO LADRÃO DE MARABAIXO AONDE TU VAI RAPAZ 529
APÊNDICE J ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA ANÁLISE DIALÓGICA DE UM LADRÃO DE MARABAIXO. 562
APÊNDICE K ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE UM SAL 563
APÊNDICE L ROTEIRO DE PLANO GLOBAL DE UMA SAL. 565
APÊNDICE M VERSÃO 1 DA SAL 566
APÊNDICE N MEDIAÇÃO 1: SLIDES DE APOIO À ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DA SAL 571
APÊNDICE O VERSÃO 2 DA SAL 572
APÊNDICE P MEDIAÇÃO 2: ATIVIDADES DA DIMENSÃO SOCIAL 576
APÊNDICE Q MEDIAÇÃO 2: ATIVIDADES DA DIMENSÃO VERBAL (PAL) 581
APÊNDICE R VERSÃO 3 DA SAL 587
APÊNDICE S MEDIAÇÃO SOBRE VERSÃO 3 DE ATIVIDADES DE PAL 594
APÊNDICE T VERSÃO FINAL DA SAL 606

ANEXOS 616

ANEXO A PARECERES CONSUBSTANCIADOS DO CEP 617
ANEXO B NORMAS DE TRANSCRIÇÃO PROJETO NURC 618
ANEXO C ATIVIDADE IMPLEMENTADA POR TIA ZEZÉ 619
ANEXO D LADRAO DE MARABAIXO "CANTO DAS LAVADEIRAS" 625
ANEXO E LADRÃO DE MARABAIXO "DONA FLOR" 626

APÊNDICE A TCLE

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BELÉM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto de pesquisa "Vozes docentes em diálogo: estudo teórico-prático sobre a análise linguística em perspectiva dialógica na formação continuada de professores do Ensino Fundamental na Amazônia amapaense",

Esclarecimentos da pesquisa:

Prezado professor(a):

Você está sendo convidado para participar, como informante, do Projeto de Pesquisa intitulado "Vozes docentes em diálogo: estudo teórico-prático sobre a análise linguística em perspectiva dialógica na formação continuada de professores do Ensino Fundamental na Amazônia amapaense", sob a responsabilidade da Profª Ma. Gercilene Vale dos Santos, da Universidade Federal do Pará.

O Projeto tem como objetivo compreender como professores das séries finais do Ensino Fundamental, da rede pública do Amapá, em contexto de formação continuada, desenvolvem conhecimentos acerca da análise linguística em perspectiva dialógica para o trabalho com a produção ética e valorada de enunciados, com base nos estudos acercado dialogismo, com o intuito de contribuir para a formação (inicial e continuada) do professor.

Ao considerarmos o contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula, podemos incluir a possibilidade de riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, durante a realização das atividades previstas na proposta de intervenção pedagógica. Assim, caso seu(sua) filho(a) apresente alguma dúvida ou desconforto ao realizar alguma atividade, o pesquisador poderá esclarecê-la imediatamente e minimizar o desconforto. No entanto, se você quiser, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do(a) menor na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade.

Por outro lado, esta pesquisa traz benefícios aos seus participantes, haja vista que, por meio da proposta de intervenção pedagógica implementada em sala de aula, que visa trabalhar a Língua Portuguesa de forma mais significativa, os alunos poderão apresentar melhor desempenho linguístico, assim como melhorar sua proficiência na leitura e na escrita.

Ressaltamos que os dados coletados (atividades de leitura, análise linguística e textos produzidos) pelo seu(sua) filho(a) poderão ser publicados e divulgados, com finalidades exclusivamente científicas e acadêmicas, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, apresentações orais em congressos e eventos similares etc.), ficando sua identidade totalmente preservada, em respeito à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) possui email, contato telefônico e endereço da pesquisadora responsável e está em duas vias de igual teor e forma. Uma via será fornecida a você e a outra será arquivada por cinco anos pela pesquisadora responsável, junto aos textos e atividades coletados, no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará, e, após o referido prazo, será destruída.

Caso tenha dúvidas ou queira solicitar novas informações sobre a pesquisa ou sobre a participação de seu(sua) filho(a) nela, você pode entrar em contato, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora responsável. Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto (Rua dos Mundurucus, 4487. 1º andar. Fone: 91 3201 6754).

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,_____,professor(a)
declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa "Vozes docentes em diálogo: estudo teórico-prático sobre a análise linguística em perspectiva dialógica na formação continuada de professores do Ensino Fundamental na Amazônia amapaense", de maneira clara, detalhada e esclareci minhas dúvidas.
Estou ciente do conteúdo da pesquisa, dos riscos e benefícios, e que posso esclarecer novas dúvidas e/ou solicitar novas informações a qualquer momento, e, se desejar, interromper a participação dele(dela) na pesquisa.
Desta forma, consinto que a coleta de dados seja efetivada, a partir da realização de atividades diagnósticas e de atividades de leitura, produção textual e análise linguística inseridas na proposta de intervenção pedagógica, e que os dados sejam utilizados para análises e discussões acadêmicas e científicas.

_____, _____/_____/_____.

_____ _____

Assinatura do(a) professor(a) Assinatura da pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável:
GERCILENE VALE DOS SANTOS
Endereço: Av. dos Caramuru,1293
Buritizal. CEP: 68902-863.
Macapá – AP
Fone: (96) 98400-8490
E-mail: gercilenevale2015@gmail.com

APÊNDICE B QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Questionário de Pesquisa

I – PERFIL PROFISSIONAL

1) Nome:_____

2) Como você gostaria de ser identificado (a)na pesquisa (pseudônimo)? _____

3) Tempo de exercício no Magistério:_____

4) Formação Profissional:_____

a) Graduação: _____

b) Especialização: ( )Sim ( ) Não Área ( ) _____

c) Mestrado: ( )Sim ( ) Não Área ( )_____

d) Doutorado: ( )Sim ( ) Não Área ( ) _____

II – DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1) Tempo de docência em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino fundamental

a) ( ) 01 a 05 anos b) ( ) 05 a 10 anos c) ( ) Mais de 10 anos

2) Prática de linguagem com que tem mais afinidade. Assinale mais de uma, se for o caso.

a) ( ) Oralidade b)( ) Leitura c)( ) Análise Linguística

d) ( ) Produção escrita e)( ) Produção multimodal

3) Prática (s) de linguagem contemplada (s) no fazer docente

a) ( ) Oralidade b)( ) Leitura c)( ) Análise Linguística

d) ( ) Produção escrita e)( ) Produção multimodal

4) Participou de algum curso de formação continuada voltado à prática de Análise Linguística?

a) ( ) Sim b) ( ) Não

5) Você contempla os gêneros discursivos na sua prática docente? Se sim, de que forma?

III – A RELAÇÃO DOCENTE COM A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

1) Como você entende o trabalho com a Análise Linguística?

2) Como você costuma trabalhar a Análise Linguística com seus alunos?

3) Como são as atividades implementadas no trabalho com a Análise Linguística: há relação com outras práticas de linguagem: oralidade, leitura ou produção textual (escrita, oral ou multimodal)?

4) Você produz materiais didáticos (sequências de atividades, exercícios, roteiros, atividades ou outros) ou mesmo questões que contemplem aspectos gramaticais? Dê um exemplo de uma atividade.

5) No trabalho com aspectos gramaticais, você relaciona-os ao estudo dos gêneros discursivos? Comente.

6) Para você, quais são os maiores desafios para o trabalho com a Análise Linguística na sala de aula?

APÊNDICE C MÓDULO 3 – A ANÁLISE LINGUÍSTICA: DA INTERAÇÃO À PERSPECTIVA DIALÓGICA - SLIDES

Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL
Projeto de Pesquisa "O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa" (UFPA)

A Análise Linguística: da interação à perspectiva dialógica

Profa. Ma. Gercilene Vale dos Santos
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Ohuschi

A Análise Linguística: da interação à perspectiva dialógica

1. A epistemologia teórica da Análise Linguística no Brasil
2. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas
3. Sequência de atividades dialógicas

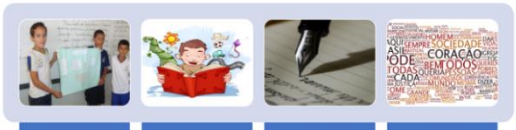
A Análise Linguística: da interação à perspectiva dialógica

1. A epistemologia teórica da Análise Linguística no Brasil
2. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas
3. Sequência de atividades dialógicas

Objetivo

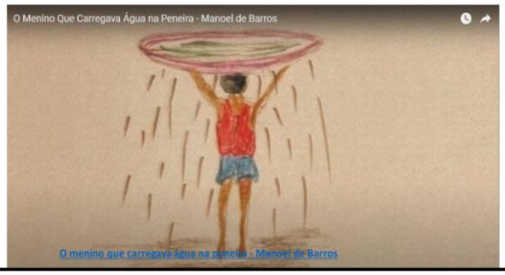
- Refletir sobre a constituição teórico-metodológica da AL no Brasil, a partir de reflexões acerca dos textos basilares, e das expansões trazidas pela perspectiva dialógica de linguagem.

Práticas de linguagem



Oralidade | Leitura | Produção textual | Análise Linguística

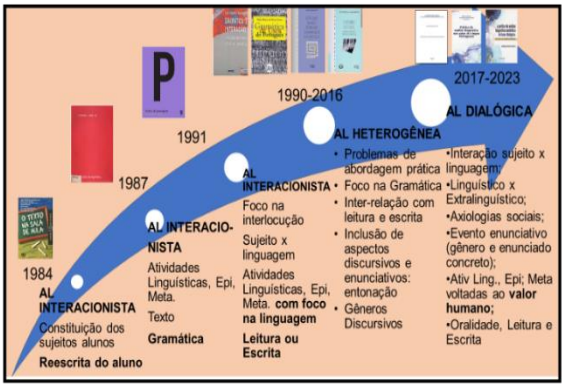
...Fazer peraltagens com as palavras



- Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase.
- Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
  O menino fazia prodígios.
  Até fez uma pedra dar flor.

COMO ASSIM?

A Análise Linguística no Brasil



A ANÁLISE LINGUÍSTICA INTERACIONISTA

1984 – 1991

João Wanderley Geraldi

(São Luís Gonzaga, 26 de dezembro de 1946) é um linguista e professor brasileiro conhecido por seus trabalhos sobre ensino de língua portuguesa e análise do discurso.

- Foi professora da Universidade Estadual de Campinas e professor visitante na Universidade do Porto.
- O livro *O texto na sala de aula: leitura e produção*, publicado em 1984 e organizado por Geraldi, é considerado seminal na "renovação" do ensino de língua no Brasil, pois traz para o centro das discussões a questão da linguagem como interação

OBRAS

1984

1985

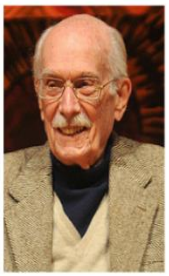
1991

1996

2010

Carlos Franchi

(Jundiaí, 15 de agosto de 1932 - Campinas, 25 de agosto de 2001) foi um linguista, professor, advogado e político brasileiro. Era professor emérito da Universidade Estadual de Campinas, onde foi, junto a Rodolfo Ilari, Haquira Osakabe e Carlos Vogt, um dos fundadores do Instituto de Estudos da Linguagem. Foi presidente da Associação Brasileira de Linguística de 1977 a 1979 e, como político, foi vereador da Câmara Municipal de Jundiaí de 1960 a 1963.



Algumas obras

•1977. Linguagem: Atividade Constitutiva. In: *Almanaque*, 5, São Paulo: Brasiliense, 9- 27.

•1987. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria de Educação/ CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas).

O texto na sala de aula - 1984

(Geraldi, 1984)	Formação inicial	apontamentos teóricos
		norteia estratégias práticas
	Formação em serviço	Propõe a AL a partir de textos (dos alunos)

Aspectos centrais na obra

(Polato; Menegassi, 2019a)

Concepções de linguagem e ensino de português (Geraldi)	Gramática e Política (Possenti)	Unidades Básicas do Ensino de Português (Geraldi)
Expressão do pensamento	Legitimidade às variedades linguísticas	Análise linguística integrada à leitura e à reescrita do texto discente
Instrumento de comunicação	Crítica a natureza política da gramática como "conjunto de regras" a serem seguidas	"Do erro à autocorreção"
Linguagem como interação		

PENSAMENTO FILOSÓFICO-LINGUÍSTICO

(Volóchinov, 2021 [1929]; Geraldi (2013 [1991])

Subjetivismo Individualista	Linguagem como expressão do pensamento • Quem não consegue se expressar não pensa
Objetivismo Abstrato	Linguagem como instrumento de comunicação • A língua é um código por meio do qual se transmite ao receptor a mensagem
Interação Discursiva	Linguagem como lugar da interação humana • Ao usar a linguagem o sujeito age sobre o outro, constituindo-se como ser social

CADERNO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 5º ANO

PRODUÇÃO DE TEXTO DATA:

Charge

LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

Você lembra o que é uma charge? É um estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual, com uma ou mais personagem. Use sua imaginação e crie uma charge sobre o cuidado que devemos ter com o lixo.

CUCA SUPERLEGAL. 4º e 5º: atividades interativas de produção textual. Disponível em: https://cucasuperlegal.com/4o-e-5o-ano-atividades-

1. O enunciado parece dialógico porque se estabelece em constituição com outro(s) discurso(s). Em evidência a charge e os elementos linguísticos a seguir: **"Você lembra o que é uma charge?**

2. O enunciado é um ato puramente individual, uma expressão de consciência individual, dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante, como se pode ver pelo trecho: **"use sua imaginação e crie** uma charge sobre o cuidado que devemos ter com o lixo"

3. O enunciado é integrado no evento singular e único do existir através de uma **consciência responsável** em um ato-ação real. Como observamos com o tema: use sua imaginação e crie uma charge sobre **o cuidado que devemos ter com o lixo"**

- Entende-se que o código linguístico precisa ser aprendido para poder se comunicar melhor;
- Uso do texto (gênero mito) como pretexto para o ensino da gramática;
- Volta-se ao aspecto morfológico do verbo, a partir de uma abordagem cognitiva.

LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

ATIVIDADES

1. Leia o texto a seguir (trata-se de um[illegible]da às questões.

Muiuka e os homens-macacos

Muiuka, o deus supremo, cavou dois buracos na superfície da Terra, tirou duas criaturas vivas, que examinou com atenção. Ambas tinham pernas e lisa, erguiam-se sobre os membros inferiores e olhavam seu criador como se esperassem ordens.

- Eis o homem e a mulher! – exclamou Muiuka, satisfeito.

a) Como Muiuka criou o homem e a mulher?
b) Reescreva a seguir todos os verbos que aparecem no texto.
c) Em que tempo estão os verbos do texto?
d) Faça o agrupamento dos verbos do texto, conforme sua conjugação.

1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação

Disponível no site https://supertarefas.blogspot.com/2018/01/atividades-conjugacoes-verbos-modo-e.html Acesso em 26.08.2023

Proposta metodológica de AL

(Geraldi, 1984)

O texto: lugar de interação

Proposta: Trabalho em grupo - cada aluno lerá o texto do colega e marcará no texto as respostas às questões: Quem? Quando? Onde? E em seguida um deve apresentar ao outro as respostas (Geraldi, 2004 [1984])

- O centro organizador da reflexão de Geraldi novamente é a defesa de um ensino de língua que considera **a formação de um aluno ativo, capaz de compreender e participar das relações sociais na e pela linguagem**, ao que o ensino da metalinguagem como um fim em si não serve (Polato; Menegassi, 2022b, p. 24)

Gramática e Criatividade (1987)

(Franchi, 1987)

Continuidade da proposta de Geraldi	Critica o ensino da gramática tradicional
	noção de criatividade centrada no eu, psiquismo individualista
Renovação do Ensino Gramatical	a) Prática a ser apreendida e vivenciada com a mediação do professor; b) Proposição das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Gramática...

- "O estudo da gramática só pode ser efetivo se levar o aluno **a operar sobre a linguagem**, **rever e transformar** seus textos, **perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas** disponíveis para suas mais diversas opções"(FRANCHI, 1987, p. 21).

Como o ensino gramatical poderia se dar?

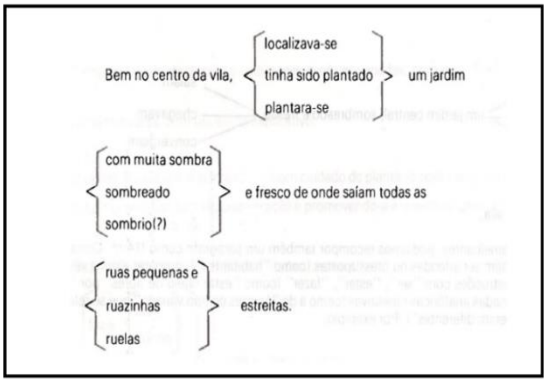
Atividades Linguísticas	Atividades Epilinguísticas	Atividades Metalinguísticas
* Leitura *Produção de textos	* Usar a criatividade, possibilidades de uso da língua e agir sobre ela.	Usar a linguagem para descrevê-la e analisá-la à luz da gramática

Exemplo de Atividade Epilinguística proposto por Franchi (1987)

- Era gostoso estar ali.
- Havia, bem no centro da vila, um belo jardim. Era um lugar fresco e com muita sombra, de onde saíam todas as ruas. Estas eram estreitas e pequenas.
- O jardim estava sempre cheio de flores, porque os habitantes tinham tido o cuidado de fazer que as plantas fossem árvores de tipos variados. Não eram diferentes das que são comuns em todas as pequenas praças das cidades brasileiras.
- Quando era o tempo de cada uma dar suas flores, faziam o jardim apresentar sempre dife-rentes cores e perfumes.

"**Era** gostoso estar ali"

- Que gostoso
- Que gostosura
- Gostoso
- Uma gostosura

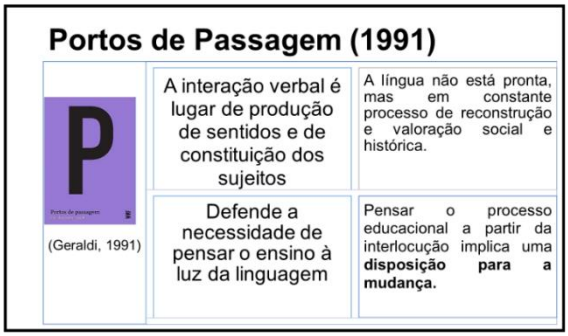


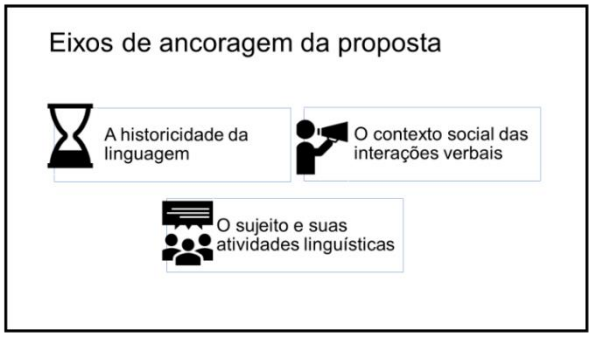
- Franchi (1987) defende que a prática da atividade epilinguística envolve comparação e transformação de expressões para dar novos significados **às formas linguísticas** e está ligada à atividade linguística de leitura e produção de textos, visando o desenvolvimento **sintático dos alunos** (Polato, 2017).

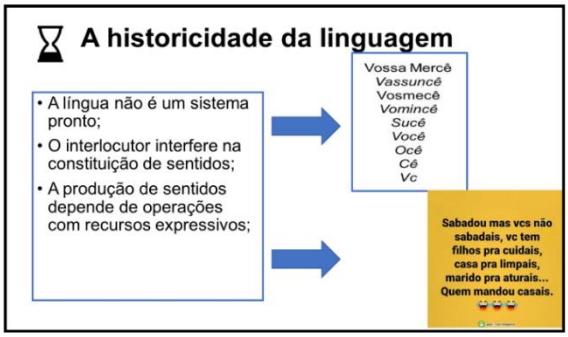
As atividades epilinguísticas são a porta de entrada para um trabalho inteligente com a gramática.

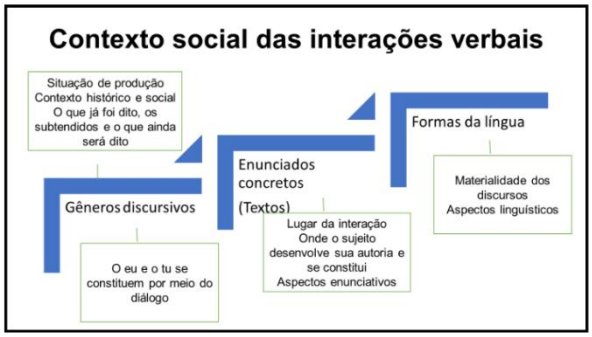
Metalinguísticas

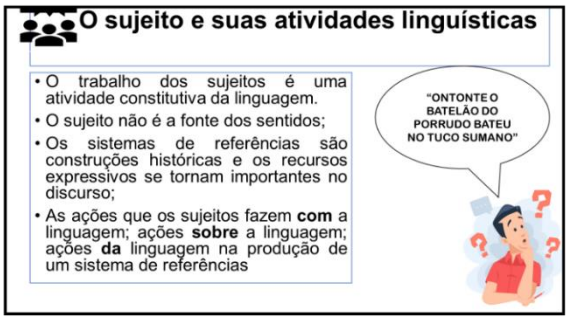
- Fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, **descrevê-la** em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística.

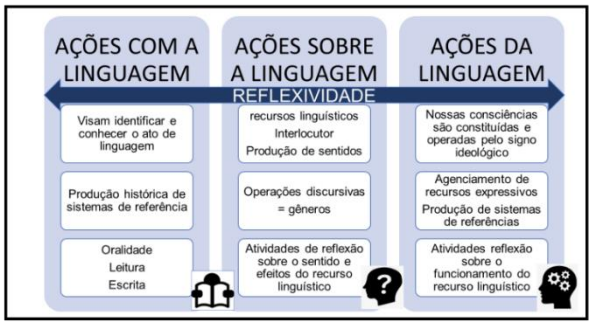

Portos de Passagem (1991)
P
(Geraldi, 1991)
A interação verbal é lugar de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos
A língua não está pronta, mas em constante processo de reconstrução e valoração social e histórica.
Defende a necessidade de pensar o ensino à luz da linguagem
Pensar o processo educacional a partir da interlocução implica uma disposição para a mudança.

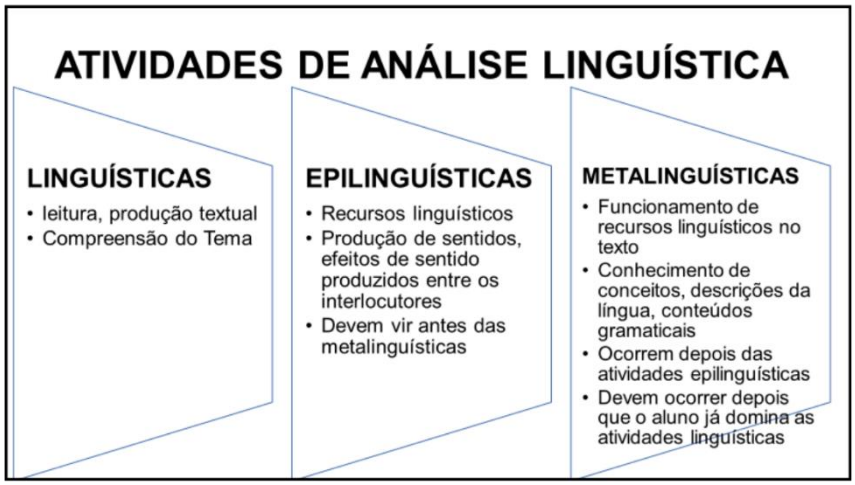

Eixos de ancoragem da proposta
A historicidade da linguagem
O contexto social das interações verbais
O sujeito e suas atividades linguísticas


A historicidade da linguagem
• A língua não é um sistema pronto;
• O interlocutor interfere na constituição de sentidos;
• A produção de sentidos depende de operações com recursos expressivos;
Vossa Mercê
Vassuncê
Vosmecê
Vomincê
Sucê
Você
Océ
Cê
Vc
Sabadou mas vcs não sabadais, vc tem filhos pra cuidais, casa pra limpais, marido pra aturais... Quem mandou casais.


Contexto social das interações verbais
Situação de produção
Contexto histórico e social
O que já foi dito, os subtendidos e o que ainda será dito
Gêneros discursivos
O eu e o tu se constituem por meio do diálogo
Enunciados concretos
(Textos)
Lugar da interação
Onde o sujeito desenvolve sua autoria e se constitui
Aspectos enunciativos
Formas da língua
Materialidade dos discursos
Aspectos linguísticos


O sujeito e suas atividades linguísticas
• O trabalho dos sujeitos é uma atividade constitutiva da linguagem.
• O sujeito não é a fonte dos sentidos;
• Os sistemas de referências são construções históricas e os recursos expressivos se tornam importantes no discurso;
• As ações que os sujeitos fazem com a linguagem; ações sobre a linguagem; ações da linguagem na produção de um sistema de referências
"ONTONTE O BATELÃO DO PORRUDO BATEU NO TUCO SUMANO"


AÇÕES COM A LINGUAGEM
AÇÕES SOBRE A LINGUAGEM
AÇÕES DA LINGUAGEM
REFLEXIVIDADE
Visam identificar e conhecer o ato de linguagem
Produção histórica de sistemas de referência
Oralidade
Leitura
Escrita
recursos linguísticos
Interlocutor
Produção de sentidos
Operações discursivas
= gêneros
Atividades de reflexão sobre o sentido e efeitos do recurso linguístico
Nossas consciências são constituídas e operadas pelo signo ideológico
Agenciamento de recursos expressivos
Produção de sistemas de referências
Atividades reflexão sobre o funcionamento do recurso linguístico


ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
LINGUÍSTICAS
• leitura, produção textual
• Compreensão do Tema
EPILINGUÍSTICAS
• Recursos linguísticos
• Produção de sentidos, efeitos de sentido produzidos entre os interlocutores
• Devem vir antes das metalinguísticas
METALINGUÍSTICAS
• Funcionamento de recursos linguísticos no texto
• Conhecimento de conceitos, descrições da língua, conteúdos gramaticais
• Ocorrem depois das atividades epilinguísticas
• Devem ocorrer depois que o aluno já domina as atividades linguísticas

Discai – do verbo discar

Discai penudo
penar
penozo
empenado
penoso

DISCAI: liberar linha da pipa pro adversário
ÓVAITE: perdeu a pipa pro adversário
PENOSO: sente pena de perder algo

Óvaite? Como explicar do ponto de vista morfológico? Como é formada a palavra?
Óvaite penoso: Alvaite/ ao vai-te/Aovaite

9 Comentários para "Gitinho dicionário tucuju"

Domênico Miccione em 28 de junho de 2013 as 8:39 AM

Faltou o 'pouco porrudo' o famoso pp. Que é o XG.

"Faltou o 'pouco porrudo' o famoso pp. Que é o XG'

PEQUENO: zito, zitinho, gito, gitinho

GRANDE: porrudo

EXTRAGRANDE: pouco porrudo, pp, XG

aumentativo, diminutivo

• **PRODUTIVIDADE DO NUMERAL**
• **Sexto** – numeral
• **Sexto** – substantivo
• **Sextou** - verbo

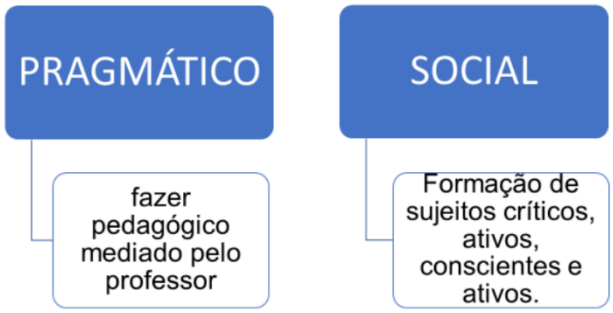
Retrato de El-Rei Dom João VI, Jean-Baptiste Debret

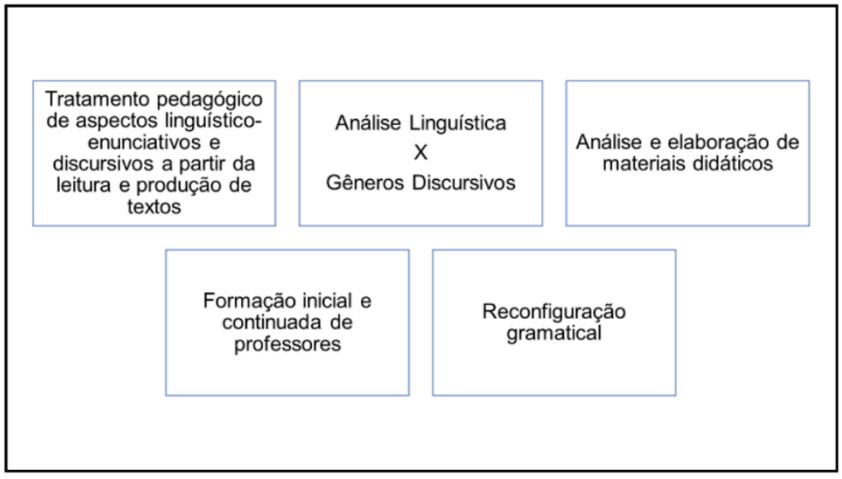
• "A aprendizagem da língua é **já um ato de reflexão sobre a linguagem**: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois **compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro** tem a **forma de diálogo**: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas [...]" (Geraldi, 2013 [1991], p. 17)

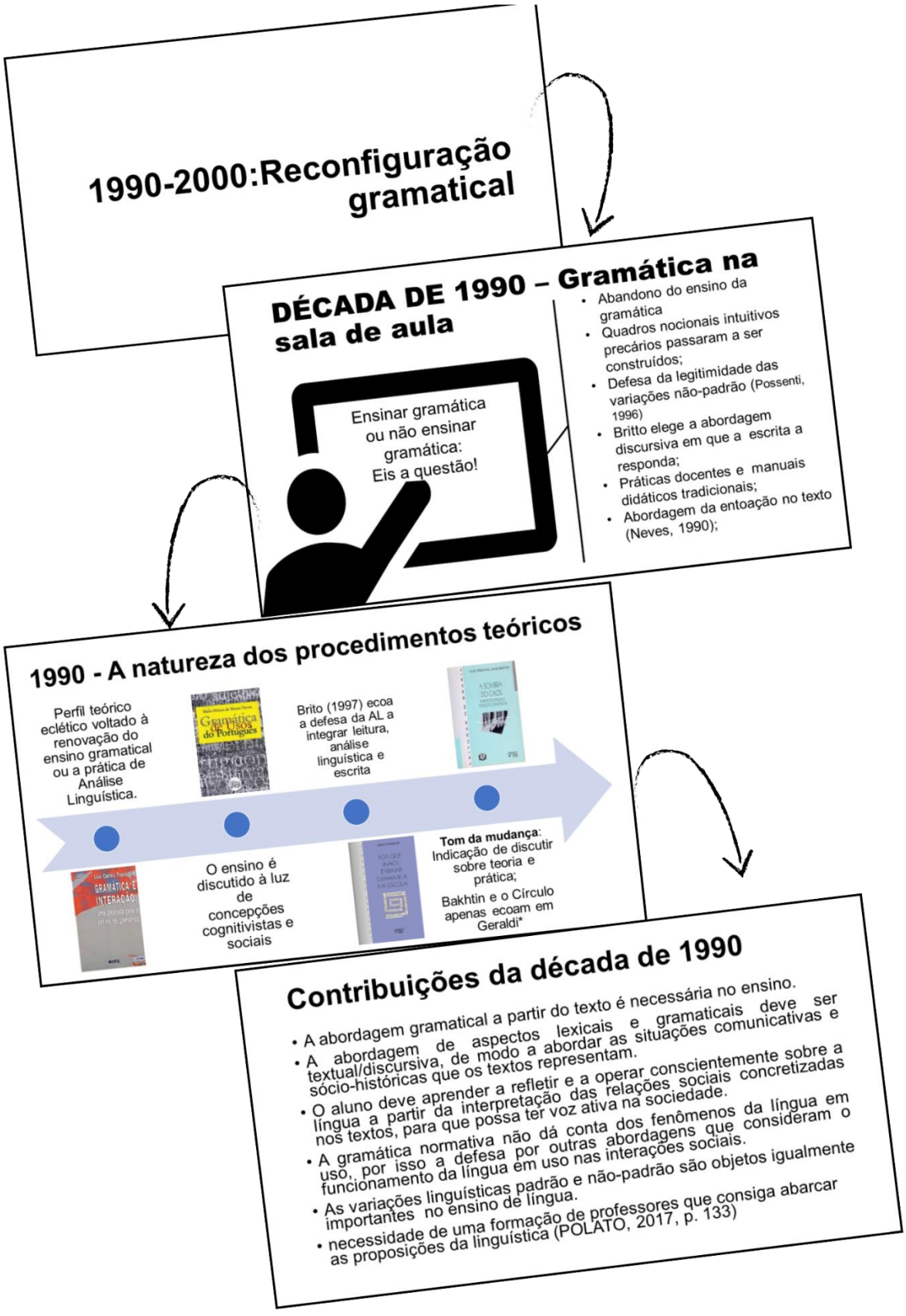
O PANORAMA HETEROGÊNEO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO BRASIL

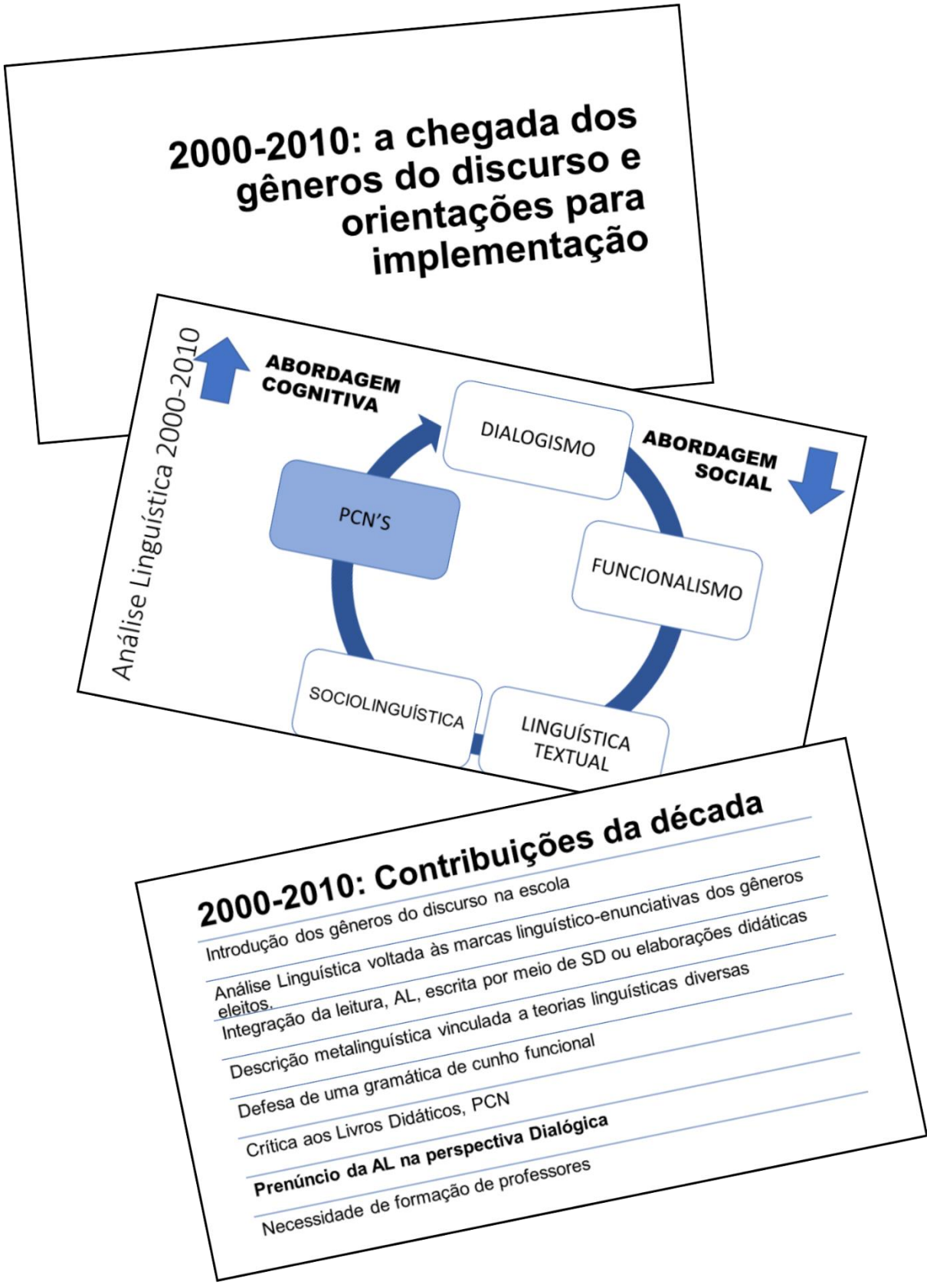
DÉCADA 1990 –2010

MOTIVAÇÕES: OBJETIVOS

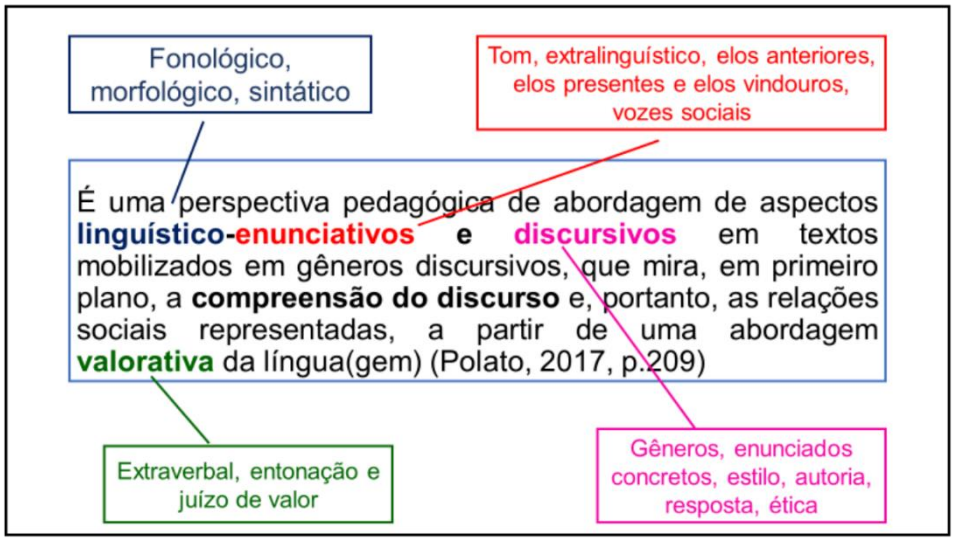




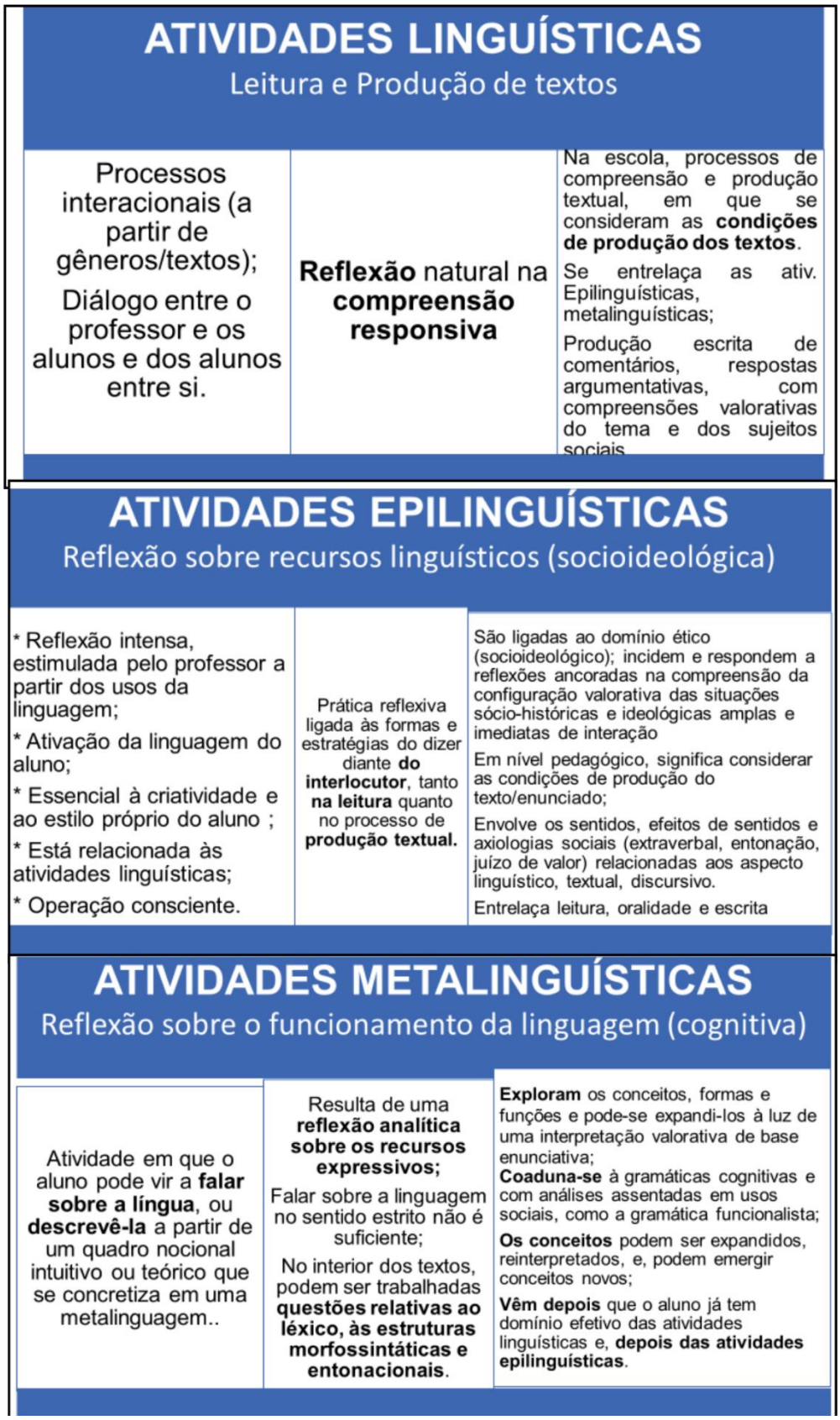

1990-2000:Reconfiguração gramatical
DÉCADA DE 1990 – Gramática na sala de aula
Ensinar gramática ou não ensinar gramática: Eis a questão!
Abandono do ensino da gramática
Quadros nocionais intuitivos precários passaram a ser construídos;
Defesa da legitimidade das variações não-padrão (Possenti, 1996)
Britto elege a abordagem discursiva em que a escrita a responda;
Práticas docentes e manuais didáticos tradicionais;
Abordagem da entoação no texto (Neves, 1990);
1990 - A natureza dos procedimentos teóricos
Perfil teórico eclético voltado à renovação do ensino gramatical ou a prática de Análise Linguística.
Gramática de Usos do Português
Brito (1997) ecoa a defesa da AL a integrar leitura, análise linguística e escrita
A SOMBRA DO CAOS
GRAMÁTICA E INTERAÇÃO
O ensino é discutido à luz de concepções cognitivistas e sociais
POR QUE ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA
Tom da mudança: Indicação de discutir sobre teoria e prática;
Bakhtin e o Círculo apenas ecoam em Geraldi*
Contribuições da década de 1990
A abordagem gramatical a partir do texto é necessária no ensino.
A abordagem de aspectos lexicais e gramaticais deve ser textual/discursiva, de modo a abordar as situações comunicativas e sócio-históricas que os textos representam.
O aluno deve aprender a refletir e a operar conscientemente sobre a língua a partir da interpretação das relações sociais concretizadas nos textos, para que possa ter voz ativa na sociedade.
A gramática normativa não dá conta dos fenômenos da língua em uso, por isso a defesa por outras abordagens que consideram o funcionamento da língua em uso nas interações sociais.
As variações linguísticas padrão e não-padrão são objetos igualmente importantes no ensino de língua.
necessidade de uma formação de professores que consiga abarcar as proposições da linguística (POLATO, 2017, p. 133)


2000-2010: a chegada dos gêneros do discurso e orientações para implementação
Análise Linguística 2000-2010
ABORDAGEM COGNITIVA
DIALOGISMO
ABORDAGEM SOCIAL
PCN'S
FUNCIONALISMO
SOCIOLINGUÍSTICA
LINGUÍSTICA TEXTUAL
2000-2010: Contribuições da década
Introdução dos gêneros do discurso na escola
Análise Linguística voltada às marcas linguístico-enunciativas dos gêneros eleitos.
Integração da leitura, AL, escrita por meio de SD ou elaborações didáticas
Descrição metalinguística vinculada a teorias linguísticas diversas
Defesa de uma gramática de cunho funcional
Crítica aos Livros Didáticos, PCN
Prenúncio da AL na perspectiva Dialógica
Necessidade de formação de professores

2010-2020: ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA EFETIVA, REFLEXÃO E ANÁLISE



PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA DE BASE DIALÓGICA
Gêneros
Textos
Linguístico-enunciativos e discursivos
Compreensão do discurso
Abordagem valorativa
Artigo de opinião
"Também, olha a roupa dela"
Argumentos, organizadores textuais, conectivos, vozes
o tema e o ponto de vista do autor, os sentidos produzidos
Entonação: crítica, denúncia, contexto, juízos de valores
DISCURSO
• Enunciados concretos (gêneros e textos)
• Valorações (avaliações sociais e ideológicas)
• Estilo (do gênero e individual)
• Autoria
• Acabamento estético
• Requer uma resposta
AXIOLOGIAS SOCIAIS
Aspectos contextuais
EXTRAVERBAL
Avaliação social
Expressividade fônica e/ou Gestual; tom
JUÍZO DE VALOR
ENTOAÇÃO
Relação estilo-gramática
Formas típicas do gênero
forma de abordar o gênero influencia na forma de conceber o estilo
Marca autoral
Compreensão social
Relação estilo-gramática
• A Análise Linguística compreende **o estilo verbal** como o lugar dialógico e plural dos discursos e das relações sociais, cujas **escolhas vocabulares e sintáticas** da autoria estão orientadas aos efeitos de sentido de caráter cognitivo e ético, refletindo o compartilhamento de avaliações sociais que sustentam o texto/discurso (POLATO; MENEGASSI, 2017).


ATIVIDADES LINGUÍSTICAS
Leitura e Produção de textos
Processos interacionais (a partir de gêneros/textos);
Diálogo entre o professor e os alunos e dos alunos entre si.
Reflexão natural na compreensão responsiva
Na escola, processos de compreensão e produção textual, em que se consideram as condições de produção dos textos.
Se entrelaça as ativ. Epilinguísticas, metalinguísticas;
Produção escrita de comentários, respostas argumentativas, com compreensões valorativas do tema e dos sujeitos sociais
ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS
Reflexão sobre recursos linguísticos (socioideológica)
* Reflexão intensa, estimulada pelo professor a partir dos usos da linguagem;
* Ativação da linguagem do aluno;
* Essencial à criatividade e ao estilo próprio do aluno ;
* Está relacionada às atividades linguísticas;
* Operação consciente.
Prática reflexiva ligada às formas e estratégias do dizer diante do interlocutor, tanto na leitura quanto no processo de produção textual.
São ligadas ao domínio ético (socioideológico); incidem e respondem a reflexões ancoradas na compreensão da configuração valorativa das situações sócio-históricas e ideológicas amplas e imediatas de interação
Em nível pedagógico, significa considerar as condições de produção do texto/enunciado;
Envolve os sentidos, efeitos de sentidos e axiologias sociais (extraverbal, entonação, juízo de valor) relacionadas aos aspecto linguístico, textual, discursivo.
Entrelaça leitura, oralidade e escrita
ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
Reflexão sobre o funcionamento da linguagem (cognitiva)
Atividade em que o aluno pode vir a falar sobre a língua, ou descrevê-la a partir de um quadro nocional intuitivo ou teórico que se concretiza em uma metalinguagem..
Resulta de uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos;
Falar sobre a linguagem no sentido estrito não é suficiente;
No interior dos textos, podem ser trabalhadas questões relativas ao léxico, às estruturas morfossintáticas e entonacionais.
Exploram os conceitos, formas e funções e pode-se expandi-los à luz de uma interpretação valorativa de base enunciativa;
Coaduna-se à gramáticas cognitivas e com análises assentadas em usos sociais, como a gramática funcionalista;
Os conceitos podem ser expandidos, reinterpretados, e, podem emergir conceitos novos;
Vêm depois que o aluno já tem domínio efetivo das atividades linguísticas e, depois das atividades epilinguísticas.

Direcionamento didático-pedagógico

- Escola e professores
- Implementar a Análise linguística em perspectiva dialógica
- leitura/escuta, na escrita/ oralidade
- Expansão da capacidade de resposta ativa de estudantes relacionada à si, ao outro e às relações históricas, ideológicas e sociais.

Atuação do professorado

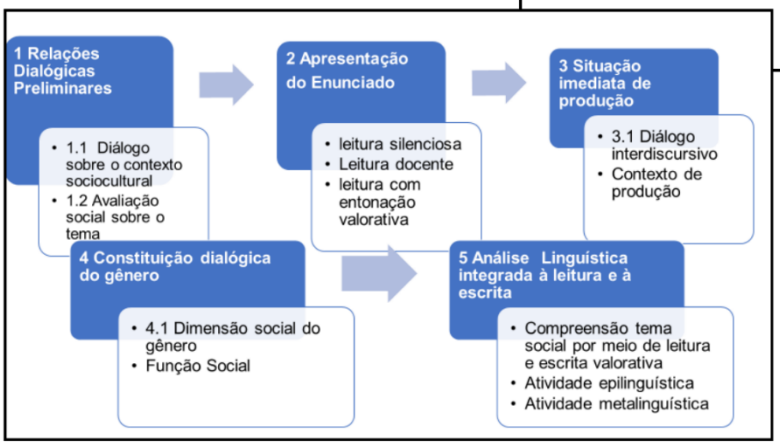
Requer a **demarcação de uma posição** relativa ao plano metodológico de seu planejamento e de sua implementação;

Participação autoral, ativa, consciente e deliberada do professor nas práticas de **elaboração didática** da AL;

O processo planejado de ensino e aprendizagem necessita promover meios para que os discursos falem dos valores humano em embate nas relações sociais.

Sequência de Análise Linguística – S.A.L: proposta teórico-prática

(Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020)



APÊNDICE D MÓDULO 6 – O GÊNERO DISCURSIVO “LADRÃO DE MARABAIXO”

Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL
Projeto de Pesquisa “O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa” (UFPA)

O GÊNERO DISCURSIVO “LADRÃO DE MARABAIXO”

Profa. Gercilene Vale dos Santos
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Ohuschi
28.09.2023

O GÊNERO DISCURSIVO LADRÃO DE MARABAIXO

1. Ladrão de Marabaixo “Aonde tu vai rapaz”
1.1. A dimensão social
1.2 A dimensão verbal
1.3 Cronotopo, Ideologia, Enunciado, Axiologias

Leituras sugeridas

- SANTOS, G.; OHUSCHI, M. C. “O tambor fala, a palavra cria”: ressonâncias valorativas no ladrão de Marabaixo Aonde tu vai rapaz . **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, *[S. l.]*, v. 18, n. 3, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/60487 . Acesso em: 25 set. 2023.

Objetivos

- Contribuir para a valoração linguística e escolar do ladrão de marabaixo como gênero discursivo afroamapaense, a partir do estudo de sua arquitetônica e dos valores socio-ideológicos reverberados no ladrão *Aonde tu vai rapaz;*
- Demarcar posicionamento ético, responsável e responsivo contra discursos de intolerância e violência social, étnica, religiosa ou outra.

Motivações

- O ladrão de Marabaixo constitui material verbal sígnico potente para depreendermos os embates sociais e suas refrações axiológicas vivenciados pelos sujeitos afroamapaenses acerca da urbanização da cidade de Macapá, na década de 1940;
- As representações étnicas, identitárias emanadas dos enunciados típicos das culturas populares precisam tornar-se, de fato, meio de afirmação e de fortalecimento dos povos originários, como meio de enfrentamento de preconceitos e estereótipos;
- A necessidade de inserção do gênero ladrão de marabaixo com todo seu potencial discursivo, enunciativo e linguístico nas práticas oficiais de ensino e de aprendizagem de língua constitui força de resistência e de existência em prol de uma sociedade menos desigual e mais ética.

A palavra dialógica na poética do ladrão de Marabaixo

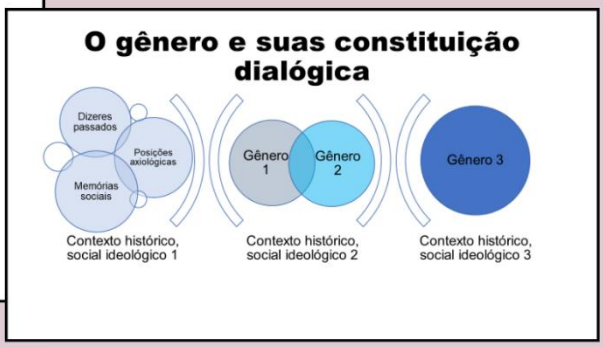
- A palavra tanto na vida como na arte [...]não pode ser dissociada do evento do qual é parte, porque o meio extralinguístico compõe-na, define-a, impregna-a de sentidos, de referências, de valores. (VALE DOS SANTOS; GRECO OHUSCHI, 2023,p.
- A palavra como comunicação estética "(...) participa do fluxo único da vida social, reflete em si a base econômica comum, interage e troca forças com outras formas de comunicação" (VOLÓCHINOV, 2019, p.117).
- "(...) a arte é imanentemente social: o meio social extra-artístico, ao influenciá-lo de fora, encontra nela uma imediata resposta anterior" (VOLÓCHINOV, 2019a [1926], p.113).

Daniela Ramos

- Neta da Tia Biló (única filha viva do Mestre Julião - Matriarca do Marabaixo do Laguinho) e Bisneta do Mestre Julião Ramos (grande precursor do Marabaixo no Amapá e líder negro no bairro do Laguinho), nascida no Laguinho em 20 de março, se criou entre caixas de Marabaixo, bandeiras, Santos e tudo o que mantém a tradição amapaense viva. Foi uma das poucas jovens que se entregou completamente para que os festejos da tradicional festa secular Ciclo do Marabaixo em homenagem ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade, fosse a mais organizada e bonita festa da cidade. Ela foi coordenadora geral do Ciclo do Marabaixo do Laguinho por 10 anos (2003 à 2013) ainda quando presidia a Associação Folclórica Raimundo Ladislau, a primeira entidade voltada para difusão e valorização do nosso Marabaixo a ser fundada no Amapá, em agosto de 1988. Foi, também, foi a primeira marabaixeira a ministrar oficinas de Marabaixo para crianças de 02 a 12 anos de idade, inicialmente no fundo do quintal da casa de sua avó no Laguinho no ano de 2000, depois no Centro de Cultura Negra do Amapá. Começou a cantar Marabaixo com 8 anos de idade incentivada por sua avó Tia Biló. Ela também é compositora e até hoje já compôs 49 ladrões de Marabaixo e já participou de inúmeros festivais realizados em nosso estado
- É formada em Gestão Pública pela Unopar e preside a Associação Cultural Marabaixo do Laguinho - ACULTMAR, fundada por ela mesma no ano de 2000. É membro titular do Conselho Gestor do Marabaixo no Iphan e contribuiu para a elaboração do inventário do Marabaixo que garantiu sua aprovação e seu registro como Patrimônio Histórico Imaterial do Brasil em 2018. Membro da Academia Imortal da Academia Amapaense de Batuque e Marabaixo - AABM, em março de 2018. Já foi vice presidente da Universidade de Samba Boêmios do Laguinho (sua grande paixão) por dois mandatos, diretora social e desde 2020 é a atual Diretora Geral de Carnaval da escola.

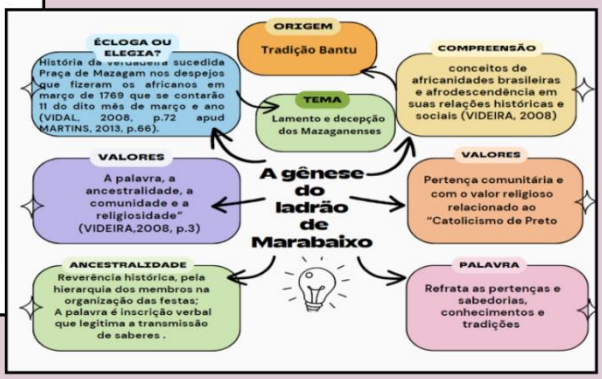
SITUAÇÃO CONSTITUTIVA DO GÊNERO "LADRÃO DE MARABAIXO"

Relações dialógicas: filiação à tradição histórica e cultural



- "O enunciado enlaça os dizeres passados atrelando-se aos que estão por vir, reenuncia vozes enquanto se projeta como individualidade do sujeito numa relação de alteridade entre o eu e o outro" (Santos; Ohuschi, 2023)

- Como material constituído de palavra, adere e pode remeter a outras posições axiológicas e a memórias sociais, tipificadas em um gênero, caracterizado por sua forma, por seu conteúdo, pelos elementos linguísticos (re)enunciados e selecionados para compô-lo (Santos; Ohuschi, 2023)



Exemplo de Écloga

- "Écloga IV" de Camões[3]:
- Cantando por um vale docemente
  Desciam dous pastores, quando Febo
  No reino Neptunino se escondia:
  De idade cada qual era mancebo;
  Mas velho no cuidado, e descontente
  Do que lhe ele causava parecia.
  O que cada um dizia
  Lamentando seu mal, seu duro fado,
  Não sou eu tão ousado,
  Que o pretenda cantar sem vossa ajuda:
  Porque se a minha ruda
  Frauta deste favor vosso for dina,
  Posso escusar a fonte Cabalina.
- Fonte: WIKIPEDIA. Écloga. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89cloga. Acesso em 27.092023

Conteúdo Temático

Lamento e sofrimento dos negros vindos de Mazagam (atual Marrocos);

A origem africana e o sofrimento escravo

A identidade e a resistência, como causa social;

Os comportamentos sociais, virtudes e valores relacionados à existência da comunidade;

Experiências arraigadas ao cotidiano vivido e imaginado, o bucolismo, (flora e na fauna amazônicas amapaenses) e a religiosidade católica;

Estilo

Léxico
variedades linguísticas regionais

Informalidade

Presença de rimas, paralelismo e métrica

Forma composicional

versos e estrofes

refrão

Não há regularidade na quantidade de versos

uma mesma estrofe pode compor ladrões diferentes

O LADRÃO DE MARABAIXO
AONDE TU VAI RAPAZ

Situação social imediata do enunciado concreto
a) Cronotopo: contexto histórico, social e ideológico
b) Ideologia: cotidiano x cultura

- "O enunciado concreto *Aonde tu vai rapaz* tem, em sua historicidade, o valor sociocultural que o torna sígnico da cultura afroamapaense: constitui **resposta ética** desse grupo social em relação aos embates culturais, econômicos, ideológicos, políticos e sociais que marcaram época na história de Macapá-AP e que interferiram factualmente em suas vidas. Compreendê-lo significa **ampliar nossa visão de sujeitos sociais** acerca de seus posicionamentos culturais, sociais e ideológicos e **reconhecer a força de suas palavras no ladrão de Marabaixo**, enquanto **voz que emerge como resistência, como ato responsivo e ético diante de silenciamentos e apagamentos étnicos e culturais**" (Santos; Ohuschi, 2023,e60487p)

CRONOTOPO

- O cronotopo (contexto social, histórico e ideológico, tema e avaliação) permite entrever a representação do sujeito em sua realidade temporal a partir de um **olhar axiológico e ideológico**.

IDEOLOGIA

- A ideologia pressupõe o entendimento do entrelaçamento entre as **ideologias institucionalizadas e a ideologia do cotidiano**, balizadora da avaliação crítica de toda produção ideológica.

ENUNCIADO

- O enunciado, unidade real da comunicação verbal, presume o nascedouro vivo da emoção, do tom, dos juízos de valor que se realizam por meio da língua em exercício.

AXIOLOGIAS SOCIAIS

- O **extraverbal**, a **entonação** e os **juízos de valor**, demonstram a visão humana do autor-criador, refratam suas ideologias e visões de mundo.

CRONOTOPO

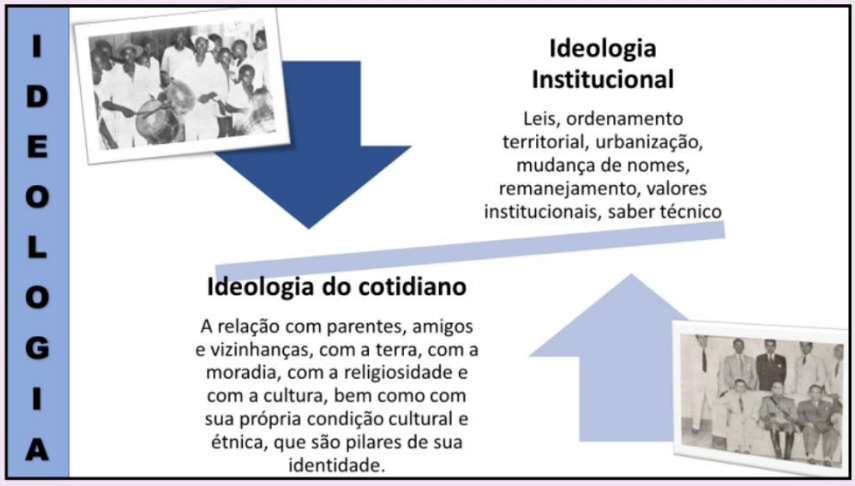
SITUAÇÃO SOCIAL IMEDIATA: como surge o ladrão "Aonde tu vai rapaz"

CRONOTOPO

- Cronotopo Oliveira e Pereira (2022) esclarecem que a noção de cronotopo surge na esfera literária para designar a associação espaço-temporal. Para Volóchinov (2019a), todo enunciado constitui um momento do fluxo discursivo, assim como a vida e a história, e compõe-se de duas partes, a verbal e a extraverbal. Essa última engloba as condições e os diferentes ambientes em que o enunciado acontece a envolver três aspectos: o espaço e o tempo, o tema e a avaliação dos sujeitos
- O cronotopo é importante para compreensão da língua enquanto enunciado concreto, ancorada em um contexto social, histórico e ideológico.
- A análise cronotópica importa porque orienta a compreensão e a produção de sentidos do enunciado, situado em um espaço e em determinada época. A relação dialógica entre tempo, espaço e gênero forja as escolhas discursivas, linguísticas, enunciativas e refrata uma concepção de ser humano numa dada realidade.

MACAPÁ - Território Federal do Amapá - Macapá antiga

1. DÉCADA 1940
Criação do Território Federal
Interesse na integração da Amazônia ao restante do país
2.GOVERNOS
Getúlio Vargas
Janary Nunes
Reforma urbana de Macapá
3. IDEOLOGIA
"Integrar para não entregar", a palavra de ordem era "conquistar a terra, dominar as águas, sujeitar a floresta"
CRONOTOPO
4. SOCIAL
Brasil rural, abandono, esquecimento, desigualdade social, analfabetismo, doenças, malária
5. REMANEJAMENTO
A comunidade negra morava, predominantemente, na Vila Santa Engrácia – praça Barão do Rio Branco, Praça de Cima e Largo São João no centro da Vila de São José de Macapá
6. EMBATE
Os "campos do Laguinho" era lugar de roças. O remanejamento provocou embates entre o governo e a população atingida
•o espaço e o tempo, o tema e a avaliação dos sujeitos


IDEOLOGIA
Ideologia Institucional
Leis, ordenamento territorial, urbanização, mudança de nomes, remanejamento, valores institucionais, saber técnico
Ideologia do cotidiano
A relação com parentes, amigos e vizinhanças, com a terra, com a moradia, com a religiosidade e com a cultura, bem como com sua própria condição cultural e étnica, que são pilares de sua identidade.

"Aonde tu vai rapaz", signo ideológico?
Ladrão de marabaixo
Roda de marabaixo
• A ideologia pressupõe a significação das atividades humanas e de seus produtos para além das fronteiras de sua natureza funcional.
• Para Volóchinov (2021), a significação é o que dá sentido ao signo ideológico, pois ele tem um caráter simbólico de representação e substituição do que está no exterior.
• Pereira e Gregol (2022) explicam que a ideologia são os modos de conceber e avaliar a existência social a palavra está intimamente relacionada ao extraverbal, a funcionar como um "piloto automático" da coletividade social, de modo que os sentidos, decorrentes de opiniões e avaliações, atribuídos às palavras, fundem-se ao contexto (Santos; Ohuschi, 2023,e60487p)
Injustiça
discriminação
Preconceitos
Hino
Marco
Bandeira
Afirmação identitária
Resiliência
Resistência.
Reexistência
luta
Enfrentamento

EXTRAVERBAL

a) O horizonte espacial comum dos falantes, que compreende a situação compartilhada pelos envolvidos

b) A compreensão da situação comum aos interactantes

c) A avaliação da situação

O **extraverbal** inclui, portanto, a situação que diretamente influencia a orientação social do enunciado ao seu destinatário, ao seu auditório imediato. Fazem parte dele o **espaço, o tempo, o tema, a relação dos sujeitos com o tema, em suma, a situação enunciativa,** a qual influencia não apenas a **expressão verbal**, como também encerra uma **avaliação social** e se constitui como imprescindível do seu desenvolvimento ideológico sequente (VOLÓCHINOV (2019a, p.285).

ENTONAÇÃO

a) "A entonação é o fio condutor da expressão de valor que os signos representam no seio social, pois, nesse cenário, há sempre, em sua organicidade e gênese, um tom avaliativo que o caracteriza como "social-avaliativo, social-expressivo e social-axiológico"

b) A entonação que expressa a orientação social não só exige palavras ou expressões de um estilo determinado, não só atribui a elas um certo sentido, mas também aponta o seu lugar e as posiciona no todo do enunciado" (VOLÓCHINOV, 2019c, p.300).

JUIZO DE VALOR

a)Assunção dos valores sociais e ideológicos assumidos pelo grupo social.

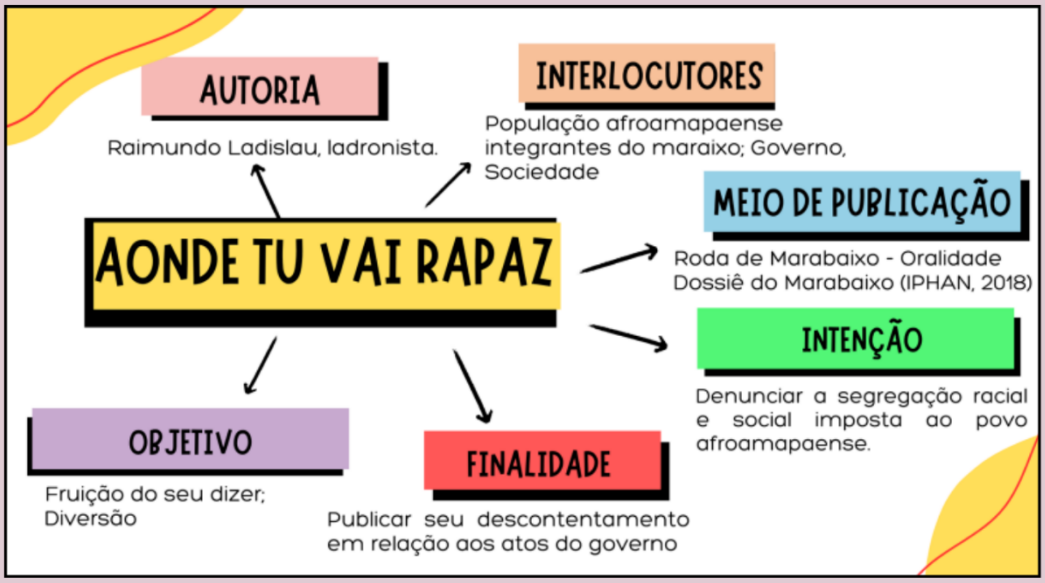
b) juízo de valor não reflete a individualidade do sujeito, mas reifica o corpóreo social que lhe dá seguridade em sua existência.

ENUNCIADO

O LADRÃO DE MARABAIXO
AONDE TU VAI RAPAZ

DIMENSÃO VERBAL

a) O enunciado concreto; situação imediata; função social; conteúdo temático, estilo e estrutura composicional



Aonde tu vai rapaz

Aonde tu vai rapaz
Por **esses campos** **sozinho**
Vou construir minha **morada**
Lá nos campos do Laguinho

Título, refrão, adjetivo "sozinho" dão indício de um homem que se sente perdido: sem saber para onde ir e sem saber com quem contar

Perde seu lugar de referência e vai para um lugar distante,"esses"; um espaço qualquer, que não é sua pertença "campos"

A "morada": sentido de existência e transcendência, remete a outros ditos "morada eterna", por exemplo, porém, no enunciado em análise, a "morada" é incerta, porque não constitui o lugar identitário do sujeito

Análise dialógica

- A **ideologia cotidiana** desse sujeito refrata apego ao ecossistema, à comunidade, denota pertença ao lugar que é parte de si.
- Esse **homem**, ao ser remanejado, perde um pouco de si, sente-se atordoado, porque ocorre anulação de ideologias cotidianas que valoravam o homem da terra: a moradia, a relação com a natureza, a cultura, a religiosidade e sua própria história.
- Os **posicionamentos axiológicos** do sujeito/homem: insatisfação, discordância e certo conformismo que duelavam com o sentimento de pertença à comunidade, de identidade.
- A **visão do homem afroamapaense**, nesse período, em **relação ao poder hegemônico**: impotência, revolta, sente-se objetado, confrontado pela superioridade do eurocêntrico sobre o afrocêntrico; do colonizador sobre o colonizado; do poder central do Estado em relação ao "caboco" amazônico que, destituído de estudos e de "cultura", não podia participar das decisões sociais e políticas. Suas crenças, impróprias expressões culturais eram tidas como inferiores ou mesmo como maléficas,
- Esse **homem**, acuado, **ergue o "gargo"**, **entoa o ladrão *Aonde tu vai rapaz*** e **irrompe** como **voz responsiva, consciente, de enfrentamento ao silenciamento** imposto pelas ideologias dominantes e como cultura artística faz ouvir sua contrapalavra.

Quando vim da minha **casa**
Me perguntou como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um **armador**

Destelhei a minha casa
Com a intenção de **retelhar**
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?

IDEOLOGIA DO COTIDIANO: seus pertencimentos e ideologias que demarcam seu lugar responsivo e transitam entre o cotidiano, o artístico; a simplicidade e o senso de comunidade; a preocupação com o lugar onde mora; o sentimento de desproteção e insegurança; a família; sentimento de resistência.

Estava na minha casa
Conversando com a **companheira**
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu **coqueiro**

O lugar ideológico de onde o ladronista enuncia: o lugar de segregado, de preto atingido pela desigualdade social.
Avaliações do autor-criador: o penar e o sentimento de impotência.
Entonação/Juízo: lamento; indignação

- **Largo de São João**
- Já não tem nome de santo
- Hoje é reconhecido
- Por **Barão do Rio Branco**

- A **Avenida Getúlio Vargas**
- Tá ficando que é um **primor**
- Essas casas foram feitas
- Pra **só** morar os **doutor**

RECORTE TEMÁTICO: A transformação do lugar onde vivia o autor-criador.
Superioridade ideológica: apagamento da identidade; valorização de signos de outro campo social, cultural e ideológico, do homem constituído por outra identidade cultural em detrimento do afroamapaense nascido e criado ali.

- Dia primeiro de junho
- Eu não respeito o senhor
- Eu saio gritando viva
- Para o nosso governador

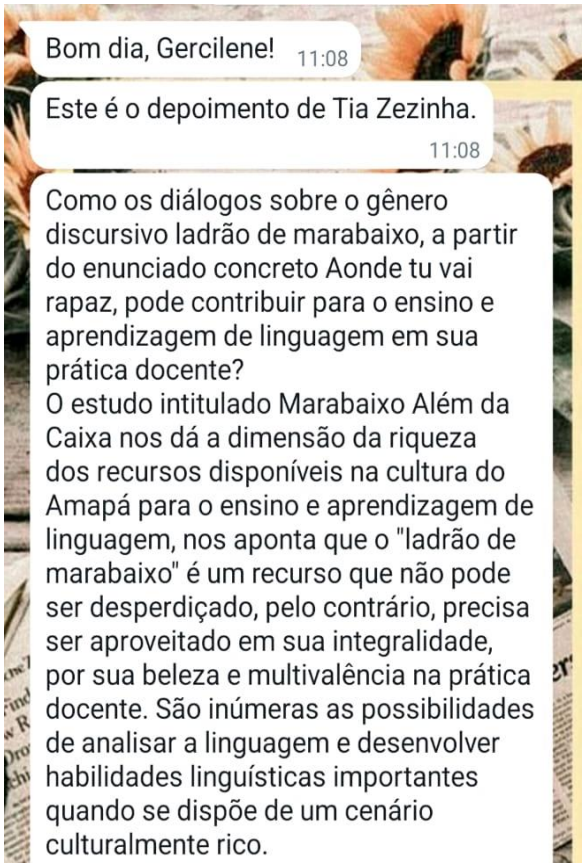
IDEOLOGIA INSTITUCIONALIZADA: a ideologia governista se impõe em detrimento da ideologia do povo; o autor-criador não se sente incluído nessa nova organização social: suas referências de lugar, sua religiosidade, são embaçadas pelas brumas da urbanização.

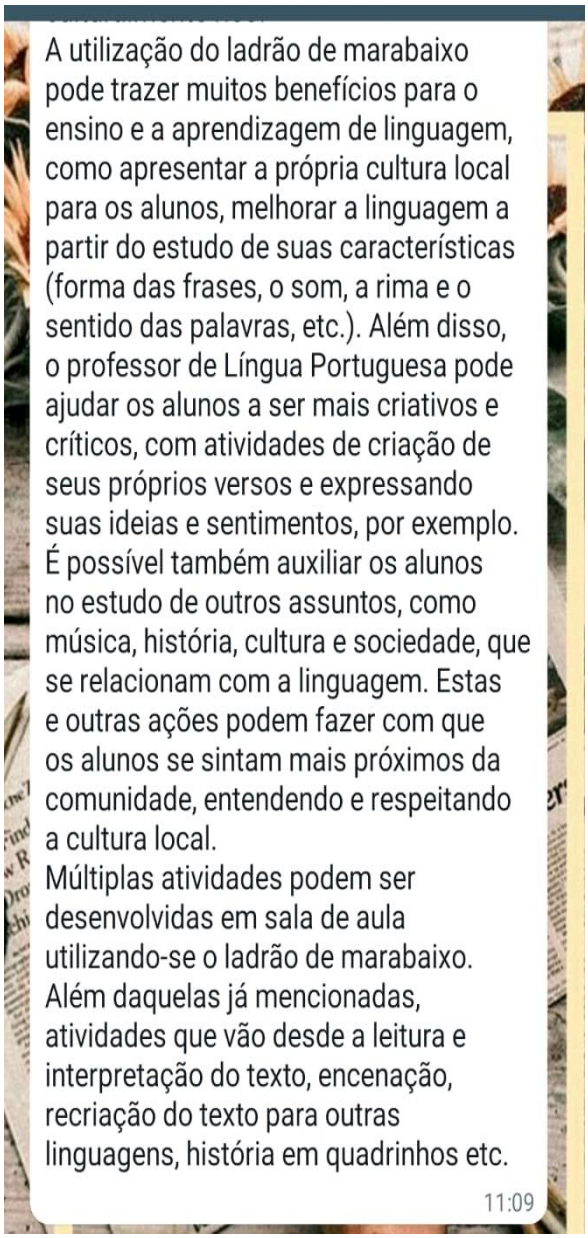
- “Em sua simplicidade, de boca em boca, o homem, por meio do ladrão, denuncia sua dor, externa sua crítica, visibilizado no todo da estrofe que ressoa e ressoa em diferentes vozes de tal modo que se torna pororoca em linguagem, rouba a cena do poder legitimado e mobiliza outras vozes que, juntas, refletem ideologicamente sua ancestralidade, sua identidade, sua resiliência, sua resistência, tidos como juízo de valor que positivam suas existências”.(VALE DOS SANTOS; GRECO OHUSCHI, 2023)

Referências

- AMAPÁ, **SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DO AMAPÁ.** Danniela Ramos. 28/05/2021. Disponível em: https://secult.portal.ap.gov.br/galeria/0806/danniela-ramos. Acesso em 26 set. 2023.
- HAEREVIGIS. Macapá - Território Federal do Amapá - Macapá antiga**. Youtube.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lHzZhOM5l8I&t=5s Acesso em 26.09.2023
- SANTOS, G.; OHUSCHI, M. C. “O tambor fala, a palavra cria”: ressonâncias valorativas no ladrão de Marabaixo Aonde tu vai rapaz . **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, *[S. l.]*, v. 18, n. 3, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/60487 . Acesso em: 25 set. 2023.
- SESC CULTURA CONVIDA. Batuque e Marabaixo: uma ciranda cultural com Laura do Marabaixo (AP). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2tmtyjzq4gI&t=1100s Acesso em 26/09/2023

APÊNDICE E DEPOIMENTO DE TIA ZEZÉ SOBRE O GÊNERO LADRÃO DE MARABAIXO





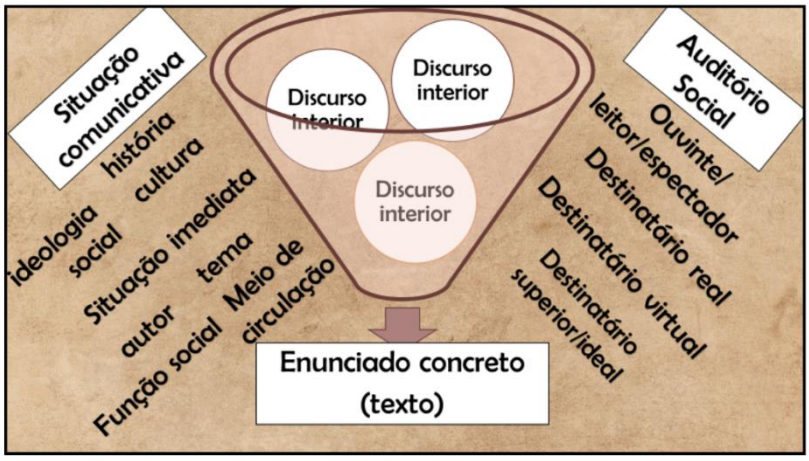
APÊNDICE F DEPOIMENTO DE TIA GERTRUDES SOBRE O GÊNERO LADRÃO DE MARABAIXO

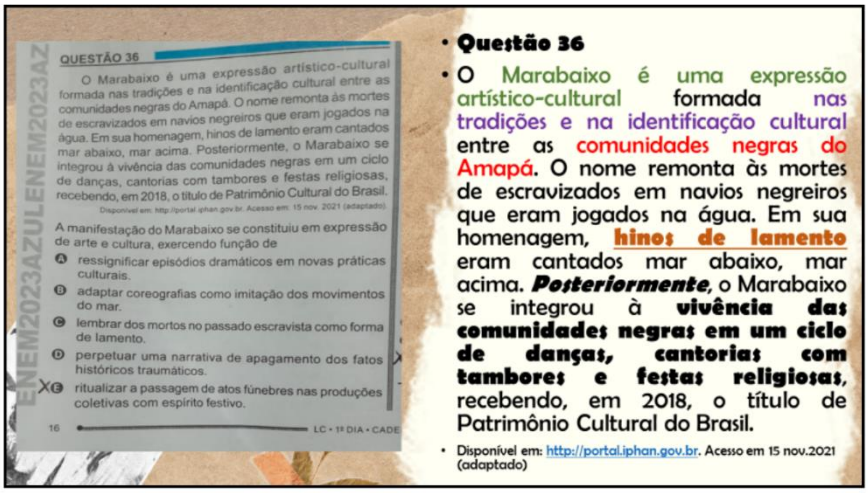
Como os diálogos sobre o gênero discursivo ladrão de marabaixo, a partir do enunciado concreto Aonde tu vai rapaz, podem contribuir para o ensino e aprendizagem de linguagem em sua prática docente?

Os diálogos sobre o gênero discursivo ladrão de marabaixo, a partir do enunciado concreto Aonde tu vai rapaz tem sido, para mim, um mergulho em meio a um mar de conhecimento muito grande do qual não tinha propriedade. Com esses estudos, estou tendo a oportunidade de compreender profundamente o gênero discursivo em questão a partir de uma contextualização contundente e necessária para melhor absorvê-lo. Essa compreensão que vem dessa raiz de contextualidade que faz parte da nossa formação histórica nos remete à diversas reflexões, entre elas a necessidade desse gênero fazer parte da nossa prática docente, com grande contribuição para o ensino e aprendizagem de linguagem, a fim de que nossos alunos tomem posse desse conhecimento e passem a dar o seu devido valor ao que, cultural e historicamente, faz parte da formação do nosso povo. Com a formação da Professora Gercilene Vale dos Santos, nos proporcionando essa gama de conhecimento a cerca desse gênero afroamapaense temos grande contribuição linguística a ser desenvolvida em sala de aula com nossos alunos, especialmente no que tange ao aspecto lexical, à forma como é escrito o ladrão e cantado nas rodas de marabaixo, até mesmo as variações linguísticas que nos mostra a bagagem identitária de todo um povo. A contribuição disso tudo dentro de nossas escolas a partir de nossa prática docente fará com que nossos educandos apropriem-se significativamente do gênero discursivo e passem a compreender suas raízes histórico-culturais, aproximando-se mais de sua representatividade (Tia Gertrudes. Macapá-AP, 09.10.2023)

APÊNDICE G MÓDULO 10 – CONSTITUIÇAO DIALÓGICA DO GÊNERO

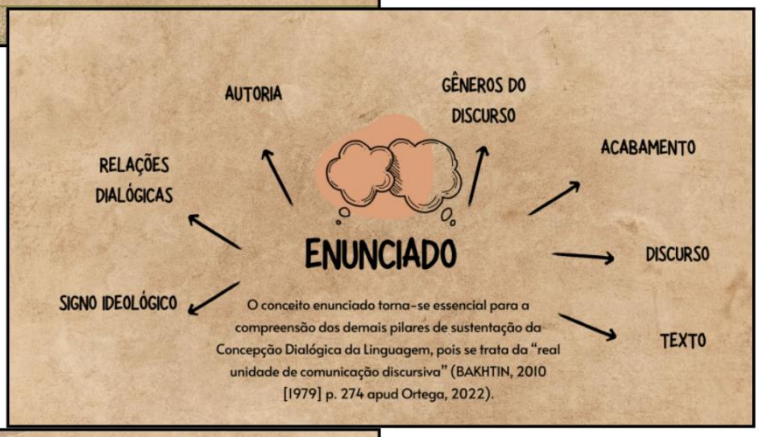
O Círculo de Bakhtin e seus estudos com a linguagem
Estudo da língua em sua relação com diferentes áreas do conhecimento
Dialogismo
Em comum: compreensão de seu caráter social, histórico e dialógico, revelado nos processos de interação discursiva.
Ou seja, a orientação dialógica é um caráter do discurso. Um discurso aponta, necessariamente, para outro.
História
Ideologia
Sociedade
Cultura
Arte
Literatura
Política
diálogo
Filosofia
Religião
"A linguagem é um fenômeno social, concretizada em textos/enunciados que se moldam em gêneros discursivos que, por sua vez, são representativos da esfera a que pertencem" (Ortega, 2022, p. 127).
Linguagem
Verbal
Não verbal
Esfera Discursiva
• Cultura popular
• Religião
• Política
• Mídia
Gênero Discursivos
• Ladrão de marabaixo
• Canto, canção, cantiga, música

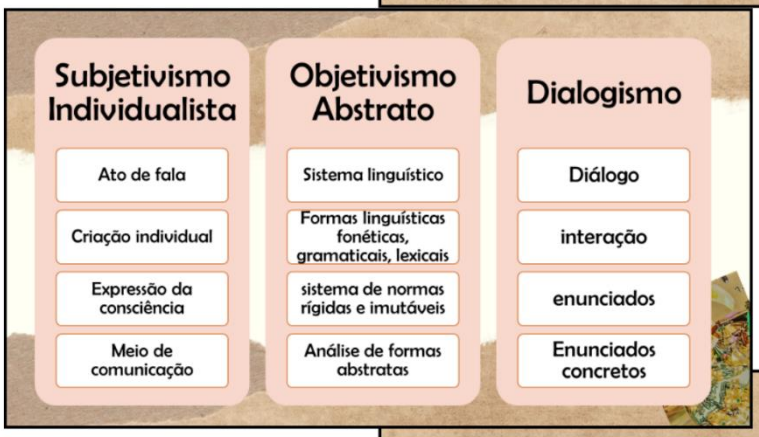

Situação comunicativa
história
cultura
ideologia
social
Situação imediata
tema
autor
Meio de circulação
Função social
Discurso interior
Discurso interior
Discurso interior
Auditório Social
Ouvinte/ leitor/espectador
Destinatário real
Destinatário virtual
Destinatário superior/ideal
Enunciado concreto (texto)

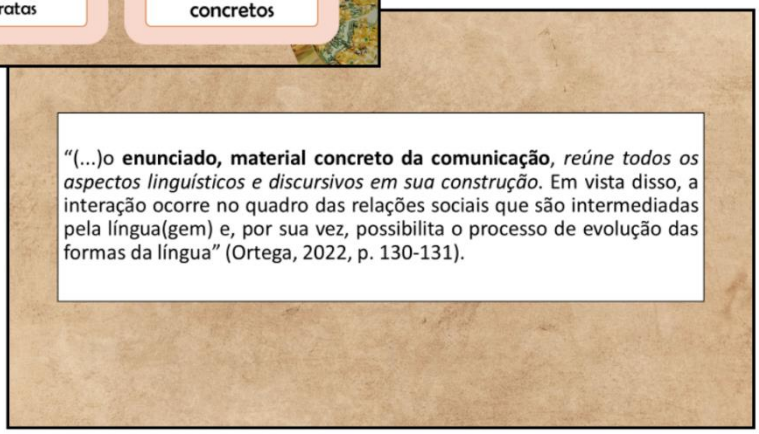

QUESTÃO 36
O Marabaixo é uma expressão artístico-cultural formada nas tradições e na identificação cultural entre as comunidades negras do Amapá. O nome remonta às mortes de escravizados em navios negreiros que eram jogados na água. Em sua homenagem, hinos de lamento eram cantados mar abaixo, mar acima. Posteriormente, o Marabaixo se integrou à vivência das comunidades negras em um ciclo de danças, cantorias com tambores e festas religiosas, recebendo, em 2018, o título de Patrimônio Cultural do Brasil.
Disponível em: http://portal.iphan.gov.br. Acesso em: 15 nov. 2021 (adaptado).
A manifestação do Marabaixo se constituiu em expressão de arte e cultura, exercendo função de
A ressignificar episódios dramáticos em novas práticas culturais.
B adaptar coreografias como imitação dos movimentos do mar.
C lembrar dos mortos no passado escravista como forma de lamento.
D perpetuar uma narrativa de apagamento dos fatos históricos traumáticos.
X E ritualizar a passagem de atos fúnebres nas produções coletivas com espírito festivo.
16
LC • 1º DIA • CADE
ENEM2023AZULENEM2023AZ
• Questão 36
• O Marabaixo é uma expressão artístico-cultural formada nas tradições e na identificação cultural entre as comunidades negras do Amapá. O nome remonta às mortes de escravizados em navios negreiros que eram jogados na água. Em sua homenagem, hinos de lamento eram cantados mar abaixo, mar acima. Posteriormente, o Marabaixo se integrou à vivência das comunidades negras em um ciclo de danças, cantorias com tambores e festas religiosas, recebendo, em 2018, o título de Patrimônio Cultural do Brasil.
• Disponível em: http://portal.iphan.gov.br. Acesso em 15 nov.2021 (adaptado)

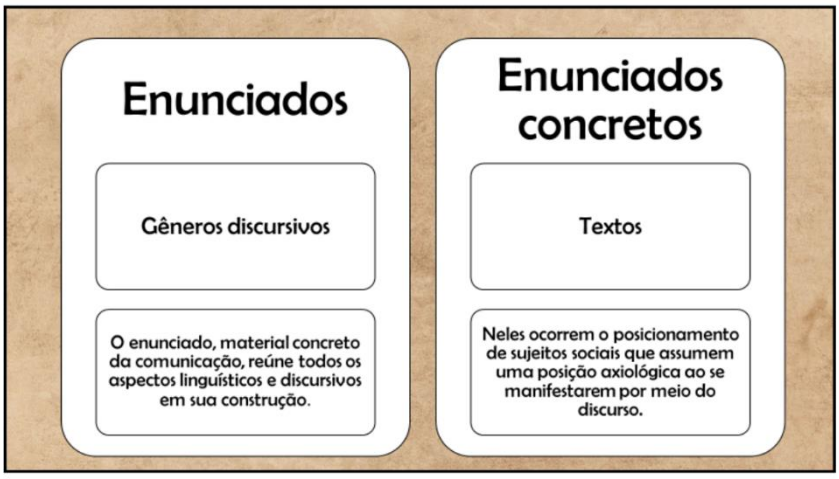
Rito religioso, ancestral
Rito religioso, ancestral, lúdico, social
Mar acima, mar abaixo
Ritos fúnebres
Surgimento do Marabaixo
Prática social
Hinos de lamento
Enunciado
Canto, cantiga, poesia, música, cantoria
Roda do Marabaixo
Alteração
das práticas sociais
Ladrão de marabaixo
Alteração das práticas sociais
Aonde tu vai rapaz
Enunciado concreto
Ressignificação
Luta de classe, assunção da palavra como instrumento de poder, de identidade

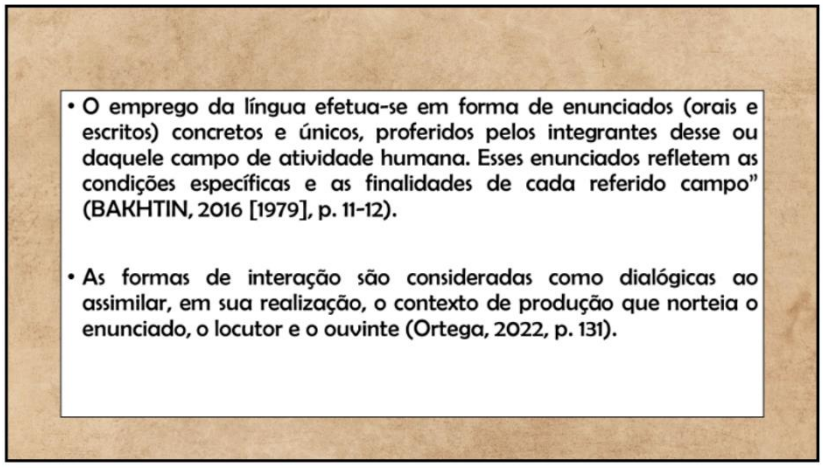
01
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO
02
AUDITÓRIO
Enunciados
03
UNIDADE REAL DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA
04
ESFERA ENUNCIATIVA

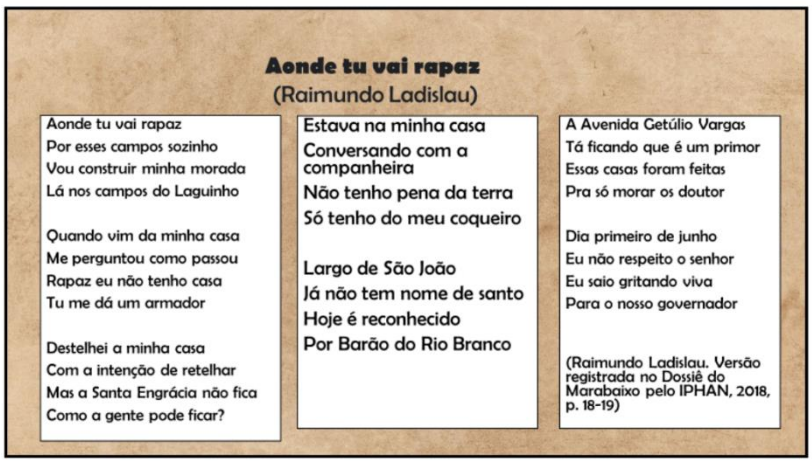

AUTORIA
GÊNEROS DO DISCURSO
ACABAMENTO
RELAÇÕES DIALÓGICAS
ENUNCIADO
DISCURSO
SIGNO IDEOLÓGICO
TEXTO
O conceito enunciado torna-se essencial para a compreensão dos demais pilares de sustentação da Concepção Dialógica da Linguagem, pois se trata da "real unidade de comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2010 [1979] p. 274 apud Ortega, 2022).


Subjetivismo Individualista
Ato de fala
Criação individual
Expressão da consciência
Meio de comunicação
Objetivismo Abstrato
Sistema linguístico
Formas linguísticas fonéticas, gramaticais, lexicais
sistema de normas rígidas e imutáveis
Análise de formas abstratas
Dialogismo
Diálogo
interação
enunciados
Enunciados concretos


"(...)o enunciado, material concreto da comunicação, reúne todos os aspectos linguísticos e discursivos em sua construção. Em vista disso, a interação ocorre no quadro das relações sociais que são intermediadas pela língua(gem) e, por sua vez, possibilita o processo de evolução das formas da língua" (Ortega, 2022, p. 130-131).


Enunciados
Gêneros discursivos
O enunciado, material concreto da comunicação, reúne todos os aspectos linguísticos e discursivos em sua construção.
Enunciados concretos
Textos
Neles ocorrem o posicionamento de sujeitos sociais que assumem uma posição axiológica ao se manifestarem por meio do discurso.


• O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo" (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 11-12).
• As formas de interação são consideradas como dialógicas ao assimilar, em sua realização, o contexto de produção que norteia o enunciado, o locutor e o ouvinte (Ortega, 2022, p. 131).


Aonde tu vai rapaz
(Raimundo Ladislau)
Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Vou construir minha morada
Lá nos campos do Laguinho
Quando vim da minha casa
Me perguntou como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um armador
Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?
Estava na minha casa
Conversando com a companheira
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro
Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje é reconhecido
Por Barão do Rio Branco
A Avenida Getúlio Vargas
Tá ficando que é um primor
Essas casas foram feitas
Pra só morar os doutor
Dia primeiro de junho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando viva
Para o nosso governador
(Raimundo Ladislau. Versão registrada no Dossiê do Marabaixo pelo IPHAN, 2018, p. 18-19)

Situação imediata de produção

Autor – interlocutor – horizonte social – auditório social – função social – características do gênero

Atividade

1. Apesar de ser um personagem muito famoso na cultura do Marabaixo, no Amapá, não foi possível encontrar nos domínios da internet uma biografia do ladronista Raimundo Ladislau. Que tal buscarmos informações e juntos compormos um resumo biográfico desse importante ladronista?

- a) Faça uma pesquisa breve ou online, ou bibliográfica ou mesmo oral sobre a **biografia** desse importante personagem da cultura do Marabaixo e registre o que descobrir.
- b) Por que é importante que sejam registradas e divulgadas informações sobre a personalidade social desse ladronista?
- c) Que **valor social**, a produção e a publicação da biografia do autor social, tem para a cultura do marabaixo?

Autor

"a palavra precisa ganhar autor, um sujeito que enuncia, que se responsabiliza pelo enunciado ao interagir com o outro". (Ortega, 2022, p. 135)

- (...)o enunciado possui um **autor situado socialmente**, pois "Para se **tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas** devem [...] materializar-se, ou seja, devem **passar a outro campo** da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar **autor, criador** de dado enunciado cuja posição ele expressa" (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 210).
- "a palavra precisa tornar-se **enunciado, discurso**, ao atender **o projeto discursivo de um autor**, para então estabelecer relações dialógicas, o que permite que seja compreendida muito além de sua expressão linguística" (Ortega, 2022, p. 134).
- " Logo, a palavra precisa ganhar autor, um sujeito que enuncia, que se **responsabiliza** pelo enunciado ao interagir com o outro" (Ortega, 2022, p.135).

Ambiente em que se formam as argumentações internas, as motivações, avaliações do sujeito falante.[1]
Coro de apoio.

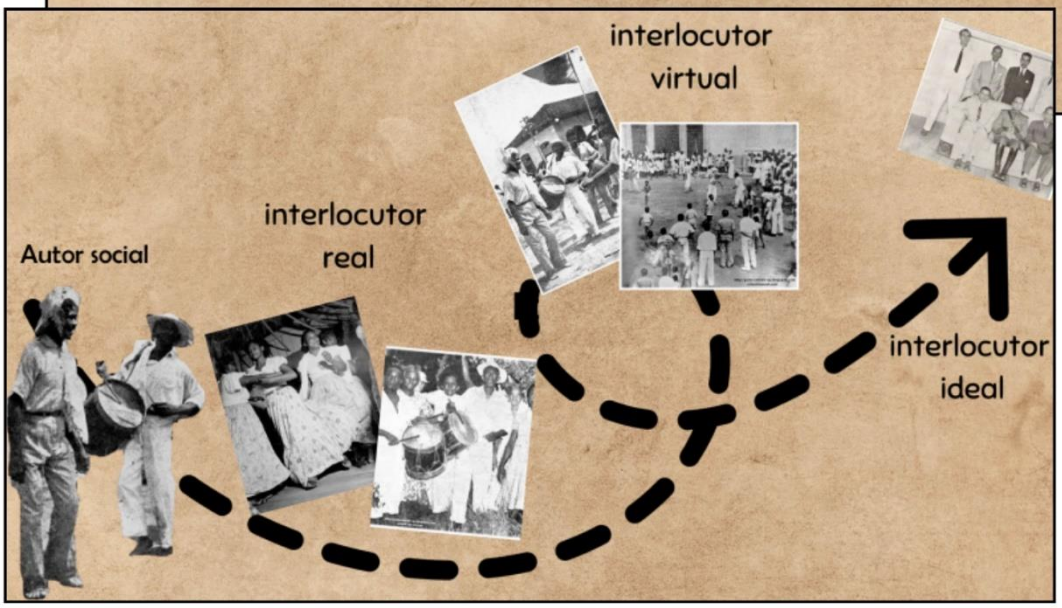
Para onde se direciona a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos.

Atividade

2. Todo enunciado tem um **auditório social**, onde se forma, e um **horizonte social**, ou seja, é dirigido a alguém, que o recebe e de seu lugar interage e dialoga com os ditos enunciados. Sendo assim:

- a) Quem são **os interlocutores reais** do ladrão "Aonde tu vai rapaz"? Como eles contribuem para o valor ancestral do Marabaixo?
- b) Quem seriam **os interlocutores virtuais**? Como esses interlocutores contribuem para o valor social do ladrão de marabaixo?
- c) Quem poderia preencher o papel de **interlocutor superior** do ladrão de marabaixo em estudo, ou seja, aquele(s) a quem era direcionado o dizer do autor? Como esse interlocutor influencia o dizer do autor social?

- [...] a **situação** e o **auditório** provocam a passagem da linguagem interior a uma expressão externa, a qual é parte integrante de uma situação da vida que permanece não expressa – mas subentendida – e se completa por meio de uma ação, de um ato ou de uma resposta verbal dos outros participantes da enunciação (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 160 apud Ortega, 2022, p.150).



Atividade

3. Todo enunciado concreto – texto – tem um propósito comunicativo a envolver três aspectos: objetivo, finalidade social e intenção discursiva.

O **objetivo** consiste em troca comercial entre autor e leitor;
A **finalidade social** implica na compreensão do tema do texto, da posição social do autor sobre o dizer;
A **intenção discursiva** compreende a produção de sentidos constituída pelo sujeito ao interagir com o texto, ou seja, implica na resposta do sujeito em relação ao que ouviu/viu/leu.

- 3.1 Com base nessa informação, leia e reflita sobre a função social do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* e responda:
- a) Qual é o objetivo desse ladrão de marabaixo?
- b) Qual é a finalidade comunicativa desse ladrão de marabaixo?
- c) Que intenção (ões) discursiva (s), o autor social teria pretendido com esse ladrão?

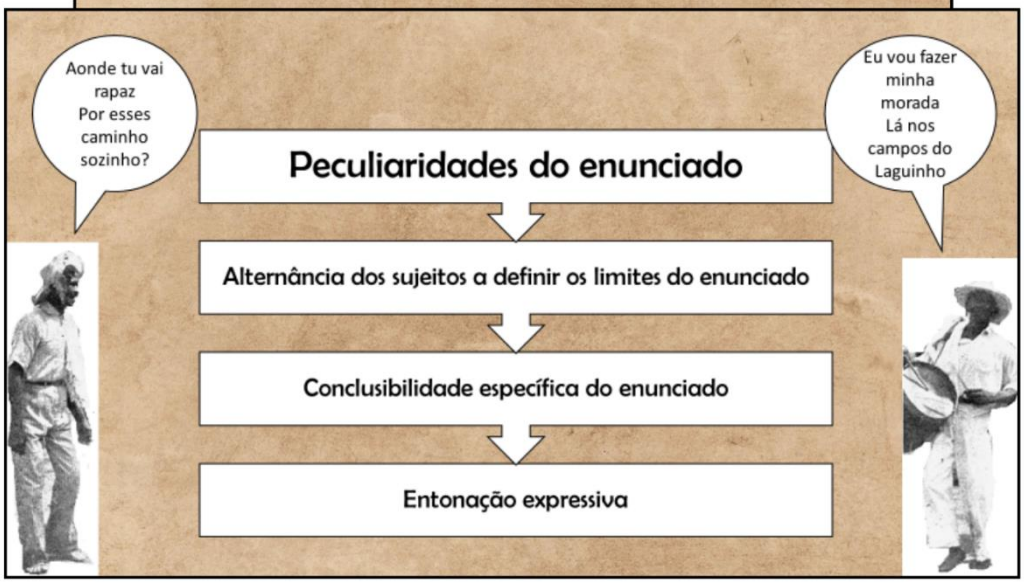
4. Todo enunciado compõe-se de uma arquitetônica que envolve aspectos externos (**aspectos históricos, sociais, culturais, ideológicos**) internos (**aspectos linguísticos e textuais**) ao enunciado. Essa arquitetônica tem a ver, também, com as **características do gênero**. Assinale as alternativas a seguir que são verdadeiras quanto à arquitetônica do enunciado em estudo.

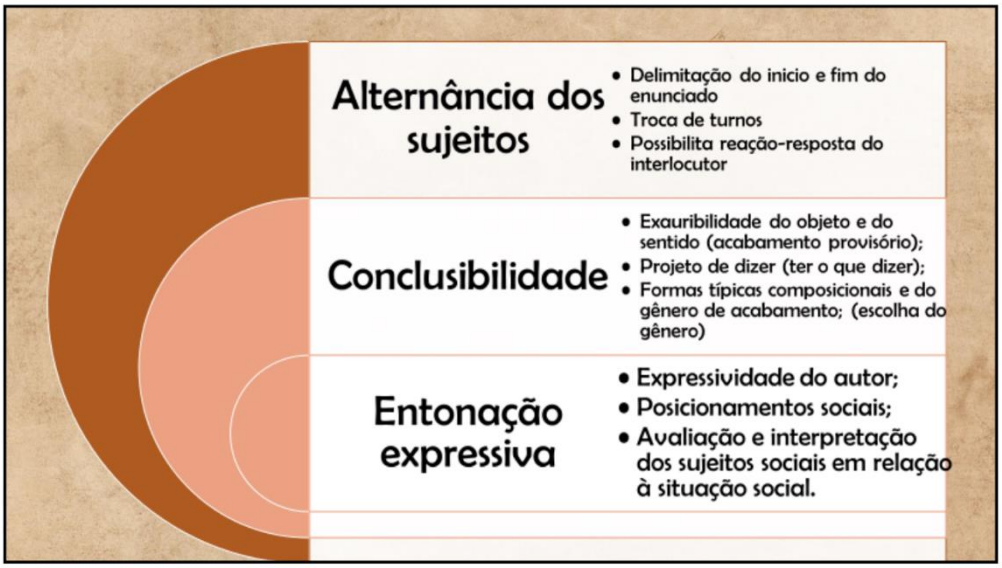
a) ( ) Ladrões de marabaixo abordam temas cotidianos.
b) ( ) Ladrões de marabaixo têm como objetivo a crítica social.
c) ( ) A linguagem do ladrões é própria da cultura oral.
d) ( ) Os ladrões de marabaixo têm seus registros escritos na norma culta.
e) ( ) O ladrão de marabaixo traz vozes sociais de pessoas comuns da comunidade afroamapaense.
f) ( ) O enunciado ladrão de marabaixo tem um tom próprio que revela valores sociais e identitários da cultura afroamapaense.
g) ( ) O nome "ladrão de marabaixo" consiste no roubo do verso ou no roubo da cena do dia a dia.
h) ( ) O ladrão revela valorações sociais, étnicas e culturais dos afroamapaenses.
i) ( ) O ladrão de marabaixo se filia ao fios do canto e da cantiga.
j) ( ) O gênero ladrão de marabaixo é produzido em prosa.

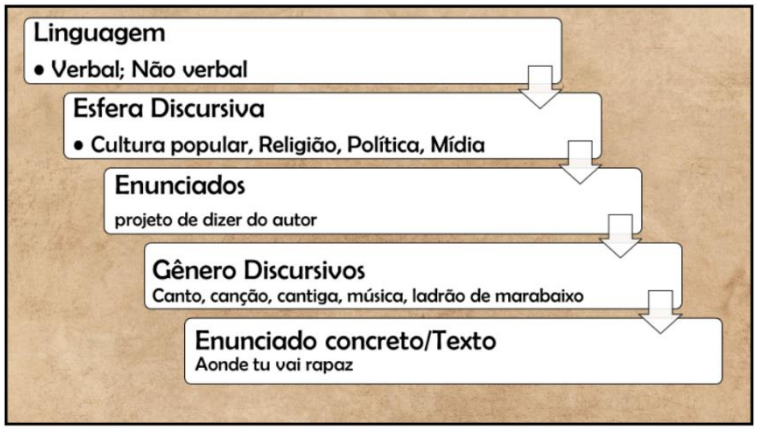
- "O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas: tonalidade de expressão, tonalidade de sentido, tonalidade de estilo, tonalidade de composição [...] Nossos enunciados ecoam, revozeiam enunciados de outros num processo dialógico que envolve não apenas um diálogo temático, mas estilístico, composicional, ético e estético" (Alves, 2016, p. 165 apud Ortega, 2022).
- O enunciado é a materialização do discurso refratado pela avaliação social;
- É uma unidade sempre nova, irrepetível e concreta, que engloba a situação social ampla (as condições sociais, históricas, culturais, políticas, etc.) e a situação imediata (os interlocutores e seus horizontes ideológico-valorativos; (Ortega, 2022)

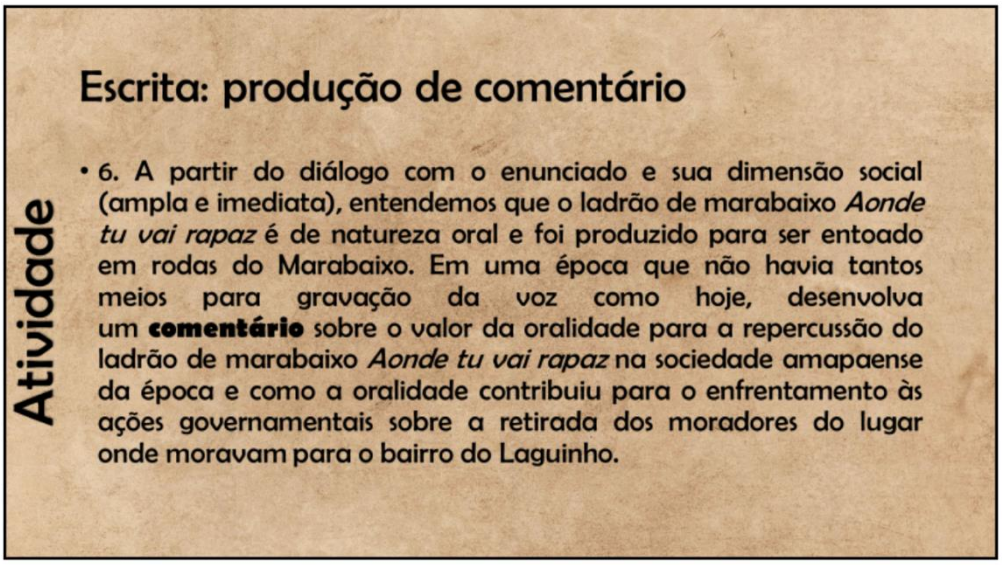
Atividade

- 5. A partir do que já conversamos sobre o enunciado, como você entendeu a constituição dialógica do gênero ladrão de marabaixo, ou seja, como esse enunciado se forma e estabelece como o gênero?




Alternância dos sujeitos
• Delimitação do inicio e fim do enunciado
• Troca de turnos
• Possibilita reação-resposta do interlocutor
Conclusibilidade
• Exauribilidade do objeto e do sentido (acabamento provisório);
• Projeto de dizer (ter o que dizer);
• Formas típicas composicionais e do gênero de acabamento; (escolha do gênero)
Entonação expressiva
• Expressividade do autor;
• Posicionamentos sociais;
• Avaliação e interpretação dos sujeitos sociais em relação à situação social.


Linguagem
• Verbal; Não verbal
Esfera Discursiva
• Cultura popular, Religião, Política, Mídia
Enunciados
projeto de dizer do autor
Gênero Discursivos
Canto, canção, cantiga, música, ladrão de marabaixo
Enunciado concreto/Texto
Aonde tu vai rapaz


Atividade
Escrita: produção de comentário
• 6. A partir do diálogo com o enunciado e sua dimensão social (ampla e imediata), entendemos que o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* é de natureza oral e foi produzido para ser entoado em rodas do Marabaixo. Em uma época que não havia tantos meios para gravação da voz como hoje, desenvolva um **comentário** sobre o valor da oralidade para a repercussão do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* na sociedade amapaense da época e como a oralidade contribuiu para o enfrentamento às ações governamentais sobre a retirada dos moradores do lugar onde moravam para o bairro do Laguinho.

A linguagem concretizada em texto/enunciado

- " O texto revela múltiplas vozes constituídas dialogicamente que mostra o enunciado e o meio social vinculado à vida real, oferecendo situações para que o enunciado se materialize em discursos" (Ortega, 2022, p. 152)
- O texto é reconhecido como evento único que expressa a mais autêntica manifestação da linguagem".
- O texto é determinado pela interação e constitui o ponto de partida [e de chegada] de todo estudo e pressupõe a existência de um autor e de um interlocutor;
- Além o estudo do texto pressupõe o contexto de produção e suas relações dialógicas, visto que seu sentido é construído na interação entre os sujeitos a partir de determinado contexto sócio-histórico e na relação com outros textos (enunciados).
- Em cada texto, há o sistema de linguagem a ser desvendado, compreendido e empregado.

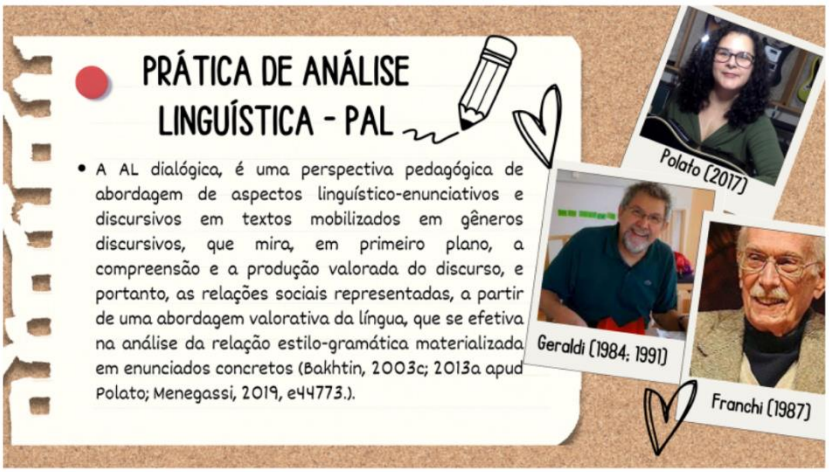
Compreensão e Resposta

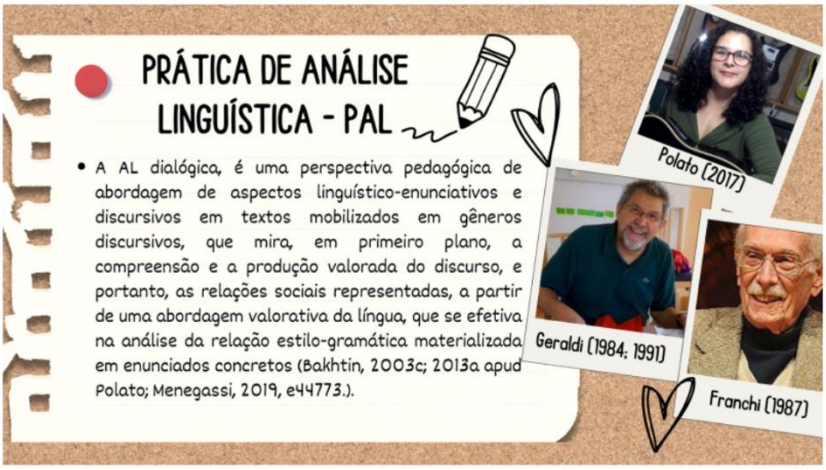
- Ao compreender, o ouvinte/leitor, obrigatoriamente, emite uma resposta, apresenta sua contribuição para o enunciado, assume sua responsabilidade na interação, transfere-se para o papel de falante/escritor. Se não houver reação, pode não ter havido compreensão.

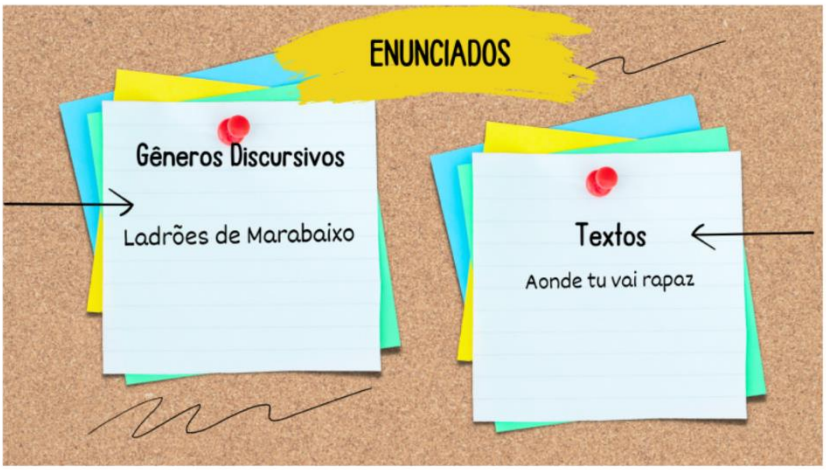
Referência

- ORTEGA, L. R. Enunciado: unidade concreta da comunicação discursiva. In.: BAUMGÄRTNER, C. T.; GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. da C. [Orgs.]. *A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 127-158. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/a-concepcao-dialogica-de-linguagem-e-suas-reverberacoes-no-ensino-de-lingua-portuguesa/ Acesso em: 01.11.2023

APÊNDICE H MÓDULO 11: A DIMENSÃO VERBAL DO ENUNCIADO: PAL SOBRE TÍTULO E REFRÃO DO ENUNCIADO


PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA - PAL
• A AL dialógica, é uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão e a produção valorada do discurso, e portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma abordagem valorativa da língua, que se efetiva na análise da relação estilo-gramática materializada em enunciados concretos (Bakhtin, 2003c; 2013a apud Polato; Menegassi, 2019, e44773.).
Polato (2017)
Geraldi (1984; 1991)
Franchi (1987)

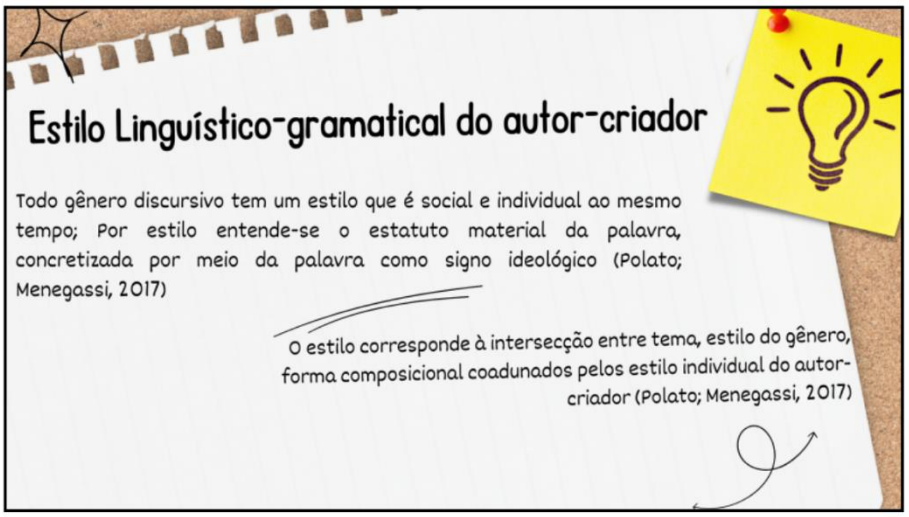

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA - PAL
• A AL dialógica, é uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão e a produção valorada do discurso, e portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma abordagem valorativa da língua, que se efetiva na análise da relação estilo-gramática materializada em enunciados concretos (Bakhtin, 2003c; 2013a apud Polato; Menegassi, 2019, e44773.).
Polato (2017)
Geraldi (1984; 1991)
Franchi (1987)

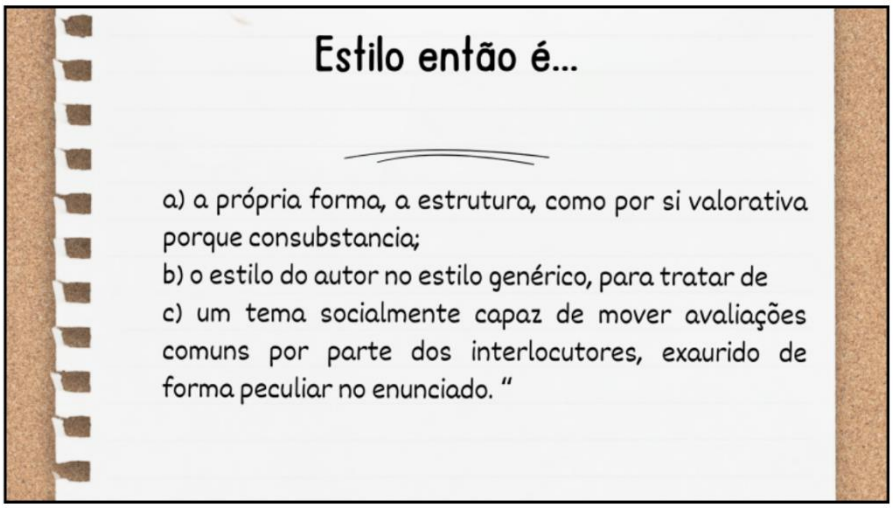

ENUNCIADOS
Gêneros Discursivos
Ladrões de Marabaixo
Textos
Aonde tu vai rapaz

Análise Linguística: prática de linguagem integradora
Dimensão Social
1. Aspectos enunciativos e discursivos
• Cronotopo: aspectos sociais, históricos, culturais, ideológicos;
• Axiologias sociais: extraverbal, entonação e juízo de valor.
Dimensão Verbal
2. Aspectos linguísticos, discursivos e textuais
• Compreensão do tema, do estilo e da forma composicional a partir da análise de recursos linguísticos, discursivos e textuais;
• Produção de respostas;
• Expressão da autoria;

Elementos constitutivos dos gêneros discursivos
1 Conteúdo Temático
• Conteúdo e projeto de dizer;
• Totalidade do enunciado;
• É individual e irrepetível;
• Expressa a situação história concreta que o gerou;
• É definido pela dimensão verbal e social do enunciado;
2 Estilo
• A composição vocabular e sua organização gramatical arranjada nos gêneros discursivos.
• A compreensão das formas gramaticais e suas representações axiológicas no texto-enunciado;
3 Construção Composicional
1. A forma relativamente estável e típica de um enunciado .
2. As formas de composição eacabamento do gênero;

Tema
"O tema é uma reação da consciência em constituição à formação da existência" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 229)
Significação
É composta pelas significações das palavras, das formas da sua ligação morfológica e sintática, da entonação interrogativa" (Volóchinov, 2021 [1929], p. 229)
Significação
+
Posição ideológica do autor-criador
=
Tema
Estilo Verbal
Para Bakhtin (2013 [1940-1960]), a gramática não pode ser abordada à parte do estilo. Tampouco importa estudar a escolha gramatical como um ato de estilo, se o aluno não puder enriquecer a sua linguagem, a apreender os possíveis efeitos no uso efetivo
(Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi, 2020, p.

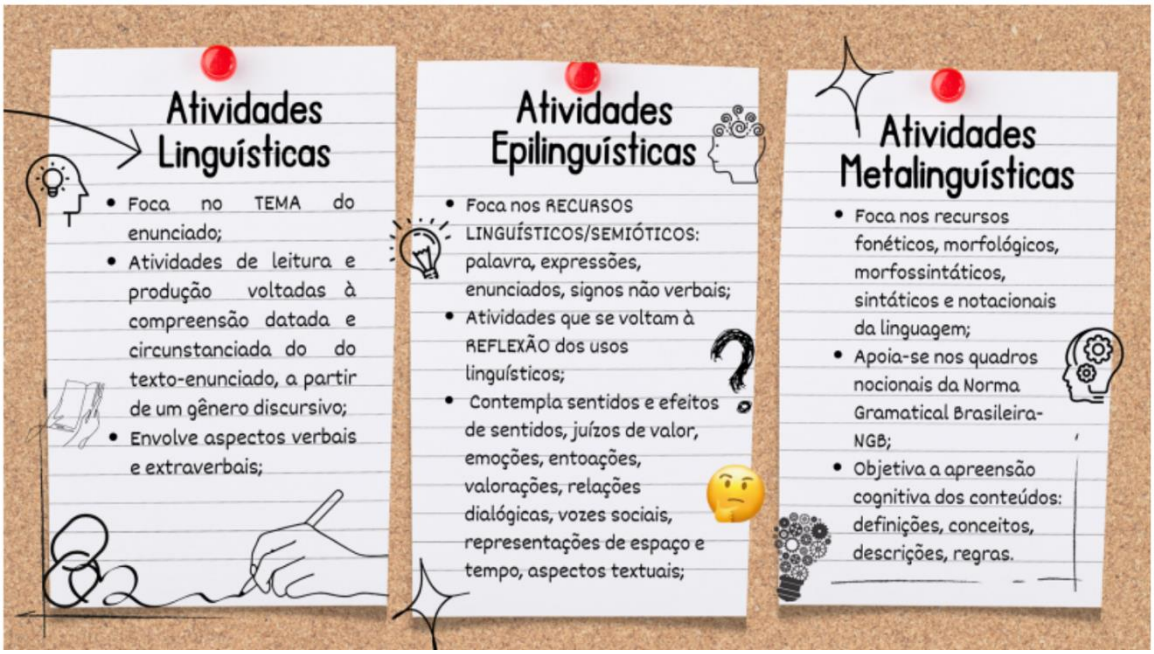

Estilo Linguístico-gramatical do autor-criador
Todo gênero discursivo tem um estilo que é social e individual ao mesmo tempo; Por estilo entende-se o estatuto material da palavra, concretizada por meio da palavra como signo ideológico (Polato; Menegassi, 2017)
O estilo corresponde à intersecção entre tema, estilo do gênero, forma composicional coadunados pelos estilo individual do autor-criador (Polato; Menegassi, 2017)

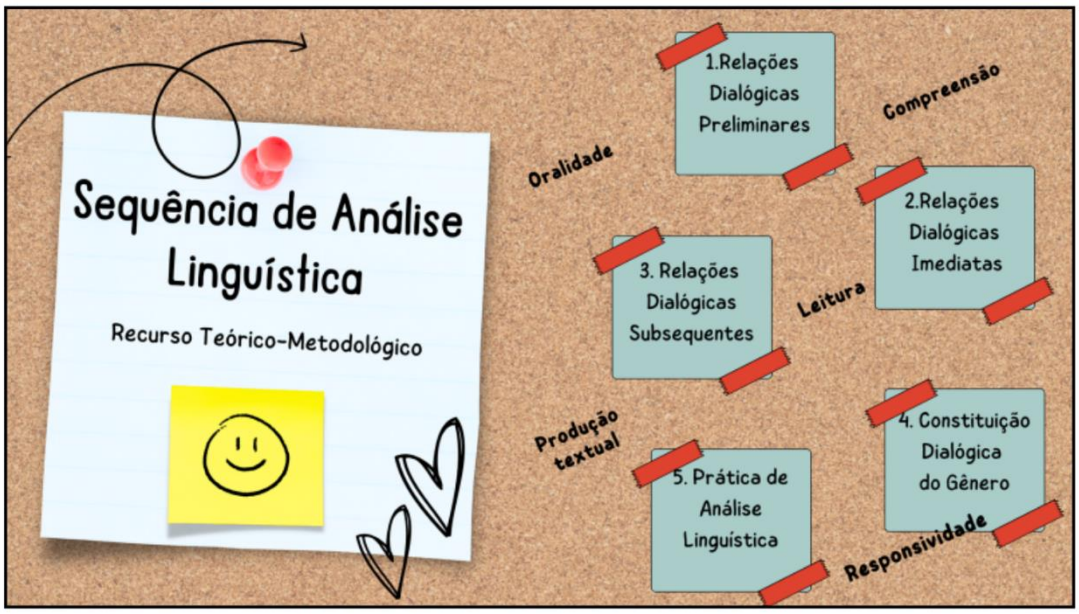

Estilo então é...
a) a própria forma, a estrutura, como por si valorativa porque consubstancia;
b) o estilo do autor no estilo genérico, para tratar de
c) um tema socialmente capaz de mover avaliações comuns por parte dos interlocutores, exaurido de forma peculiar no enunciado. "

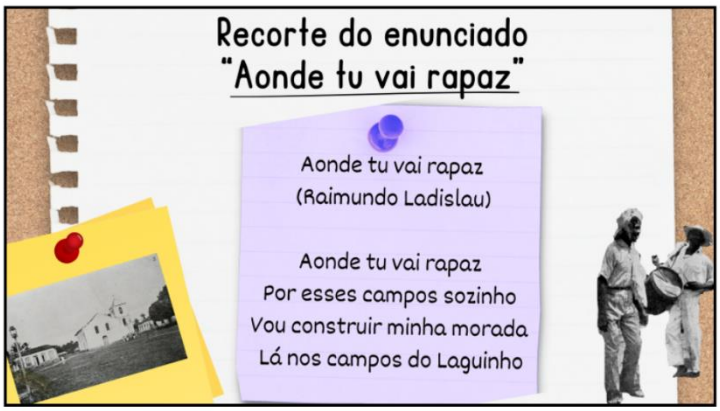
Para analisar o estilo precisa...
O que se disse?
Compreender o teor ideológico do tema;
Como se disse?
Análise as formas linguísticas (léxico-gramaticais) e seu conteúdo ideológico (sentidos)
Como se disse?
Analisar as escolhas linguísticas e sua relação com o forma composicional da obra
Extraverbal - Entonação - Juízos de valor

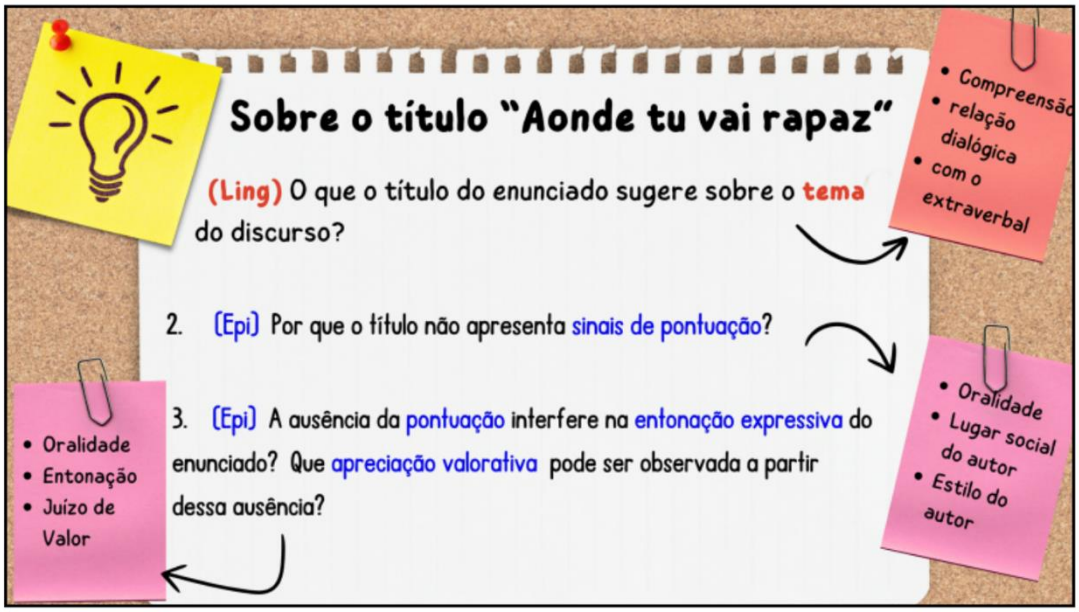
Estilo verbal
Evidenciar como a seleção dos recursos linguísticos, composicionais contribuem para o projeto de dizer do autor-criador.
Escolha do projeto de dizer
Análise do material linguístico
Escolha do texto
Compreensão do tema
Estudo do texto

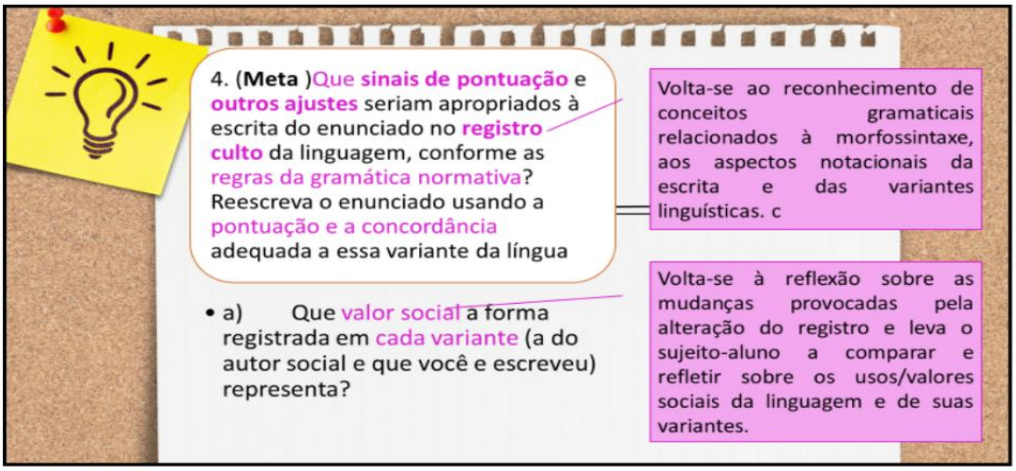
Análise Linguística: prática de linguagem integradora
Oralidade
Leitura
Análise Linguística/ Semiótica
Produção textual

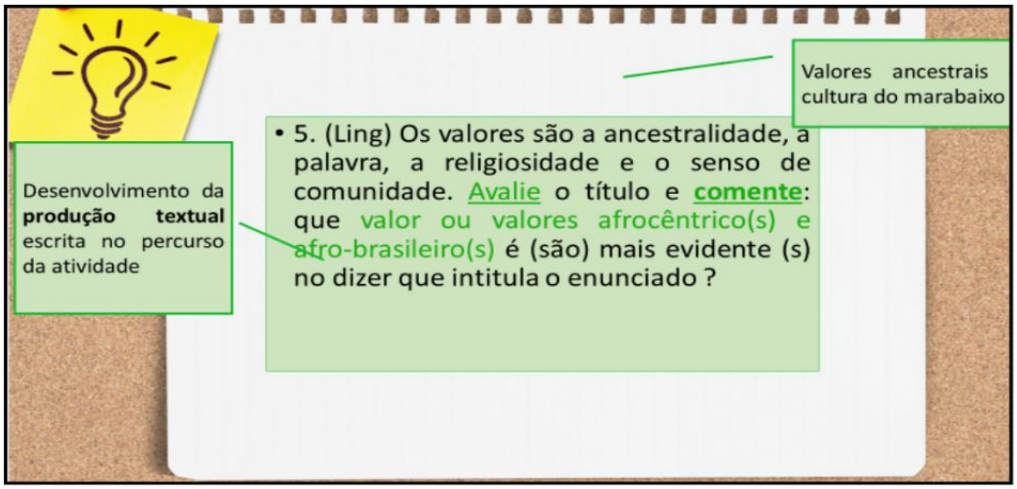

Atividades Linguísticas
Foca no TEMA do enunciado;
Atividades de leitura e produção voltadas à compreensão datada e circunstanciada do do texto-enunciado, a partir de um gênero discursivo;
Envolve aspectos verbais e extraverbais;
Atividades Epilinguísticas
Foca nos RECURSOS LINGUÍSTICOS/SEMIÓTICOS: palavra, expressões, enunciados, signos não verbais;
Atividades que se voltam à REFLEXÃO dos usos linguísticos;
Contempla sentidos e efeitos de sentidos, juízos de valor, emoções, entoações, valorações, relações dialógicas, vozes sociais, representações de espaço e tempo, aspectos textuais;
Atividades Metalinguísticas
Foca nos recursos fonéticos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos e notacionais da linguagem;
Apoia-se nos quadros nocionais da Norma Gramatical Brasileira-NGB;
Objetiva a apreensão cognitiva dos conteúdos: definições, conceitos, descrições, regras.


Sequência de Análise Linguística
Recurso Teórico-Metodológico
1.Relações Dialógicas Preliminares
2.Relações Dialógicas Imediatas
3. Relações Dialógicas Subsequentes
4. Constituição Dialógica do Gênero
5. Prática de Análise Linguística
Oralidade
Compreensão
Leitura
Produção textual
Responsividade


Recorte do enunciado
"Aonde tu vai rapaz"
Aonde tu vai rapaz
(Raimundo Ladislau)
Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Vou construir minha morada
Lá nos campos do Laguinho


Sobre o título "Aonde tu vai rapaz"
(Ling) O que o título do enunciado sugere sobre o tema do discurso?
2. (Epi) Por que o título não apresenta sinais de pontuação?
3. (Epi) A ausência da pontuação interfere na entonação expressiva do enunciado? Que apreciação valorativa pode ser observada a partir dessa ausência?
• Compreensão
• relação dialógica
• com o extraverbal
• Oralidade
• Lugar social do autor
• Estilo do autor
• Oralidade
• Entonação
• Juízo de Valor





Referências

- MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. **Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas**. Línguas e amp; Letras, [S. l.], v. 21, n. 49, p. 4755.20200007, 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631. Acesso em: 11 fev. 2023
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 12, n. 2, p. Port. 123–143 / Eng. 129, 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809. Acesso em: 15 nov. 2023

APÊNDICE I SEQUÊNCIA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA59 A PARTIR DO LADRÃO DE MARABAIXO AONDE TU VAI RAPAZ

PROFESSORA- CURSISTA (Pseudônimo):	
Data: 05/10/2023	**Carga Horária: 02 h**

Objetivo da SAL : Estabelecer correlações entre o saber teórico sobre a linguagem em perspectiva dialógica, a prática de ensino e o saber oriundo da cultura popular do Marabaixo, Macapá-AP para a compreensão e a valoração desses discursos em contexto institucional de ensino e de aprendizagem.

ATIVIDADE BLOCO 1 - RELAÇÕES DIALÓGICAS PRELIMINARES

Neste bloco, dialogamos sobre conhecimentos teórico-metodológicos e a prática docente dos professores, a partir da resolução de questões que se voltam aos conhecimentos e avaliação dos sujeitos acerca da prática cultural do marabaixo, das expressões verbais típicas dessa manifestação cultural e do valor social acerca do tema do enunciado concreto selecionado. Temos, com isso, a expectativa de: ampliar nossa consciência socioideológica enquanto sujeitos ativos, responsáveis e éticos acerca de conhecimentos étnicos, culturais, linguísticos, discursivos e enunciativos da linguagem. Para isso, desenvolveremos oralmente as atividades que compõem este bloco organizadas nas subseções: diálogo oral sobre o contexto sociocultural e avaliação social sobre o tema.

CONCEITOS DIALÓGICOS ABORDADOS

- Língua, linguagem e interação social
- A noção e o valor do diálogo
- Valor Social do enunciado
- Tema
-

OBJETIVO DO BLOCO 1

Ampliar conhecimentos acerca definição de língua, linguagem, diálogo e interação social como elementos constitutivos de sujeitos sociais e da vida.

ORALIDADE – RELAÇÕES DIALÓGICAS PRELIMINARES

- Campo de atuação: Prática de Estudos e Pesquisa
- Ano: 6º e 7º anos
- Prática de linguagem: Oralidade
- Objeto do conhecimento: Procedimentos de apoio à compreensão/Tomada de nota
- Habilidade: (EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em

[59] Esta Sequência de Análise Linguística – SAL – é um material teórico-metodológico constitutivo de uma Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Pará.

vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.

1.1 DIÁLOGO SOBRE O CONTEXTO SOCIOCULTURAL

1. Observe, abaixo, as imagens abaixo. Que aspectos socioculturais do Amapá elas representam para você e para o Estado do Amapá? Que sensações e sentimentos elas despertam em você?

Edivaldo Ribeiro/2015

Fonte: IPHAN/2018

2. Vamos conversar um pouco sobre o contexto sociocultural de Macapá?

a) Todos vocês são amapaenses? Se não, moram aqui há quanto tempo?
b) Vocês conhecem sabem qual é a manifestação cultural típica do Amapá?
c) Alguém já participou de uma roda de marabaixo ou mesmo assistiu a uma apresentação dessa manifestação cultural?
d) O que é o Marabaixo?
e) Qual é o nome dado aos cantos entoados na roda de Marabaixo?
f) Vocês sabem que nome recebe a pessoa que canta na roda de Marabaixo?
g) Como vocês veem o Marabaixo no Amapá? E você, como o vê?
h) Vocês já trabalharam alguma vez o marabaixo na sala de aula? Se sim, como foi?
i) Na opinião de vocês, é importante que manifestações culturais adentrem os espaços educacionais oficiais? Por quê?

j) No que se refere aos cantos do Marabaixo, vocês conhecem algum de memória?
k) Vocês já usaram esses enunciados verbais para desenvolver atividades de língua portuguesa com seus alunos? Se sim como foi?

.

1.2 Avaliação social sobre o tema

1) Hoje vamos trabalhar com o ladrão de marabaixo intitulado "Aonde tu vai rapaz". Levante hipótese: que tema esse enunciado abordará?
2) Que discursos vocês já ouviram sobre a urbanização da cidade de Macapá na década de 1940? Relate brevemente.
3) Leia o que escreveu uma pesquisadora sobre a organização da cidade de Macapá na década de 1940 e uma das moradoras do lugar, naquela época. A descrição da cidade ajuda a compreender mais sobre a organização urbana e social da sociedade naqueles idos.
   I. "A cidade antiga de Macapá concentrava em seu espaço urbano os afros macapaenses, de vida sem pressa, sem o apitar de fábricas, sem o relógio para controlar o tempo de trabalho, sem anúncio da cultura letrada, marcada por uma vivência preocupada apenas com o hoje" (LUNA, V. X. Cidade antiga: a menina feia foi prás bandas do Laguinho, 2017, 104)
   II. O lugar compreendia o espaço de duas praças, sendo que na primeira (São Sebastião) estava a igreja – representando o poder religioso. Nas laterais se posicionavam as casas dos párocos, e a escola, antiga Casa da Câmara. [...]Do lado oposto à Igreja, foi edificada a Intendência, lugar das decisões do administrador e dos funcionários que exerciam cargos públicos: fiscais e juízes. Nesse espaço lateral da praça ainda moravam e tinham comércios os marroquinos, a exemplo da família Zagury. Atrás da igreja morava parte dos afrodescendentes em casas de taipas e cobertas de palhas. O lugar ficou conhecido como o formigueiro, quiçá pela grande quantidade de reinos de formigas [...] Cabe conjecturar também que essa denominação pode estar associada à aglomeração de casas das famílias afro-macapaenses (BEZERRA, 2008 apud LUNA, 2017, p. 104-105)

   III. Na segunda praça (São José), ficava a vila "Santa Engrácia", pertencente ao coronel Finéias Jucá. Na faixa de rua que separava as duas praças da cidade também existiam mais casarões; no de esquina morava o juiz de paz, em sequência funcionavam a cadeia pública e o cartório. Crê-se que as outras casas agregavam outros tipos de funcionários, tais como médicos e professores. Por trás da cadeia, moravam mais afrodescendentes em casas de terrenos maiores, construídas de taipa, semelhantes às moradias que ficavam por trás da Igreja. Essa praça, nos primórdios da colonização, recebeu o nome de São José e nesse espaço foram construídos o pelourinho e a senzala (Luna, 2017, p. 104-105).

IV. Os moradores, talvez, tenham tido desconfianças sobre as informações de autonomia do Território e a chegada de um novo administrador, mas não imaginavam que, depois de 1944, ambos os espaços físicos se tornariam alvos de desejo do governo territorial, visto que para a segunda praça havia sido planejada a instalação da moradia governamental e do colégio Barão do Rio Branco (Santos, 1998 apud Luna, 2017)).

V. "Eu morava atrás da Igreja São José, no Formigueiro. Macapá era só até ali. Não tinha mais nada, só mato. Não tinha energia elétrica, água encanada, carro e nem avião. Quando Janary chegou querendo aumentar a cidade, quem não podia fazer uma casa melhor, ele botou aqui para o Laguinho e outros para a Favela [atualmente bairro Santa Rita]. Foi assim que saiu o ladrão 'Pra onde tu vais, rapaz?', e eu vim pra cá com a minha família", recorda a centenária. (TIA ZEFA[60])

a) A partir das palavras da pesquisadora e do depoimento de Tia Zefa e, também, do seu conhecimento sobre o remanejamento de moradores e o impacto que isso causou na vida de muitas pessoas, como vocês avaliam o tema? Comente.

4) Agora acompanhe o depoimento da fala de uma marabaixeira, bisneta de Julião Ramos, sobre como a população afromamapense que morava à Beira, na década de 1940 compreendeu o remanejamento do lugar onde moravam para onde hoje é o bairro do Laguinho

Data: 19/10/2023	**Carga Horária: 02 h**

ATIVIDADE BLOCO 2 S.A.L - RELAÇÕES DIALÓGICAS IMEDIATAS

Neste bloco, trabalhamos as relações dialógicas imediatas estabelecidas no contexto de encontro entre os sujeitos sociais com o enunciado concreto. Dialogamos sobre conhecimento teórico-metodológico no que diz respeito à interação do leitor/ouvinte com o enunciado concreto, o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz*, por meio da leitura silenciosa, leitura entonacional valorativa e audição do enunciado a partir de áudio. Refletimos sobre a importância desses atos de leitura na mediação docente como mobilizadores de significações, sentidos, valores, sensações e favorecedores da autonomia do educando a implicar na adoção de um posicionamento axiológico-responsivo do projeto de dizer. Esperamos, com isso, ampliar a compreensão docente acerca da importância da leitura expressiva para a mobilização de respostas produtivas, responsáveis e éticas em relação aos enunciados.

---

[60] Tia Zefa (Josefa Lina da Silva) em entrevista à Fabiana Figueiredo. compondo 'ladrões' de marabaixo, tia Zefa completa 100 anos de vida, no ap. **g1 amapá,** 26/02/2016 16h33 - atualizado em 26/02/2016 16h33. disponível em: https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2016/02/compondo-ladroes-de-marabaixo-tia-zefa-completa-100-anos-de-vida-no-ap.html acesso em 02.10.2023). no amapá, as senhoras que mantêm a tradição do marabaixo são conhecidas como as “tias do marabaixo”.

Conceitos dialógicos abordados

a) Interação: conhecimento do enunciado
b) Entonação valorativa: efeitos de sentido e valor

Objetivo do Bloco 2

Evidenciar a importância de trabalhar a entonação valorativa como elemento inerente à produção de sentido e de valores na leitura e como elemento constitutivo da autonomia discente.

2.1 A interação com o enunciado

Neste momento, vamos ler o texto *Aonde tu vai rapaz*, silenciosamente. Em seguida, vamos fazer a **leitura entonacional valorativa** em duplas, simulando o encontro entre dois velhos amigos. Em seguida, vamos ouvir o ladrão.

2.1.1 Leitura silenciosa do enunciado

Aonde tu vai rapaz
(Raimundo Ladislau)

Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Vou construir minha morada
Lá nos campos do Laguinho

Quando vim da minha casa
Me perguntou como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um armador

Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?

Estava na minha casa
Conversando com a companheira
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro

Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje é reconhecido
Por Barão do Rio Branco
A Avenida Getúlio Vargas
Tá ficando que é um primor
Essas casas foram feitas
Pra só morar os doutor

Dia primeiro de junho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando viva
Para o nosso governador

(Raimundo Ladislau. Versão registrada no Dossiê do Marabaixo pelo IPHAN, 2018, p. 18-19)

2.1.2 Leitura entonacional valorativa – orientações

Para esta atividade, concebemos a relação dialógica interna ao enunciado, em que dois atores sociais, possivelmente amigos ou "mais chegados" interagem e dialogam sobre a tema social que acomete a vida deles. Concebemos, portanto, a seguinte cena: um interlocutor encontra um amigo ou conhecido e o interpela, em tom de cumprimento a instalar a interação, demarcando o lugar físico onde estavam, os campos.

Para compreender melhor essa cena enunciativa, sistematizamos o enunciado conforme as vozes de seus interlocutores: interlocutor 1, aquele que inicia a interação pela saudação, interpelação do interlocutor 2, amigo, conhecido ou "mais chegado", como se diz por aqui.

Para identificarmos o interlocutor 2, concebemos que ele responde ao interlocutor 1 e se identifica como aquele que perdeu sua casa e precisa construir outra "lá nos campos do Laguinho".

Aonde tu vai rapaz
(Raimundo Ladislau)

Interlocutor 1:
Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Interlocutor 2
Vou construir minha morada
Lá nos campos do Laguinho

Interlocutor 1
Quando vim da minha casa
Me perguntou como passou
Interlocutor 2
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um armador

Interlocutor 2
Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?

Interlocutor 1
Estava na minha casa
Conversando com a companheira
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro

Interlocutor 2
Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje é reconhecido
Por Barão do Rio Branco
Interlocutor 1
A Avenida Getúlio Vargas
Tá ficando que é um primor
Interlocutor 2
Essas casas foram feitas
Pra só morar os doutor

Interlocutor 2
Dia primeiro de junho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando viva
Para o nosso governador

1. A partir da atividade de leitura (silenciosa e com entonação valorativa), como você compreendeu e avalia o trabalho com a entonação valorativa na leitura?

Data: 26/10/2023	Carga Horária: 02 h

ATIVIDADE: BLOCO 3 DA S.A.L: RELAÇÕES DIALÓGICAS SUBSEQUENTES

Neste bloco, trabalhamos as relações dialógicas subsequentes à leitura do enunciado-texto Aonde tu vai rapaz. Compreendemos que as relações dialógicas subsequentes se prospectam a partir da leitura (silenciosa e com entonação valorativa) com o enunciado-texto. Entendemos que relações dialógicas subsequentes são relações de sentido entre o enunciado escolhido, a considerar a interação total, desde as relações dialógicas preliminares e imediatas, com prospecção a outras relações com outros enunciados e discursos.

Conceitos dialógicos abordados

a) Cronotopo: relações contextuais relacionadas ao lugar, ao tempo, à cultura;
b) Ideologia: ideologia institucional e do cotidiano;
c) Relações Dialógicas: ecos de enunciados outros

Cronotopo

"Relação espaço-temporal em um todo indissolúvel e concreto" (Pereira; Oliveira, 2020, p.91). O espaço se mistura ao tempo histórico e transfigura em determinado momento, a revelar o cronotopo da arte.

A inseparabilidade tempo-espaço é herança da Teoria da Relatividade, de Einstein.

A teoria Bakhtiniana considera as relações dialógicas (relações de sentido) estabelecidas entre diferentes cronotopos, a compreender os atos éticos, as relações e a produção de conhecimentos (Pereira; Oliveira, 2020).

Ideologia

"Nos textos do Círculo, a palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do "espírito humano", aquilo que é chamado de cultural imaterial ou produção espiritual e, igualmente, formas de consciência social" (Faraco, 2009, p. 46)

Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestrututrais.

Ideologias (no plural) designa a pluralidade das esferas de produção imaterial.

Não tem sentido de "mascaramento do real".

Assim, qualquer enunciado é ideológico porque é produzido numa esfera ideológica e porque expressa uma posição avaliativa;

Tudo que é ideológico tem significado, é um signo" (FARACO, 2009, p; 46-47).

Relações Dialógicas

"Cada enunciado concreto é um elo na cadeia na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (Bakhtin, 2016, P. 26). O enunciado sempre está atado a outros enunciados, de forma que cada um é um elo na cadeia discursiva a manterem relações e diálogos entre si.

O diálogo entre discursos é constitutivo das relações dialógicas que se estabelecem entre indícios de valores sociais. Cada voz, cada resposta é constitutiva dos enunciados, vistos como unidades de interação a permitir uma infinidade de relações entre sujeitos, grupos sociais. São

possíveis entre enunciados completos e até mesmo uma única palavra significativa no papel de signo ideológico (Faraco, 2009)

Objetivo do Bloco 3

Entender a importância do cronotopo, da ideologia, dos já-ditos em atividades de análise linguística em perspectiva dialógica para a constituição de sentidos e de valores.

ATIVIDADES

1. A versão do ladrão de marabaixo que estamos estudando foi publicada no Dossiê do Marabaixo, registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 2018, quando do reconhecimento dessa manifestação cultural amapaense como patrimônio imaterial do Brasil. Em que, esse fato é importante para a compreensão e valoração do enunciado em questão?

2) Leia:

Na década de 1940, a região Amazônica passou a despertar interesse do Estado Nacional. Sob o lema "Integrar para não entregar", o estado pretendia "conquistar a terra, dominar as águas, sujeitar a floresta" (VARGAS, 1941, p. 229) e, assim, colonizar a Amazônia. Para isso investiu-se em obras de urbanização, como saneamento básico e atendimento à saúde pública, para combater doenças como a malária, vista como problema à integração da Amazônia ao restante do país (ANDRADE; HOCHMAN, 2007).

a) Comente: qual a relação desses fatos históricos com o ladrão de marabaixo em estudo?

3) Na época da urbanização da cidade de Macapá, hoje centro da cidade, as pessoas que moravam na Beira, Vila Santa Engrácia e Largo de São João, predominantemente, afroamapaenses, foram remanejadas para o Bairro do Laguinho.

a) Faça uma pesquisa de imagens e informações sobre a cidade de Macapá na década de 1940, em especial sobre o bairro do Laguinho e da Favela e a retirada dos moradores dos lugares que seriam revitalizados. Deixe sua pesquisa no nosso padlet. Não esqueça de mencionar as fontes. Atenção: preencher resposta no padlet e apenas mencionar abaixo que a atividade foi desenvolvida.

4) Leia esta manchete: "Cerca de 300 famílias quilombolas no Amapá lutam contra despejo de comunidade secular", de 29/11/2022, publicado no site andes.org.br. De acordo com a notícia, moradores da comunidade quilombola Lagoa dos Índios Arco da Ressaca em Macapá -AP receberam ordem judicial para a saída do lugar. Os moradores alegam que o quilombo foi formado desde 1918.

Cerca de 300 famílias quilombolas no Amapá lutam contra despejo de comunidade secular

Atualizado em 29 de Novembro de 2022 às 11h14

Decisão da justiça estadual determina que as famílias sejam removidas no dia 5 de dezembro

Cerca de 300 famílias da comunidade quilombola Lagoa dos Índios Arco da Ressaca, em Macapá, no estado do Amapá, foram surpreendidas este mês com uma decisão judicial que ordena a saída de centenas de moradoras e de moradores, incluindo crianças e idosos, do quilombo que foi formado em 1918.

Conforme a decisão emitida pela 4° Vara Cível da Justiça Estadual do Amapá, as famílias devem deixar o território até o dia 5 de dezembro. No dia 11 de novembro, as moradoras e os moradores do quilombo fizeram uma manifestação pelo direito de permanecer no território. Com faixas e cartazes, a comunidade protestou contra a desocupação das terras. "Justiça estadual determina retirada de 300 famílias e destruição de suas casas em área quilombola", dizia um cartaz. "Proteção aos quilombolas está na constituição", estava escrito em outro.

Segundo Edinelson Vidal, liderança quilombola e vice-presidente da Associação Quilombola Lagoa dos Índios Arco da Ressaca, o processo que deixa as moradoras e os moradores em risco já dura dez anos, sendo que todas as determinações judiciais foram anuladas ou suspensas. Em 2020 as famílias foram avisadas que deveriam deixar o território, mas recorreram da determinação como quilombo reconhecido pela Fundação Cultural Palmares e permaneceram no território.

"Nós temos documentos de 1918. Aqui faz parte da Lagoa dos Índios. Ao recorrer como quilombolas e a gente ganhou. Duas reintegrações de posse foram suspensas. Nós temos roça, fazemos farinha. Aqui mora na faixa de 300 famílias, tem bastante pessoas que precisam da terra para sobreviver", disse a liderança. "Vamos procurar justiça. A Justiça federal que deve julgar a causa dos quilombos, e não estadual. Nós vamos vencer, vamos correr atrás", completou.

Lindoval Rosário, advogado dos quilombolas, argumenta que a remoção das famílias é inconstitucional. "A gente está brigando. A Fundação Palmares já entrou no nosso processo de ação anulatória e a gente tem esperança que vai ser revertida. Mas a situação é triste. A comunidade está preocupada. A gente está tentando de todas as formas suspender, mas todos estão apreensivos. Estamos pedindo para que a comunidade seja ouvida", disse o advogado. Rosário também lembra que a decisão da Justiça Estadual do Amapá descumpre critérios sobre despejos e desocupações conforme a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 828. Entre as regras estão o acolhimento e a realocação de famílias em vulnerabilidade para moradias dignas.

Titulação

Apesar de existir desde o início do século XX, o processo de titulação do território Lagoa dos Índios Arco da Ressaca iniciou-se apenas em 2004. Em 2005 a área foi certificada pelo Governo Federal, mas o relatório antropológico só foi concluído

em 2017. Durante o período, em 2012, foi ajuizada uma ação de reintegração de posse contra um quilombola da região e as famílias deixaram de se sentir seguras.

Quilombos

Somente em 1988 – 100 anos após a abolição da escravidão – a Constituição brasileira reconheceu, pela primeira vez, a existência e os direitos dos quilombos contemporâneos. A Constituição Federal de 1988 assegurou às comunidades descendentes de quilombos o direito à propriedade de seus territórios coletivos. No entanto, a efetivação do direito dos quilombolas às suas terras representa até os dias atuais um enorme desafio. A primeira titulação ocorreu sete anos após o reconhecimento pela Constituição Federal. Foi em novembro de 1995, quando o Quilombo Boa Vista tornou-se proprietário de seu território, segundo informações do Observatório Terras Quilombos.

Com informações da Conaq

Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cerca-de-300-familias-quilombolas-no-amapa-lutam-contra-despejo-de-comunidade-secular-decisao-da-justica-estadual-determina-que-as-familias-sejam-removidas-no-dia-5-de-dezembro1 Acesso em 1.10.2023

a) A partir dessa notícia, é possível afirmar que o ladrão de marabaixo "Aonde tu vai rapaz" ainda é atual? Por quê?

Data: 09/11/2023	**Carga Horária: 02 h**

ATIVIDADE BLOCO 4 – A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DO ENUNCIADO CONCRETO

Neste bloco, dialogamos sobre conhecimentos teórico-metodológicos e a prática docente dos professores, a partir da resolução de questões que se voltam aos conhecimentos docentes acerca do enunciado concreto *Aonde tu vai rapaz* a refletir sobre o conceito dialógico de enunciado e enunciado concreto. Nossa abordagem a partir da atividade teórico-prática explora o contexto de produção do enunciado concreto em inter-relação com conceitos dialógicos como: autoria, função social (objetivo, finalidade social e intenção discursiva), auditório social/destinatário (público-alvo) e características do gênero. Esperamos alcançar nosso objetivo: entender como o trabalho com o gênero discursivo pode ser ampliado para desenvolver a consciência socioideológica e a capacidade responsiva dos sujeitos. Para isso, desenvolveremos atividades sobre o contexto de produção do enunciado via formulário Google e, em seguida, refletiremos em interação dialogada no curso de formação sobre os conceitos abordados e as refrações didáticas propostas na atividade.

CONCEITOS DIALÓGICOS ABORDADOS

- Enunciado
- Enunciado concreto

- Autoria
- Auditório social /destinatário
- Função social: objetivo, finalidade social, intenção discursiva
- Características “relativamente estáveis”.
-

OBJETIVO DO BLOCO 4

Entender o gênero discursivo ladrão de marabaixo Aonde tu vai rapaz como enunciado material sociovalorado que precisa ser compreendido a partir de sua arquitetônica constitutiva e do contexto de produção para desenvolver a consciência socioideológica e capacidade responsiva dos sujeitos.

A DIMENSÃO SOCIAL DO ENUNCIADO

Nesta subseção, as atividades voltam-se ao contexto de produção do enunciado concreto escolhido para o trabalho dialógico.

ATIVIDADES

1. Apesar de ser um personagem muito famoso na cultura do Marabaixo, no Amapá, não foi possível encontrar nos domínios da internet uma biografia do ladronista Raimundo Ladislau. Que tal buscarmos informações e juntos compormos um resumo biográfico desse importante ladronista?

a) Faça uma pesquisa breve ou online, ou bibliográfica ou mesmo oral sobre a biografia desse importante personagem da cultura do Marabaixo e registre o que descobrir.

b) Por que é importante que sejam registradas e divulgadas informações sobre a personalidade social desse ladronista?

c) Que valor social, a produção e a publicação da biografia do autor social, tem para a cultura do marabaixo?

2. Todo enunciado tem um **auditório social**, onde se forma, e um **horizonte social**, ou seja, é dirigido a alguém, que o recebe e de seu lugar interage e dialoga com os ditos enunciados. Sendo assim:

a) Quem são os interlocutores reais do ladrão “Aonde tu vai rapaz”? Como eles contribuem para o valor ancestral do Marabaixo?

b) Quem seriam os interlocutores virtuais? Como esses interlocutores contribuem para o valor social do ladrão de marabaixo?

c) Quem poderia preencher o papel de interlocutor superior do ladrão de marabaixo em estudo, ou seja, aquele(s) a quem era direcionado o dizer do autor? Como esse interlocutor influencia o dizer do autor social?

3. Todo enunciado concreto – texto – tem um propósito comunicativo a envolver três aspectos: objetivo, finalidade social e intenção discursiva.

- O **objetivo** consiste em troca comercial entre autor e leitor;
- A **finalidade social** implica na compreensão do tema do texto, da posição do autor sobre o dizer;

- A **intenção discursiva** compreende a produção de sentidos constituída pelo sujeito ao interagir com o texto, ou seja, implica na resposta do sujeito em relação ao que ouviu/viu/leu.

3.1 Com base nessa informação, leia e reflita sobre a função social do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* e responda:

a) Qual é o objetivo desse ladrão de marabaixo?

b) Qual é a finalidade comunicativa desse ladrão de marabaixo?

c) Que intenção (ões) discursiva (s), o autor social teria pretendido com esse ladrão?

4. Todo enunciado compõe-se de uma arquitetônica que envolve aspectos externos (aspectos históricos, sociais, culturais, ideológicos) internos (aspectos linguísticos e textuais) ao enunciado. Essa arquitetônica tem a ver, também, com as características do gênero. Assinale as alternativas a seguir que são verdadeiras quanto à arquitetônica do enunciado em estudo.

ATENÇÃO: Pode selecionar várias alternativas.

a) ( ) Ladrões de marabaixo abordam temas cotidianos.

b) ( ) Ladrões de marabaixo têm como objetivo a crítica social.

c) ( ) A linguagem do ladrões é própria da cultura oral.

d) ( ) Os ladrões de marabaixo têm seus registros escritos na norma culta.

e) ( ) O ladrão de marabaixo traz vozes sociais de pessoas comuns da comunidade afroamapaense.

f) ( ) O enunciado ladrão de marabaixo tem um tom próprio que revela valores sociais e identitários da cultura afroamapaense.

g) ( ) O nome "ladrão de marabaixo" consiste no roubo do verso ou no roubo da cena do dia a dia.

h) ( ) O ladrão revela valorações sociais, étnicos e culturais dos afroamapaenses.

i) ( ) O ladrão de marabaixo se filia ao fios do canto e da cantiga.

j) ( ) O gênero ladrão de marabaixo é produzido em prosa.

5. A partir do que já conversamos sobre o enunciado, como você entendeu a constituição dialógica do gênero discursivo ladrão de marabaixo, ou seja, como esse enunciado se formou e se estabeleceu como o conhecemos atualmente?

6. A partir do diálogo com o enunciado, entendemos que o ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* é de natureza oral e foi produzido para ser entoado em rodas do Marabaixo. Em uma época que não havia tantos meios para gravação da voz como hoje, desenvolva um **comentário** sobre o valor da oralidade para a repercussão do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* na sociedade amapaense da época e como a oralidade contribuiu para o enfrentamento às instâncias governamentais.

Data: 16 e 23/11/2023	**Carga Horária: 04 h**

ATIVIDADE BLOCO 5 – DIMENSÃO VERBAL DO ENUNCIADO

A dimensão verbal do enunciado volta-se à compreensão responsiva dos signos ideológicos utilizados pelo autor social no seu projeto de dizer. Implica a compreensão de sentidos, de valores socioideológicos representados verbalmente em conexão ao extraverbal. Para esse tipo de conexão é que se propõe a prática da análise linguística em perspectiva dialógica, afim de conectar sentidos sem se limitar apenas aos aspectos gramaticais do texto. Dessa forma, procuramos responder: o que se diz? Como se diz? Para quê se diz? A quem se dirige o dizer.

5.1 SAL: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA INTEGRADA À LEITURA E À ESCRITA - *TÍTULO E REFRÃO DO ENUNCIADO*

Neste bloco, as interações atam-se aos conhecimentos teórico-metodológicos e a prática docente dos professores, a partir da resolução de questões que se voltam Prática de Análise Linguística – PAL integrada à leitura e à escrita. Exploramos o título e o refrão do enunciado concreto *Aonde tu vai rapaz* com questões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas organizadas de forma recursiva. Esclarecemos, porém, que essa é uma abordagem didática a atender os objetivos do curso de formação a que se propõe a Sal. Com as questões delineadas neste bloco, propomo-nos revisitar, inicialmente, a constituição arquitetônica da PAL, retomando as dimensões conceituais e metodológicas que envolvem as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas na perspectiva dialógica. Também nos propomos a explorar os conceitos dialógicos de tema e estilo verbal. Para isso, implementaremos a atividade via *google* formulário e dialogamos sobre as respostas em interação durante o curso de formação continuada.

5.1.1 CONCEITOS DIALÓGICOS ABORDADOS

a) Arquitetônica da PAL: retomada de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas;
b) Tema;
c) Estilo verbal;

5.1.2 OBJETIVOS DO BLOCO 5

Distinguir atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas;

Estabelecer relação entre o estilo verbal e o ensino de aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos para o desenvolvimento da consciência socioideológica de sujeitos.

5.1.3 ATIVIDADES

Aonde tu vai rapaz
(Raimundo Ladislau)

Aonde tu vai *rapaz*

Por esses *campos* sozinho
Vou construir minha *morada*
Lá nos *campos* do Laguinho

Quando vim da minha *casa*
Me perguntou como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um *armador*

Destelhei a minha *casa*
Com a intenção de retelhar
Mas a *Santa Engrácia* não fica
Como a *gente* pode ficar?

Estava na minha *casa*
Conversando com a *companheira*
Não tenho *pena* da terra
Só tenho do meu *coqueiro*

Largo de São João
Já não tem *nome* de santo
Hoje é reconhecido
Por *Barão do Rio Branco*

A *Avenida Getúlio Vargas*
Tá ficando que é um primor
Essas *casas* foram feitas
Pra só morar os *doutor*

Dia primeiro de junho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando viva
Para o nosso *governador*

(Raimundo Ladislau. Versão registrada no Dossiê do Marabaixo pelo IPHAN, 2018, p. 18-19)

- **Sobre o título *"Aonde tu vai rapaz"***

1. (**Ling**) O que o título do enunciado sugere sobre o ***tema*** do discurso?
2. (**Epi**) Por que o título não apresenta sinais de pontuação? Que apreciação valorativa pode ser observada a partir dessa ausência?

3. (**Epi**) A ausência da pontuação interfere na entonação expressiva do enunciado? O que essa ausência sugere? Que apreciação valorativa pode ser observada a partir dessa ausência?

4. (***Meta***) Que sinais de pontuação e outros ajustes seriam apropriados à escrita do enunciado no registro culto da linguagem, conforme as regras da Gramática normativa? Reescreva o enunciado usando a pontuação e a concordância adequada a essa variante da língua.

a) Que valor social a forma registrada em cada variante (a do autor social e que você reescreveu) representam?

5. Os valores afrodescendentes e afrobrasileiros sob os quais a cultura do Marabaixo está assentado são a ancestralidade, a palavra, a religiosidade e o senso de comunidade. Avalie o título e comente: que valor ou valores afrocêntrico(s) e afro-brasileiro(s) esse dizer que intitula o enunciado revela?

- **Sobre o refrão**

Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Vou construir minha morada
Lá nos campos do Laguinho

1. (***Ling***) O que o refrão revela sobre o tema do ladrão de marabaixo?
2. **(*Ling***) Relacione a leitura do refrão ao estudo que fizemos sobre a dimensão social do ladrão de marabaixo em estudo. Que aspectos do projeto de dizer do autor social são evidenciados no texto?
3. (***Epi***)Nessa estrofe, o autor evidencia um encontro entre duas pessoas. Reflita sobre as vozes sociais desses sujeitos e comente:
   a) O que o tom valorativo do primeiro interlocutor revela sobre os sentimentos desse sujeito?
   b) E o tom do segundo interlocutor, ao responder ao primeiro, que sentimentos deixa evidenciar?
4. (***Ling***) O que os versos dessa estrofe revelam quanto à relação entre os interlocutores, ou seja, que valor social está representado nessa relação?
5. (***Epi***) Reflita sobre o porquê de o autor social se dirigir ao seu interlocutor com o enunciado "*Aonde* tu vai rapaz":
   a) Qual o sentido da palavra "rapaz" no enunciado-texto?
   b) O que esse modo de falar significa na cultura amapaense?
   c) Que valor sociocultural é evidenciado com esse dizer?
   d) Que valor (es) sociodieológico(s) esse dizer refrata no ladrão de marabaixo no contexto da década 1940?
   e) E hoje, que valor esse mesmo enunciado refrata na cultura do marabaixo?
6. (***Ling***) Por que o "rapaz", interlocutor do autor social, iria construir sua morada no Laguinho? Relacione esse episódio com outras situações sociais parecidas e conclua: Que valor social o ato de ser remanejado de um lugar para outro é ativado nessas situações?

7. (***Epi***) Observe os recursos linguísticos empregados no refrão: “esses campos sozinhos”, “minha morada” e “lá nos campos do Laguinho”.

a) O que o autor social pretende enfatizar a seus possíveis leitores com essas escolhas linguísticas valoradas no que diz respeito aos seus sentimentos sobre o ocorrido?

8. (***Epi***) Como o homem afroamapaense é representado pelo autor social no refrão? Que valor social é associado a essa representação?
9. (***Epi***) Que ideia é expressada pelo termo “aonde” no enunciado? Que juízo de valor o emprego desse termo acrescenta ao enunciado?
10. (***Epi***) Reescreva o enunciado “***Aonde*** tu vai rapaz”, substituindo o termo destacado por outro de significado equivalente.
11. (***Epi***) Compare as duas versões do verso (a do autor e as que você reescreveu). Qual das versões reflete melhor o sujeito e sua identidade linguística e cultural? Justifique sua resposta.
12. (***Meta***) As palavras “onde” e “aonde” costumam causar muitas dúvidas quando as usamos. Isso porque o termo “onde” pode ser um advérbio ou pronome relativo a depender do contexto de uso. Como advérbio, costuma ser empregado para saber a localização de alguém ou de alguma coisa. Como pronome relativo, retoma um termo e conecta uma oração à outra.

a) No verso “Aonde tu via rapaz” como podemos classificar o termo “aonde”: advérbio ou pronome relativo? Justifique sua resposta.

b) Escreva uma frase, dando exemplo do termo “aonde”, cujo sentido seja o mesmo do verso “Aonde tu vai rapaz”.

c) Se o autor social tivesse dito: “O Laguinho é o lugar **onde** farei minha morada”, o termo destacado teria sido empregado para retomar um termo citado ou para saber a localização de algo/alguém? Nesse caso, seria um advérbio ou um pronome relativo? Explique.

d) Dê um exemplo em que o termo ***onde*** tenha o mesmo sentido do exemplo dado na questão “c”.

13. (***Meta***)A partir do que você entendeu sobre os usos dos recursos linguísticos “onde” e “aonde”, escreva uma resposta interpretativa à pergunta:

a) Em que situações pode-se usar “onde” e “aonde”? Enriqueça sua resposta com exemplos.

14. (***Epi***) Agora releia este outro enunciado: “Por esses campos **<u>sozinho</u>**”.

a) Qual é o significado do termo destacado?

b) Considerando o discurso como um todo, que sentido o termo “sozinho” sugere?

c) (***Epi***) Como o valor social desta palavra – sozinho – revela o posicionamento do autor sobre o contexto social e histórico em que vivia?

15. (***Meta***) O sufixo-inho foi acrescentado ao radical da palavra “sozinho” e criou-se, assim, outro sentido à palavra. Qual é a função desse sufixo nessa palavra?

a) (***Meta***) Geralmente, o sufixo -inho é um indicador de grau dos substantivos. Essa explicação se aplica também à palavra “sozinho”? Por quê?

16. Nos versos: “Vou construir minha morada/ lá nos campos do Laguinho”

a) (***Epi***) Qual é o significado da palavra “morada” no enunciado?

b) (***Epi***) Se o autor social tivesse optado pela palavra “casa”, o sentido seria o mesmo? Justifique.

b) (***Epi***)A entonação social e o juízo de valor refratados pelo sujeito social nesses versos, reforçam que valores do Marabaixo?

17. (***Epi***) Em “**Lá** nos campos do Laguinho”:

a) (Epi) O verso sugere uma ideia de proximidade, afetividade ou distanciamento do autor social em relação ao lugar a que se refere? Por que esse sentimento em relação ao lugar?

c) (***Epi***)Que palavra é responsável por essa ideia?

d) (***Epi***)Se substituíssemos o termo “lá” por “aqui”, o sentido ficaria o mesmo? Por quê?

e) (***Epi***)Que valor social é atribuído ao novo lugar de morada?

f) (***Meta***) Que outros advérbios também indicam ideia lugar? Dê exemplos.

g) (***Meta***) Escreva duas frases, substituindo o advérbio “lá”, presente no verso “lá nos campos do Laguinho, por outros advérbios indicadores de lugar. Em seguida, reflita: o sentido permanece o mesmo? Justifique.

18. **Comentário avaliativo**: A partir do que você vivenciou neste bloco de atividades, como você avalia a proposição de atividades de prática de análise linguística a partir do tripé de questões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para o desenvolvimento da consciência socioideológica ética, responsável e responsiva dos sujeitos-alunos?

Data: 30 /11/2023 e 07/12	**Carga Horária: 02 h**

ATIVIDADE BLOCO 6 DA SAL – O COTIDIANO EM EVIDÊNCIA NO ESTILO VERBAL DO LADRÃO DE MARABAIXO (2ª, 3ª e 4ª estrofes)

Para o Círculo de Bakhtin, a palavra artística é preenchida de sentidos que são materializados e experimentados no cotidiano. Por isso, é importante compreender a palavra como signo ideológico. Ao ser empregada na interação, a palavra traz representações ideológicas interligadas à vida diária que, de uma forma ou de outra, refrata as relações socioeconômicas, as opiniões, pontos de vista, crenças. O cotidiano dá contornos extraverbais aos sentidos porque complementa a palavra, preenchendo-a de sentidos e de valores. Isso porque as vivências cotidianas dos enunciados são impregnadas de significados, sentidos, valores sociais, históricos, culturais. Isso fica evidente quando há variações linguísticas, culturais, regionais, históricas que precisam do enquadramento sociocultural e histórico para se compreender o sentido e elaboraR uma resposta.

O cotidiano preenche por dentro o gênero *ladrão de marabaixo*, quando deixa marcas cotidianas no seu estilo, ao compor-se de recursos linguísticos-expressivos que mobilizam o léxico inerente às variedades linguísticas regionais que refratam o cotidiano. A variedade de registro está relacionada à informalidade porque está vinculada ao dia a dia. Pode apresentar rimas, paralelismo e métrica (Oliveira,2015) e pode ou não haver metáfora literária (figuras de linguagem). Como tendo sua raiz na cantiga, refrata os comportamentos sociais, virtudes e valores relacionados à existência cotidiana da comunidade

6.1 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: SEGUNDA, TERCEIRA E QUARTA ESTROFES

Neste bloco, as questões apresentadas compõem a Prática de Análise Linguística em perspectiva dialógica a partir de reflexões sobre a segunda, terceira e quarta estrofes. Esse agrupamento decorreu da nossa percepção de que os recursos linguístico-enunciativos usados pelo autor social põem o cotidiano do autor social em evidência. As questões elaboradas de forma recursiva, englobam atividades linguísticas (leitura e escrita), atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

- As **questões linguísticas** envolver perguntas que direcionam à compreensão do tema do dizer, de aspectos explícitos e subtendidos;
- As **questões epilinguísticas** voltam-se a explorar significados e sentidos socioculturais; valores sociais e históricos, valores culturais relacionados ao Marabaixo na perspectiva da filosofia gnóstica africana; extraverbal, entonação, juízos de valores.
- As **questões metalinguísticas** desdobram-se sobre aspectos morfossintáticos: processo de formação de palavras com afixos; e morfológicos: substantivos, conteúdos gramaticais que normalmente são trabalhados no 9º ano e 6º ano do ensino fundamental.

A partir dessa compreensão, exploramos o conceito de ideologia do cotidiano e conceitos axiológicos: extraverbal, entonação e juízo de valor. Para isso, implementamos a atividade via google formulário e dialogamos sobre as respostas em interação durante o curso de formação continuada

CONCEITOS DIALÓGICOS ABORDADOS

Ideologia do Cotidiano

A ideologia pressupõe a significação das atividades humanas e de seus produtos para além das fronteiras de natureza funcional. A significação é o que dá sentido ao signo ideológico, permite que ele seja reconhecido e compreendido, por seu caráter simbólico de representação e substituição do que está no exterior. A ideologia funciona como um filtro a partir da qual concebemos e avaliamos a realidade social.

O cotidiano é uma das esferas da vida humana assim como a Filosofia, a Arte, a Política, a Religião, a Literatura, o Direito. Em cada esfera circulam gêneros próprios, cada um com seu estilo, por meio dos quais os sujeitos interagem. No cotidiano não é diferente. Nessa esfera há formas próprias de interação, como um bate-papo entre dois amigos sobre as questões sociais que os afetam, por exemplo.

Quando falamos em ideologia do cotidiano, entendemos as representações ideológicas dos sujeitos e suas formas simbólicas, que pode ser não verbal, a imagem de uma bandeira por exemplo, ou verbal, como “marabaixo”, “Aonde tu vai rapaz”. Nesse contexto, a palavra é completada pelo extraverbal (contexto social, cultural, histórico, entonação, gesto, juízos) que são compartilhados pelos interlocutores: “[...] as avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 117-118).

Isso significa que nossa forma de ver, opinar, avaliar o mundo e o outro não está somente na palavra, mas no que está conectado a ela. No ladrão de marabaixo, por exemplo, o rito do Marabaixo, o toque do tambor, a entonação do ladrão, a “simplicidade” do dizer, as

representações naturais, religiosas, sociais do ladronista e outras expressões extraverbais que representam a imagem que tem de si e do mundo, reforçam o ponto de vista do autor. Dessa forma, a referência a coisas simples do cotidiano ganha outra conotação, outros sentidos e outros valores. Isso reforça a luta dos marabaixeiros, que compartilham, compreendem e avaliam a situação do mesmo modo, formando coro social por meio e a partir do ladrão "*Aonde tu vai rapaz"*.

Axiologias sociais

Para o Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2019 [1921]), a palavra surge do meio cotidiano extraverbal e mantém uma relação de intersecção com ele e se completa com a vida, de forma que quando falamos/escrevemos não usamos palavras (no sentido dicionário), mas avaliamos o outro, a situação, pois cada palavra emitida expressa um representação ideológica do grupo social que representamos. Logo, quando falamos/escrevemos fazemos avaliações sociais. A forma verbal se liga aos fios da existência por meio do **extraverbal, da entonação e do juízo de valor.**

Estilo Verbal

Por estilo verbal entende-se a composição vocabular e sua organização gramatical arranjada nos gêneros discursivos. A compreensão das formas gramaticais e respectivas avaliações realizadas a partir do estilo-gramática no texto-enunciado é, na perspectiva dialógica, objeto de reflexão de suas possíveis representações ideológicas, expressivas e não apenas, sob a condição de signo linguístico. Bakhtin (2013) defende que a gramática da língua precisa ser estudada como elemento constitutivo do estilo social do gênero, aquelas partes "relativamente estáveis", passiveis de repetição em dado gênero e como estilo individual do autor-criador, pois é ele quem faz o arranjo estético para produzir seu discurso de um jeito e não de outro.

Extraverbal

O extraverbal engloba a situação que influencia a orientação social do enunciado ao seu destinatário, ao seu auditório imediato. Fazem parte dele *o espaço, o tempo, o tema, a relação dos sujeitos com o tema, em suma, a situação enunciativa,* a qual influencia não apenas a expressão verbal, como também encerra uma avaliação e estabelece-se no plano do subtendido.

O extraverbal envolve tanto o ambiente mais próximo do autor criador, como por exemplo a roda de marabaixo, quanto o ambiente mais amplo, como a urbanização da cidade de Macapá, a criação do Território Federal do Amapá (1943) e a política governista da Amazônia, na década de 1940, sob o slogan "conquistar a terra, dominar as águas, sujeitar a floresta".

O caráter extraverbal do enunciado pode ser concebido a partir de três aspectos:

a) o horizonte espacial comum dos falantes que compreende o enquadramento da enunciação compartilhada pelos envolvidos no ato da interação, por exemplo a roda de Marabaixo;

b) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos participantes do discurso (remanejamento das famílias do Largo de São João para o Laguinho;

c) a avaliação da situação, a qual é inerente aos coparticipantes da ação comunicativa, que avaliam constantemente - mesmo que inconscientemente – o outro, e a partir da qual modulam e modelam sua linguagem (cantam e dançam o ladrão *Aonde tu vai rapaz)* tendo em vista o outro e o objetivo da interação (Volóchinov, 2019 [1926]).

A entonação

Para Bakhtin (2016), a entonação é um expediente emocional do sujeito com o objeto de seu discurso e só ocorre enquanto enunciado, pois como unidades da língua são destituídas de entonação. A entonação é, portanto, a expressão valorativa (VOLÓCHINOV, 2019a, p.216) que refrata a avaliação social. Primariamente, ela participa do diálogo interior, constitui a metáfora gestual e a modulação da voz – e amplifica-se para fora, conectando-se com o material físico em contato com o corpo, chega ao vocábulo linguístico e refrata-se em ondas sonoras. Assim, a entonação é o fio condutor da expressão de valor que os signos representam no seio social.

Juízo de valor.

O juízo de valor integra a avaliação social que fazemos acerca do outro, do meio, dos seres. Ele se realiza desde o projeto de dizer, a escolha do gênero discurso e as escolhas linguístico-discursivas e enunciativas. Esse juízo é a forma como concebemos posicionamento de certo e errado, por exemplo; adequado ou inadequado; bom ou ruim, dentre outros. Sob esse ponto de vista, não há enunciado neutro, pois todos carregam consigo uma apreciação, um juízo de valor. Gomes e Ohuschi (2021) explicam que o julgamento de valor é como um constructo social crivado pela ideologia de épocas e lugares distintos que constituem o sujeito e a coletividade do qual faz parte. Para o Círculo de Bakhtin, o juízo de valor é referente ao de valor ideológico, uma vez que cada sujeito enuncia e avalia a partir de sua posição ideológica. Logo, o juízo de valor não reflete a individualidade do sujeito, mas reforça as vozes sociais que lhe dão legitimidade em sua existência. outro como posição valorativa própria (Bakhtin, 2016).

6.1.2 OBJETIVOS DO BLOCO 6

Perceber como as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas focalizam as axiologias sociais a refratarem os embates ideológicos permeados no discurso.

6.1.3 GLOSSÁRIO DIALÓGICO

Autor-criador	Aquele que usa a palavra a palavra com singularidade, do seu jeito;
Axiologias	avaliações sociais
Contexto amplo	aspectos sociais, históricos, culturais nos quais estão imersos os interlocutores do discurso; espaço-tempo histórico;
Contexto imediato	envolve autor, interlocutor(es), função social, conhecimento da situação social, meio de comunicação e circulação;
Cronotopo	espaço-temporal, explora os aspectos históricos e sociais vinculado ao enunciado
Destinatário	aquele a quem se dirige a palavra

Entonação	além da sonorização da palavra, envolve aspectos gestuais, corporais e imprime um valor social sobre o dito
Enunciado	conteúdo do dizer, organizado em gênero discursivo
Enunciado concreto	conteúdo do dizer, organizado em um material concreto (texto) de um gênero discursivo.
Estilo Verbal	arranjo vocabular e sua sistematização gramatical em gêneros discursivos; conjunto das formas gramaticais (fonológicas, morfológicas, morfossintáticas, sintáticas inter-relacionado às avaliações dos sujeitos)
Extraverbal	aspectos sociais, históricos, ideológicos, avaliativos
Horizonte espacial	espaço compartilhado e compreendido pelos sujeitos do discurso
Ideologia	significado e configuração de sentidos e de valores para determinado grupo social
Já-dito	referência ao que já foi dito por outros vozes sobre o assunto
Juízo de valor	senso moral, opinião, apreciação, julgamento social
Projeto de dizer	proposição a que o autor-criador se dispõe a defender, dizer no seu discurso
Signo ideológico	palavra preenchida de sentido, de valor simbólico
Sujeito	aquele que ocupa e age a partir de um lugar social (pai, mãe, professor, diretor, aluno, amigo, etc.)
Tema	conteúdo social acompanhado da avaliação do sujeito, ponto de vista;

Fonte: Autora/2023

6.2 ATIVIDADE DE ANÁLISE LÍNGUÍSTICA: *2ª, 3ª E 4ª ESTROFES*

Esta seção está dividida em duas subseções. A primeira engloba questões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas a respeito do excerto como um todo, a envolver as estrofes 2, 3, 4. As questões linguísticas promovem a compreensão do conteúdo temático valorativo em inter-relação com o extraverbal a explorar os fatos históricos e sociais que dão gênese e sentido ao enunciado. As epilinguísticas exploram sentidos, efeitos de sentido, valores sociais, culturais, sentimentos, entonação, vozes sociais. As metalinguísticas englobam os substantivos e suas classificações conforme a Norma Gramatical Brasileira em interface com apontamentos de expansão valorativa a compreender o funcionamento a relação linguístico-discursivo-enunciativo.

A segunda subseção concentra-se mais precisamente na quarta estrofe, a partir de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, também. Exploramos a partir desse recorte aspectos históricos-sociais em questões linguísticas; nas epilinguísticas nos propomos a reflexão acerca das escolhas verbais e sua relação semântica com o estilo verbal do enunciado. Nas atividades metalinguísticas, exploramos o processo de formação de palavras por derivação, a explorar a compreensão de afixos e sufixos, sentidos e valores inerentes aos processos de formação de palavras.

ATIVIDADES: questões de 1 a 27

1. Leia o excerto II, composto pelas estrofes 2ª, 3ª, 4ª do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* a seguir:

   Quando vim da minha casa

Me perguntou como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um armador

Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?
Estava na minha casa
Conversando com a companheira
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro

1. (***Ling***)A que fato social o autor se refere nessas estrofes? Como sujeitos afroamapaenses foram afetados pelos fatos históricos e sociais que culminaram com o remanejamento de muitos deles para o Laguinho? Discorra brevemente sobre o que aconteceu e motivou a produção do ladrão de marabaixo Aonde tu vai rapaz.

2. (***Epi***) A partir da leitura das estrofes 2, 3 e 4, responda:

a) Que recursos linguísticos expressos no texto são trazidos do cotidiano pelo autor social para seu projeto de dizer? Que valores esses elementos teriam na vida do autor-criador?

3. (***Ling***) Por que motivos o sujeito teria perguntado como o outro tinha passado? Que valor social está representado nessa ação?

4. (***Epi***) Considere que o autor social fala a respeito de si próprio em "Quando vim da minha casa/me perguntou como passou". Que marcas linguísticas evidenciam isso? Que valor o emprego dessas marcas representa?

5. (***Epi***) O que levou o autor-criador a optar pela forma verbal "passou" em "me perguntou como passou"? O registro da palavra "passou" nesse verso estaria adequado ao projeto de dizer do autor-criador?

6. (***Meta***) Que regra de concordância, de acordo com a norma gramatical, o autor-criador deveria empregar caso preferisse o registro desse verso conforme a variedade culta da língua? Explicite essa regra e reescreva o verso conforme a orientação prevista nela. Em seguida, reflita: a alteração do registro interfere no valor social do enunciado? Comente.

7. (***Ling***) Para apresentar seu discurso, o autor dirige uma pergunta, ainda no refrão, a seu interlocutor. Nas estrofes 2, 3, 4, temos a continuação da conversa. A respeito do que os sujeitos sociais conversam?

8. (***Ling***) De acordo com o excerto em estudo, podemos afirmar que os dois sujeitos estão na mesma situação? Confirme sua resposta com evidências do enunciado.

(***Epi***) Leia o excerto (estrofes 2,3,4) e atente à entonação valorativa (avaliação social). O que o tom da conversa revela sobre as opiniões dos sujeitos acerca dos fatos sociais? O que esse tom revela sobre os aspectos extraverbais?

9. (***Epi***) Como teria sido feita a pergunta mencionada em: "Me perguntou como passou" no contexto de encontro entre os sujeitos? Escreva a pergunta de forma direta, considerando o contexto social e histórico dos interlocutores. Em seguida, explique que aspectos extraverbais teriam motivado a pergunta.

10. **(*Epi*)** Na 2ª, 3ª e 4ª estrofes do enunciado, que palavras evidenciam que os fatos são vivenciados pelos sujeitos sociais (eu lírico) ali representados? Que efeitos de sentido essas palavras, expressões ou versos revelam sobre o autor-criador?

11. Agora, observe as palavras no quadro para responder as alíneas *a, b, c, d, e.*

CASA – ARMADOR – SANTA ENGRÁCIA - COMPANHEIRA – TERRA - COQUEIRO

a) (***Epi***) A que universo de valores essas palavras se remetem? Por que elas estão tão presentes na voz do autor social?

b) (***Meta***) As palavras "casa, armador, companheira, terra e coqueiro" são substantivos comuns. De acordo com gramática normativa, por que eles recebem essa classificação? Pesquise.

c) (***Meta)*** Com base no uso dessas palavras no enunciado, elabore outra definição para esses substantivos comuns.

d) (***Mista***) Além de substantivos comuns, que outra classificação de acordo com a Gramática Normativa poderia ser atribuída a esses substantivos no contexto do enunciado? Como essa(s) outra(s) classificação(ões) possibilita(m) compreender o valor dessas palavras no estilo verbal do texto?

e) (***Epi***) Como a presença de substantivos no ladrão de marabaixo lido fortalece o estilo verbal do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz*?

12. (**Mista**) Nos versos: "Mas se a Santa Engrácia não fica/Como a gente pode ficar?".

a) (**Epi**) Que expressões remetem à ideia de coletividade, de grupo social? Que valor sociocultural da cultura marabaixeira esses recursos linguísticos ativam no enunciado?

b) (***Meta***) Como podemos classificar morfologicamente esses recursos linguísticos, conforme a Norma Gramatical Brasileira?

c) (**Meta**) Que outra classificação do substantivo poderíamos atribuir à expressão "Santa Engrácia" a considerar o valor sociocultural dela no texto?

d) (***Meta***) A partir do enunciado, como podemos classificar a expressão "**a gente**": substantivo coletivo, pronome indefinido ou pronome pessoal? Pesquise, reflita e esclareça seu raciocínio.

13. (***Mista***) Considere que no texto, "*Santa Engrácia*" era uma vila de casas onde muitos afroamapaenses moravam. Releia os versos: "Mas se a Santa Engrácia não fica/Como a gente pode ficar?", analise o emprego dos substantivos "vila" e "Santa Engrácia" e responda:

a) (***Meta***)Os dois substantivos podem ser usados para nomearem os mesmos espaços a que se referem? Por quê?

b) **(*Meta*)** Reescreva os versos acima, substituindo a expressão grifada por "vila". Reflita: A opção por um ou outro substantivo tem relação com o sentido e com os valores sociais pretendidos no projeto de dizer? Justifique sua resposta.

c) **(*Meta*)** Em**:** "Mas se a Santa Engrácia não fica", que recurso estilístico é usado pelo autor-criador? Que juízo de valor está implícito nessa escolha? Justifique sua resposta.

14. Releia a 4ª estrofe:

Estava na minha casa
Conversando com a companheira
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro

15. ***(Ling)*** Na 4ª estrofe, sobre o que o autor social teria conversado com a companheira?

16. (**Epi**) Qual seria a relação do sujeito com a companheira? O que o teria motivado a usar esse termo e não outro, como "mulher" ou "esposa", por exemplo?

17. **(*Ling*)Por que o autor social não tem pena da terra, só do seu coqueiro?** A partir dessa reflexão, como você avalia o remanejamento dos moradores para outro lugar?

18. **(Epi**) Em: "Não tenho **pena** da terra/ só tenho do meu coqueiro". Que valor social e emocional o termo grifado agrega ao enunciado?

19. (***Meta***)A palavra "**pena**" é um substantivo abstrato. De acordo com a Norma Gramatical Brasileira, como o substantivo abstrato pode ser definido?

20. (***Meta***) No decorrer do excerto (2ª, 3ª, 4ª estrofes), há outra palavra que também é substantivo abstrato. Cite-a e explique: por que ela se encaixa nessa definição?

21. (***Meta***) Alguns substantivos abstratos são originados a partir de verbos. Indique os substantivos abstratos relacionados aos verbos abaixo*:*

a) Perguntar:
b) Conversar:
c) Destelhar*:*

22. (***Meta***) Agora reescreva os versos, substituindo os verbos pelos substantivos abstratos correspondentes. Faça as adequações necessárias.
a) Me perguntou como passou
b) Estava na minha casa conversando com a companheira
c) Destelhei a minha casa com a intenção de retelhar

23. (***Epi***) Reflita: nesses versos, se o autor do enunciado tivesse optado por substantivos abstratos ao invés dos verbos, o estilo do texto e o sentido seriam o mesmo? Comente. Que efeito a escolha pelos verbos provoca no enunciado?

24. (***Meta***) Os substantivos "terra" e "coqueiro" no enunciado podem ser classificados como substantivos comuns e concretos. Essa classificação decorre de seu aspecto semântico. Por que eles podem ter essa classificação? Além dessa categorização, que outra tipo de substantivo é possível?. Que importância têm os substantivos no dizer do autor-criador?

25. (**Epi**) Ao retratar sua indignação, sua impotência diante do remanejamento das famílias afroamapaenses para o Laguinho, o autor social usa, principalmente, substantivos comuns, próprios, simples, concretos.
a) Que efeito a escolha desses recursos linguísticos implica no estilo verbal (marcas do gênero e do estilo do autor) do texto

26. (***Ling***) A relação de identidade, pertencimento do autor-criador para com seu lugar é demonstrada concretamente pelo uso de substantivos concretos e verbos de ação no enunciado. Agora, escreva um depoimento sobre como você se relaciona com o lugar onde você vive ou com a cultura do Marabaixo. Use recursos linguísticos que dê concretude ao seu dizer para expressar seu ponto de vista. Seu depoimento será exposto no nosso último encontro, quando socializaremos nossas Sequências de Análises Linguísticas.

ATIVIDADES : questões de 28 a 35

27. Releia a 3ª estrofe:
Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?

28. (***Ling***) Na 3ª estrofe, qual teria sido o motivo do sujeito destelhar a casa dele? Que fato social o impediu de retelhar a própria casa?

29. (**Epi**) Se ao invés de "destelhei e retelhar" o autor social tivesse usado palavras como "descobrir" e "cobrir de novo" o valor seria o mesmo? Justifique.

30. (***Meta***) Observe melhor as palavras “destelhei” e “retelhar”.

a) Que palavra deu origem a essas outras duas?
b) Como são formadas essas palavras?
c) O que o prefixo -des e -re significam nas palavras *destelhei* e *retelhar*?
d) Explique o(s) sentido(s) e o(s) juízo(s) de valor que as palavras *destelhar* e *retelhar* evocam no enunciado.

31. (**Epi**) O estilo verbal do enunciado é composto por marcas linguísticas, discursivas e enunciativas do gênero, ou seja, são as formas “típicas” do gênero e a maneira própria que tem o autor de recriá-las, organizá-las a seu estilo. Ao entoar o ladrão de marabaixo, o autor optou por “*destelhei’* e “*retelhar*”. Como essas palavras contribuem na composição do estilo verbal do enunciado?

32. (***Meta***) Os verbos “*destelhei*” e “*retelhar*” são palavras derivadas, formadas com o acréscimo de afixos – prefixos e sufixos. Esses são morfemas que se juntam às palavras para formar outras.

a) No excerto em análise (2, 3 e 4 estrofes), que outras palavras também são formadas pelo processo de derivação? Descreva como essas palavras foram formadas.
b) Pesquise e informe o significado do sufixo acrescido a essas palavras.
c) Dê exemplos de outras palavras com o mesmo afixo das palavras identificadas por você no excerto. Em seguida, informe o sentido que esses afixos agregam às palavras citadas por você.

33. (***Meta***) Ainda no mesmo trecho do enunciado, foram empregadas palavras primitivas, ou seja, aquelas que não resultam de um processo de derivação, tais como: casa, rapaz e terra.

a) Crie novas palavras a partir delas.
b) Analise os afixos agregados às novas palavras criadas por você e informe o significado novo das palavras.
c) Agora pesquise textos em que essas palavras foram empregas e analise o valor social que os afixos (prefixo ou sufixo, ou os dois juntos) agregam.
d) Comente: a palavra agregada a um afixo (por exemplo, mar + abaixo = marabaixo), isolada, é a única responsável pelo sentido e pelo valor das palavras nos enunciados?
e) É possível depreender o significado do afixo, considerando a palavra estanque (dicionarizada), destituída de contexto? Justifique.

34. (***Ling***.) Os verbos “destelhei”, “retelhar” estão interligados ao tema do texto porque mostram a moradia como espaço demarcado de identidade, de pertencimento e de direitos. Comente: O problema da moradia ainda é presente na cidade de Macapá?

Que dilemas sociais Macapá e o Estado do Amapá ainda enfrentam com relação à moradia?

Data: 07/12/2023	**Carga Horária: 02 h**

ATIVIDADE BLOCO 7 DA SAL – DAS TRANSFORMAÇÕES DO LUGAR ÀS TRANSFORMAÇÕES DO SUJEITO

A Prática da Análise Linguística - PAL em perspectiva dialógica vai ao encontro do que Geraldi (2004 [1984]; 2013 [1991]) propõe como perspectiva de mudança no ensino de linguagem, em vista de um sujeito que se altera, que se transforma conforme age no e sobre o mundo em prol de mudanças. A PAL entende a ampliação da capacidade linguística como forma emancipatória de sujeitos éticos e conscientes de valores importantes à humanidade histórica. Nesse sentido, é preciso que formemos uma capacidade linguística ampla e variada tecida de compreensão e interpretação da realidade (Geraldi, 2004 [1984]).

Para Bakhtin (2016) toda compreensão é preenchida de resposta, de forma que o sujeito, histórico e socialmente situado, ao compreender os significados e sentidos dos discursos sociais é impelido a assumir uma posição responsiva: concorda ou discorda, critica ou aplaude, aprova ou desaprova, enfim, age em resposta. Ao enunciar organiza suas ideias, pontos de vista a partir de gêneros discursivos que precisa dominar bem para que seu projeto de dizer seja efetivo. Diante dos fatos sociais que deram origem ao ladrão *Aonde tu vai rapaz,* o autor social organiza sua contrapalavra, o autor-criador posiciona-se ética e responsivamente por meio do ladrão de marabaixo, forjando novos significados e sentido a palavras do cotidiano.

Com isso, tece sua uma relação de alteridade em que o discurso assume uma entonação expressiva a partir da relação entre um eu e o outro, em um ato-ação real, consciente e participativo. Conforme defende Bakhtin (2020.) é apenas no interior do ato real, único que é possível existir em uma realidade concreta. Assim é que ao se posicionar diante das transformações do lugar, o autor-criador assume uma atitude ética diante de uma realidade histórica que é valorada para ele e para o outro.

Isso se configura em fundamentos de alteridade: face do eu-para-mim a se realizar quando o sujeito toma consciência das transformações do lugar e do quanto isso o afeta, gerando nele uma força transformadora, emocional e volitiva que o leva à transformação de sua consciência. O outro fundamento da alteridade, eu-para-o-outro, expande-se quando, empunhando a palavra, solta o gargo na roda de marabaixo, manifesta seu posicionamento de crítica, enfrentamento e resiliência em prol de uma reexistência cultural centrada no valor ancestral do marabaixo. O outro fundamento da alteridade se concretiza quando os ecos das vozes alheias, ecoam seu brado, reiteram sua voz em resposta ética, ativa de valores reconhecidos e fortalecidos pelo grupo social, de modo a tornar o discurso proferido em *Aonde tu vai rapaz* um signo ideológico atemporal, marco do renascimento do Marabaixo.

Logo, nessas estrofes, vemos conceitos ideológicos de sujeito, de responsividade e de alteridade guiados pelo ato ético que se justifica pelo encontro do outro, propiciado pela palavra enquanto ação humana sobre o meio e a partir da qual o sujeito se constitui em suas relações sociais, étnicas, identitárias, culturais.

6.1 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: QUINTA, SEXTA E SÉTIMA ESTROFES

Este módulo contempla o bloco 7 da Sequência de Análise Linguística, o qual desdobra-se acerca da 5ª, 6ª e 7ª estrofes do enunciado-concreto "*Aonde tu vai rapaz*". O agrupamento dessas estrofes decorre de uma análise prévia do enunciado que nos permitiu compreender o eixo temático comum às três estrofes: o olhar crítico do sujeito acerca da transformação do lugar identitária do lugar. As questões apresentadas englobam a tríade da Prática de Análise Linguística em perspectiva dialógica: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

- As **questões linguísticas** contemplam a compreensão do tema, sentidos e valorações em sua inter-relação verbal-extraverbal ;
- As **questões epilinguísticas** voltam-se a explorar sentidos socioculturais; valores sociais e históricos, valores culturais , sentimentos relacionados à cultura do Marabaixo a explorar o extraverbal, entonação, juízos de valores. Funcionam como uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico a favorecer reflexões sociais do enunciado.
- As **questões metalinguísticas** desdobram-se sobre substantivos, advérbios, adjunto adverbial e variantes linguísticas e suas valorações no enunciado a representarem a constituição do sujeito social.

6.1.1 CONCEITOS DIALÓGICOS ABORDADOS

Alteridade - O princípio da alteridade, para Bakhtin (2020 [1920-1924]) e o Círculo é estabelecido na relação eu x outro, razão de ser do sujeito, porque as relações sociais são os lugares em que, por meio da palavra, demarcamos nossa singularidade, somos afetados pelos outros, somos transformados, à medida que também transformamos o outro e a nossa realidade. Para os autores do Círculo, cada sujeito é um centro de valores, uma consciência em construção que ao conceber o outro na sua singularidade, compartilha com ele suas crenças, suas ideologias e requer dele uma resposta única, singular, não meramente repetitiva.

Para o Círculo, cada uma de nós significamos, de forma única, nossa compreensão do mundo, do existir e formulamos nossa compreensão que já é em si, o gérmen de uma resposta, a se materializar em um ato concreto. É no ato, que definimos agimos de um lugar que está vinculado ao outro, o qual norteia nossas escolhas, nosso tom, nossas valorações. Para Bakhtin (2020 [1920-1924]), ao assumirmos, do nosso lugar, da nossa singularidade uma atitude emotivo-volitiva (aspecto emocional que impulsiona nossa vontade de ser/fazer/agir) devo considerar um conjunto de valores válidos para a humanidade histórica, a considerar: o valor que tem para mim e para o outro. Não existe um homem abstrato, genérico, mas dois centros de valores reais, concretos: o eu e o outro, a partir dos quais nossos atos devem ser pensados.

Esse outro assume um valor muito amplo porque é representativo do "meu próximo, o meu contemporâneo (a humanidade social), o passado e o futuro das pessoas reais (humanidade histórica real)" (Bakhtin, 2020 [1920-1924], p. 106) a quem de uma forma ou de outra tenho responsabilidade, pois o meu agir afeta esse outro e também a mim de alguma forma. Nesses termos, Bakhtin (2020 [1920-1924]) estabelece o diálogo como força de equilíbrio entre as partes e a interação como lugar do acontecimento das relações sociais, afinal é no dialogar que é possível responder empaticamente ao outro. Para Costa-Hübes (2022), a alteridade, para o

Círculo, relaciona-se à consciência que o sujeito tem de si, de seu papel social na existência, da importância do outro na sua formação como sujeito humano histórico e social. Nesse sentido, as relações de alteridade confrontam três momentos fundamentais: eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-o-outro, a partir dos quais convergem os valores e as relações espaço-temporais.

Sujeito – Para o Círculo o sujeito nasce nas situações de interação social, atravessado pelos acontecimentos sociais e históricos a responder ideologicamente a um grupo social. Costa-Hübes (2022) explica que o sujeito é um ente social que se constitui na inter-relação com o outro no decorrer das interações sociais que participa. Em decorrência disso, nunca está pronto, finalizado, mas é incompleto e como resulta de um processo social, é constituído por múltiplas vozes sociais que deixam nele suas marcas históricas e ideológicas. No ato das interações, esse sujeito deixa-se conhecer a partir dos valores sociais que assume ao enunciar, ao assumir uma resposta discursiva.

Responsividade - Todo ouvinte ao entrar em contato com o discurso e compreendê-lo assume uma posição ativamente responsiva, ou seja, prepara-se para responder a ele de uma forma ou de outra. Essa capacidade de resposta é formada ao longo do processo de compreensão do enunciado discursivo, de modo a preparar o sujeito para assumir uma resposta na cadeia discursiva. Essa resposta, por sua vez, é a assunção de um ato, a afirmação de um ponto de vista, de uma avaliação social. Segundo Bakhtin (2016 [1974]), a responsividade está relacionada a capacidade de responder discursivamente ao outro, de forma a agregar nuances, outros pontos de vista, outras opiniões e outros valores sociais. A depender da forma como respondemos no discurso, ela pode se compreendida como passiva, ativa e silenciosa (Bakhtin, 2016 [1974]). Menegassi (2008), por sua vez, expande essas categorias como: responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa, responsividade passiva sem expansão, responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa. Ohuschi (2013) amplia essas categorias em níveis. A responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa apresenta, por exemplo, níveis de crítica, de opinião, de comentário e exemplificação; de explicação, de discordância, de sugestão, dentre outras. Nesses termos, entendemos que ao responder ao discurso do outro, complementamo-los com perspectivas avaliativas próprias, singulares que demarcam nosso jeito próprio de ser e de nos representar ideologicamente. Assim, colocamos um elo no fio do discurso organizado em enunciados, firmamos uma posição ético-responsiva e refratamos nossa singularidade no discurso.

6.1.2 OBJETIVOS DO BLOCO 6

Refletir sobre como a constituição da alteridade envolve a relação dialógica entre o eu e o outro, entre professor e aluno no contexto pedagógico.

6.1.3 GLOSSÁRIO DIALÓGICO

Alteridade	consciência de si, do seu próprio social no mundo, da importância do outro na sua constituição individual e social.
Autor social	aquele que age, de forma única, a partir de um lugar social.
Contrapalavra	constitui a resposta do interlocutor ao locutor, de certa forma, acrescenta um elo na unidade discursiva

Centro de valores	a consciência de cada um, pois cada sujeito vivencia e avalia os outros, o mundo, a realidade do seu jeito.
Responsividade	potencial que cada enunciado tem de, no contexto de interação, suscitar uma resposta do interlocutor.
Relações Dialógicas	relações de sentido entre o que já foi dito sobre o tema e o que será possível dizer

Fonte: Autora/2023

6.2 ATIVIDADE DE ANÁLISE LÍNGUÍSTICA: *2ª, 3ª e 4ª estrofes*

Esta seção é composta de dezessete questões com atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas a respeito do excerto II, que explora as estrofes 5,6,7. As questões linguísticas promovem a compreensão do conteúdo temático valorativo em inter-relação com o extraverbal a explorar os fatos históricos e sociais que dão gênese e sentido ao enunciado. As epilinguísticas exploram sentidos, efeitos de sentido, valores sociais, culturais, sentimentos, entonação relacionados à substituição de nomes dos lugares, ao emprego de advérbios. As metalinguísticas voltam-se ao emprego de advérbios, adjunto adverbial, concordância verbal e nominal, variação linguística, conforme a Norma Gramatical Brasileira em interface com apontamentos de expansão valorativa a compreender o funcionamento a relação linguístico-discursivo-enunciativo.

ATIVIDADES

1. Leia o excerto II, composto pelas estrofes 2ª, 3ª, 4ª do ladrão de marabaixo *Aonde tu vai rapaz* a seguir:

Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje é reconhecido
Por Barão do Rio Branco

A Avenida Getúlio Vargas
Tá ficando que é um primor
Essas casas foram feitas
Pra só morar os doutor

Dia primeiro de junho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando viva
Para o nosso governador

2. (***Ling*.)** Nesse excerto do enunciado verbal, composto pela 5ª, 6ª e 7ª estrofes, que aspectos históricos, sociais da realidade social vivenciada pelo autor social ganham destaque? Que valores sociais dos sujeitos ficam evidentes no excerto?
3. (***Ling*.)** Como o autor social avalia as mudanças promovidas pelo Estado? Justifique.
4. (***Ling*.)** O sujeito se sente incluído no processo de urbanização da cidade? Por quê?
5. (***Ling*.)** Para o sujeito afroamapaense, o que significa a substituição dos nomes, das ruas, dos espaços e das casas?
6. (***Epi***) Compare os nomes "Largo de São João" e "Barão do Rio Branco", "Avenida Getúlio Vargas". Que valores sociais cada nome próprio expressa? Que efeito social, a troca de nomes sugere ideologicamente?
7. (***Ling***)Geralmente, a urbanização é muito desejada por moradores de um lugar porque se entende que ela traz mudanças positivas à vida das pessoas. Escreva um comentário crítico fazendo uma relação sobre a urbanização de Macapá, a considerar o ponto de vista do Estado e o ponto de vista do autor social sobre a urbanização da cidade naquele tempo.
8. Releia esta estrofe:

   Largo de São João
   Já não tem nome de santo
   Hoje é reconhecido
   Por Barão do Rio Branco

   a) (***Epi***.) Que sentidos a expressão "já não" e o termo "hoje" produzem no enunciado? Que valor social esses recursos agregam? Justifique

   b) (***Meta***) De acordo com a Norma Gramatical Brasileira e a considerar sua função no enunciado, os recursos linguísticos "já não" e "hoje" são advérbios. Você sabe explicar o porquê? Se não, faça uma pesquisa e descubra por que esses recursos são classificados como advérbios?

   c) (***Meta***) Um advérbio exprime uma circunstância em relação à palavra que ele modifica o sentido. Reescreva a estrofe, substituindo os advérbios "já não" e "hoje" por outros que expressem ideias semelhantes.

   d) (***Epi***) Reflita: os advérbios que substituíram os primeiros são adequados ao estilo verbal do enunciado? Justifique sua resposta.
9. (***Meta***). Alguns sites na internet definem o advérbio na oração como aquele que tem a função de adjunto adverbial. Esse, por sua vez é definido como um termo acessório na oração. De acordo com essa compreensão, o adjunto adverbial não é importante para o entendimento do enunciado, pois ajudaria apenas na especificação de alguns elementos da oração.
   a) (***Mista***) A partir da reflexão sobre os advérbios presentes nos versos da 5ª estrofe: Largo de São João/**Já não** tem nome de santo/**Hoje** é reconhecido /Por Barão do Rio Branco e nas demais (6ª e 7ª estrofes) você concorda com essa definição de adjunto adverbial? Por quê?
   b) (***Meta***) Que outros advérbios, também foram empregados no excerto II (estrofes 5, 6 ,7) pelo autor-criador? Quais os valores sociais que esses outros advérbios ativam no enunciado?
   c) (***Mista***) Como os advérbios servem ao projeto de dizer do autor-criador?

d) (***Meta***) A partir da reflexão sobre adjunto adverbial, como você definiria a função de adjunto adverbial em perspectiva dialógica no excerto II estudado?

10. Em: "A Avenida Getúlio Vargas/Tá ficando que é um primor"
    a) (***Ling.)*** Qual o significado da palavra "primor" no enunciado?
    b) (***Ling.***) De acordo com o autor social, por que a Avenida Getúlio Vargas estava ficando um primor?
    c) (***Epi***)Que sentido e valor social a palavra "primor" acrescenta ao enunciado?
11. (***Meta***)Reescreva os versos a seguir de acordo com a norma de prestígio, substituindo o substantivo destacado pela palavra entre parêntese. Faça as adequações necessárias.
    a) "Tá ficando que um primor" (beleza)
    b) Essas casas foram feitas (prédios)
    c) Pra só morar os doutor (pescador)

12. Agora reflita:
    a) (***Meta***) Que tipo de adequações linguísticas foram necessárias à norma de prestígio?
    b) (***Meta***) A mudança de substantivos altera o sentido e o valor do enunciado? Por quê?
    c) (***Epi***) As substituições estão adequadas ao estilo do autor-criador? Que juízos de valor são ativados em cada enunciado a partir da troca dos substantivos?
    d) (***Epi***) Que juízos de valor, na atualidade, geralmente, são atribuídas às pessoas que falam ou escrevem da mesma maneira que o autor social?
    e) (***Epi***) A partir dessa reflexão, como a variante linguística do autor-criador é valorada no enunciado *Aonde tu vai rapaz* na atualidade*?*

13. Em: "Essas casas foram feitas /Pra ***só*** morar os doutor".
    a) (***Ling***.) O que justificaria essa observação do autor-criador sobre o fato de as casas da Avenida Getúlio Vargas serem destinadas aos doutores?
    b) (***Epi***) Que razões teriam levado o autor social a optar pela construção "os doutor" e não "os doutores"? Que sentido essa construção provoca no estilo do enunciado e que valor social fica evidenciado?
    *c) **(Meta)*** De acordo com as regras de concordância da norma de prestígio, como ficaria o verso: "Pra só morar os doutor". Reescreva o enunciado conforme orienta essa norma.
    d) (***Epi***) Agora reflita: Ao alterar a variedade de registro, altera o sentido e o valor do enunciado? Comente.
    e) (***Epi***) Comente: O que representa para a cultura do Marabaixo, para o amapaense, manter o registro escrito do ladrão *Aonde tu vai rapaz* conforme a variedade linguística do autor-criador?

14. (***Ling.)*** Em que verso é possível identificar a revolta do autor social diante dos fatos? Que tom esse verso representa no enunciado?
15. (***Ling.)*** Reflita: os dois últimos versos – "Eu saio gritando viva/pro nosso governador" – são coerentes com o posicionamento do autor social explicitado no verso anterior? Por quê?

16. (***Ling.*)** Levante hipóteses: o que teria motivado a mudança repentina de posicionamento?

17. (***Epi***)Releia a última estrofe compare os versos:

ENUNCIADO A	ENUNCIADO B
Dia primeiro de junho Eu não respeito o senhor	Eu saio gritando viva Para o nosso governador

a) Que tom valorativo é possível perceber no enunciado A? E no enunciado B?
b) Que valor social o enunciado A mobiliza? Confirme sua resposta com palavras do texto.
c) E o enunciado B, que valor é atribuído ao governador? Confirme sua resposta com palavras do texto.
d) Que sentido a escolha do pronome "o senhor" sugere em "eu não respeito **o senhor**"?
e) E a escolha do pronome "nosso" em "Para o nosso governador"?

18. (***Ling***) A partir do que foi lido e refletido sobre o remanejamento de afroamapaenses para o Laguinho a partir do ladrão de marabaixo "*Aonde tu vai rapaz",* escreva uma resposta argumentativa às seguintes questões de modo a correlacioná-las: Como a substituição de nomes próprios reconhecidos pelo povo afroamapaense por outros nomes representativos de outros grupos sociais foi compreendido pelo autor-criador? Como as três últimas estrofes refletem o a alteridade do autor-criador? A dispersão de moradores afroamapaenses para lugares diferentes como Favela e Laguinho podem ser considerados como diáspora?

APÊNDICE J ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA ANÁLISE DIALÓGICA DE UM LADRÃO DE MARABAIXO.

ROTEIRO PARA ANÁLISE DIALÓGICA DE UM LADRÃO DE MARABAIXO			
ASPECTOS DE ANÁLISE			**QUESTÕES NORTEADORAS**
DIMENSÃO SOCIAL	**CONTEXTO SOCIAL AMPLO**	Fatos históricos e sociais que atravessam o projeto do dizer do autor, características do gênero.	a) Em que época foi produzido o ladrão de marabaixo selecionado? b) Que fatos históricos e sociais marcaram essa época? c) Como esses fatos estão representados no ladrão de marabaixo? d) Quais são as marcas típicas do gênero presentes no enunciado?
	CONTEXTO SOCIAL IMEDIATO	Autor, público-alvo, finalidade social, meio de circulação.	a) Quem é o autor do texto? b) Quem são os possíveis interlocutores desse ladrão à época de sua produção e na atualidade? c) Em que meio de publicação o texto circula? d) Qual a finalidade social do texto?
DIMENSÃO VERBAL	**CONTEÚDO TEMÁTICO**	Tema social do texto	a) Sobre o que trata o texto? b) Como o autor social se posiciona em relação ao conteúdo do dizer? c) Como o extraverbal se conecta ao texto? d) Que marcas linguístico-enunciativas denotam o tema? e) Qual é o significado do tema para a comunidade? f) Qual é o tom do texto? g) Que juízo (s) de valor (res) esse texto ativa(m)?
	ESTILO VERBAL	Recursos linguístico-enunciativos característicos do gênero e dos arranjos do autor	a) Como os recursos linguísticos se ligam ao extraverbal? b) Que recursos linguísticos são típicos do gênero discursivo ladrão de marabaixo? c) Que relações dialógicas (relações de sentido) os recursos usados pelo autor estabelecem? d) Como o autor-criador fez o arranjo dos recursos linguísticos? e) Que efeitos de sentidos esses arranjos criaram no texto? f) Que valores sociais os recursos linguísticos representam? g) Quais vozes sociais o autor trouxe para compor seu dizer? h) Que tom os recursos linguísticos evocam?
	FORMA COMPOSICIONAL	Organização do texto	a) Como o texto está organizado? b) Há início, meio e fim? c) Como a forma do texto se vincula ao projeto de dizer do autor-criador?

Elaborado pela autora

APÊNDICE K ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE UM SAL

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA				
Dimensões do gênero	**Prática de linguagem**	**Plano Global**	**Descritores**	**Orientações**
DIMENSÃO SOCIAL	Oralidade	1.Relações dialógicas preliminares	1.1 Diálogo oral sobre o contexto sociocultural do tema	Elaborar questões sobre a cultura do Marabaixo, buscando promover a interação professor x alunos x tema.
			1.2 Diálogo sobre avaliação social do tema	Contempla questões voltadas ao tema social, na expectativa de conhecer e valorar o conhecimento, o ponto de vista dos alunos e verificar como eles avaliam o tema nas suas realidades.
	Oralidade	2. Relações dialógicas imediatas	2.1 Leitura silenciosa	Apresentar o texto ao aluno e orientar a leitura individual do aluno
			2.2 Leitura compartilhada	Estimular a leitura em voz alta a fim de estimular a fala, a assunção da palavra no meio coletivo, com a ideia de ler para o outro e verificar a entonação oral e valorada que o aluno dá ao texto
			2.3 Leitura com entonação valorativa	Mediar a leitura com foco na entonação valorada do discurso e a compreensão de sentidos e valores a partir da entonação. Sugerimos conversar sobre o texto com apoio visual (em slide, cartaz, por exemplo) e ir mostrando o papel da entonação na escolha dos recursos linguísticos, na organização sintática e na organização do texto.
	Leitura/ Escrita	3 Relações dialógicas subsequentes	3.1 Compreensão do contexto sócio - histórico mais amplo	Neste bloco, as questões se voltam à compreensão dos fatos históricos e sociais (o que aconteceu no mundo, país, Estado, cidade na época da produção do texto ou que é comum ao conteúdo do texto). A ideia aqui é interligar os fios discursivos do texto aos elos anteriores, aos eventos sociais a que o texto está vinculado.
			3.2 Compreensão das inter-relações entre discursos passados e atuais	Neste bloco, é interessante trazer um texto da atualidade que também aborde o tema social apresentado no discurso do ladrão de marabaixo para que os alunos possam refletir

				sobre a atualidade do discurso. As questões a serem elaboradas visam levar os alunos a essa reflexão.
	Leitura/ Escrita	4. Constituição dialógica do texto	4.1 Exploração do contexto de produção imediato	As questões a serem elaboradas precisam contemplar o perfil e o papel social do autor ou da autora, os interlocutores, a função social do texto, o meio de circulação na sociedade.
			4.2 Compreensão das características do gênero ladrão de marabaixo	As questões a serem produzidas precisam levar os alunos a apreenderem as características do gênero discursivo ladrão de marabaixo.
DIMENSÃO VERBAL	Leitura/ Análise Linguística/ Escrita	5. Atividades de Análise Linguística Integrada à leitura e à escrita	5.1 Atividades linguísticas Foco na compreensão do Tema	Atividades voltadas à compreensão dos significados e tema social, interligados ao extraverbal, entonação e juízos de valores.
			5.2 Atividades Epilinguísticas Foco na reflexão dos recursos linguísticos-enunciativos	Desenvolver questões que levem à reflexão de recursos linguísticos, a explorar: produção e efeitos de sentidos, extraverbal, entonação, juízos de valor, relações dialógicas, vozes sociais, emoções, apreciações, por exemplo.
			5.3 Atividades Metalinguísticas Foco na compreensão do funcionamento do sistema linguístico	Desenvolver questões que levem os alunos a compreender o funcionamento do sistema linguístico. Pode explorar aspectos fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos.
			5.4 Atividade Linguística Produção Textual Foco na autoria e nos aspectos discursivos	Elaboração de uma atividade de produção textual escrita de modo que leve o aluno a experienciar o conhecimento trabalhado/adquirido ao longo da SAAL. Considerar etapas de planejamento, revisão, reescrita e publicação do texto

Elaborado pela autora

APÊNDICE L ROTEIRO DE PLANO GLOBAL DE UMA SAL.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
PLANO GLOBAL

1 RELAÇÕES DIALÓGICAS PRELIMINARES

1.1. Diálogo oral sobre o contexto sociocultural do tema
1.2. Dialogo sobre avaliação social do tema

2. RELAÇÕES DIALÓGICAS IMEDIATAS
   2.1. Leitura silenciosa
   2.2. Leitura compartilhada
   2.3. Leitura com entonação valorativa

3. RELAÇÕES DIALÓGICAS SUBSEQUENTES
   3.1. Compreensão do contexto sócio-histórico mais amplo
   3.2. Compreensão das inter-relações entre discursos passados e atuais

4. CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DO TEXTO
   4.1. Exploração do contexto de produção imediato
   4.2. Compreensão das características do gênero ladrão de marabaixo

5. ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
   5.1. Elaboração de Atividades Linguísticas – Ling. – voltadas à compreensão dos significados e tema social interligados às avaliações sociais por meio de questões de leitura e produção textual escrita (comentários, por exemplo).
   5.2. Elaboração de Atividade Epilinguísticas – Epi – voltadas à reflexão de recursos linguísticos em relação aos sentidos, valores, extraverbal, entonação, vozes sociais, relações dialógicas, emoções.
   5.3. Elaboração de Atividades Metalinguísticas -Meta – voltadas à compreensão do funcionamento da linguagem no sistema linguístico (aspectos fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, textuais)

6. PRODUÇÃO TEXTUAL
   6.1. Elaboração de uma atividade de escrita
   6.2. Revisão e reescrita do texto
   6.3. Publicação do texto

APÊNDICE M VERSÃO 1 DA SAL

Professora: Tia Zezé
Data: 26/12/2023

Sequência de Análise Linguística

Direcionar questões orais que possam situar o aluno no contexto do Marabaixo: 1. O que é Marabaixo e qual a sua origem? 2. Qual o significado do nome Marabaixo e como ele se relaciona com a história da escravidão no Brasil? 3. Quais são as características do gênero textual ladrão, que é cantado nas festas de Marabaixo?
Explorar o tema da tragédia do navio Novo Amapá através de um painel em que cada aluno vai trazer o que encontrar em sua pesquisa: texto, foto, entrevista, relato, registro de homenagem às vítimas, etc. Após a montagem do painel, abre-se a discussão: 1-Você sabe que a navegação é um dos mais importantes meios de transporte na Amazônia? 2-Você já viajou de barco pelos rios? 3-Já ouviu falar de algum naufrágio nos rios do Amapá? 4-Você já conhecia a história do navio Novo Amapá?
Apresentar o texto ao aluno e orientar a leitura individual: Foi na boca do Cajari Que lá a tragédia se deu Se eu não soubesse nadar Um dos mortos seria eu No encontro daquelas águas A lembrança eu guardei Em plena noite eu perdi A mulher que eu tanto amei
Através da utilização de técnicas teatrais e do microfone (este com o objetivo lúdico de dar dramaticidade de rádio à voz), estimular a leitura em voz alta, a fim de estimular a fala, a assunção da palavra no meio coletivo, com a ideia de ler para o outro e verificar a entonação oral e valorada que o aluno dá ao texto.
Antes da leitura, exibir vídeos em que diferentes leituras são feitas, para que o aluno perceba a diferença de uma leitura com entonação valorativa e passe a praticá-la de maneira mais natural, percebendo os sentidos e os valores a partir da entonação. Trabalhar a pontuação textual.

Dar ao aluno conhecimento do que acontecia no mundo enquanto nas águas do rio Cajari o navio Novo Amapá naufragava.

Trazer para a sala de aula uma série de recortes que os alunos possam manusear e identificar quais são os acontecimentos da mesma época do naufrágio**.**

Exibir em sala de aula reportagem local sobre aniversário da tragédia.
Mostrar também texto publicado no G1 sobre o mesmo tema:

Novo Amapá: naufrágio que vitimou centenas de pessoas na Amazônia completa 42 anos

"Conhecida como uma das maiores tragédias fluviais do país, o naufrágio do barco Novo Amapá completa 42 anos nesta sexta-feira (6). A embarcação partiu de Santana, às 14h, no Rio Amazonas, e naufragou pouco antes das 21h, do dia 6 de janeiro de 1981.

Superlotado, o navio tombou no Rio Cajari, próximo ao distrito de Monte Dourado, em Almeirim, no Pará, onde seria o destino final. Centenas de pessoas perderam a vida no naufrágio.

Um dos motivos que levaram a grande quantidade de mortes foi a superlotação do barco. O exército brasileiro foi acionado e os militares que atuaram nas buscas são denominados "os bravos heróis". O ex-soldado Antônio Flexa Soares, falou sobre a emoção vivenciada na época.

"Todos nós éramos jovens e naquele momento tivemos que suportar o trabalho. Chegava a ordem pra gente separar os corpos. Eram mães agarradas com os filhos nos braços. Naquele momento foi difícil pelo problema das mortes e também das famílias. Quando a balsa se aproximou de Santana as famílias gritaram de desespero", disse o ex-soldado.

Famílias que até hoje ficam na saudade, porque não puderam ver os corpos de seus entes queridos por terem sido levados pela correnteza. Cláudio Lima tem 53 anos, na época do acidente tinha 13 anos. Ele foi um dos sobreviventes da tragédia do novo Amapá, e fala da dor até hoje.

"Terminei de vender refrigerante e fui jantar e ouvi o barulho. O barco ficou de cabeça pra baixo. Quando me espantei já estava na água e quando boiei já tinha gente em cima do casco e foi um desespero muito grande. Alguns começaram a nadar pra beira e colocaram uma corda, onde eu consegui atravessar com outras pessoas", descreveu o sobrevivente.

O Novo Amapá, segundo o inquérito marítimo nº 22.031, do Departamento Regional da Marinha no Pará, tinha 25 metros de comprimento com suporte para transportar no máximo 400 pessoas e meia tonelada de mercadoria.

À época, a Capitania dos Portos havia registrado cerca de 150

passageiros, conforme lista cedida pelo despachante do barco. No entanto, o barco teria partido do porto de Santana com mais de 600 passageiros e quase uma tonelada de carga comercial, informou investigação à época.

Esse foi o maior naufrágio da história do Amapá e um dos episódios mais tristes dos rios da Amazônia.

O que se sabe é que mais da metade das pessoas que embarcaram no Novo Amapá morreram. Alguns corpos conseguiram ser enterrados; muitos tiveram que ficar numa vala comum no cemitério do município de Santana. Outros foram levados pelo rio."

1-Que diferenças você percebe no modo como a tragédia é contada no ladrão e neste texto atual? 2-Quais são as características deste texto atual e em qual gênero ele se encaixa? 3- Faça um comentário de três linhas sobre quais foram as emoções que o texto atual lhe causou.
Questionar o aluno sobre: 1. Quem é o autor do ladrão em estudo e o que ele fazia? a) Ele era um poeta e um compositor de Marabaixo, que era uma forma de expressão cultural dos negros do Amapá. b) Ele era um jornalista e um escritor do Amapá, que escrevia sobre a história e a cultura do Estado. c) Ele era um contador de histórias do Amapá, que sabia sobre as plantas e os animais da Amazônia. d) Ele era um político e um empresário do Amapá, que foi prefeito de Macapá e fundou o primeiro jornal do Estado. e) Ele era um artista plástico e um ambientalista do Amapá, que fazia desenhos e cuidava do Parque Florestal de Macapá. Resposta: A 2. Para quem o autor escreveu este ladrão de marabaixo? a) Ele escreveu para o seu amigo, que também perdeu sua família na enchente do rio Cajari. b) Ele escreveu para seu filho, que estava longe de casa e não sabia da tragédia. c) Ele escreveu como homenagem à sua esposa, que morreu afogada no naufrágio do navio Novo Amapá. d) Ele escreveu para o seu povo, que sofria com a discriminação e a violência na sociedade. e) Ele escreveu para si mesmo, como uma forma de desabafar e de lembrar da sua esposa. Resposta: C 3. Qual é a importância do autor para o tema dos naufrágios nos rios da Amazônia?
Elaboração de atividades escritas que levem o aluno a compreender as características do gênero ladrão de marabaixo; Oferecer material de apoio como: Aula expositiva com apoio de slides; pesquisa antecipada; pesquisa em sala de aula. 1. Como é a forma de um ladrão de marabaixo? É uma forma livre, que não tem um número fixo de versos, que podem ou não rimar entre si. 3. Como é a linguagem de um ladrão de marabaixo? É uma linguagem que usa palavras do dia-a-dia, que as pessoas falam na conversa, e que mostram a oralidade, mas são carregadas de muitos sentidos.

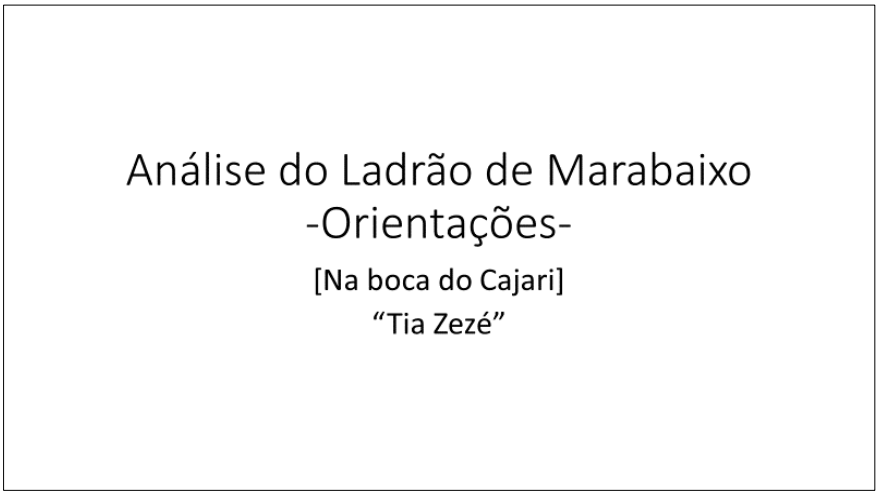
4. Sobre o que os autores falam nos ladrões de Marabaixo? Sobre sua vida ou a vida de sua comunidade, suas tristezas, suas lutas, sua fé nos santos padroeiros.
Aplicação de atividades de leitura e escrita, voltadas para a compreensão dos significados e tema social. 1-Qual é o significado da palavra “boca” no contexto do ladrão? 2- Por que o leitor deseja situar o leitor quanto à tragédia? 3- Que juízo de valor podemos atribuir ao ocorrido? Justifique com elementos do texto.
Questões sobre recursos linguísticos 1. Sobre o ladrão em estudo, responda: a) Quais são os recursos linguísticos usados pelo autor para dar mais emoção ao texto? b) Qual é o efeito de sentido produzido pelos recursos linguísticos? c) Como você leria esse texto em voz alta? Que tipo de entonação você usaria? d) Qual é o juízo de valor que o autor faz sobre a tragédia que aconteceu na boca do Cajari? e) Qual é a relação que se estabelece entre o autor e os outros cantadores de Marabaixo?
Questões sobre o sistema linguístico 1. Leia o texto do ladrão de marabaixo e responda: a) Quantas sílabas poéticas tem cada verso do ladrão de marabaixo? b) Qual é a rima que se estabelece entre os versos do ladrão de marabaixo? c) Qual é a classe gramatical das palavras "eu", "nadar" e "águas"? d) Qual é o tempo e o modo verbal das formas "soubesse" e "seria"? e) Quais pronomes você identifica no texto? f) Quais elementos você identifica na narrativa?
Atividade de produção textual escrita Objetivo O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos produzam um texto do gênero ladrão de marabaixo, usando os recursos linguísticos que aprenderam nas atividades anteriores, como a rima, a entonação, o hipérbato e outras figuras de linguagem, etc. Etapas Planejamento: Nesta etapa, os alunos devem escolher um tema social para escrever o seu ladrão de marabaixo, como a enchente do rio Cajari, a cultura do Marabaixo, a discriminação racial, etc. Eles devem pesquisar sobre o tema, anotar as informações relevantes e as ideias principais que querem expressar no texto. Eles também devem pensar no público-alvo do texto, ou seja, para quem eles vão cantar o seu ladrão e qual é a intenção do texto, ou seja, o que eles querem transmitir com o seu ladrão de marabaixo. 2. Revisão: Nesta etapa, com acompanhamento do professor, os alunos devem revisar o seu texto, verificando se ele está de acordo com as características do gênero ladrão de marabaixo, como a forma, a linguagem, o som, etc. Eles devem verificar se o texto está claro, coerente, coeso, criativo e correto. Eles devem corrigir os possíveis erros de ortografia, gramática,

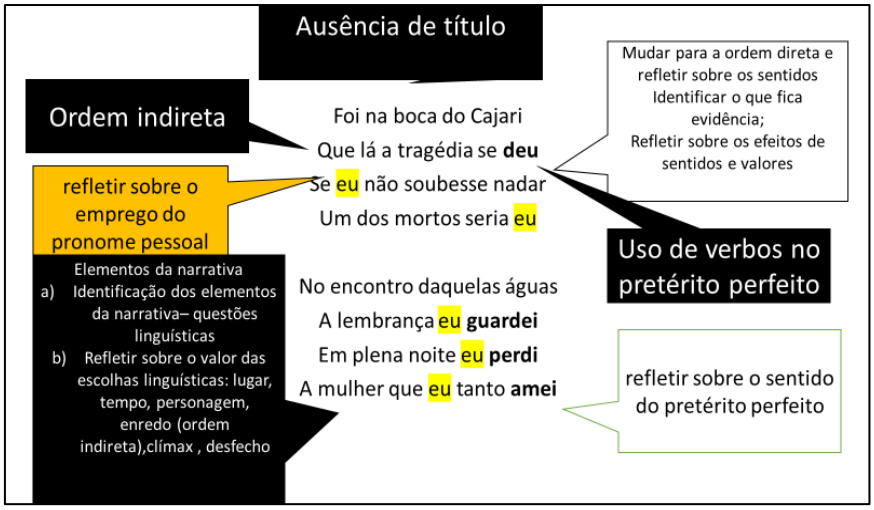
pontuação, etc. Eles também devem verificar se o texto está adequado ao tema, ao público e à intenção escolhidos.

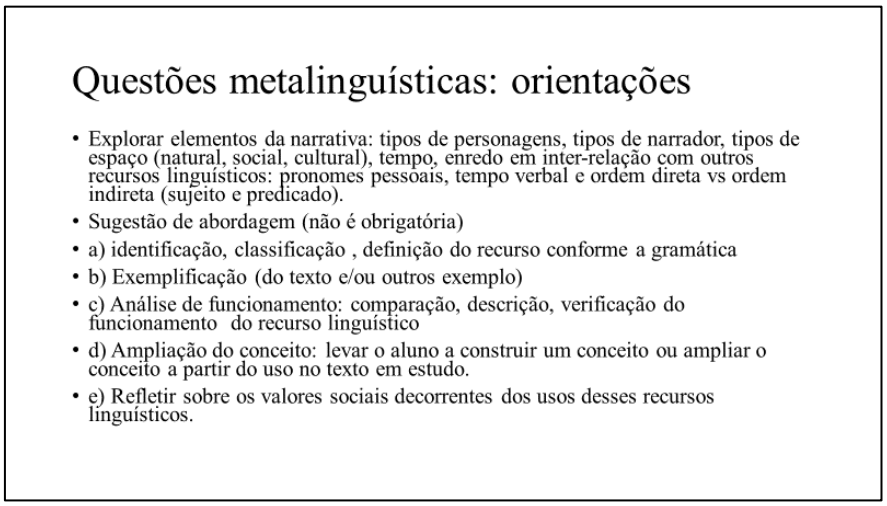
3. Reescrita: Nesta etapa, os alunos devem reescrever o seu texto, aprimorando-o com base na revisão feita. Eles devem buscar melhorar a expressão das suas ideias, o uso dos recursos linguísticos, a organização do texto, etc. Eles devem buscar tornar o texto mais interessante, original e envolvente para o leitor.

4. Publicação: Nesta etapa, os alunos devem publicar o seu texto, compartilhando-o com os colegas, professores e funcionários da escola. Eles devem apresentar o seu texto oralmente, cantando o seu ladrão, acompanhados de caixas de Marabaixo ou pandeiros, se houver. Caso não haja, podem-se usar as palmas ou objetos que produzam som. Eles devem usar uma entonação adequada ao texto, e uma expressão corporal que mostre a emoção e a intensidade do texto. Eles devem interagir com os outros cantadores de Marabaixo.

APÊNDICE N MEDIAÇÃO 1[61]: SLIDES DE APOIO À ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DA SAL







[61] Essa mediação se deu de forma virtual síncrona, em sessão reflexiva ocorrida dia 26.12.2023

APÊNDICE O VERSÃO 2 DA SAL

SEQUÊNCIA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

1.1 Diálogo oral sobre o contexto sociocultural do tema

2. O que é Marabaixo e qual a sua origem?
3. Qual o significado do nome Marabaixo e como ele se relaciona com a história da escravidão no Brasil?
4. Quais são as características do gênero textual ladrão, que é cantado nas festas de Marabaixo?

1.2 Diálogo sobre avaliação social do tema

1. Explorar o tema da tragédia do navio Novo Amapá através de um **painel** em que cada aluno vai trazer o que encontrar em sua pesquisa: texto, foto, entrevista, relato, registro de homenagem às vítimas, etc.
2. Após a montagem do painel, abre-se a discussão:

a) Você sabe que a navegação é um dos mais importantes meios de transporte na Amazônia?
b) Você já viajou de barco pelos rios?
c) Já ouviu falar de algum naufrágio nos rios do Amapá?
d) Você já conhecia a história do navio Novo Amapá?

2. Leitura

2.1 Leitura silenciosa

Apresentar o texto ao aluno e orientar a leitura individual:

Foi na boca do Cajari
Que lá a tragédia se deu
Se eu não soubesse nadar
Um dos mortos seria eu

No encontro daquelas águas
A lembrança eu guardei
Em plena noite eu perdi
A mulher que eu tanto amei

2.1 Leitura compartilhada

Através da utilização de técnicas teatrais e do microfone (este com o objetivo lúdico de dar dramaticidade de rádio à voz), estimular a leitura em voz alta, a fim de estimular a fala, a assunção da palavra no meio coletivo, com a ideia de ler para o outro e verificar a entonação oral e valorada que o aluno dá ao texto.

2.2 Leitura com entonação valorativa

Antes da leitura, exibir vídeos em que diferentes leituras são feitas, para que o aluno perceba a diferença de uma leitura com entonação valorativa e passe a praticá-la de maneira mais natural, percebendo os sentidos e os valores a partir da entonação.

3.1 Compreensão do contexto sócio-histórico mais amplo

Dar ao aluno conhecimento do que acontecia no mundo enquanto nas águas do rio Cajari o navio Novo Amapá naufragava.
Trazer para a sala de aula uma série de recortes que os alunos possam manusear e identificar quais são os acontecimentos da mesma época do naufrágio.

3.2 Compreensão das inter-relações entre discursos passados e atuais

Exibir em sala de aula reportagem local sobre aniversário da tragédia.
Mostrar também texto publicado no G1 sobre o mesmo tema:

Novo Amapá: naufrágio que vitimou centenas de pessoas na Amazônia completa 42 anos

---

"Conhecida como uma das maiores tragédias fluviais do país, o naufrágio do barco Novo Amapá completa 42 anos nesta sexta-feira (6). A embarcação partiu de Santana, às 14h, no Rio Amazonas, e naufragou pouco antes das 21h, do dia 6 de janeiro de 1981.

Superlotado, o navio tombou no Rio Cajari, próximo ao distrito de Monte Dourado, em Almeirim, no Pará, onde seria o destino final. Centenas de pessoas perderam a vida no naufrágio.

Um dos motivos que levaram a grande quantidade de mortes foi a superlotação do barco. O exército brasileiro foi acionado e os militares que atuaram nas buscas são denominados "os bravos heróis". O ex-soldado Antônio Flexa Soares, falou sobre a emoção vivenciada na época.

"Todos nós éramos jovens e naquele momento tivemos que suportar o trabalho. Chegava a ordem pra gente separar os corpos. Eram mães agarradas com os filhos nos braços. Naquele momento foi difícil pelo problema das mortes e também das famílias. Quando a balsa se aproximou de Santana as famílias gritaram de desespero", disse o ex-soldado.

Famílias que até hoje ficam na saudade, porque não puderam ver os corpos de seus entes queridos por terem sido levados pela correnteza. Cláudio Lima tem 53 anos, na época do acidente tinha 13 anos. Ele foi um dos sobreviventes da tragédia do novo Amapá, e fala da dor até hoje.

"Terminei de vender refrigerante e fui jantar e ouvi o barulho. O barco ficou de cabeça pra baixo. Quando me espantei já estava na água e quando boiei já tinha gente em cima do casco e foi um desespero muito grande. Alguns começaram a nadar pra beira e colocaram uma corda, onde eu consegui atravessar com outras pessoas", descreveu o sobrevivente.

O Novo Amapá, segundo o inquérito marítimo nº 22.031, do Departamento Regional da Marinha no Pará, tinha 25 metros de comprimento com suporte para transportar no máximo 400 pessoas e meia tonelada de mercadoria.

À época, a Capitania dos Portos havia registrado cerca de 150 passageiros, conforme lista cedida pelo despachante do barco. No entanto, o barco teria partido do porto de Santana com mais de 600 passageiros e quase uma tonelada de carga comercial, informou investigação à época.

Esse foi o maior naufrágio da história do Amapá e um dos episódios mais tristes dos rios da Amazônia.

O que se sabe é que mais da metade das pessoas que embarcaram no Novo Amapá morreram. Alguns corpos conseguiram ser enterrados; muitos tiveram que ficar numa vala comum no cemitério do município de Santana. Outros foram levados pelo rio."

1-Que diferenças você percebe no modo como a tragédia é contada no ladrão e neste texto atual?
2-Quais são as características deste texto atual e em qual gênero ele se encaixa?
3- Faça um comentário de três linhas sobre quais foram as emoções que o texto atual lhe causou.

4. Constituição dialógica do texto
4.1 Exploração do contexto de produção imediato

Questionar o aluno sobre:
1. Quem é o autor do ladrão em estudo e o que ele fazia?
a) Ele era um poeta e um compositor de Marabaixo, que era uma forma de expressão cultural dos negros do Amapá.
b) Ele era um jornalista e um escritor do Amapá, que escrevia sobre a história e a cultura do Estado.
c) Ele era um contador de histórias do Amapá, que sabia sobre as plantas e os animais da Amazônia.
d) Ele era um político e um empresário do Amapá, que foi prefeito de Macapá e fundou o primeiro jornal do Estado.
e) Ele era um artista plástico e um ambientalista do Amapá, que fazia desenhos e cuidava do Parque Florestal de Macapá.
Resposta: A

2. Para quem o autor escreveu este ladrão de marabaixo?
a) Ele escreveu para o seu amigo, que também perdeu sua família na enchente do rio Cajari.
b) Ele escreveu para seu filho, que estava longe de casa e não sabia da tragédia.
c) Ele escreveu como homenagem à sua esposa, que morreu afogada no naufrágio do navio Novo Amapá.
d) Ele escreveu para o seu povo, que sofria com a discriminação e a violência na sociedade.
e) Ele escreveu para si mesmo, como uma forma de desabafar e de lembrar da sua esposa.
Resposta: C

3. Qual é a importância do autor para o tema dos naufrágios nos rios da Amazônia?

4.2 Compreensão das características do gênero ladrão de marabaixo
Oferecer material de apoio como (SUGESTÃO REPORTAGEM)
Aula expositiva com apoio de slides; pesquisa antecipada; pesquisa em sala de aula.

1. Como é a forma de um ladrão de marabaixo?
É uma forma livre, que não tem um número fixo de versos, que podem ou não rimar entre si.

3. Como é a linguagem de um ladrão de marabaixo?
É uma linguagem que usa palavras do dia-a-dia, que as pessoas falam na conversa, e que mostram a oralidade, mas são carregadas de muitos sentidos.

4. Sobre o que os autores falam nos ladrões de Marabaixo?

Sobre sua vida ou a vida de sua comunidade, suas tristezas, suas lutas, sua fé nos santos padroeiros

5.1 Atividades linguísticas

1-Qual é o significado da palavra “boca” no contexto do ladrão?
2- Por que o leitor deseja situar o leitor quanto ao lugar tragédia?
3- Que juízo de valor podemos atribuir ao ocorrido? Justifique com elementos do texto.

5.2 Atividades Epilinguísticas

1. Sobre o ladrão em estudo, responda:

a) Quais são os recursos linguísticos usados pelo autor para dar mais emoção ao texto?
b) Qual é o efeito de sentido produzido pelos recursos linguísticos
c) Como você leria esse texto em voz alta? Que tipo de entonação você usaria ?
d) Qual é o juízo de valor que o autor faz sobre a tragédia que aconteceu na boca do Cajari?
e) Qual é a relação que se estabelece entre o autor e os outros cantadores de Marabaixo?

5.3 Atividades Metalinguísticas

1. Leia o texto do ladrão de marabaixo e responda:

a) Quantas sílabas poéticas tem cada verso do ladrão de marabaixo?
b) Qual é a rima que se estabelece entre os versos do ladrão de marabaixo?
c) Qual é a classe gramatical das palavras "eu"?
e) Que sentidos as palavras “deu, guardei, perdi amei” indicam no texto?
d) Qual é o tempo e o modo verbal das formas "soubesse" e "seria"?
e) Quais pronomes você identifica no texto?
f) Quais elementos você identifica na narrativa?

5.4 Atividade Linguística Produção Textual

Atividade de produção textual escrita

O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos produzam um texto do gênero ladrão de marabaixo, usando os recursos linguísticos que aprenderam nas atividades anteriores, como a rima, a entonação, o hipérbato e outras figuras de linguagem, etc.

Etapas

1. Planejamento: Nesta etapa, os alunos devem escolher um tema social para escrever o seu ladrão de marabaixo, como a enchente do rio Cajari, a cultura do Marabaixo, a discriminação racial, etc. Eles devem pesquisar sobre o tema, anotar as informações relevantes e as ideias principais que querem expressar no texto. Eles também devem pensar no público-alvo do texto, ou seja, para quem eles vão cantar o seu ladrão e qual é a intenção do texto, ou seja, o que eles querem transmitir com o seu ladrão de marabaixo.

2. Revisão: Nesta etapa, com acompanhamento do professor, os alunos devem revisar o seu texto, verificando se ele está de acordo com as características do gênero ladrão de marabaixo, como a forma, a linguagem, o som, etc. Eles devem verificar se o texto está claro, coerente, coeso, criativo e correto. Eles devem corrigir os possíveis erros de ortografia, gramática, pontuação, etc. Eles também devem verificar se o texto está adequado ao tema, ao público e à intenção escolhidos.

APÊNDICE P MEDIAÇÃO 2: ATIVIDADES DA DIMENSÃO SOCIAL

Macapá-AP, 07.02.2023

Oi, “Tia Zezé”, tudo bem?

Fico muito feliz por você ter conseguido elaborar as questões e tê-las enviado. Aprecio seu engajamento na atividade e vejo que muitos pontos que conversamos você já conseguiu inserir na proposta. Nesta etapa, porém, ainda precisaremos fazer ajustes para que a proposta se adeque à Prática de Análise Linguística em perspectiva dialógica. Como se trata de uma abordagem nova é assim mesmo...vamos aprendendo aos poucos. Para isso, sugiro irmos ajustando por blocos de atividades. O que você acha? Destaco que a perspectiva dialógica de linguagem tem como cerne a reflexão e a ampliação da consciência ética dos sujeitos. Nesse sentido, as questões precisam estimular a reflexão dos alunos e o desenvolvimento de respostas éticas e elaboradas. Para isso, é muito importante explorarmos, nas questões, o extraverbal, a entonação, e o juízo de valor. Vamos aos ajustes? As orientações estão ao fim de cada bloco de atividades.

Abraços, Gercilene

---

1 RELAÇÕES DIALÓGICAS PRELIMINARES

Diálogo oral sobre o contexto sociocultural do tema.

- Direcionar questões que possam situar o aluno no contexto do Marabaixo;
- Levar para a sala de aula dois ou três ladrões em áudio que os alunos possam ouvir.

1. Quem já ouviu falar do Marabaixo?
2. Alguém pode contar como é?
3. De onde vocês acham que veio esse nome?
4. Você já participou de algum evento em que se cantava e dançava Marabaixo?
5. Sua família gosta de Marabaixo?
6. Qual é o canto entoado nas rodas de Marabaixo?
7. Sabem por que tem esse nome?
8. Vamos ouvir um ladrão de marabaixo?

Orientações Item 1.1 Diálogo oral sobre o contexto sociocultural do tema.

No Dialogismo e, especialmente, neste contexto de formação, é muito importante deixarmos explícitas, nas nossas elaborações didáticas, as questões que norteiam nosso ato docente, pois isso vai marcando nossa autoria na atividade. Embora na oralidade e no momento da interação tenhamos liberdade para falar, é muito importante elaborar as questões já pensando nos seus desdobramentos. Pensando nisso, faço algumas orientações:

a) Neste bloco de questões, seria muito importante, já de início, levar os alunos a falarem sobre as impressões e o valor que eles e seus familiares têm em relação ao Marabaixo. Assim, já teremos condições de conhecer o valor social que os alunos atribuem a essa manifestação cultural.

b)Na questão 1, que tal **complementá-la**, perguntando o que eles já ouviram falar sobre o Marabaixo, se gostam ou não, se acham importante? Assim já vamos introduzindo a questão da valoração;

c)Sugiro juntar as questões 2 e 4, de modo que a 2 seja complemento da 4. Também seria bom acrescentar na questão, uma pergunta de cunho valorativo: "você avaliou de forma positiva ou negativa? Por quê?". A questão levará os alunos a relatarem uma vivência ou, caso não tenham vivido, deixarão evidente uma avaliação em relação a isso.

d)A questão 7 e a 3 poderiam ser complementares e já virem como 3ª questão. Se optar pelo desmembramento, podem vir uma seguida da outra. Sugiro também acrescentar uma pergunta (na mesma ou em outra questão) sobre o significado da palavra Marabaixo.

e)A questão 5 é muito interessante, mas pode levar a uma resposta do tipo "sim" ou "não". Pensemos que queremos desenvolver a compreensão responsiva. Para isso, é importante acrescentar questionamentos que leve a uma justificativa e à avaliação.

f)Ao ler a questão 6 "Qual é o canto entoado nas rodas de Marabaixo?", penso que ela pode levar os alunos a cantarem um ladrão, caso conheçam. Não seria importante perguntar sobre o nome dado ao canto? Também **sugiro acrescentar na questão uma pergunta de teor valorativo,** de modo a levar os alunos a refletirem sobre o valor que o nome "ladrão" tem para a comunidade marabaixeira.(houve desmembramento da questão. Quaisquer dúvidas, entre em contato. Estou à disposição e será muito bom podermos trocar ideias.

Desejo excelente aprimoramento. Qualquer dúvida, estou à disposição.

Abraços, Gercilene

Item: 1.2 Diálogo sobre avaliação social do tema.

Explorar o tema da tragédia do navio Novo Amapá através de um painel cuja montagem prévia de fundo sejam figuras de pessoas dançando o Marabaixo e frases destacadas do ladrão "Na boca do Cajari". Cada aluno vai trazer o que encontrar em sua pesquisa: texto, foto, entrevista, relato, registro de homenagem às vítimas, para inserir no contexto do Marabaixo.

Após a montagem do painel, abre-se a discussão:

1-Você conhece alguma história real de naufrágio em nossos rios?

2- Conte-nos o que você ouviu.

3- Você já conhecia a história do navio Novo Amapá?

4-Como você imagina que a sociedade amapaense ficou com esse naufrágio?

5-Você sabia que a tragédia do navio Novo Amapá é contada em um ladrão de marabaixo?

6- Você já viajou de barco pelos rios? Como foi?

7- Você sabe quais são os meios de transporte que mais utilizamos em nossa região?

8- Por que a navegação é um dos principais meios de transporte na Amazônia?

9-O que você acha que pode ser feito para melhorar a segurança nas viagens de barco e navio pelos nossos rios?

ORIENTAÇÕES BLOCO I – RELAÇÕES DIALÓGICAS PRELIMINARES

Tia Zezé,

Neste bloco, você conduz muito bem o aluno a ir falando sobre o tema social do ladrão de marabaixo, instigando o conhecimento prévio d a partir das pesquisas. A ideia do painel é maravilhosa! Para ampliarmos a consciência socioideológica dos alunos acerca do tema social,

também é importante levá-los à percepção valorativa do valor que esse tema tem na sociedade, a partir de questões que os levem a isso. Com base nisso, seguem algumas orientações:

a) Após a questão 3 ou como complemento, seria interessante perguntar o que eles descobriram com as pesquisas, o que lhes chamou mais a atenção, por exemplo. Em seguida, sempre é importante elaborar questões que os façam opinar sobre o que foi lido, pesquisado de modo que os alunos possam deixar suas avaliações sobre o que está discussão na questão. Por exemplo: perguntar como avaliam as responsabilidades sobre o ocorrido.

b) Na questão 5, você já aproxima o tema do marabaixo. Ficou muito bom! Senti falta de você instigar sobre a importância e o valor de o tema social ser tratado em um ladrão de marabaixo.

c) Na questão 6, que tal complementá-la ou mesmo fazer um desdobramento em outra questão, para instigar os alunos sobre o conhecimento deles acerca da importância e do valor dos rios e das viagens de barco para as pessoas da Amazônia?

d) Na questão 8, percebo sua abordagem no sentido de estimular mais a compreensão responsiva. Tente acrescentar um comando que os faça refletir sobre o valor social das embarcações para os povos amazônicos, inclusive sobre a finalidade dos usos das embarcações; ou mesmo, o que representam as embarcações na identidade das pessoas de nossa região.

Desejo excelente aprimoramento. Qualquer dúvida, estou à disposição.

Abraços, Gercilene

---

2 CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DO TEXTO

2.1 Exploração do contexto de produção imediato.

O autor do ladrão “Na Boca do Cajari”, Raimundo Hildemar Maia, é um poeta, um ladronista que participava ativamente das rodas de Marabaixo de sua comunidade.

1-Para quem ele escreveu este ladrão?

2-Quem é que o autor gostaria que ouvisse o ladrão que ele criou?

3-Qual é o objetivo desse ladrão?

4-É falar da perda da esposa?

5-É fazer uma denúncia?

6-O que ele tenciona denunciar?

7-Denunciar para quem?

8-Qual resultado ele espera para sua denúncia?

9-O que é mais comovente no texto?

10-O autor esperava que as pessoas se comovessem com seu ladrão? Por que?

11-Você acha que este ladrão é entoado de forma alegre ou triste?

12- Qual é a importância desse autor para o tema dos naufrágios nos rios da Amazônia?

ORIENTAÇÕES - Item 2.1: Exploração do contexto de produção imediato

a) Em “O autor do ladrão “Na Boca do Cajari”, Raimundo Hildemar Maia, é um poeta, um ladronista que participava ativamente das rodas de Marabaixo de sua comunidade” faltou apenas acrescentar informações sobre a época em que foi entoado/produzido; se foi publicado, onde foi, ou onde circula. Creio que essas informações você mencionou na sua análise.

b) As questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 deixam perceber que serão realizadas na oralidade. É isso mesmo? Nesse caso, é importante você contextualizar, antes, que elas serão abordadas via oralidade, em uma roda de conversa, por exemplo.

c) Na questão 10, atentar apenas para a acentuação no "por que".

d) Sobre a questão 11, destaco a necessidade de acrescentar o "por que" para evitar que as respostas sejam apenas "sim" ou "não". Também poderia perguntar que valores sociais o ladrão evidencia.

e) A questão 12 está ótima. Muito bem!

2.2 Compreensão das características do gênero ladrão de marabaixo.

Aula expositiva com apoio de slides.
1-Você sabe qual é a forma de escrita de um ladrão de marabaixo?
2-O ladrão é escrito em versos ou em prosa?
3-O ladrão tem rimas?
4-Os versos tem (acentuação) um tamanho determinado?
5-Como são as palavras usadas no ladrão?
6-São palavras difíceis de entender?
7-São palavras usadas no dia-a-dia? (rever uso do hífen)
8-As palavras podem ter mais de um sentido?
9-Quais são os aspectos que tornam o ladrão poético?
10-Sobre o que os autores falam nos ladrões de Marabaixo?
11-Quais são os temas mais importantes?
12-Os ladrões também podem ser alegres? por que? (acentuação)

Orientações Item 2.2: Compreensão das características do gênero ladrão de marabaixo.

a) Esta seção "Aula expositiva com apoio de slides" é mesmo muito importante para uma contextualização mais didática do gênero com os alunos. Nesse caso, você pode fazer uma breve introdução, explicando/apresentando as características do gênero que vai trabalhar: a cultura do Marabaixo, a origem oral do gênero; a mudança nos nomes dados ao gênero a cada época (hino fúnebre, cantiga, canto, ladrão); trabalhar o significado e o valor do nome ladrão de marabaixo para a comunidade amapaense; os valores afrocêntricos do Marabaixo: palavra, ancestralidade, comunidade, religiosidade; os temas recorrentes nos ladrões (cotidiano, bucolismo relacionado à fauna e flora amazônicas, religiosidade católica, identidade afro-brasileira, escravidão, luta contra preconceito); a variante linguística regional; a forma composicional você trabalhará nos slides;

b) Em seguida, para ampliar o conhecimento dos alunos e ver como eles estão se apropriando do gênero, sugiro elaborar questões que contemplem, os aspectos mencionados acima. Uma dica é elaborar as questões com alternativas para que os alunos possam reconhecer as características do gênero. Deixo aqui embaixo, a questão que elaborei sobre as características do ladrão *Aonde tu vai rapaz*, na SAL. Não precisa se ater a nomenclaturas.

6. Todo enunciado compõe-se de uma arquitetônica que envolve aspectos externos e internos. Essa arquitetônica tem a ver com as características do gênero. Assinale as alternativas a seguir que são verdadeiras quanto à arquitetônica do enunciado em estudo
a) ( ) Ladrões de marabaixo abordam temas cotidianos.
b) ( ) Ladrões de marabaixo têm como objetivo a crítica social.
c) ( ) A linguagem do ladrões é própria da cultura oral.
d) ( ) Os ladrões de marabaixo têm seus registros escritos na forma culta.
e) ( ) O ladrão de marabaixo traz vozes sociais de pessoas comuns da comunidade afroamapaense.
f) ( ) O enunciado ladrão de marabaixo tem um tom próprio que revela valores sociais.
g) ( ) O tom do ladrão de marabaixo consiste no roubo do verso.
h) ( ) O ladrão revela valorações sociais, étnicos e culturais dos afroamapaenses.

c) Caso opte por questões discursivas, pontuo:

i. Abordar, inicialmente, o contexto cultural de origem dos ladrões, a mudança no nome do gênero, trabalhar o significado e o valor atribuído ao nome ladrão de marabaixo no contexto do marabaixo; abordar os valores afrocêntricos do Marabaixo: palavra, ancestralidade, comunidade, religiosidade;
ii. Na questão 1, seria interessante contemplar a natureza oral do ladrão, antes de se referir à forma escrita. Em seguida, você já poderia indicar as opções – verso ou prosa – mencionados na questão 2 e abordar a questão da mudança e do valor social na produção dos ladrões, que antes eram no improviso e hoje estão registrado via escrita.
iii. Na questão 2 – "O ladrão tem rimas?" – você pode complementar perguntando sobre o valor delas na composição do gênero e mesmo ampliar para contemplar a forma composicional do gênero.
iv. Na questão 4, atentar à acentuação da palavra em destaque. Também sugiro complementar a questão, sempre no sentido de evitar respostas do tipo "sim" ou "não". No caso dessa questão, você poderia acrescentar um "por que", assim você levará os estudantes a pensarem no ritmo, na autoria, na própria singularidade de cada enunciado, não é mesmo?
v. As questões 5, 6, 7 poderiam compor uma única questão, de modo que a 6 e a 7 complementasse a 5 com as opções apresentadas nelas, para facilitar a compreensão dos alunos. Mas, em seguida, você pode explorar os efeitos de sentidos da variante linguística e o valor das escolhas vocabulares no contexto do ladrão, em questão posterior.
vi. Quanto às questões 10 e 11, achei interessante e relevante às características do gênero. Porém, pensei que, talvez, os alunos entendam que se trata da mesma coisa. Sugiro abordar quais os temas mais recorrentes
vii. Na questão 12, rever ausência de acentuação.

APÊNDICE Q MEDIAÇÃO 2: ATIVIDADES DA DIMENSÃO VERBAL (PAL)

Macapá-AP, 10 de junho de 2024.

Prezada professora Tia Zezé!

Foi com grande satisfação que recebi as atividades elaboradas. Vi que você fez grandes progressos no desenvolvimento das atividades, pois já faz a compreensão do enunciado-texto a partir de atividades linguísticas (atividades de leitura) e já faz incursões a aspectos que estudamos no curso, como a questão do tema, do tom, do juízo de valor. Como estamos em um processo colaborativo, deixei algumas orientações na expectativa de contribuir com seu desenvolvimento quanto ao aprimoramento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em perspectiva dialógica.

Sobre as atividades linguísticas, é importante:

Organizarmos as questões conforme a ordem das informações do enunciado-texto. Assim, deixo na cor lilás, aquelas que têm uma abordagem mais global, que se referem ao todo do texto, as quais sugiro colocar na parte final da atividade;

Explorarmos a compreensão progressiva do tema (posicionamento do autor), com questões que levem o aluno a fazer inferências textuais e extratextuais;

Estimularmos a responsividade do aluno, tanto via oral, quanto via escrita, com questões que requeiram explicações, avaliações comentários, exemplificações ou outro;

Desenvolvermos a percepção da avaliação social impressa no discurso do enunciado-texto, com questões que levem à compreensão do extraverbal (contexto sócio—histórico e cultural), da entonação e dos juízos de valor.

Estou otimista com seus avanços e confiante na nossa parceria. Reitero minha disponibilidade em ajudá-la. Abraços e conte comigo!

ATIVIDADES LINGUÍSTICAS – VERSÃO 1	
Versão 1	**Orientação para aprimoramento- Versão 2**
1-Por que você acha que o texto não tem título?	Muito bem.
2-Que título você daria a este ladrão?	É interessante pedir para que os alunos justifiquem suas respostas, assim desenvolverão a responsividade, pois terão que argumentar para validar suas opiniões.
3.	Sugiro colocar aqui a questão 14.
4.	Sugiro colocar aqui a questão 15.
5 –	Sugiro explorar a compreensão da palavra “tragédia” relacionando-a ao ocorrido (extraverbal), pois essa palavra é importante à compreensão do conteúdo temático.
4-Qual é o fato central do texto?	(Aqui você pode pedir para o aluno contextualizar, ao informar o que aconteceu e qual foi o contexto). Sugiro colocar ao fim da lista de questões, pois é uma pergunta que requer compreensão global do enunciado-texto**.**
5-Qual é o tom do texto?	Muito bom, você já aborda o tom. Pondero apenas se os alunos irão saber o que é tom. Não seria bom acrescentar alternativas para eles assinalarem? Também sugiro colocar essa questão entre as questões finais desse bloco, pois, também, se volta à compreensão do plano global do enunciado-texto.

5-Você acha que o narrador foi também uma vítima do naufrágio? Por que?	(acentuação)
6-Por que ele não morreu?	(Sugiro reformular a questão, no sentido de retomar o texto, contextualizar a questão. Assim: "De acordo com o texto, a que o narrador atribui sua sobrevivência?" e, em seguida, seria interessante explorar o valor do saber nadar para as pessoas na Amazônia ou mesmo no contexto da tragédia, para não ficar apenas em uma resposta literal, extraída do texto.
7-Como ele perdeu a mulher amada?	Que tal complementar a pergunta, explorando o valor que essa perda teve para o narrador?
8-A qual encontro ele se refere no texto?	Aqui você poderia retomar o verso (No verso xxx...) e explorar, por exemplo, a quais rios o narrador se refere; sobre a importância do encontro desses rios e se esse fato teve algo a ver com o naufrágio; também, pode explorar a relação entre o encontro das águas e o desencontro (separação)do casal.
9-A qual lembrança ele faz referência?	Aqui você poderia, também, recuperar o verso e complementar a pergunta explorando o tom do verso ou o valor que esse dizer tem para o narrador.
10-Qual é o tema social do texto?	O tema social é desprovido de um posicionamento do autor-criador, é o tema tratado de forma abstrata. Então, sugiro que você explore o tema do texto, que é o posicionamento do autor-criador sobre o tema social. Você pode usar alternativas para os alunos assinalarem a resposta, caso antecipe que os alunos possam ter dificuldade em responder.
11-Qual é a importância desse ladrão para a sociedade da época?	Sugiro complementar a questão, explorando o valor do ladrão para a sociedade atual. Também, pode deixar essa questão por último, porque requer compreensão do plano global do texto.
12-Além da mulher amada, houve outras vítimas? Quais?	Aqui poderíamos explorar o porquê de o narrador não se referir às outras vítimas explicitamente.
13-Como você avalia o sentimento do autor do texto?	Muito bem!
14-Qual é o significado da palavra "boca" no contexto do ladrão?	Essa aqui poderia ser lá no início, na questão 3, porque se refere a uma palavra que está no primeiro verso. Também sugiro explorar o efeito de sentido e o valor que essa palavra provoca no texto.
15- Por que o autor deseja situar o leitor quanto ao local da tragédia?	Aqui você, também, poderia explorar o valor disso (lugar da tragédia) para o autor. Para isso, só complementar a questão. Essa questão também pode vir dentre as primeiras, porque se refere ao primeiro verso ainda.

Atividades Epilinguísticas – Orientações 2

Prezada professora, em relação às atividades epilinguísticas, percebo que você já faz incursões produtivas ao sugerir reflexões sobre as escolhas linguísticas do autor, tanto em questões lexicais (questão 2), quanto morfológicas (no caso dos verbos) e sintáticas (caso da ordem dos versos). Destaco que, para que as atividades se tornarem dialógicas, é importante abordar as axiologias sociais. Sabemos que esse tipo de atividade demanda um pouco mais de atenção, porque é uma abordagem nova na prática docente. Em razão disso, deixo algumas contribuições:

Vamos lembrar que as atividades epilinguísticas focam em um recurso linguístico específico e objetivam levar o aluno à reflexão e à ampliação da consciência socioideológica dos sujeitos sobre como a linguagem reflete os valores sociais e sobre como os sujeitos se constituem por meio da linguagem;

Nesse tipo de atividade, o mais importante é focar nos efeitos de sentido, nas vozes sociais, na valoração social dos recursos linguísticos. Para isso, é importante atrelar as questões à compreensão do efeito de sentido, da entonação, do extraverbal, dos juízos de valores;

Sugiro focalizarmos um ou dois tipos de aspectos linguísticos relacionados ao estilo gramatical do autor-criador para podermos aprofundar as questões. Nesse caso, é importante considerar o perfil dos alunos e o ano/série deles;

Em relação à atividade apresentada, sugiro abordarmos APENAS dois aspectos: os verbos e a ordem sintática dos versos, que são aspectos destacados na sua análise do enunciado-texto. O que você acha?

Segue, no quadro, orientações específicas relacionadas a cada questão. Coloco-me à disposição para quaisquer dúvidas e colaborações.

Abraços, Gercilene Santos

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS – VERSÃO 1	
Versão 1	**Orientação para Aprimoramento – Versão 2**
1-Qual é a importância das rimas no texto?	Sugiro focarmos apenas em dois aspectos
2-Por que o autor usou a palavra tragédia e não naufrágio?	Nesta questão, sugiro ampliar a pergunta, explorando, por exemplo, o tom e/ou o valor que essa palavra sugere no texto.
3-Qual é o tom sugerido pela ordem indireta das palavras?	Será que os alunos saberão? Não seria melhor levar os alunos a observarem essa construção e a refletirem sobre ela? Para isso, sugiro levar os alunos a perceberem e refletirem, primeiramente, sobre a ordem das palavras no verso. Você pode retomar os versos e fazer vários desdobramentos. Você pode pedir, de forma direcionada, que eles alterem a ordem na reescrita e reflitam sobre elas, com questões como a que exemplifico abaixo: Releia os versos "xxx", a seguir, informe o que se pede. A que o narrador se refere?

	O que ele diz sobre o tema do verso? Como o autor produziu o verso: na ordem direta ou na ordem indireta? Como sua resposta se justifica? Rescreva o verso, mudando a ordem: primeiro o que aconteceu e depois quando e onde aconteceu. Faça as adequações necessárias (questão 4) A partir dessa orientação, você pode levá-los a perceberem como a alteração da ordem altera os efeitos de sentidos, o tom e o valor das informações.
4-Vamos reescrever as frases na ordem direta?	Ver sugestão na linha acima, alínea d. Fique à vontade para alterar conforme sua compreensão e seus objetivos.
5-Se os versos tivessem sido escritos na ordem direta, o efeito de sentido seria o mesmo?	A questão está muito boa. Porém, você não acha que antes dessa questão, seria bom levar os alunos a identificarem os recursos linguísticos enfatizados em cada forma de escrita: tanto no verso original, como no verso reescrito, a partir da ordem em que aparecem? Em seguida, você pode explorar a compreensão valorada de cada enunciado, direcionando o olhar sobre o valor provocado pela ordem escrita, como você fez na questão 6.
6-Escrevendo as frases na ordem indireta, o que o autor evidencia?	Acho que essa questão pode vir como questão 5. Aqui você pode complementar com questão relacionada ao tom ou ao valor social
	A questão do tom, relacionado à ordem direta e indireta pode ser explorada em uma questão à parte (você pode trazer a questão 3 para cá)
	Para finalizar esse bloco de questões, você pode elaborar uma questão sobre a escolha do autor pela ordem indireta. Dessa forma, você promoverá a reflexão sobre o estilo do autor na composição do ladrão de marabaixo.
7-Que ideia os verbos dão no texto?	A questão está adequada ao estilo do texto. A nomenclatura "verbos" pode ser mencionada depois que os alunos refletirem sobre o recurso linguístico. Minha sugestão é: Que você aborde esse aspecto linguístico antes da abordagem da ordem sintática dos versos. Oriente os alunos, por meio das questões, a identificarem palavras, expressões que expressem ideias verbais, como por exemplo: *que palavras no texto indicam uma ação transcorrida e finalizada no tempo.* Ou *retomar os verbos nos versos e pedir que eles comentem sobre as ideias que os termos destacados indicam no texto.* Pode fazer atividades com alternativas para assinalarem. Nesse caso, você poderia usar para cada verso, uma alínea (a, b, c, d).
8-Vamos reescrever o texto em 3ª pessoa, substituindo o eu por ele.	Sugiro focarmos apenas em dois aspectos

9-Observe se houve mudança no sentido do texto.	Sugiro focarmos apenas em dois aspectos
10-Quem são as personagens do texto?	Sugiro focarmos apenas em dois aspectos
11-O autor determina o tempo em que a tragédia acontece?	Sugiro focarmos apenas em dois aspectos
12-O espaço da tragédia está claro no texto?	Sugiro focarmos apenas em dois aspectos
13-Como você explicaria o enredo desse ladrão?	Sugiro focarmos apenas em dois aspectos

Atividades Metalinguísticas – Orientações 1

Prezada professora, em relação às atividades metalinguísticas, as questões estão mais adequadas. Destaco, porém, que, na perspectiva dialógica, os recursos linguísticos (assuntos gramaticais) trabalhados precisam ser explorados primeiro nas atividades epilinguísticas e, somente depois, nas metalinguísticas. Para que as atividades se tornem dialógicas, é importante serem trabalhadas após as epilinguísticas. Na expectativa de contribuir, esclareço que:

É importante focar, nas atividades metalinguísticas, nos mesmos recursos linguísticos trabalhados previamente nas atividades epilinguísticas;

Nessas atividades, podem ser explorados aspectos relacionados à Norma Gramatical Brasileira – NGB, como: conceituação, descrição, classificação, explicações acerca do funcionamento da linguagem e outras abordagens de ordem cognitiva;

Também, é importante ampliar reflexões acerca dos recursos linguísticos de modo a levar o aluno a dar exemplos, conforme seus conhecimentos socioculturais e refletir sobre o uso dos conceitos gramaticais no texto. Nesse ponto, sim, pode-se referir aos nomes dos recursos linguísticos.

Na certeza de um bom aprimoramento, reitero minha disposição em auxiliá-la.

Abraços, Gercilene Santos

Foi na boca do Cajari
Que lá a tragédia se deu
Se eu não soubesse nadar
Um dos mortos seria eu

No encontro daquelas águas
A lembrança eu guardei
Em plena noite eu perdi
A mulher que eu tanto amei

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS – VERSÃO 1	
Versão 1	**Orientação para Aprimoramento- Versão 3**
1-Quais são as palavras que rimam no texto?	Sugiro focarmos apenas em dois aspectos
2-a que classes elas pertencem?	Sugiro focarmos apenas em dois aspectos
3-Água é um substantivo. Que outros substantivos são encontrados no texto?	Como nas questões epilinguísticas você não abordou os substantivos, não é adequado abordarmos esses recursos aqui nas metalinguísticas.
4-Sem os substantivos, o texto teria o mesmo significado? Por que?	Idem. Questão 3
5-Em que tempo estão os verbos: deu, guardei, perdi, amei?	Muito bem. Aqui você contempla os verbos, já abordados nas questões epilinguísticas.
	Após a questão 5, você pode ampliar reflexões sobre o sentido que o pretérito perfeito provoca no texto, levando os alunos a refletirem se a ação está concluída, se está em processo, se é repetitiva, por exemplo.
6-Por que os verbos estão conjugados neste tempo?	Muito bem
7-O tempo dos verbos nos leva a concluir que a tragédia se passa em que tempo?	Acho que essa já está contemplada na questão 5.
	Pode levar os alunos a conjugarem outros verbos do texto no pretérito perfeito
8-Você percebe que os verbos são responsáveis por situar uma narrativa no tempo? Dê exemplos de outras frases com os verbos no pretérito	Isso mesmo
	Como você abordou a questão da ordem indireta, sugiro explorar aqui a posição do sujeito na oração.

Deixo abaixo, uma sugestão de cronograma para que possamos desenvolver e aprimorar as atividades. Claro e sempre, conforme sua disponibilidade. Fique à vontade para fazer sugestões de outras datas e horários.

Sugestão de Cronograma

Data	Atividades	Possíveis horários		
		08:00 às 09:00	08 às 10:00	19:00 às 20:00
11/06	Atividades linguísticas			
13/06	Atividades linguísticas			
15/06	Atividades Epilinguísticas			
18/06	Atividades Epilinguísticas			
19/06	Atividades Metalinguísticas			
20/06	Atividades Metalinguísticas			

APÊNDICE RVERSÃO 3 DA SAL

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

1 RELAÇÕES DIALÓGICAS PRELIMINARES

1.1 Diálogo oral sobre o contexto sociocultural do tema.

- Direcionar questões que possam situar o aluno no contexto do Marabaixo;
- Levar para a sala de aula dois ou três ladrões em áudio que os alunos possam ouvir.

1. Quem já ouviu falar do Marabaixo? O que você ouviu? Você achou importante saber? Por que?

2. Você já participou de algum evento em que se cantava e dançava Marabaixo? Você pode contar como foi? Você gostou ou não? Por que?

3. De onde você acha que veio esse nome? Sabe por que o Marabaixo se chama assim? Sabe qual é o significado da palavra? O que você acha que pode significar?

4. Sua família gosta de Marabaixo? O que eles falam sobre isso? E você, o que pensa sobre o Marabaixo?

5. Você sabe como se chama o canto entoado nas rodas de Marabaixo? Você já ouviu falar sobre um canto chamado "ladrão"? O que você ouviu? Onde você ouviu? O que você acha do nome "ladrão"?

6- O que você acha que o ladrão representa para as pessoas que praticam o Marabaixo? O que ele diz sobre a comunidade que canta e dança o Marabaixo?

7. Vamos ouvir um ladrão de marabaixo?

1.2 Dialogo sobre avaliação social do tema.

- Explorar o tema da tragédia do navio Novo Amapá através de um painel cuja montagem prévia de fundo sejam figuras de pessoas dançando o Marabaixo e frases destacadas do ladrão "Na boca do Cajari". Cada aluno vai trazer o que encontrar em sua pesquisa: texto, foto, entrevista, relato, registro de homenagem às vítimas, para inserir no contexto do Marabaixo.
- Após a montagem do painel, abre-se a discussão:

1-Você conhece alguma história real de naufrágio em nossos rios? Conte-nos o que você conhece.

2- Você já conhecia a história do navio Novo Amapá? E outra história de naufrágio?

3- O que você descobriu em sua pesquisa? O que mais lhe chamou a atenção?

4- Como você imagina que a sociedade amapaense ficou com esse naufrágio?

5- Pelo que você leu e pesquisou, de quem você acha que é a responsabilidade sobre o naufrágio do Novo Amapá? Por que? O que foi que eles fizeram?

6- Você sabia que a tragédia do navio Novo Amapá é contada em um ladrão de marabaixo? Como você imagina que se conta uma história em uma música?

7- Qual é a importância dos rios para as comunidades que moram na Amazônia?

8- Você sabe quais são os meios de transporte que mais utilizamos em nossa região? Cite os que você conhece.

9- Por que a navegação é um dos principais meios de transporte na Amazônia?

10- Como você imagina que seria a vida das pessoas que moram nas comunidades ribeirinhas se não houvesse este tipo de transporte?

11- O que você acha que pode ser feito para melhorar a segurança nas viagens de barco e navio pelos nossos rios?

2 RELAÇÕES DIALÓGICAS IMEDIATAS

2.1 Leitura silenciosa.

- Leitura silenciosa do ladrão que chamaremos de "Na boca do Cajari", porque não recebeu título de seu autor.

Foi na boca do Cajari
Que lá a tragédia se deu
Se eu não soubesse nadar
Um dos mortos seria eu

No encontro daquelas águas
A lembrança eu guardei
Em plena noite eu perdi
A mulher que eu tanto amei

2.2 Leitura compartilhada.

- Através da técnica de utilização do microfone, com o objetivo lúdico de dar dramaticidade de rádio à voz, de incentivar a leitura em voz alta, a fim de estimular a fala, a assunção da palavra no meio coletivo, vamos fazer de conta que somos os locutores que traziam as notícias através do rádio à época da tragédia do Novo Amapá. Assim, se poderá verificar a entonação oral e valorada que o aluno dá ao texto.

1-Hoje todos nós seremos locutores de rádio e faremos uma leitura do ladrão "Na boca do Cajari" para que todos ouçam, como se fosse a sociedade amapaense ouvindo uma notícia.

2.3 **Leitura com entonação valorativa**.

- Antes da leitura, exibir vídeos em que diferentes leituras são feitas, para que o aluno perceba a diferença de uma leitura com entonação valorativa e passe a praticá-la de maneira mais natural, percebendo os sentidos e os valores a partir da entonação.

3 RELAÇÕES DIALÓGICAS SUBSEQUENTES

3.1 Compreensão do contexto sócio-histórico mais amplo.

- Dar ao aluno conhecimento do que acontecia no mundo enquanto nas águas do rio Cajari o navio Novo Amapá naufragava.

- Trazer para a sala de aula uma série de recortes que os alunos possam manusear e identificar quais são os acontecimentos da mesma época do naufrágio.

1-A partir dos recortes, faça uma lista dos acontecimentos que marcaram a navegação na década de 1980.
2- Por que você acha que aconteciam tantos naufrágios naquela época?
3- Os naufrágios de barcos e navios continuam acontecendo na Amazônia? Conte sobre algum caso recente que você conhece.
4- Muitas mortes ocorreram nos naufrágios. Como você acredita que elas podiam ser evitadas?
5- De quem é a responsabilidade pela segurança dos passageiros em uma viagem de barco ou navio? É da Capitania dos Portos? Dos proprietários das embarcações? Dos passageiros? Ou de todos? O que podemos fazer para garantir a segurança das embarcações nas viagens?
6- Como os jornalistas de hoje falam da tragédia do Novo Amapá e de outros naufrágios? Como você se sente quando lê uma notícia sobre um naufrágio?
7- Que tipo de fotos são mostradas dos naufrágios?
8- Que emoções as fotos jornalísticas dos naufrágios despertam nas pessoas? Quais foram os sentimentos que você teve ao ver as fotos?

3.2 Compreensão das inter-relações entre discursos passados e atuais.

- Agora vamos assistir à reportagem sobre o naufrágio do barco Reis I, que acompanhava a romaria fluvial do Círio de Nazaré em 2013. (https://globoplay.globo.com/v/2886224/).

1-Por que você acha que ainda acontecem acidentes como esse?
2-Se os naufrágios ocorrem por causa da superlotação dos navios, que medida as autoridades devem tomar? O que você acha que nós mesmos podemos fazer, como passageiros?
3-Quais diferenças você percebeu no modo como o naufrágio do Novo Amapá foi contado em um ladrão de marabaixo e outro naufrágio em uma reportagem de televisão?
4-Quais foram as emoções que a reportagem lhe causou? Qual parte mais lhe impressionou?
5-Em qual das duas formas é mais fácil para você compreender o que aconteceu? Por que?
6-Qual das duas formas lhe desperta maior compaixão pelas vítimas do naufrágio? Por que?
7-Se você tivesse que contar a história de uma tragédia, qual forma escolheria? Por que?

4 CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DO TEXTO

4.1 Exploração do contexto de produção imediato.

- O autor do ladrão “Na Boca do Cajari”, Raimundo Hildemar Maia, é um poeta, um ladronista que participava ativamente das rodas de Marabaixo de sua comunidade.

1-Para quem ele escreveu este ladrão?
2-Quem é que o autor gostaria que ouvisse o ladrão que ele criou?
3-Qual é o objetivo desse ladrão?
4-Como você acha que o autor se sentia ao criar esse ladrão?
5-Como o autor conseguiu fazer uma denúncia contando a perda do seu grande amor?
6-O que o autor denunciou?
7-O autor fez uma denúncia para quem?
8-Qual resultado ele espera para sua denúncia?
9-O que é mais comovente no texto?
10-O autor esperava que as pessoas se comovessem com seu ladrão? Por que?
11-Você acha que este ladrão é entoado de forma alegre ou triste? Em que parte do ladrão você baseou sua resposta?
12- Qual é a importância desse autor para o tema dos naufrágios nos rios da Amazônia? Por que?

4.2 Compreensão das características do gênero ladrão de marabaixo.

- **Aula expositiva com apoio de slides.**

1-Qual é a forma de escrita de um ladrão de marabaixo? O ladrão é escrito em versos ou em prosa? Qual é a diferença entre as duas formas?
2-Você acha que um ladrão pode ser escrito tanto em versos quanto em prosa? Por que?
3-Os versos do ladrão precisam ter rimas? Como soam pra você os versos sem rima?
4- Como são as palavras usadas no ladrão?
5- São palavras usadas no dia-a-dia? As palavras podem ter mais de um sentido? Cite algumas palavras que você acha que poderiam fazer parte de uma letra de ladrão.
6-Por que no ladrão são usadas palavras populares e fáceis de entender?
7-Se as palavras do ladrão fossem difíceis, mudaria o seu significado para a comunidade que canta e dança o Marabaixo? Por que?
8-Em sua opinião, o que é que torna o ladrão poético?
9-Sobre o que os autores falam nos ladrões de Marabaixo?
11-Quais são os temas mais importantes?
12-Os ladrões também podem ser alegres? Por que?

5 ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

5.1 **Elaboração de Atividades Linguísticas** – Ling. – voltadas à compreensão dos significados e tema social interligados às avaliações sociais por meio de questões de leitura e produção textual escrita (comentários, por exemplo).

1-Por que você acha que o texto não tem título?
2-Que título você daria a este ladrão?
3-Por que você escolheu este título?
4- Qual é o significado da palavra “boca” no contexto do ladrão?
5- Considerando que a tragédia se deu “Na boca do Cajari”, que outro significado pode ter a palavra boca? Do que uma boca é capaz?

6- Por que o autor deseja situar o leitor quanto ao local da tragédia?
7- Para o autor, qual é a importância de mencionar a palavra “boca” ao se referir ao local da tragédia?
8- O que você entende por tragédia? Dê exemplos de tragédias de que você já ouviu falar.
9-Você acha que o narrador foi também uma vítima do naufrágio? Por quê?
10- De acordo com o texto, a que ele atribui sua sobrevivência?
11- Qual é a importância de saber nadar para as pessoas que moram na Amazônia?
12-Como ele perdeu a pessoa mais importante da sua vida?
13-A qual encontro ele se refere no verso “No encontro daquelas águas”?
14- De quais rios ele está falando?
15- Como foi o encontro de sua amada com as águas?
16- Considerando os sentimentos provocados pela tragédia, o que o autor encontrou?
17- A qual lembrança ele faz referência no verso “A lembrança eu guardei”?
18- Qual é o tom dado pelo autor a este verso?
19- Por que, para ele, é importante dizer “A lembrança eu guardei”?
20- Além da perda da amada pelo autor, qual é o outro tema presente no texto?
21- Qual deles é mais importante pra você? Por que?
22- Qual deles chama maior atenção da sociedade? Por que?
23- Além da mulher amada, houve outras vítimas? Quais?
24- Por que o autor não se refere às outras vítimas?
25- Como você avalia o sentimento do autor do texto?
26- Qual é o tom do texto? É de alegria, de animação ou de tristeza? Por que?
27- Qual é o fato central do texto? Como e onde o fato aconteceu?
28- Qual é a importância desse ladrão para a sociedade da época?
29- Em quais aspectos este tema também é importante para a sociedade atual?

5.2 **Elaboração de Atividade Epilinguísticas** – Epi – voltadas à reflexão de recursos linguísticos em relação aos sentidos, valores, extraverbal, entonação, vozes sociais, relações dialógicas, emoções.

1-Identifique no texto palavras que indicam uma ação.
2- Que ideia cada uma dessas palavras indica no texto?
3- Qual é a função dessas palavras no texto?
4- Se os verbos fossem retirados, que mudança ocorreria no texto?
5- Através dos verbos o autor determina o tempo em que a tragédia acontece? Qual é o tempo?
6- Em qual verso fica evidenciado o tempo em que aconteceu a tragédia?
7-Por que o autor usou a palavra tragédia e não naufrágio?
8- Qual é o tom presente na palavra tragédia? O que lhe parece mais grave: tragédia ou naufrágio? Por que?
9-Releia os versos:

“Que lá a tragédia se deu”
“Um dos mortos seria eu”
“A lembrança eu guardei”

"Em plena noite eu perdi"

a) Como o autor produziu esses versos? Na ordem direta ou na ordem indireta? Por que?
b) Reescreva os versos, mudando a ordem: primeiro o que aconteceu e depois quando e onde aconteceu, fazendo as adequações necessárias.
c) Observe os versos reescritos. Que mudança eles produzem no modo como a história é contada?

10-Se os versos tivessem sido escritos na ordem direta, o efeito de sentido seria o mesmo? Por que?
11-Qual é o valor social evidenciado quando o autor escreve os versos na ordem indireta?
12-Qual das duas formas de escrita acrescenta mais sentimento ao texto? Por que?

5.3 **Elaboração de Atividades Metalinguísticas** -Meta – voltadas à compreensão do funcionamento da linguagem no sistema linguístico (aspectos fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, textuais)

1-Em que tempo estão os verbos: deu, guardei, perdi, amei, encontrados nos versos?
2-Por que os verbos estão conjugados neste tempo?
3-Você percebe que os verbos são responsáveis por situar uma narrativa no tempo? Dê exemplos de outras frases com os verbos no pretérito.
4- Reescreva os versos, substituindo os verbos "deu, guardei, perdi, amei" por outros verbos com o mesmo significado.
c) Com a substituição, qual foi a mudança no efeito de sentido?
d) Por que o autor escolheu estes verbos?
5- Em cada verso, o sujeito "Eu" muda de posição. Qual é a importância da posição do sujeito na compreensão do texto?
6- Transcreva o verso em você percebe uma importância maior dada ao sujeito?
7- Por que, neste verso, o sujeito fica evidenciado?
8- Por que a colocação do sujeito muda o efeito de sentido dos versos?

6 PRODUÇÃO TEXTUAL

6.1 Elaboração de uma atividade de escrita

O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos produzam um texto do gênero ladrão de marabaixo, usando os recursos linguísticos que aprenderam nas atividades anteriores, como a rima, a entonação, etc.

- **Escrita:** Nesta etapa, os alunos devem escolher um tema social para escrever o seu ladrão de marabaixo, como a enchente do rio Cajari, a cultura do Marabaixo, a discriminação racial, etc. Eles devem pesquisar sobre o tema, anotar as informações relevantes e as ideias principais que querem expressar no texto. Eles também devem

pensar no público-alvo do texto, ou seja, para quem eles vão cantar o seu ladrão e qual é a intenção do texto, o que eles querem transmitir com o seu ladrão de marabaixo.

6.2 Revisão e reescrita do texto.

- **Revisão:** Nesta etapa, com acompanhamento do professor, os alunos devem revisar o seu texto, verificando se ele está de acordo com as características do gênero ladrão de marabaixo, como a forma, a linguagem, o som, etc. Eles devem verificar se o texto está claro, coerente, coeso, criativo e correto. Eles devem corrigir os possíveis erros de ortografia, gramática, pontuação, etc. Eles também devem verificar se o texto está adequado ao tema, ao público e à intenção escolhidos.
- **Reescrita:** Nesta etapa, os alunos devem reescrever o seu texto, aprimorando-o com base na revisão feita. Eles devem buscar melhorar a expressão das suas ideias, o uso dos recursos linguísticos, a organização do texto, etc. Eles devem buscar tornar o texto mais interessante, original e envolvente para o leitor.

6.3 Publicação do texto.

- **Publicação:** Nesta etapa, os alunos devem publicar o seu texto, compartilhando-o com os colegas, professores e funcionários da escola. Eles devem apresentar o seu texto oralmente, cantando o seu ladrão, acompanhados de caixas de Marabaixo ou pandeiros, se houver. Caso não haja, podem-se usar as palmas ou objetos que produzam som. Eles devem usar uma entonação adequada ao texto, e uma expressão corporal que mostre a emoção e a intensidade do texto. Eles devem interagir com os outros cantadores de Marabaixo.

APÊNDICE S MEDIAÇÃO SOBRE VERSÃO 3 DE ATIVIDADES DE PAL

ATIVIDADES LINGUÍSTICAS - ORIENTAÇÕES
2ª VERSÃO DESENVOLVIDA PELA PROFESSORA

1-Por que você acha que o texto não tem título?
2-Que título você daria a este ladrão?
3-Por que você escolheu este título? (essa questão não seria complementar a 2)
4- Qual é o significado da palavra "boca" no contexto do ladrão?
5- Considerando que a tragédia se deu "Na boca do Cajari", que outro significado pode ter a palavra boca no texto? Do que uma boca é capaz?

Orientação 3ª versão: Como você já mencionou o significado na questão 4, você pode levar o aluno a perceber o efeito de sentido dessa palavra na questão 5.
Aqui, também, seria interessante explorar o juízo de valor relacionado à escolha da palavra boca. Para isso, você pode levar o aluno a perceber se a palavra boca tem o valor positivo ou negativo para o eu poético e levá-los a justificarem suas escolhas baseados no texto.
Os juízos de valor são julgamentos decorrentes de um posicionamento socioideológico. Quando enunciamos: é bom, é ruim, positivo, negativo, quando escolhemos uma palavra, quando a utilizamos no enunciado e a entonamos demonstramos não apenas o significado, mas também, a forma como valoramos (julgamos) as coisas, seres, pessoas, objetos a que nos referimos e nossos posicionamentos a respeito de determinado tema.

6- Por que o autor deseja situar o leitor quanto ao local da tragédia?
7- Para o autor, qual é a importância de mencionar a palavra "boca" ao se referir ao local da tragédia?
8- De acordo com o contexto do texto, o que você entende por tragédia? Dê exemplos de tragédias de que você já ouviu falar.
9.Por que o autor usou a palavra tragédia e não naufrágio?
10- Qual é o tom presente na palavra tragédia?
11. O que lhe parece mais grave: tragédia ou naufrágio? Por quê? (trouxe essas questões para cá, dado o contexto. O que você acha?)
9-Você acha que o narrador foi também uma vítima do naufrágio? Por quê?
10- De acordo com o texto, a que ele atribui sua sobrevivência?
11- Qual é a importância de saber nadar para as pessoas que moram na Amazônia?
12-Como ele perdeu a pessoa mais importante da sua vida?
13-A qual encontro ele se refere no verso "No encontro daquelas águas"?
14- De quais rios ele está falando? (Essa questão pode complementar a anterior).
15- Como foi o encontro de sua amada com as águas?
16- Considerando os sentimentos provocados pela tragédia, o que o autor encontrou?

Orientações: Aqui neste bloco, seria muito interessante levar os alunos a refletirem sobre o tom e o valor do verso "No encontro daquelas águas" no enunciado. Para ajudar os alunos, você pode indicar que tons seriam possíveis e pedir para eles justificarem

---

17- A qual lembrança ele faz referência no verso "A lembrança eu guardei"?

18- Qual é o tom dado pelo autor a este verso?
19- Por que, para ele, é importante dizer “A lembrança eu guardei”?
20- Além da perda da amada pelo autor, qual é o outro tema presente no texto?
21- Qual deles é mais importante para você? Por quê?
22- Qual deles chama maior atenção da sociedade? Por quê?
23- Além da mulher amada, houve outras vítimas? Quais? Como essas vítimas são citadas e valoradas pelo autor-criador no texto?

Orientações: Nesta questão seria interessante levar os alunos a identificarem no texto, marcas linguísticas que se refiram às outras vítimas (ver o verso “um dos mortos seria eu”) e, em seguida, levar os alunos a perceberem a valoração do autor-criador para com essas outras pessoas: proximidade, afetividade, distanciamento, solidariedade)

24- Por que o autor não se refere às outras vítimas?
25- Como você avalia o sentimento do autor do texto?
26- Qual é o tom do texto? É de alegria, de animação ou de tristeza? Por quê?

Muito bem. A forma como você orientou a questão sobre o tom está ótima!
Orientações: senti falta da abordagem sobre os valores culturais do Marabaixo: a ancestralidade, a palavra, a religiosidade e o senso de comunidade. Talvez após a questão 26, você possa explorar esses aspectos no texto.

27- Qual é o fato central do texto? Como e onde o fato aconteceu?

Orientações: Que tal acrescentar o período (quando), também? Assim você contempla o contexto sócio-histórico do fato

28- Sugiro uma questão sobre a progressão temática no texto, de modo que os alunos possam compreender o enfoque temático dado pelo autor na primeira estrofe e na segunda estrofe, o tom e valor dado a esses recortes.

29- Qual é a importância desse ladrão para a sociedade da época?

Revisitei a análise que você fez e este trecho me chamou a atenção: “Tanto para a comunidade que canta e dança o Marabaixo quanto para quem apenas ouve, assiste ou lê, o significado do tema deste ladrão é tristeza, perda e luto, e sempre que é entoado, em *seu tom cadenciado de queixa e lamento, e passa sua mensagem, a compaixão e a saudade são sentimentos ativados*”.

a) Que tal uma questão sobre o tom do ladrão e a mensagem que ele passa?

30- Em quais aspectos este tema também é importante para a sociedade atual? Comente.

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS – ORIENTAÇÕES 3ª VERSÃO

- **FENÔMENOS LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVOS: REFLEXÕES SOBRE ESCOLHAS VERBAIS DE TEMPO E MODO NO LADRÃO DE MARABAIXO**

- Reflexão sobre as escolhas e usos dos recursos linguísticos em relação aos sentidos, valores, extraverbal, entonação, vozes sociais, relações dialógicas, emoções.

Foi na boca do Cajari
Que lá a tragédia se **deu**
Se eu não **soubesse nadar**
Um dos mortos **seria** eu

No encontro daquelas águas
A lembrança eu **guardei**
Em plena noite eu **perdi**
A mulher que eu tanto **amei**

1 - Retomar o trecho do texto de análise e/ou destacar o recurso linguístico sobre o qual irá direcionar as reflexões

*** Elaborar questão de retomada do texto**

Antes da questão 1, sugiro retomar a leitura da (s) estrofes (s) e focalizar trechos do texto, para favorecer a reflexão. Uma possibilidade seria retomar a primeira estrofe ou mesmo todo o ladrão e destacar os verbos. Veja o exemplo:
Exemplo 1: 8. Releia esta estrofe:

Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje é reconhecido
Por Barão do Rio Branco

(Módulo 13. Bloco 7 da S.A.L– Da transformação do lugar à transformação do sujeito: Prática de Análise Linguística: 5ª, 6ª, 7ª estrofes)

2. Explorar a ideia/significação que os verbos expressam no enunciado.

1-Identifique no texto palavras que indicam uma ação ocorrida no tempo.
2- Que ideia cada uma dessas palavras indica no texto?
3- Qual é a função dessas palavras no texto?

***Ajustar questões/* Acrescentar questões**

A questão 1 leva os alunos ao reconhecimento de palavras no texto que indicam ação e está bem direcionada. É isso mesmo!

Questão 2: ela complementa a 1 de forma a levar os alunos a compreenderem as ideias expressadas pelos verbos de ação, é isso? Nesse caso, sugiro uma questão em que os alunos possam relacionar os tipos de ações aos sentidos expressos por eles, como por exemplo: acontecimento, processo, desejo, atividade mental, habilidade, conhecimento, etc.

Questão 3: Está boa, mas me pergunto se os alunos saberão o que é "função". Pensando nisso, não seria produtivo indicar alternativas para assinalarem?

---

3. Abordar a produção de sentidos, o tom e juízos de valores relacionado à escolha dos verbos no enunciado.

*** Elaborar questões**

Orientações: Neste bloco de questões, você pode abordar a relação entre o verbo e a palavra a que se refere (ver exemplo questão 1). Que tal produzir questões por meio das quais possam trocar verbos por outros para perceberem a **mudança de sentido, de tom, de juízos de valores.** Veja exemplos:

Exemplo 2: **1**. Na frase "acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou **sua** mochila", a palavra destacada refere-se a quê?
b) [...]
Ciavolella, B. Quadro 56. Atividades epilinguísticas. Atividade colaborativa 4, Parte I. 2022, p.

Exemplo 3: l. Releia o título da notícia.

Torcedores japoneses e senegaleses impressionam na Rússia ao limpar estádio após os jogos.

(Epi)O verbo *impressionar* pode significar, segundo o *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa "*abalar(-se)"; "comover(-se)", "chamar a atenção", entre outras acepções. Qual desses significados pode substituir a palavra "impressiona" no título da notícia, mantendo o sentido mais próximo do contexto?

(meta) Em que **tempo verbal** está conjugado o **verbo** *impressionam?*

(meta) Por que o autor do texto escolheu esse **verbo** e esse tempo verbal para o título da notícia?

Santos, S. Tese. Imagem 14: Seção "Linguagem do texto" – Noticia 1, 2023, p.121

Exemplo 4: 9. Observe os sinônimos dos verbos usados:

COMEMORAR = CELEBRAR, FESTEJAR
SURPREENDER – FASCINAR, ADMIRAR

Reescreva as sentenças A e B substituindo os verbos pelos seus sinônimos. Faça as alterações necessárias para a correta concordância:
A_____(celebrar) A_____(festejar)
B_____(fascinar) B_____(admirar)

Releia as sentenças depois de ter substituído os verbos. Considerando que a Copa do Mundo é um evento mundial, qual dos verbos – COMEMORAR – SURPREENDER – demonstrou mais força pelo sentido dos seus sinônimos para influenciar outros povos?
a) Como você chegou a essa conclusão?

Atividade presente em Oliveira; Araújo (2018, p. 141) apud Santos (2023, p. 192)

4. Explorar noção de tempo e modo verbais no texto

5- Através dos verbos(das palavras que você indicou na questão 1) o autor determina o tempo em que a tragédia acontece. Qual é o tempo?
6- Em qual verso fica evidenciado o tempo (período do dia?) em que aconteceu a tragédia? Que palavra comprova essa informação?
7-Que ideia os verbos dão ao texto? (essa questão não está contemplada no primeiro bloco de questões? Se não, precisa ajustar.)
* **Acrescentar questões**

Orientações:

Questão 5 – achei a ideia da questão interessante. Penso que poderíamos enfatizar ainda mais a reflexão se citarmos o tempo verbal e pedirmos que os alunos pensem sobre o porquê da escolha desse tempo verbal. Caso você avalie que fica difícil para os alunos, podemos usar alternativas para facilitar a) a compreenderem noções de ação transcorrida no tempo (ação concluída, ação habitual, ação incompleta, ação não ocorrida). Ver exemplo na coluna ao lado.

Questão 6: Seria interessante levarmos os alunos a perceberem o valor que a palavra "noite" agrega ao texto, pois ela acentua a gravidade da situação vivida pelo eu poético.

Outras questões a serem elaboradas:

7. Você pode abordar a ideia de pessoa, tempo e modo verbal no texto em outra questão, levando os alunos:

a) Substituírem o tempo verbal do verso por outro (presente, pretérito imperfeito) e refletirem sobre as mudanças de valores e de sentidos. Para isso, não mencione o tempo verbal, mas as ideias que o tempo verbal expressa. Por exemplo: como ficariam as palavras *guardei, perdi, amei* se quiséssemos nos remeter ao momento em que a ação acontecia? Reescreva os versos fazendo as alterações.

b) A relacionar o agente da ação aos verbos;

c) A compreenderem noções de ação transcorrida no tempo (ação concluída, ação habitual, ação incompleta, ação não ocorrida). Ver exemplo 5 abaixo.

Exemplo 5: 4. Leia os enunciados a seguir e informe o sentido do verbo destacado.

a) "O Amapá **recebeu** na madrugada desta sexta-feira (2) 18.250 doses de vacinas contra a Covid-19"
( ) ação completa ocorrida no passado
( ) ação incompleta no passado
b) "já foi definido pelo Estado que os profissionais **serão** imunizados por idade, assim como acontece entre os idosos".
( ) indica ação futura
( ) ação habitual no presente
( ) indica possibilidade de algo acontecer no futuro;
( )ação habitual no passado

(Santos, G. V. Apostila de Língua Portuguesa: 8º ano. Informar-se para agir responsivamente. 2021

d) Você pode explorar as ideias relacionadas aos modos de se referir ao passado: certeza, possibilidade, hipótese, dúvida. Para isso, você pode indicar os enunciados dos ladrões e pedir para assinalarem os enunciados conforme as ideias expressa quanto aos modos de se comunicar. Destaco que nas atividades epilinguísticas importa refletir sobre os usos dos recursos linguísticos. Ainda não é necessário abordar terminologias.

5. Refletir sobre tons e juízos de valores relacionadas aos recursos linguísticos estudados: tempo e modos verbais

* Elaborar questões

Orientações: nas atividades epilinguísticas ainda não mencionamos as terminologias gramaticais: focamos na reflexão socioideológica dos recursos linguístico-enunciativos estudados. Nessa etapa, o importante é refletir sobre a escolha das palavras, **sobre a entonação, sobre juízos de valores e efeitos de sentidos dos recursos linguísticos.**

Achei interessante este trecho da sua análise: “O autor se posiciona como parte integrante da tragédia, como pessoa que também a vivenciou, conforme destaca no verso *Um dos mortos seria eu*, criando um laço com o extraverbal, pois é neste verso que o leitor (expectador) é levado a evocar a tragédia que matou centenas de pessoas.”

Com base nisso, você pode:

d) Levar os alunos a compreenderem o tom que o tempo e o modo verbal escolhido pelo autor dá ao texto;

e) Abordar os valores culturais do marabaixo e o extraverbal a partir da escolha do tempo e modo verbal no verso que você mencionou: “um dos mortos seria eu”;

f) Você pode elaborar uma questão para refletir sobre o tom e juízos de valores de verbos específicos, como *foi* e *deu; guardei; perdi; amei.* Veja exemplo 6:

Exemplo 6: 1. Na frase “acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou **sua** mochila”, a palavra destacada refere-se a quê?
b) [...]
c) Ao utilizar o pronome **sua**, para se referir à mochila que **valor** podemos atribuir ao objeto?

a) ( ) apego b) ( ) proximidade c) ( )indiferença d) ( ) propriedade

Ciavolella, B. Quadro 56. Atividades epilinguísticas. Atividade colaborativa 4, Parte I. 2022, p.

➢ FENÔMENOS LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVOS: REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLHAS SINTÁTICAS DO AUTOR LADRÃO DE MARABAIXO

1. Situar o aluno quanto ao objeto de reflexão e avaliar o conhecimento dos alunos sobre o tema

9-Releia os versos:

"Que lá a tragédia se deu"
"Um dos mortos seria eu"
"A lembrança eu guardei"
"Em plena noite eu perdi"

Orientações: Que legal você já retomar os enunciados que você irá trabalhar no comando da questão. Assim fica mesmo mais fácil para os alunos retomarem a leitura. Mas fiquei pensando se não seria melhor trazer os versos que formam os enunciados completos. O que você acha?

a) Como o autor produziu esses versos? Na ordem direta ou na ordem indireta? Por quê?

Orientações: Fiquei pensando se os alunos entenderão a questão da ordem inversa e ordem direta. Será que sabem o que é ordem direta e ordem inversa? Nesse caso, a questão *a*, embora possa evidenciar a dúvida ou o desconhecimento dos alunos, é provocativa e poderá auxiliar na avaliação prévia acerca do tema abordado.

2. Orientar a compreensão do fenômeno linguístico estudado

* Elaborar questões
* Elaborar questões

Penso que temos que direcionar as questões para que os alunos possam elaborar/construir a compreensão sobre a ordem inversa e a ordem indireta. Então sugiro:

1) Trabalhar com os dois primeiros versos: "Foi na boca do Cajari/Que lá a tragédia se deu" e:

b) Elaborar questão afirmando e mostrando que o autor escreveu os versos na ordem inversa.

c) Levar os alunos a identificarem as informações essenciais dos versos: o que e onde aconteceu.

d) Levá-los a perceberem o foco dado pelo ladronista com a organização das palavras no enunciado;

e) Explorar o tom e o valor dos versos a partir da escolha do eu poético em relação à organização dos versos;

f) Explore os objetivos alcançados com a escrita dos enunciados na ordem inversa;

g) Pedir para que eles expliquem o que entenderam sobre ordem inversa do enunciado;

2) Elaborar outra questão, mostrando os versos reescritos na ordem direta.
a) Levar os alunos a identificarem as informações essenciais dos versos e a ordem/posição em que aparecem.
b) Levá-los a perceberem o foco, o tom e o valor dado às informações quando escritas na ordem direta.
c) Explore a função que normalmente é atribuída à escrita na ordem direta;
c) Pedir para que os estudantes expliquem o que entenderam por ordem direta.
3) Você pode elaborar uma questão síntese, levando os alunos a compararem a mudança de tom, de sentido, de valores entre as duas versões dos enunciados. No exemplo dado a seguir, você pode elencar informações sobre tons, valores, subjetividade dos sujeitos e outros aspectos que você achar necessário.

Exemplo 7

Para você perceber mais as diferenças entre os tons e os juízos de valores de cada forma de escrita – inversa e direta - analise as informações do quadro.

Tons/juízos de valor	(ordem inversa)	(ordem direta)
a) Percebe-se um tom sentimental, de tristeza		
b) Há um tom de objetivo		

3. Refletir sobre o tom, juízos, extraverbal relacionados à posição do sujeito e das circunstâncias da tragédia expressadas na construção do ladrão

Orientações: O que você acha de, antes de pedirmos que os alunos mudem a ordem da oração, levá-los a refletirem sobre o sujeito a partir das ideias expressadas pelas circunstâncias da tragédia expressadas no ladrão. Assim, seria possível explorar as circunstâncias da tragédia (extraverbal) e como elas se sobrepõem ao sujeito, deixando-o impotente, por meio de questões que abordem o tom dos versos, os valores e efeitos de sentidos.

Destaco aqui um trecho da sua análise sobre o ladrão na expectativa de nos ajudar a explorar os sentidos, juízos e tons decorrentes da inversão da ordem da oração: “o autor-criador cria hipérbatos, figura de linguagem caracterizada pela inversão da ordem direta dos elementos de uma oração. *Ao transferir os verbos em primeira pessoa, assim como o pronome pessoal para o final da oração, o autor cria um efeito de sentido em que o destaque da narrativa se concentra no sujeito e sua vivência, em seu amor, tristeza e dor”* (tia Zezé. Análise do ladrão de marabaixo”.

a) Você pode levar os alunos a refletirem sobre os efeitos decorrentes da posição e da reiteração do sujeito por meio do pronome “eu”e da conjugação do verbo;

b) Abordar a posição dos verbos no fim dos versos, relacionando-os tanto aos sofrimento do sujeito quanto ao estilo do gênero;

c) Explorar as ideias expressadas pelos versos e expressões que iniciam os enunciados e elaborar questão para refletir sobre o tom e o valor que as circunstancias assumem no texto em relação ao sujeito;

4. Comparar efeitos estilísticos apoiado na percepção de sentidos, valores, estilo do gênero e grau de letramento do autor-criador.

10- Reescreva os versos, mudando a ordem inversa para a ordem direta: primeiro o agente da ação, depois o que aconteceu e depois quando e onde aconteceu, fazendo as adequações necessárias.

a) Observe os versos reescritos. Que mudança eles produzem no modo como a história é contada?
b) Se os versos tivessem sido escritos na ordem direta, o efeito de sentido seria o mesmo? Por quê?
c) Qual é o valor social evidenciado quando o autor escreve os versos na ordem indireta?
d) Qual das duas formas de escrita acrescenta mais sentimento ao texto? Por quê?

Orientações: Nesse bloco, você direcionou o olhar dos alunos para os valores decorrentes da mudança de estilo nos enunciados verbais e as questões ficaram muito interessantes. Parabéns! Uma ponderação que faço é se não seria melhor trazer os versos em alíneas. O que acha?

Sugiro acrescentar uma questão, relacionando a ordem escolhida pelo autor do ladrão ao estilo do gênero e ao perfil social do autor, de modo a levar os estudantes a perceberem que as escolhas do autor são influenciadas, também, pelas necessidades de ritmo, musicalidade, bem como pelo letramento do autor, conforme lemos na sua análise: “Do ponto de vista destas considerações, podemos dizer que o autor-criador possuía letramento que lhe permitiu utilizar as palavras com correção e construir um ladrão que, apesar de curto, é um dos mais bonitos do Inventário [...]” (Tia Zezé. Análise do ladrão de marabaixo).

***Elaborar questão**

ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS – ORIENTAÇÕES - VERSÃO 3

Elaboração de Atividade Metalinguísticas: abordagem dos fenômenos linguísticos estudados nas atividades epilinguísticas. Nesse tipo de atividade é importante explorar as escolhas linguísticas relacionadas ao funcionamento da língua no discurso. Para isso, sugiro explorar a **as flexões verbais de pessoa, tempo e modo**, relacioná-las a aspectos cognitivos (descrições, definições, conceituações) e aspectos valorativos (tom, juízos de valores, extraverbal). Em síntese:

	Fenômenos linguísticos	Orientações
Aspectos morfológicos	Noção de verbo	Elaborar questões
	Noção de pessoa	Elaborar questões
	Noção de tempo e modo	Ampliar questões
	Exercício de escrita	Elaborar questões

Seguem as orientações:

1. NOÇÃO DE VERBO

- **Elaborar questões**

Orientações: Pensando em turmas do 6º ou 7º anos, acho que seria importante nós começarmos com a orientação dos alunos a respeito da noção de verbo. Assim, sugiro:
a) Elaborar uma questão retomando os verbos estudados e explorar noções de verbo.
b) Abordar a diferença entre forma verbal simples e locução verbal. Para isso, no comando da questão você pode situar o conceito, pedir para que identifiquem no texto e reflitam sobre a ideia, o valor social ativado pela expressão.
c) Pode pedir que reescrevam o verso, fazendo a substituição da locução por um verbo apenas.
d) Pode perguntar a importância dos verbos para o estilo do ladrão de marabaixo ou ainda para o estilo individual do autor-criador;

Exemplo 1: Nas atividades anteriores, estudamos sobre os verbos *deu*, *seria*, *guardei*, *perdi*, *amei* e a locução verbal *soubesse nadar*. A partir do que você estudou, como podemos definir um verbo?
( ) são palavras que nomeiam seres
( ) são palavras que expressão ações, estados, fenômenos ou estado associado a ideia de tempo.
( ) são palavras que indicam tempo circunstâncias de uma ação, estado ou fenômeno.

2. NOÇÃO DE PESSOA

- **Elaborar questões**

Orientações: No poema é muito marcante a presença do eu poético que é reiterado pelo pronome pessoal "eu" e pela flexão verbal. Não seria importante levar os alunos a perceberem o valor dessa reiteração? Para isso, você poder:
Propor que identifiquem a quem se refere o pronome e as marcas de pessoa na desinência do verbo, com reflexão sobre o porquê da reiteração da marca de primeira pessoa.
Apresentar os versos sem a presença do pronome pedir que eles reflitam sobre a flexão verbal de pessoa do discurso. Ver exemplo 2.
Explorar a reescrita dos versos alterando a pessoa do discurso, com reflexão sobre os sentidos, valores, tom.

Exemplo 2
2. Leia o cartum do ilustrador mineiro Ernani Diniz Lucas, conhecido como Nani.
"Estou mudando o meu perfil no face"
e) A que pessoa do discurso se refere a frase? Por que não foi necessário empregar um pronome para explicitá-la?

(Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 194)

3. Leia o cartum do ilustrador mineiro Eduardo dos Reis Evangelista, conhecido como Duke.
d) As ações citadas se referem à mesma pessoa do discurso? Justifique.

(Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 195)

c*)* Reescreva o 20º parágrafo, trocando os pronomes, deixando todos eles em primeira pessoa do singular (eu), realizando as devidas adequações e conjugações verbais.
(Ohuschi, 2019, p.105)

3. NOÇÕES DE TEMPO E MODO

1-Em que tempo estão os verbos: deu, guardei, perdi, amei, encontrados nos versos?
2-Por que os verbos estão conjugados neste tempo?
3-Você percebe que os verbos são responsáveis por situar uma narrativa no tempo? Dê exemplos de outras frases com os verbos no pretérito.
4- Reescreva os versos, substituindo os verbos "deu, guardei, perdi, amei" por outros verbos com o mesmo significado.

a) Com a substituição, qual foi a mudança no efeito de sentido?
b) Por que o autor escolheu estes verbos?

Orientações: Você já explora a noção de tempo nas atividades epilinguísticas e aqui também. Sugiro ampliar para englobar o modo verbal. Muito boa essa questão. Na questão 3, minha sugestão é de explicar qual é o pretérito (perfeito, imperfeito ou mais que perfeito) e o modo.
Elaborar questão: talvez possa explorar os versos "se eu não soubesse nadar/um dos mortos seria eu", proporcionando reflexões sobre tempo e modos indicativo e subjuntivo.

4. EXERCÍCIO DE ESCRITA

- **Elaborar questão (ões)**

Que tal elaborar outra questão em que explore a escrita? A ideia é pedir que os alunos substituam os verbos do pretérito perfeito (guardei, perdi, amei) pelos equivalentes ao pretérito imperfeito. Em seguida, levá-los a refletirem sobre os efeitos de sentidos decorrentes das mudanças. A seguir, há dois exemplos de atividades de escrita as quais podem ajudar. Esclarecemos que no exercício de escrita é importante desenvolver a consciência sobre o fenômeno linguístico estudado. O exemplo 3 pode ajudá-la a desenvolver a atividade de modo a contemplar o tempo e o modo verbais.

Exemplo 3:
3. Leia o cartum do ilustrador mineiro Eduardo dos Reis Evangelista, conhecido como Duke.
g) Como seria possível transmitir uma noção de proibição apenas trocando o verbo auxiliar? E uma ideia de futuro?

(Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 194)

APÊNDICE T VERSÃO FINAL DA SAL

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA – VERSÃO FINAL

1 RELAÇÕES DIALÓGICAS PRELIMINARES

1.1. Diálogo oral sobre o contexto sociocultural do tema.

- Direcionar questões que possam situar o aluno no contexto do Marabaixo;
- Levar para a sala de aula dois ou três ladrões em áudio que os alunos possam ouvir.

1. Quem já ouviu falar do Marabaixo? O que você ouviu? Você achou importante saber? Por que?

2. Você já participou de algum evento em que se cantava e dançava Marabaixo? Você pode contar como foi? Você gostou ou não? Por que?

3. De onde você acha que veio esse nome? Sabe por que o Marabaixo se chama assim? Sabe qual é o significado da palavra? O que você acha que pode significar?

4. Sua família gosta de Marabaixo? O que eles falam sobre isso? E você, o que pensa sobre o Marabaixo?

5. Você sabe como se chama o canto entoado nas rodas de Marabaixo? Você já ouviu falar sobre um canto chamado "ladrão"? O que você ouviu? Onde você ouviu? O que você acha do nome "ladrão"?

6- O que você acha que o ladrão representa para as pessoas que praticam o Marabaixo? O que ele diz sobre a comunidade que canta e dança o Marabaixo?

7. Vamos ouvir um ladrão de marabaixo?

1.2 Dialogo sobre avaliação social do tema.

- Explorar o tema da tragédia do navio Novo Amapá através de um painel cuja montagem prévia de fundo sejam figuras de pessoas dançando o Marabaixo e frases destacadas do ladrão "Na boca do Cajari". Cada aluno vai trazer o que encontrar em sua pesquisa: texto, foto, entrevista, relato, registro de homenagem às vítimas, para inserir no contexto do Marabaixo.
- Após a montagem do painel, abre-se a discussão:

1-Você conhece alguma história real de naufrágio em nossos rios? Conte-nos o que você conhece.

2- Você já conhecia a história do navio Novo Amapá? E outra história de naufrágio?

3- O que você descobriu em sua pesquisa? O que mais lhe chamou a atenção?

4- Como você imagina que a sociedade amapaense ficou com esse naufrágio?

5- Pelo que você leu e pesquisou, de quem você acha que é a responsabilidade sobre o naufrágio do Novo Amapá? Por que? O que foi que eles fizeram?

6- Você sabia que a tragédia do navio Novo Amapá é contada em um ladrão de marabaixo? Como você imagina que se conta uma história em uma música?

7- Qual é a importância dos rios para as comunidades que moram na Amazônia?

8- Você sabe quais são os meios de transporte que mais utilizamos em nossa região? Cite os que você conhece.

9- Por que a navegação é um dos principais meios de transporte na Amazônia?

10- Como você imagina que seria a vida das pessoas que moram nas comunidades ribeirinhas se não houvesse este tipo de transporte?

11- O que você acha que pode ser feito para melhorar a segurança nas viagens de barco e navio pelos nossos rios?

2 RELAÇÕES DIALÓGICAS IMEDIATAS

2.1. Leitura silenciosa.

- Leitura silenciosa do ladrão que chamaremos de "Na boca do Cajari", porque não recebeu título de seu autor.

Foi na boca do Cajari
Que lá a tragédia se deu
Se eu não soubesse nadar
Um dos mortos seria eu

No encontro daquelas águas
A lembrança eu guardei
Em plena noite eu perdi
A mulher que eu tanto amei

2.2. Leitura compartilhada.

- Através da técnica de utilização do microfone, com o objetivo lúdico de dar dramaticidade de rádio à voz, de incentivar a leitura em voz alta, a fim de estimular a fala, a assunção da palavra no meio coletivo, vamos fazer de conta que somos os locutores que traziam as notícias através do rádio à época da tragédia do Novo Amapá. Assim, se poderá verificar a entonação oral e valorada que o aluno dá ao texto.

1-Hoje todos nós seremos locutores de rádio e faremos uma leitura do ladrão "Na boca do Cajari" para que todos ouçam, como se fosse a sociedade amapaense ouvindo uma notícia.

2.3. Leitura com entonação valorativa.

- Antes da leitura, exibir vídeos em que diferentes leituras são feitas, para que o aluno perceba a diferença de uma leitura com entonação valorativa e passe a praticá-la de maneira mais natural, percebendo os sentidos e os valores a partir da entonação.

3 RELAÇÕES DIALÓGICAS SUBSEQUENTES

3.1. Compreensão do contexto sócio-histórico mais amplo.

- Dar ao aluno conhecimento do que acontecia no mundo enquanto nas águas do rio Cajari o navio Novo Amapá naufragava.

- Trazer para a sala de aula uma série de recortes que os alunos possam manusear e identificar quais são os acontecimentos da mesma época do naufrágio.

1-A partir dos recortes, faça uma lista dos acontecimentos que marcaram a navegação na década de 1980.
2- Por que você acha que aconteciam tantos naufrágios naquela época?
3- Os naufrágios de barcos e navios continuam acontecendo na Amazônia? Conte sobre algum caso recente que você conhece.
4- Muitas mortes ocorreram nos naufrágios. Como você acredita que elas podiam ser evitadas?
5- De quem é a responsabilidade pela segurança dos passageiros em uma viagem de barco ou navio? É da Capitania dos Portos? Dos proprietários das embarcações? Dos passageiros? Ou de todos? O que podemos fazer para garantir a segurança das embarcações nas viagens?
6- Como os jornalistas de hoje falam da tragédia do Novo Amapá e de outros naufrágios? Como você se sente quando lê uma notícia sobre um naufrágio?
7- Que tipo de fotos são mostradas dos naufrágios?
8- Que emoções as fotos jornalísticas dos naufrágios despertam nas pessoas? Quais foram os sentimentos que você teve ao ver as fotos?

3.2. Compreensão das inter-relações entre discursos passados e atuais.

- Agora vamos assistir à reportagem sobre o naufrágio do barco Reis I, que acompanhava a romaria fluvial do Círio de Nazaré em 2013. (https://globoplay.globo.com/v/2886224/).

1-Por que você acha que ainda acontecem acidentes como esse?
2-Se os naufrágios ocorrem por causa da superlotação dos navios, que medida as autoridades devem tomar? O que você acha que nós mesmos podemos fazer, como passageiros?
3-Quais diferenças você percebeu no modo como o naufrágio do Novo Amapá foi contado em um ladrão de marabaixo e outro naufrágio em uma reportagem de televisão?
4-Quais foram as emoções que a reportagem lhe causou? Qual parte mais lhe impressionou?
5-Em qual das duas formas é mais fácil para você compreender o que aconteceu? Por que?
6-Qual das duas formas lhe desperta maior compaixão pelas vítimas do naufrágio? Por que?
7-Se você tivesse que contar a história de uma tragédia, qual forma escolheria? Por que?

4 CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DO TEXTO

4.1. Exploração do contexto de produção imediato.

- O autor do ladrão “Na Boca do Cajari”, Raimundo Hildemar Maia, é um poeta, um ladronista que participava ativamente das rodas de Marabaixo de sua comunidade.

1-Para quem ele escreveu este ladrão?
2-Quem é que o autor gostaria que ouvisse o ladrão que ele criou?
3-Qual é o objetivo desse ladrão?
4-Como você acha que o autor se sentia ao criar esse ladrão?
5-Como o autor conseguiu fazer uma denúncia contando a perda do seu grande amor?
6-O que o autor denunciou?
7-O autor fez uma denúncia para quem?
8-Qual resultado ele espera para sua denúncia?
9-O que é mais comovente no texto?
10-O autor esperava que as pessoas se comovessem com seu ladrão? Por que?
11-Você acha que este ladrão é entoado de forma alegre ou triste? Em que parte do ladrão você baseou sua resposta?
12- Qual é a importância desse autor para o tema dos naufrágios nos rios da Amazônia? Por que?

4.2.Compreensão das características do gênero ladrão de marabaixo.

- **Aula expositiva com apoio de slides.**

1-Qual é a forma de escrita de um ladrão de marabaixo? O ladrão é escrito em versos ou em prosa? Qual é a diferença entre as duas formas?
2-Você acha que um ladrão pode ser escrito tanto em versos quanto em prosa? Por que?
3-Os versos do ladrão precisam ter rimas? Como soam pra você os versos sem rima?
4- Como são as palavras usadas no ladrão?
5- São palavras usadas no dia-a-dia? As palavras podem ter mais de um sentido? Cite algumas palavras que você acha que poderiam fazer parte de uma letra de ladrão.
6-Por que no ladrão são usadas palavras populares e fáceis de entender?
7-Se as palavras do ladrão fossem difíceis, mudaria o seu significado para a comunidade que canta e dança o Marabaixo? Por que?
8-Em sua opinião, o que é que torna o ladrão poético?
9-Sobre o que os autores falam nos ladrões de Marabaixo?
11-Quais são os temas mais importantes?
12-Os ladrões também podem ser alegres? Por que?

5. PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

- **Atividades linguísticas**

1. *Por que você acha que o texto não tem título?*
2. *Que título você daria a este ladrão? Por quê?*
3. *Quais emoções o autor exprime com a ausência do título?*
4. *Qual é o significado da palavra "boca" no contexto do ladrão?*
5. *Considerando que a tragédia se deu "Na boca do Cajari", qual é o papel desempenhado pela boca no trecho do texto?*
6. Por que o autor deseja situar o leitor quanto ao local da tragédia?

7. *Para o autor, qual é a importância de mencionar a palavra "boca" ao se referir ao local da tragédia?*
8. De acordo com o contexto do ladrão, o que você entende por tragédia? Dê exemplos de tragédias de que você já ouviu falar.
9. *Por que o autor usou a palavra tragédia e não naufrágio?*
10. *Qual é o tom presente na palavra tragédia?*
11. *O que lhe parece mais grave: tragédia ou naufrágio? Por quê?*
12. Você acha que o narrador foi também uma vítima do naufrágio? Por quê?
13. De acordo com o texto, a que ele atribui sua sobrevivência? Qual é a importância de saber nadar para as pessoas que moram na Amazônia?
14. Como ele perdeu a pessoa mais importante da sua vida?
15. A qual encontro de que rios ele se refere no verso "No encontro daquelas águas"?
16. Como foi o encontro de sua amada com as águas?
17. Considerando os sentimentos provocados pela tragédia, o que o autor encontrou?
18. *A qual lembrança ele faz referência no verso "A lembrança eu guardei"? Qual é o tom dado pelo autor a esse verso?*
    a) Por que, para ele, é importante dizer "A lembrança eu guardei"?
19. Além da perda da amada pelo autor, qual é o outro tema presente no texto?
    a) Qual deles é mais importante para você? Por quê?
    b) Qual deles chama maior atenção da sociedade? Por quê?
20. Além da mulher amada, houve outras vítimas? Quais? Como essas vítimas são lembradas pelo autor-criador no texto?
21. *O autor optou por dizer "mortos" em vez de "vítimas". Comente os sentimentos que ele expressa com a sua escolha.*
22. Por que o autor não se refere às outras vítimas?
23. Como você percebe a postura do autor em relação ao acontecido?
24. Qual é o tom do texto? É de alegria, de animação ou de tristeza? Por quê?
25. Quando o autor chama de tragédia a perda daquelas pessoas no naufrágio é como se ele tivesse perdido também outras pessoas de sua própria família. Isso remete a um dos valores culturais do Marabaixo. Comente qual deles.

26. Qual é o fato central do texto? Como e onde e quando o fato aconteceu?
27. Na primeira estrofe do ladrão, o autor identifica o local da tragédia e nela marca sua presença. E na segunda estrofe, o que ele conta? Qual é o seu sentimento ao contar?
28. Qual é a importância desse ladrão para a sociedade da época?
29. Em que tom a mensagem é passada pelo autor para a sociedade?
30. Comente em quais aspectos o tema desse ladrão continua sendo relevante nos dias de hoje? Você consegue relacioná-lo a eventos ou questões sociais atuais, como tragédias ambientais, perdas humanas e a relação das pessoas com os rios e a natureza? Como?

- **Atividades Epilinguísticas**

1. Qual o impacto da expressão "Foi na boca do Cajari" na construção da atmosfera do texto?

2. O autor diz "Foi na boca do Cajari", mas poderia ter dito "É na boca do Cajari. Comente qual seria a diferença.

3. Quando o autor diz "Um dos mortos seria eu", ele coloca a possibilidade de sua morte com um verbo que exprime futuro. Se ele utilizasse "Um dos mortos era eu", o que a troca do verbo mudaria na compreensão do verso?

4. Quais palavras no texto ajudam a construir a ideia de tragédia e perda?

5. Como o uso de um tom pessoal aproxima o leitor da experiência do autor?

6. Qual é o tom presente na palavra tragédia? O que lhe parece mais grave: tragédia ou naufrágio? Por quê?

7. Através das palavras que você indicou na questão 1, o autor determina o tempo em que a tragédia acontece. Quando acontece a tragédia?

8. Em qual verso fica evidenciado o período em que aconteceu a tragédia? Que palavra comprova essa informação?

9. Identifique no texto palavras que indicam uma ação.

a) Que ideia cada uma dessas palavras indica?

b) *Qual é a função dessas palavras no texto?*

10. Releia o texto e anote as palavras que você conhece como verbos. Retire-os do texto. Quantas palavras sobraram? Os versos permanecem compreensíveis sem os verbos?

11. Quando o autor diz "Foi na boca do Cajari", qual é o significado dado ao verbo "foi"?

12. No lugar da expressão "se deu", no segundo verso, quais palavras você poderia utilizar?

13. O verbo "deu", do segundo verso, pode ter significados diferentes em outros contextos. Quais são?

14. Ao dizer "um dos mortos seria eu", o autor coloca a possibilidade de ter morrido na tragédia com um verbo no futuro. E se ele utilizasse um dos mortos "era" eu, que mudança de sentido ele promove no verso?

15. Releia o segundo e o terceiro verso da segunda estrofe:

i. A lembrança eu guardei
ii. Em plena noite eu perdi

16. Com os verbos "guardei" e "perdi", o autor cria um jogo de palavras em que os significados se contrariam. Comente o que ele perdeu, o que guardou, como guardou o que perdeu:

17. *Se o autor narrasse uma tragédia ocorrida durante do dia, quais diferenças poderiam ser notadas quanto à gravidade do evento*?

18. Ao utilizar os verbos "guardei, perdi e amei", o autor cria no leitor um sentimento além da tragédia. Qual é este sentimento? (é o de sua perda definitiva, de coisas que ele nunca mais terá).

19. Releia os versos:

"Que lá a tragédia se deu"
"Um dos mortos seria eu"
"A lembrança eu guardei"
"Em plena noite eu perdi"

20. Como o autor produziu esses versos? Na ordem direta ou na ordem indireta? Por que?

21. O autor escreveu os dois primeiros versos na **ordem indireta, mudando a ordem dos elementos da frase**. Se reescrevêssemos na ordem direta, como ficaria?

22. O que mudou na ênfase e no impacto da informação com essa alteração?

23. Nos versos **"Foi na boca do Cajari / Que lá a tragédia se deu"**, identifique:

a) O que aconteceu?

b) Onde aconteceu?

24. Na forma original, o poema começa enfatizando o local do acontecimento (*"Foi na boca do Cajari"*). Qual efeito essa escolha gera no leitor?

25. O que essa escolha pode indicar sobre a intenção do autor ao contar a história?

26. Explique com suas palavras o que significa "ordem indireta" na construção de um enunciado.

27. A escolha pela ordem indireta faz com que a tragédia seja maior que o eu poético? Explique sua resposta.

28. Como essa estrutura reflete a forma de contar histórias em manifestações culturais como o marabaixo?

29. Ao colocar a tragédia depois do lugar, o poeta está dando mais destaque a:

a) ( ) O sofrimento do eu poético b) ( ) O ambiente e as circunstâncias da tragédia

30. Essa forma de escrever faz a tragédia parecer algo controlável ou inevitável? Explique

- **Atividades Metalinguísticas**

- **Noção de verbo**

1- No texto, vimos alguns verbos, como "deu", "seria", "guardei", "perdi" e "amei". Também estudamos a locução verbal "soubesse nadar". Com base nisso, escolha a opção correta quanto ao conceito de verbo:

a) ( ) São palavras que dão nome a pessoas, animais e coisas
b) ( ) São palavras que indicam ações, estados ou fenômenos e estão ligadas ao tempo.
c) ( ) São palavras usadas para indicar onde a narrativa acontece
d) ( ) São palavras que servem para ligar uma ideia à outra, independente do tempo

2- Verbos podem aparecer na forma simples ou em locução verbal, que é a combinação de dois ou mais verbos. Como vimos, no ladrão há verbos na forma simples e uma locução verbal. A exemplo dos verbos e da locução que você já viu, dê outros exemplos de verbos e de locuções verbais:

3- Classifique os verbos presentes no ladrão de acordo com o tempo verbal:

4- Como o uso de verbos neste tempo contribui para o tom da narrativa?

- **Noção de pessoa**

1- No ladrão, o pronome **"eu"** aparece várias vezes, e os verbos estão na **primeira pessoa** do discurso (ex.: "guardei", "perdi", "amei").

a) A quem esse "eu" se refere?
b) Como você percebe a presença do eu poético no poema?
c) Por que o autor escolheu reforçar essa marca de primeira pessoa?

2- Agora, leia os versos abaixo:

Versão original:	Versão sem o pronome:
"A lembrança eu guardei *Em plena noite eu perdi* *A mulher que eu tanto amei."*	*"A lembrança guardei* *Em plena noite perdi* *A mulher que tanto amei."*

a) Que mudança você percebeu no sentido do poema?
b) O "eu" ainda está presente no texto? Como conseguimos percebê-lo?
c) Se alguém lesse essa versão sem conhecer o texto original, ainda saberia que é uma experiência pessoal?

3- Vamos modificar o poema para outra pessoa do discurso. Veja um exemplo na terceira pessoa:

"A lembrança ele guardou
Em plena noite ele perdeu
A mulher que tanto amou."

a) O que mudou no tom do poema?
b) O texto continua pessoal e doloroso? Por quê?
c) Qual versão tem mais emoção e proximidade com o leitor? Por quê?

4- Vamos tentar uma terceira versão:

"A lembrança tu guardaste
Em plena noite tu perdeste
A mulher que tanto amaste."

a) Comente o que mudou no efeito do texto ao trocar a primeira pessoa (eu) pela segunda pessoa (tu).

5- Leia a tirinha do cartunista Will Tirando e responda:
a) No primeiro e no segundo quadrinhos, cada uma das personagens diz uma frase sem a presença da pessoa do discurso. A que pessoa as frases se referem? Por que não foi necessário usar um pronome para esclarecê-la?

5-Nos versos, temos os verbos **"soubesse"** e **"seria"**.
a) Em qual tempo e modo verbal está o verbo **"soubesse"**?
b) Em qual tempo e modo verbal está o verbo **"seria"**?
c) O que cada um desses modos verbais expressa?

6- O verso **"Se eu não soubesse nadar"** indica um fato real ou uma situação hipotética?

7- Se trocássemos por **"Se eu não nadasse"**, o sentido da frase mudaria? Como?
8- O que o uso do modo subjuntivo em **"soubesse"** e do futuro do pretérito em **"seria"** indica sobre o que aconteceu com o autor?

3. **Noções de tempo e modo**

1-Em que tempo estão os verbos: deu, guardei, perdi, amei, encontrados nos versos?

2-Por que os verbos estão conjugados neste tempo?

3-Você percebe que os verbos são responsáveis por situar uma narrativa no tempo? Dê exemplos de outras frases com os verbos no pretérito perfeito do indicativo.

4- Reescreva os versos, substituindo os verbos "deu, guardei, perdi, amei" por outros verbos com o mesmo significado.

e) Com a substituição, qual foi a mudança no efeito de sentido?

f) Por que o autor escolheu estes verbos?

5-Nos versos, temos os verbos **"soubesse"** e **"seria"**.

d) Em qual tempo e modo verbal está o verbo **"soubesse"**?
e) Em qual tempo e modo verbal está o verbo **"seria"**?
f) O que cada um desses modos verbais expressa?

9- O verso **"Se eu não soubesse nadar"** indica um fato real ou uma situação hipotética?
10- Se trocássemos por **"Se eu não nadasse"**, o sentido da frase mudaria? Como?
11- O que o uso do modo subjuntivo em **"soubesse"** e do futuro do pretérito em **"seria"** indica sobre o que aconteceu com o autor

5 PRODUÇÃO TEXTUAL

6.1 Elaboração de uma atividade de escrita

O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos produzam um texto do gênero ladrão de marabaixo, usando os recursos linguísticos que aprenderam nas atividades anteriores, como a rima, a entonação, etc.

- **Escrita:** Nesta etapa, os alunos devem escolher um tema social para escrever o seu ladrão de marabaixo, como a enchente do rio Cajari, a cultura do Marabaixo, a discriminação racial, etc. Eles devem pesquisar sobre o tema, anotar as informações relevantes e as ideias principais que querem expressar no texto. Eles também devem pensar no público-alvo do texto, ou seja, para quem eles vão cantar o seu ladrão e qual é a intenção do texto, o que eles querem transmitir com o seu ladrão de marabaixo.

6.2 Revisão e reescrita do texto.

- **Revisão:** Nesta etapa, com acompanhamento do professor, os alunos devem revisar o seu texto, verificando se ele está de acordo com as características do gênero ladrão de marabaixo, como a forma, a linguagem, o som, etc. Eles devem verificar se o texto está claro, coerente, coeso, criativo e correto. Eles devem corrigir os possíveis erros de ortografia, gramática, pontuação, etc. Eles também devem verificar se o texto está adequado ao tema, ao público e à intenção escolhidos.
- **Reescrita:** Nesta etapa, os alunos devem reescrever o seu texto, aprimorando-o com base na revisão feita. Eles devem buscar melhorar a expressão das suas ideias, o uso dos recursos linguísticos, a organização do texto, etc. Eles devem buscar tornar o texto mais interessante, original e envolvente para o leitor.

6.3 Publicação do texto.

- **Publicação:** Nesta etapa, os alunos devem publicar o seu texto, compartilhando-o com os colegas, professores e funcionários da escola. Eles devem apresentar o seu texto oralmente, cantando o seu ladrão, acompanhados de caixas de Marabaixo ou pandeiros, se houver. Caso não haja, podem-se usar as palmas ou objetos que produzam som. Eles devem usar uma entonação adequada ao texto, e uma expressão corporal que mostre a emoção e a intensidade do texto. Eles devem interagir com os outros cantadores de Marabaixo.

ANEXOS

ANEXO A PARECERES CONSUBSTANCIADOS DO CEP

UFPA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VOZES DOCENTES EM DIÁLOGO: estudo teórico-prático sobre a análise linguística em perspectiva dialógica na formação continuada de professores do Ensino Fundamental na Amazônia amapaense

Pesquisador: GERCILENE VALE DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54357321.5.0000.0018

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.218.455

UFPA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: VOZES DOCENTES EM DIÁLOGO: estudo teórico-prático sobre a análise linguística em perspectiva dialógica na formação continuada de professores do Ensino Fundamental na Amazônia amapaense

Pesquisador: GERCILENE VALE DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54357321.5.0000.0018

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.152.624

ANEXO B NORMAS DE TRANSCRIÇÃO PROJETO NURC

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	**Sinais**	**Exemplificação**
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nives de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de voga e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do trancritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	"entre aspas"	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. " O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase.*
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

ANEXO C ATIVIDADE IMPLEMENTADA POR TIA ZEZÉ

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 1º andar, Setor A –
Espaço 2 – Pinheiros – SP – CEP 05425-902
SAC 0800 011 7875
www.editorasaraiva.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Delmanto, Dileta
Português : conexão e uso, 6º ano : ensino fundamental, anos finais / Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho. -- 1. ed. -- São Paulo : Saraiva, 2018.

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN: 978-85-472-3653-3 (aluno)
ISBN: 978-85-472-3654-0 (professor)

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental). I. Carvalho, Laiz B. de. II. Título.

2018-0039 CDD: 372.6

Julia do Nascimento – Bibliotecária – CRB-8/010142

2020
Código da obra CL 820636
CAE 631749 (AL) / 631750 (PR)
1ª edição
1ª impressão

Impressão e acabamento
Bercrom Gráfica e Editora
Rua Luiz Carlos Brunello, 165 Chac. São Bento
Valinhos - SP, CEP 13278-074
CNPJ: 11.229.710/0001-04

Digitalizado com CamScanner

egípcias ... dos rios Nilo e Eufrates, e as sociedades

Reflexão sobre a língua

Substantivos: funções e flexão

A construção de um texto depende dos substantivos, pois são eles que dão nome ao que existe no mundo. Substantivos têm papel importante, já que são um dos responsáveis pela organização e pelos sentidos de um texto. Vamos ver como isso acontece?

1. Calvin não gostou muito de se deparar com minhocas. Será que ele teve razão? Leia este trecho de uma matéria jornalística.

> **Pesquisa indica que minhocas podem se reproduzir no solo de Marte**
>
> *Nasa usa o solo de um vulcão havaiano para simular o ambiente de Marte*
>
> Muita gente acha nojento, mas aqueles pequenos vermes gosmentos que chamamos de minhocas são fundamentais para boa parte da vida na Terra. Não à toa, Charles Darwin passou 39 anos de sua vida estudando esses animais rastejantes.
>
> Sem as minhocas, a agricultura nunca teria prosperado às margens dos rios Nilo e Eufrates, as sociedades egípcias e mesopotâmicas nunca teriam surgido, e o mundo seria bem diferente do qual vivemos.
>
> Cientistas agora tentam repetir o processo para iniciar outra civilização, mas desta vez em Marte. Um dos maiores desafios de colonizar o planeta vermelho é justamente a produção de alimentos. É a isso que se dedica o biólogo Wieger Wamelink, da Wageningen Universidade e Pesquisa (Países Baixos).
>
> Utilizando um simulacro do solo marciano, retirado pela Nasa de um vulcão havaiano, ele passou a tentar produzir rúcula em estufas semelhantes às que seriam construídas no planeta estrangeiro. No solo, foram adicionadas fezes, urina de porco e minhocas adultas.
>
> [...]
>
> O papel das minhocas é simples, porém, fundamental. Elas comem matéria orgânica e defecam o húmus, um fertilizante natural extremamente eficiente, rico em nutrientes fundamentais para o crescimento vegetal, como nitrogênio, fósforo e potássio.
>
> Elas também cavam túneis na terra, o que permite a entrada de ar e água no solo, um dos principais empecilhos para o cultivo em solo marciano. [...]
>
> PESQUISA indica que minhocas podem se reproduzir no solo de Marte. *Galileu*. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2017/12/pesquisa-mostra-que-minhocas-podem-se-reproduzir-no-solo-de-marte.html>. Acesso em: 21 jun. 2018.

a) Por que, de acordo com o texto, o mundo de hoje seria diferente se não existissem minhocas?

b) Que relação se pode estabelecer entre as minhocas e a agricultura?

c) Releia este trecho e observe os substantivos destacados.

> Sem as minhocas, a agricultura nunca teria prosperado às margens dos rios Nilo e Eufrates, as sociedades egípcias e mesopotâmicas nunca teriam surgido, e o mundo seria bem diferente do qual vivemos.
>
> Cientistas agora tentam repetir o processo para iniciar outra civilização, mas desta vez em Marte.

Considerando o contexto, o que você entende por "o processo" e "outra civilização"?

d) No texto, por meio de outros substantivos associados ao significado do substantivo **minhoca**, o foco no assunto tratado é mantido. Quais são as outras palavras que se referem a esse substantivo, fazendo retomadas a ele? **Animais** e **vermes** (1º parágrafo).

1. b) Espera-se que os alunos respondam que as fezes das minhocas, adicionadas ao solo, ajudam a compor o húmus, fertilizante natural, rico em nutrientes e importante para o crescimento das plantas.

Não escreva no livro!

1. c) Espera-se que os alunos compreendam que **o processo** corresponde ao uso das minhocas para ajudar no desenvolvimento da agricultura; **outra civilização** refere-se à sociedade que poderia surgir em Marte caso a agricultura no planeta prosperasse.

Digitalizado com CamScanner

2. O substantivo pode assumir diferentes funções quando empregado em textos. Leia e compare estas orações extraídas do texto anterior.

Cientistas tentam repetir o processo [...].

o substantivo **cientistas** corresponde à locução verbal **tentam repetir**, que concorda com ele, no plural

Elas também cavam túneis na terra [...].

o substantivo **túneis** completa o sentido do verbo **cavar**

a) Releia o trecho do texto da atividade 1 e indique, no caderno, os substantivos que se relacionam e concordam com os verbos a seguir.

I. teria prosperado (2º parágrafo) (a) **agricultura**
II. acha (1º parágrafo) (Muita) **gente**
III. passou (1º parágrafo) **Charles Darwin**

b) Agora, volte ao trecho lido e indique, no caderno, os substantivos ou expressões que complementam o sentido dos verbos ou das locuções a seguir.

I. tentam repetir (3º parágrafo) o **processo**
II. iniciar (3º parágrafo) (outra) **civilização**
III. colonizar (3º parágrafo) (o) **planeta** (vermelho)
IV. tentar produzir (4º parágrafo) **rúcula**

c) Observe os substantivos que você encontrou nos itens **a** e **b**. O que, em geral, eles designam, ou seja, a que dão nome?

Espera-se que os alunos percebam que dão nome a algo ou alguém.

A função dos substantivos é designar, nomear, ou seja, dar nome a seres reais ou imaginários, coisas, sentimentos, ações, lugares, qualidades. Ao lado de outras palavras, eles ajudam a construir e organizar os sentidos de um texto, mantendo sua coesão e coerência.

3. Leia este trecho de uma matéria jornalística sobre a arara-azul, uma ave da fauna brasileira.

Arara-azul tem pelo menos três grupos distintos no Brasil

Uma pesquisa realizada no Instituto de Biociências (IB) da USP mostra que existem pelo menos três populações geneticamente distintas de araras-azuis (*Anodorhynchus hyacinthinus*) em território brasileiro. No Pantanal há dois grupos: norte e sul. O terceiro fica na região que compreende o Norte do Brasil (sul do Pará) e o Nordeste (região das Gerais: Piauí, Maranhão, Tocantins, Bahia). Os resultados do trabalho fornecem subsídios para o manejo adequado da espécie, além de dificultar a ação de traficantes de animais.

[...]

No Pantanal, há dois grupos geneticamente distintos de araras-azuis.

DIAS, Valeria. Arara-azul tem pelo menos três grupos distintos no Brasil. *Agência USP de notícias*, 4 nov. 2011. Disponível em: <www.usp.br/agen/?p=79791>. Acesso em: 21 jun. 2018.

a) O que você entende da expressão **manejo da espécie**? Se necessário, consulte um dicionário.

Refere-se a controle da população, *habitat*, alimentação, reprodução, hábitos de uma espécie, no caso, das araras-azuis.

b) De acordo com o trecho, de que modo a pesquisa realizada sobre a arara-azul contribui para a preservação dessa espécie? Possibilidade: Esse tipo de pesquisa ajuda os estudiosos a obter informações sobre a arara-azul e também a prevenir o tráfico dessa espécie.

c) Agora, leia os substantivos a seguir e compare como se forma o plural de cada um deles.

arara-azul – araras-azuis

população – populações

animal – animais

Digitalizado com CamScanner

É possível afirmar que a formação do plural dos substantivos em língua portuguesa sempre ocorre pelo acréscimo da terminação **-s**? Explique sua resposta. Não; nos exemplos, há variações na formação do plural dos substantivos: pelo acréscimo de **-s**, pela troca de **-ão** por **-ões**, pela troca de **-l** por **-is**.

4. Leia algumas informações sobre a jaguatirica, mamífero que faz parte da fauna brasileira.

4. a) Espera-se que os alunos respondam que a cor do animal pode variar de cinza-amarelado bem pálido ou amarelo-claro ao castanho-ocráceo e que ele possui manchas negras pelo corpo.

Jaguatirica

Leopardus pardalis

[...]

Alimentação: Mamíferos de pequeno e médio porte, aves, répteis e peixes.

Reprodução: [...] A gestação varia entre 70 e 85 dias, nascendo de 1 a 4 filhotes com peso entre 120 e 340 gramas.

Saiba mais: Felino de médio porte, os machos são maiores que as fêmeas, podendo medir 1 metro, mais a cauda com até 40 cm, pesando entre 8 e 15 kg. A jaguatirica tem coloração variável, de cinza-amarelado bem pálido ou amarelo-claro a um castanho-ocráceo.

As manchas negras tendem a formar rosetas abertas, desenhando traços longitudinais. São animais solitários, de hábitos noturnos, e excelentes nadadores e escaladores de árvores. O território de um macho adulto varia em torno de 18 km².

Mc Donald Wildlife Photog / Animals Animals/Keystone Brasil

Jaguatirica caçando à noite no Pantanal Mato-Grossense. Foto de 2014.

JAGUATIRICA. *Terra da Gente*. Disponível em: <http://faunaeflora.terradagente.com.br/fauna/mamiferos/NOT,0,0,1222996,Jaguatirica.aspx>. Acesso em: 22 jun. 2018.

a) De acordo com as informações do trecho, como é a aparência de uma jaguatirica?

b) Na descrição da jaguatirica, quais substantivos são usados para indicar as habilidades desse animal?
Nadadores e escaladores.

c) Quais são os outros substantivos que fazem referência à jaguatirica e contribuem para a construção dos sentidos do verbete?
Mamífero, filhote, felino, macho, fêmea, cauda, animais.

d) No texto, que substantivos fazem referência ao sexo do animal?
Os substantivos **macho** e **fêmea**.

5. Alguns substantivos têm uma só forma para indicar pessoas tanto do sexo feminino quanto do masculino. Leia a tira para analisar como isso acontece.

BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2005. v. 2.

a) De acordo com sua interpretação da tira, você considera que Hagar gosta de ser tratado como uma criança? Que elementos permitiram que você chegasse a essa conclusão?
Espera-se que os alunos percebam que Hagar não gosta de ser tratado como criança. Além da fala no balão, a expressão

CS Digitalizado com CamScanner

5. c) Ele diz que vai sair (de casa) para executar um "trabalho de homem". Espera-se que os alunos mencionem que Hagar provavelmente prepara-se para lutar, travar uma batalha. Provavelmente espera vencer e, assim, entrar para a História.

b) Agora, observe a postura de Helga, a esposa, no primeiro quadrinho. O que a atitude dela sugere ao leitor? A esposa parece indiferente à reclamação de Hagar.

c) Qual é o argumento que Hagar utiliza para convencer Helga? Em sua opinião, que ação o personagem imagina que lhe permitirá fazer parte da História?

5. d) Fazer com que Helga lhe entregue o ursinho de estimação para ir com ele para uma possível batalha.

d) Pelo contexto da tira, qual é o verdadeiro objetivo de Hagar?

e) Que parte da tira provoca o efeito de humor? Que elemento ou elementos contribuíram para isso?

f) **Criança** é uma palavra do gênero feminino ou masculino? Na tira, a quem o substantivo foi atribuído e por quê?

5. e) O terceiro quadrinho, com a reafirmação de que Helga continua a tratar o marido como criança. Tanto a fala do personagem como a atitude dela ao entregar-lhe o ursinho de pelúcia provocam o humor na tira.

6. Substantivos no aumentativo e diminutivo, além de indicar variação de tamanho, podem ser usados também como recurso de expressão em um texto. Leia estes fragmentos de verbetes de enciclopédia para ver como isso acontece.

5. f) Feminino. Na tira, o substantivo foi atribuído a Hagar para caracterizar o comportamento do personagem, que age como criança.

Fragmento 1

Bem-te-vi

Pitangus sulphuratus

[...]

***Habitat*:** Cidades, matas, árvores à beira d'água, plantações, pastagens, florestas, habitando também as margens de rios e praias.

Alimentação: É insetívoro, podendo devorar centenas de insetos diariamente. Mas não é só isso: come frutas, ovos de outros pássaros, flores de jardins, minhocas, pequenas cobras, lagartos, crustáceos, além de peixes e girinos de rios e lagos de pouca profundidade [...].

[...]

BEM-TE-VI. *Terra da gente*. Disponível em: <http://faunaeflora.terradagente.com.br/fauna/aves/NOT,0,0,1223605,Bem-te-vi.aspx>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Fragmento 2

Beija-flor-de-papo-branco

Leucochloris albicollis

[...]

Alimentação: Néctar das flores. Também come insetos, que captura durante o voo.

Reprodução: Seu ninho é uma espécie de tigelinha de paina, revestida por musgos e liquens. Geralmente é construído sobre um ramo horizontal. A fêmea põe, em média, 2 ovos a cada reprodução. É dela também a tarefa de chocá-los.

[...]

BEIJA-FLOR-DE-PAPO-BRANCO. *Terra da gente*. Disponível em: <http://faunaeflora.terradagente.com.br/fauna/aves/NOT,0,0,1223353,Beija-flor-de-papo-branco.aspx>. Acesso em: 22 jun. 2018.

a) Compare os dois fragmentos em relação à alimentação das duas aves. O que há de semelhante entre elas?
Tanto o bem-te-vi como o beija-flor-de-papo-branco se alimentam de insetos.

b) Nos dois fragmentos, quais são os substantivos que expressam dimensão e indicam variação de tamanho? Espera-se que os alunos respondam que, no primeiro, **pequenas cobras**; no segundo, **tigelinha**.

c) De acordo com a sua resposta à pergunta anterior e com o contexto, você considera que o ninho do beija-flor-de-papo-branco é grande ou pequeno? Por quê?
Espera-se que os alunos respondam que é um ninho pequeno, pelo uso do diminutivo em **tigelinha**, e em comparação ao tamanho da ave, que é de pequeno porte.

d) Considerando o contexto, por que foram usados substantivos diminutivos nos verbetes?
Porque os verbetes tratam de espécies pequenas; o emprego de alguns substantivos no diminutivo está associado ao tamanho e à alimentação dos pássaros.

e) De que forma se indicou a variação de tamanho desse substantivo?
Espera-se que os alunos respondam que, no primeiro, com uma palavra auxiliar (pequenas); no segundo, pelo acréscimo de um sufixo ao substantivo (**-inha**).

Os substantivos podem sofrer modificação, dependendo de seu uso no texto, para indicar quantidade, gênero ou para expressar variação de tamanho em referência a alguém ou alguma coisa.

CS Digitalizado com CamScanner

ANEXO D LADRAO DE MARABAIXO “CANTO DAS LAVADEIRAS”

“CANTO DAS LAVADEIRAS”
Bate na pedra ioiô
Lava essa roupa, iaiá
Vamos contar a história
Das lavadeiras do Amapá

Vou relembrar agora
Com grande satisfação
Das lavadeiras de outrora
Que trago no coração

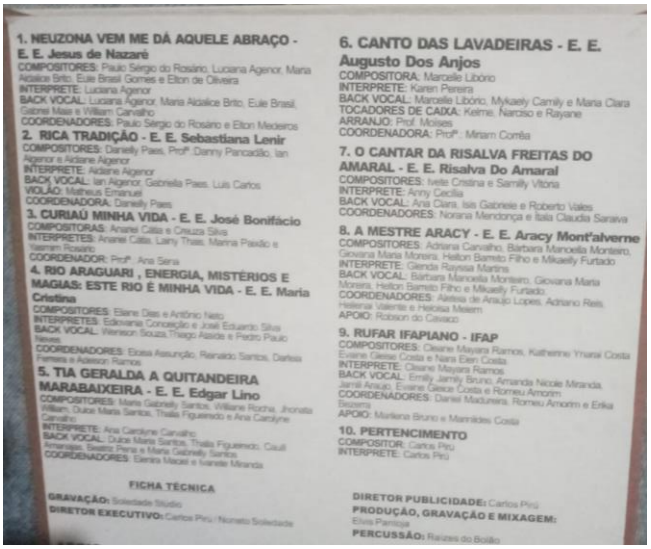
Venha, venha ioiô,
Venha, venha iaiá,
Vou falar da Mãe Luzia,
Que trabalhou sem parar

Lembro também das Marias,
Joanas e Margaridas
Mulheres de vidas sofridas
Que levaram noite e dia.

Menino, toca essa caixa
Vamos lembrar da guerreira
Vou falar da Vó Gertrudes
Que também foi lavadeira

As lavadeiras antigas
Mantinham a tradição,
dançavam o Marabaixo
Na casa de Julião

16 de junho
É dia de festejar
O dia do Marabaixo
Cultura do Amapá


1. NEUZONA VEM ME DÁ AQUELE ABRAÇO - E. E. Jesus de Nazaré
2. RICA TRADIÇÃO - E. E. Sebastiana Lenir
3. CURIAÚ MINHA VIDA - E. E. José Bonifácio
4. RIO ARAGUARI , ENERGIA, MISTÉRIOS E MAGIAS: ESTE RIO É MINHA VIDA - E. E. Maria Cristina
5. TIA GERALDA A QUITANDEIRA MARABAIXEIRA - E. E. Edgar Lino
6. CANTO DAS LAVADEIRAS - E. E. Augusto Dos Anjos
7. O CANTAR DA RISALVA FREITAS DO AMARAL - E. E. Risalva Do Amaral
8. A MESTRE ARACY - E. E. Aracy Mont'alverne
9. RUFAR IFAPIANO - IFAP
10. PERTENCIMENTO
FICHA TÉCNICA

Autoria: Marcelle Libório (Compositora). Karen Pereira (Intérprete). Back Vocal (Mikaely Camily e Maria Clara). Tocadores de Caixa: Kelme, Narciso, Raiane. Arranjo. Prof. Moisés. Escola Augusto dos Anjos. PIRU, Carlos (Org.) Projeto Cantando Marabaixo nas Escolas. Macapá-AP, 2018. In.: Madureira, 2019.

ANEXO E LADRÃO DE MARABAIXO “DONA FLOR”

DONA FLOR

(Esmeraldina Santos)

Ei Dona Flor
Ei Dona Florzinha
Vamos dançar Marabaixo
Na casa de Dona Florzinha

Na casa da Dona Florzinha
Tem coisa de admirar
O verde da natureza
Lá não podia faltar

Quando o sol já foi se pondo
Ela sai para chamar
Toda sua criação
Ela já vai guardar

Uma velhinha de coragem
Mas chegou a se assustar
Quando ela viu um macaco
Querendo seu galo matar

Pois chamou os seus netinhos
Que vieram socorrer
E botaram o tal macaco
Pra mata onde pode viver.

Figura 33 Capa do livro "As aventuras de dona Florzinha"

(Esmeraldina dos Santos. As aventuras de dona Florzinha – Edição autoral – Macapá-PA, 2011. In: Dossiê do Marabaixo, 2018, p. 22).