



# miguilim

revista eletrônica do netll

volume 10, número 1, jan.-abr. 2021

## ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: A FÁBULA EM PROPOSTA DE PRÁTICA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



## LINGUISTIC ANALYSIS FROM A DIALOGICAL PERSPECTIVE: THE FABLE IN PRACTICE PROPOSAL IN THE 6th YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Gabriella Candido MOREIRA  
Universidade Estadual do Paraná, Brasil

Adriana Delmira MENDES POLATO  
Universidade Estadual do Paraná, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS  
RECEBIDO EM 29/10/2020 • APROVADO EM 22/02/2021  
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i1.2946>

---

### Resumo

---

Este estudo apresenta o desenvolvimento de uma proposta de prática de análise linguística de perspectiva dialógica a partir do trabalho com o gênero fábula, para implementação no 6º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que: a) as escolhas vocabulares, sintagmáticas e sintáticas materializadas nos textos do gênero

fábula podem ser abordadas pelo viés valorativo, o que facilita a compreensão do discurso mobilizado no gênero; b) os encaminhamentos teórico-metodológicos dialógicos constituem uma sequência de análise linguística completa, a envolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas em perspectiva dialógica, que ajudam a compreender as valorações mobilizadas no enunciado.

---

## Abstract

---

This paper presents the development of a proposal for the practice of linguistic analysis from a dialogical perspective based on work with the fable genre, for possible implementation in the 6th year of Elementary School. The results indicate that: a) the vocabulary, syntagmatic and syntactic choices materialized in the texts of the fable genre can be approached by the valuation bias, which facilitates the understanding of the mobilized discourse; b) the previous theoretical-methodological dialogical orientations, a sequence of complete linguistic analysis, involving epilinguistic and metalinguistic activities in a dialogical perspective that supports understanding the valuations mobilized in the statement.

---

## Entradas para indexação

---

**Palavras-chave:** Dialogismo. Análise linguística. Gênero fábula.

**Keywords:** Dialogism. Linguistic analysis. Fable genre.

---

## Texto integral

---

### Introdução

Desde sua proposição por Geraldi (1981, 1984, 1991), até sua ratificação nos documentos norteadores para o ensino de línguas no Brasil (BRASIL –PCN, 1998), (BRASIL – BNCC, 2017), a prática de análise linguística (PAL) tem se constituído de modo heterogêneo em suas orientações teórico-metodológicas, a despertar o interesse de inúmeros pesquisadores que apontam às dificuldades de professores em formação inicial e continuada em se apropriar dessas orientações e aplicá-las no ensino. Dentre os vários entrelaçamentos teórico-metodológicos mobilizados para discussão da PAL, está a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, ancorada nos pressupostos do dialogismo de Bakhtin e seu Círculo de pesquisadores. Seus aprofundamentos e ampla divulgação na última década refrataram compreensões expansivas à PAL, como se observa em trabalhos como os de Costa-Hübes (2017), Polato e Menegassi (2017, 2018, 2019a, b, 2020) e Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020).

Assim, a PAL de perspectiva dialógica tem se prospectado como uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que visa, em primeiro plano, a compreensão do discurso vivo nas práticas de ensino e aprendizagem. A proposta se volta à compreensão das relações sociais representadas e refratadas nos textos, a partir de uma abordagem valorativa da língua, que se efetiva na e a partir da análise da relação estilo-gramática, materializada em enunciados concretos e se consubstancia pela abordagem de aspectos axiológicos, como a

entoação, os juízos de valor e o extraverbal da enunciação (POLATO; MENEGASSI, 2019b).

No caso desta pesquisa, ancoramo-nos nessa perspectiva para propor uma sequência de atividades em prática de análise linguística, com dois textos do gênero discursivo fábula, tratados em relação dialógica, a saber: *A Cigarra e a Formiga*, escrita por Jean de La Fontaine e *A Formiga Boa*, escrita por Monteiro Lobato. Em *A Cigarra e a Formiga*, notamos a constituição de um discurso que tematiza a indiferença, com um enredo ou fabulação que mostra uma cigarra que passa todo o verão cantando enquanto a formiga trabalha. Quando chega o inverno, ao encontrar-se em penúria extrema, a cigarra pede ajuda à formiga, que demonstra indiferença a ela e não a acolhe. De modo inverso, em *A Formiga Boa*, de Lobato, percebemos a constituição de um discurso pró-solidariedade, com uma narrativa que apresenta uma cigarra que canta durante o verão enquanto a formiga trabalha. Ao experimentar as consequências de estar desprovida de proteção e recursos no inverno, a cigarra busca socorro junto à formiga, que lhe dá acolhimento e abrigo.

A fábula é um dos gêneros mais antigos da sociedade e na sua origem serviu à transmissão de princípios moralizantes, característica esta que deve ser apreendida a partir de uma postura crítica. Ela nasce na tradição da modalidade oral, de modo que seus aspectos entonacionais e juízos de valor mobilizados continuam sendo refratados e refletidos na modalidade escrita (POLATO, MENEGASSI, 2020). Apesar de ser antigo, o gênero fábula passou a ser didatizado a partir do séc. XVIII, quando ocorre o êxodo rural devido à crescente industrialização. Nesse momento, com a burguesia cada vez mais em ascensão, as crianças precisavam de um lugar em que pudessem descobrir o mundo. Assim, a fábula era importante à organização social, pelo seu caráter moralizante de preparar para o trabalho.

Atualmente, as fábulas podem ter seus sentidos atualizados nas salas de aula, porque a discussão de valores fundamentais é sempre viva. Por isso, a proposta de prática Análise Linguística de perspectiva dialógica com fábulas se apresenta como uma ferramenta fundamental que corrobora a leitura dos discursos mobilizados neste gênero, posto que, nesta perspectiva, a PAL se interessa pela forma como os temas sociais são tratados ou exauridos em enunciados específicos, visto as vozes representativas de consciências existentes no meio social sobre o tema encontrarem aceitação ou refutação parcial ou total na consciência dos sujeitos-alunos, a partir de processos dialógicos, para que eles tenham condições de compreender e responder ativamente aos discursos de forma consciente, entender seus valores, ao passo que ampliam sua consciência socioideológica sobre os temas da vida social (POLATO; MENEGASSI, 2020).

Desse modo, o presente estudo se propõe como uma oportunidade de aprimoramento das práticas de análise linguística de perspectiva dialógica na leitura de textos concretizados em fábulas, para, nas situações de ensino e aprendizagem da língua materna, corroborar a formação linguística e crítica dos sujeitos-alunos.

O artigo está dividido em três seções: Na primeira, concretizamos uma apresentação concisa e referenciada de princípios teóricos do dialogismo, como enunciação, enunciado, gênero e axiologia. Na segunda, uma breve apresentação

dos princípios teórico-metodológicos da prática de Análise Linguística de perspectiva dialógica. Na terceira parte, por fim, apresentamos a proposta de prática, com foco na compreensão sócio-histórica, cultural e ideológica dos discursos mobilizados nas duas fábulas eleitas para trabalho, em que se manifestam posicionamentos axiológicos tanto pró-solidariedade quanto contra o acolhimento daqueles que necessitam de ajuda em situação de vulnerabilidade. O conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas é direcionado à implementação em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, como mostra de um trabalho possível de ser desenvolvido para ampliação do horizonte apreciativo dos alunos.

## 1 DIALOGISMO E LÍNGUA EM USO NAS ENUNCIÇÕES

A enunciação se situa entre a vida (real), o mundo e o aspecto verbal do enunciado, ou seja, ela dá ao discurso verbal o seu momento vivo, o seu contexto específico particular. Essa possui um caráter interativo, social, histórico e cultural e, portanto, ideológico e representa a interação situada entre locutor e interlocutor, que compartilham valores sobre algum tema da vida social. Cada enunciação é “uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma” da vida do discurso (VOLÓCHINOV, 2013, p. 159).

Segundo Brait (2008), o enunciado é produto da enunciação. Ele nasce na interação discursiva e não pode ser nem o primeiro, nem o último nessa cadeia, visto que parte dos anteriores como uma resposta, e possibilita o surgimento de posteriores. Nesse sentido, o locutor sempre encerra seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para permitir que haja a compreensão responsiva do outro – princípio da conclusibilidade (BAKHTIN, 2003). Cada enunciado é único e irrepitível, pois se constitui de um novo acontecimento, de um evento único na comunicação discursiva, ligado à situação social imediata em que é elaborado.

Como já afirmamos, sendo a enunciação produto da interação e, portanto, organizada a partir do meio social, não é possível compreendê-la e explicá-la à parte da situação concreta de sua manifestação. Essa situação concreta se dá pela configuração entre o meio extraverbal e o verbal. Assim, o enunciado é irrepitível, pois, mesmo que o aspecto verbal possa ser idêntico, o contexto e a intenção sempre são diferentes de qualquer outro, o que confere às palavras e expressões efeitos únicos. Isso ocorre devido à natureza axiológica, valorativa que acompanha o enunciado. Assim, mesmo que a parte verbal – o percebido – seja repetida, os juízos de valor e entonações mobilizadas não serão os mesmos, pois a situação sócio-histórica, cultural e ideológica de produção discursiva, especialmente a imediata, lhe confere eventicidade. Tanto é assim, que se um enunciado é retirado do seu contexto, se torna uma abstração linguística, pois não possui ancoragem enunciativa e, portanto, não significa no mundo (VOLOCHINOV, 2013a).

À enunciação são inerentes as axiologias sociais, ou seja, os juízos de valor e a entonação, compartilhados em dado extraverbal, que é constituído a abarcar três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores, sendo este considerado como o espaço, o ambiente que os interlocutores ocupam no momento da enunciação e os aspectos desse ambiente; 2) o conhecimento e a compreensão

comum da situação por parte dos interlocutores, ou seja, ambos precisam estar cientes e possuírem um entendimento da situação em que estão inseridos; 3) sua avaliação comum da situação, que diz respeito ao julgamento dos interlocutores perante aos acontecimentos contextualizados (VOLÓCHINOV, 2013b).

Tais elementos se realizam no conjunto do enunciado e não separadamente. Assim, se um dos elementos constitutivos do extraverbal não for conhecido/compartilhado pelos envolvidos na interação, a sua compreensão será intensamente refratária, pois é na interação social entre os interlocutores que os enunciados surgem e terminam. Logo, o extraverbal está incluído ao enunciado e não o influenciando de fora. Isso dá à língua, como material em sua integridade semiótica, a propriedade de ser sociovalorada, ou seja, de servir como ponte ao compartilhamento de apreciações, valorações no discurso constituído entre interlocutores.

Os conceitos de juízo de valor e entonação são tratados por Sobral (2009) como sendo interligados, o que o autor denomina como “entonação avaliativa”. Define-se então, entonação avaliativa, como uma marca de posicionamento axiológico. Tal entonação é estabelecida pelo sujeito que mantém relação de alteridade com o interlocutor no momento da enunciação. Logo, as entonações se modificam conforme a quem o enunciado é dirigido, posto que, um sujeito se dirige a outro a partir de uma posição social, valendo-se da entonação como elo fino de compartilhamento valorativo sobre o tema:

Ela (a entonação) se situa na fronteira da vida social e da parte verbal do enunciado, marcando a atitude valorativa (feliz, aflita, interrogativa, de admiração, de surpresa etc.) do falante frente ao objeto do seu discurso e frente aos enunciados dos outros participantes da comunicação discursiva (enunciados que “discutem” e avaliam o objeto e as reações-resposta do interlocutor vistas como enunciados possíveis). (RODRIGUES, 2001, p. 27).

Dessa forma, é pela entonação que o falante se manifesta e se posiciona ativamente no tocante a certos valores na sociedade. É por meio dela que uma palavra vazia se torna expressiva e carregada de valores, pois “quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão” (BAKHTIN, 2003, p. 291-292).

O enunciado não se realiza à parte de uma forma típica socialmente reconhecida, e, logo, valorada – um gênero discursivo escolhido pelo locutor para mobilizar sua vontade discursiva. Desse modo, os enunciados se concretizam em gêneros, circulam em determinadas situações sociais de interação, em determinados campos da atividade humana e são dialógicos entre si, a constituir historicamente, modos sociais de dizer e agir.

Os gêneros do discurso são definidos por Bakhtin (2003) como enunciados relativamente estáveis, histórico-culturalmente constituídos, ou seja, arcações valorativos que possuem alguns traços regulares que se formam nos diversos campos das atividades humanas (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010).

O gênero é, portanto, uma forma de prática social de linguagem, que mobiliza um discurso entendido como representação da posição axiológica que o locutor compartilha sobre o tema com o interlocutor. Na sua totalidade discursiva, engloba uma forma composicional, um estilo e um conteúdo temático, elementos a partir dos quais se realiza.

Para Brait e Pistori (2012), o conceito de gênero traz consigo, fundamentalmente, o dialogismo e a forma de entender e enfrentar a vida, por isso, a importância de se considerar a tradição na qual um dado gênero se insere. É, justamente, essa tradição que possibilita o estudo de cada gênero, tanto do ponto de vista diacrônico (os gêneros que o antecedem, aos quais ele se liga e ao mesmo tempo modifica) quanto do ponto de vista sincrônico (características pertencentes aos gêneros antecedentes e, ao mesmo tempo, as novas características que o definem e diferenciam dos antecedentes. O gênero fábula, por exemplo, origina-se da tradição oral, passado de geração para geração, com o intuito de ensinar valores direcionados a temas morais importantes para cada contexto da vida social. No entanto, com o nascimento do capitalismo, as fábulas passam a ser didatizadas para trabalho na modalidade escrita e para ensinar às crianças valores relativos à importância do trabalho.

Nesse sentido, percebe-se que os gêneros, se estudados de forma isolada, se limitam a estruturas, exigências do suporte, que também são consideradas dimensões constituintes, mas não suficientes à sua análise. Por outro lado, se forem estudados em conjunto com a tradição em que se inserem, se abrem para expressar sobre os sujeitos que os utilizam e neles significam, sobre a representação da sociedade atual e seu modo de enfrentar a vida, evidenciando, assim, as relações dialógicas presentes em sua constituição (BRAIT; PISTORI, 2012). Para Acosta-Pereira e Oliveira (2020, p. 250-251), “[...] as relações dialógicas são encontros de pontos de vista pertencentes a diferentes sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2010), pois todo enunciado é uma tomada de posição em relação ao discurso do outro [...]”.

Em outras palavras, ao pensarmos em relações dialógicas, pensamos que o discurso tematizado em gêneros constitui uma resposta a outros já ditos, levando-os em consideração e enfrentando as posições e pontos de vistas destes, sejam eles discrepantes ou correspondentes e, é nesse espaço de relações e enfrentamentos de enunciados “que o conteúdo temático é revalorado, atualizado e ressignificado.” (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 251). Assim, de acordo com Acosta-Pereira e Oliveira (2020), é possível compreender que todo conteúdo temático é dialógico, posto que é desenvolvido pelas relações dialógicas, a partir das quais se estabelecem outros posicionamentos e vozes a respeito do objeto do discurso.

Quanto à forma composicional dos gêneros, é preciso compreender que é valorada e não pode ser tomada apenas como uma estrutura fria, separada dos outros elementos. Bakhtin (1988) em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* nos ajuda a compreender a questão da forma, de modo que podemos tomar isso para elucidar a própria questão do conteúdo temático nos gêneros do discurso. Na indissociabilidade com os outros elementos, a forma, “desmaterializa-se e sai dos limites da obra enquanto material organizado só quando se transforma numa expressão da atividade criativa, determinada axiologicamente, de um sujeito estético ativo” (BAKHTIN, 1988, p. 57). Portanto, a

escolha da forma, ou da forma típica de enunciado – gênero do discurso – já é sempre envolta pelo posicionamento axiológico do autor sobre tema.

Já o estilo pode ser entendido, então, como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais, no qual as escolhas vocabulares e sintáticas representam escolhas da autoria, refletindo e refratando o compartilhamento de axiologias sociais que amparam a constituição textual/discursiva (POLATO; MENEGASSI, 2017), o que se dá a partir da relação estilo-gramática, conforme discute Bakhtin (2003, 2013). A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada (BAKHTIN, 2003), (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017).

No caso da palavra, a escolha é sempre tomada de avaliações, porque o signo ideológico é flexível, “remete a algo situado fora de si mesmo” e reflete e refrata a realidade, significando de acordo com o meio. A palavra pode assumir qualquer espécie de função ideológica, seja de ordem religiosa, científica, jurídica, etc., que pode ser identificada de acordo com o contexto em que estiver inserida. Nos enunciados, a palavra é signo ideológico por excelência e é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). O mesmo ocorre com as estruturas sintáticas mais complexas, que mobilizam juízos de valor e entonações.

Por isso, para Bakhtin (2013) toda escolha gramatical é uma escolha valorada de estilo, porque “toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística” (BAKHTIN, 2013, p. 24).

Como todas as escolhas linguísticas estão duplamente direcionadas ao interlocutor e ao seu posicionamento axiológico sobre o tema, o próprio tema é concebido como “a expressão de uma situação histórica concreta” (BRAIT, 2005, p. 202). Desse modo, a totalidade de sentido do enunciado, só pode ser compreendida para além dos elementos linguísticos e gramaticais, levando em conta, também, os elementos que formam a situação extraverbal, como por exemplo, a finalidade da enunciação, os interlocutores, os discursos que circulam no momento histórico, enfim, as relações dialógicas, a ideologia circundante.

Em relação a todos os elementos do gênero, então, além de serem internamente indissociáveis, são, como um todo, orientados para a vida. Assim,

pode se dizer que, diante de um gênero, e dos textos que o constituem, é necessário considerar suas dimensões (interna/externa), de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378).

Todos esses pressupostos dialógicos nos orientam a analisar a língua em uso nos enunciados a partir de um plano sociovalorativo que responde à orientação sociológica de um método sociológico para estudo da língua (VOLÓCHINOV, 2018). Desse modo, seguimos à compreensão da prática de análise linguística a partir de uma perspectiva dialógica que a marca desde o seu nascimento na Linguística Aplicada do Brasil, com Geraldi (1984, 1991).

## 2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A prática de Análise Linguística (PAL) é mais amplamente divulgada na LA do Brasil a partir da proposição de Geraldi (2006), em seu livro *O texto na sala de aula*. O autor já havia aventado a proposta em 1981, no texto “Subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa”, mas é em 1984 que a discussão logra ampla recepção junto a professores e pesquisadores. A PAL nasce vinculada à ideia de reescrita: “a análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escrito’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele” (GERALDI, 2006, p. 73-74). Percebe-se, na proposição de Geraldi (1984), que há a consideração do uso, das práticas reais de linguagem, nas quais a análise de aspectos linguísticos e a abordagem gramatical servem para auxiliar o aluno a interagir ativamente e não apenas a repetir modelos de falar e escrever bem. O conceito de “prática de análise linguística” é explicado por Geraldi em nota de rodapé:

[...] A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: a coesão e a coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; [...] Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2006, p. 74).

Geraldi (2006) ressalta que o trabalho tradicional com as questões gramaticais não é excluído das práticas de análise linguística, mas que considera, também, “as questões amplas a propósito do texto”, a citar como exemplos o trabalho com a coesão e a coerência internas do texto e a adequação do texto aos objetivos pretendidos – proposição que rompe com o discurso tradicional por considerar a finalidade e o(s) interlocutor(es). Ainda em nota de rodapé, o autor complementa: “chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia gramatical (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 2006, p. 74).

No que toca aos aspectos gramaticais da língua, sinaliza-se a um trabalho de reflexão, pois não se prioriza mais o domínio das terminologias, mas sim a compreensão dos usos, o que remete a ideia de atividade epilinguística.

Outras contribuições emergentes no contexto de nascimento da PAL, como as dispostas no texto *Criatividade e Gramática*, de Carlos Franchi, agregam reflexões fundamentais em relação ao processo de ensino e aprendizagem de gramática, como um diálogo profícuo a ser considerado na PAL. Ao refletir sobre as consequências que o ensino da gramática tradicional pode trazer à formação de

alunos, no sentido de formar assujeitados apenas aptos a receber e a reproduzir as informações sem pensar muito, Franchi (1987) apresenta à LA do Brasil a ideia de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas num ensino de gramática vinculado à compreensão e à produção de textos. Tal proposição mais tarde é retomada por Geraldi (1991).

Para Franchi (1987), as atividades linguísticas são entendidas como “[...] um exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 1987, p. 35), fazem parte das situações comunicativas do cotidiano familiar e da comunidade dos alunos e, portanto, só devem ser reproduzidas na escola com o objetivo de desenvolver interação social significativa.

As atividades epilinguísticas, por sua vez, dizem respeito a “[...] prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1987, p. 36). Com isso Franchi (1987) preconiza o enriquecimento do discurso do aluno com as diferentes possibilidades que a escolha gramatical oferece. E a última das atividades, as metalinguísticas, são aquelas que sucedem as atividades epilinguísticas, para que o aluno passe a ser capaz de “[...] falar de linguagem, descrevê-la a partir de um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 1987, p. 37).

No seu livro *Portos de Passagem*, Geraldi (2013) amplia o conceito de PAL em relação ao postulado em *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2006), vinculando-o também ao trabalho com a leitura. Assim, afirma: “[...] criadas as condições para as atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 2013, p. 189). Desse modo, tanto na leitura quanto da produção textual, a PAL, e, em especial as atividades epilinguísticas, constituem-se em reflexões que levam o aluno a assumir o papel de coprodutor de sentidos ao compreender estratégias de dizer mobilizadas pelo autor, ou a formulá-las nesse mesmo papel ativo quando escreve ou fala.

Assim, as atividades epilinguísticas são aquelas que “refletem sobre a linguagem [...] toda a reflexão sobre as diferentes formas de dizer [...]” (GERALDI, 2013, p. 190). Já as atividades metalinguísticas são entendidas por Geraldi “[...] como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 2013, p. 190-191). A ordem metodológica de as práticas epilinguísticas antecederem as metalinguísticas prenunciada por Franchi (1987) é mantida por Geraldi (1991), pois o objetivo central do ensino não é dar os nomes de estruturas, em primeiro plano, mas partir da reflexão sobre os diferentes efeitos ou valorações suscitadas a partir das escolhas. Isso ocorre para que os propósitos do ensino não se encerrem em descrições gramaticais estagnadas, que não levam o aluno a melhorar suas habilidades para a produção discursiva ativa, consciente e engajada e que intensificam “a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua” (GERALDI, 2013, p. 191).

Com partida das discussões de Geraldi (1984, 1991), em perspectiva dialógica, Polato (2017) discute que as atividades epilinguísticas são as responsáveis pela ampliação da consciência socioidelógica dos sujeitos-alunos que assumem o papel de coautores de textos mobilizados em gêneros, na leitura/escuta, escrita/oralidade, a partir de processos reflexivos guiados, que contemplam à abordagem axiológica da entonação, dos índices de valor social concernentes à palavra e às estruturas sintáticas, dentre outros recursos sob arranjo, com ancoragem no extraverbal da enunciação (VOLOCHINOV, 2013). Já as atividades metalinguísticas são aquelas responsáveis pela assimilação teórico-científica que abarca objetos linguísticos, enunciativos, discursivos e textuais específicos abordados e que interessam à compreensão da relação estilogramática, de modo a revestir a abordagem gramatical de uma interpretação axiológica, sociológica. Nesse sentido, toda reflexão epilinguística é capaz de suscitar uma apreensão metalinguística, por sua vez disposta na prática antecedente que a desencadeou (POLATO; MENEGASSI, 2019).

Os mesmos autores (POLATO; MENEGASSI, 2020) defendem que é no estilo que se retrata o plano axiológico, o qual abrange a entonação, os juízos de valor, as apreciações compartilhadas e as vozes sociais participantes da composição valorada do discurso. O estilo, no entanto, não se efetiva sem a escolha gramatical, pois é por meio dos recursos disponibilizados pela gramática da língua que o autor de linguagem pode atuar e compartilhar um projeto de dizer com um ou outro (BAKHTIN, 2003, 2013).

Nesse sentido, as atividades epilinguísticas são reflexões que ajudam a constituir um sujeito autor da linguagem que se expressa por meio de operações valorativas com e sobre a linguagem (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991), concretizadas na interação pelo compartilhamento de um projeto temático de dizer axiologicamente posicionado. Desse modo, estabelece-se o diálogo entre a consciência socioideológica do aluno e as manifestadas nos enunciados em estudo, o que favorece a formação de sujeitos responsivos e responsáveis.

### **3 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE PERSPECTIVA DIALÓGICA COM FÁBULAS**

A prática de análise linguística de perspectiva dialógica delineada neste trabalho segue os passos de uma sequência de atividades em sala de aula (MENDES-POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020), direcionada ao 6º ano do Ensino Fundamental para o trabalho com as fábulas “A Cigarra e a Formiga”, de La Fontaine, e “A Formiga Boa”, de Monteiro Lobato, tomadas em relação dialógica. A primeira aborda a temática da indiferença, enquanto a segunda trata a temática da solidariedade estendida a pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidade, como a fome e a falta de abrigo. Os posicionamentos distintos manifestados nas duas fábulas são analisados na sequência de PAL, que se constitui de encaminhamentos teórico-metodológicos dialógicos, integrando a voz orientadora do professor e a escuta alteritária do aluno:

Trata-se de uma escuta que busca ver o outro em seu horizonte (o local em que o eu pode vê-lo), considerando o que diz a partir de seu ambiente (o lugar em que ele se encontra e a que o eu não tem

acesso). Vai, assim, além do mero reconhecimento do caráter dialógico geral da educação e tenta, conseqüentemente, sistematizar possibilidades inovadoras com base nas circunstâncias de interação. (SOBRAL, GIACOMELLI, 2020, p. 9-10).

A prática de análise linguística de perspectiva dialógica com as fábulas é composta por questões de leitura mescladas às epilinguísticas, depois seguidas de atividades metalinguísticas ligadas às primeiras. Para melhor compreensão, marcamos as questões de leitura com o código (L), as epilinguísticas com o código (E) e as metalinguísticas com o código (M). Assim, seguimos aos passos da sequência:

### I - Proposta de estabelecimento de relações dialógicas

Num primeiro momento, as fábulas são apresentadas aos alunos para o estabelecimento de relações dialógicas entre a consciência socioideológica destes e outros enunciados sobre o mesmo tema. Para Bakhtin (2003[1979]) as relações dialógicas são relações de sentido que se realizam nos enunciados, ou seja, quando dois enunciados se confrontam em um dado plano de sentido e em dada situação de interação, eles estabelecem relações dialógicas, que são extralinguísticas, em sua maioria, e, por natureza, estão vinculadas ao discurso corrente. Esta etapa possibilita, então, uma retomada de outros já-ditos sobre o tema na interação, por meio dos enunciados escolhidos para trabalho. Dessa forma, as temáticas são introduzidas adequadamente, assim como se apresenta, também, o gênero por meio da interação entre professor, texto e alunos.

A abordagem das relações dialógicas iniciais, estimulam o diálogo e a responsividade dos estudantes. Conforme esclarece Bakhtin (2011, p. 271),

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa ação responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início.

A partir dessa compreensão, o professor apresenta as fábulas “A Cigarra e a Formiga” e “A Formiga Boa”, para que seja realizada a leitura silenciosa, seguida de uma leitura oral, que pode ser feita pelos alunos atuando nos papéis do narrador e das personagens, no caso do texto narrativo.

#### Quadro 1 – Fábulas para trabalho em sala de aula

A Cigarra e a Formiga	A formiga boa
Tendo a cigarra, em cantigas, Folgado todo o verão, Achou-se em penúria extrema,	Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer

<p>Na tormentosa estação.</p> <p>Não lhe restando migalha Que trincasse, a tagarela Foi valer-se da formiga, Que morava perto dela.</p> <p>- Amiga - diz a cigarra - Prometo, à fé de animal, Pagar-vos, antes de Agosto, Os juros e o principal.</p> <p>A formiga nunca empresta, Nunca dá; por isso, junta. - No verão, em que lidavas? - À pedinte, ela pergunta.</p> <p>Responde à outra: - Eu cantava Noite e dia, a toda a hora. - Oh! Bravo! - torna a formiga - Cantavas? Pois dança agora!</p>	<p>as tulhas.</p> <p>Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.</p> <p>A pobre cigarra, sem abrigo em seu galinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.</p> <p>Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu - tique, tique, tique...</p> <p>Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.</p> <p>- Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.</p> <p>- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...</p> <p>A formiga olhou-a de alto a baixo.</p> <p>- E que fez durante o bom tempo que não construiu a sua casa? A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse:</p> <p>- Eu cantava, bem sabe...</p> <p>- Ah!...exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?</p> <p>- Isso mesmo, era eu...</p> <p>- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.</p> <p>A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.</p>
---	---

Fontes: LA FONTAINE (1996, p. 12); LOBATO (2010, p. 12).

Depois de apresentar os textos aos estudantes, o professor realiza questionamentos, para suscitar o diálogo e a responsividade ativa deles na modalidade oral:

**VOZ ORIENTADORA DO PROFESSOR:** *Hoje nós lemos duas fábulas, uma intitulada “A Formiga Boa”, escrita por Monteiro Lobato e outra intitulada “A Cigarra e a Formiga”, de La Fontaine. São abordados posicionamentos distintos sobre as temáticas apresentadas nestes dois textos, que carregam consigo marcas do contexto e das intenções nos quais foram produzidos e demonstram formas distintas de interpretar a vida.*

O professor é livre para adaptar a explicação sugerida aos alunos, ao contexto de ensino e aprendizagem. Depois pode questionar:

- 1) (L) *Vocês já conheciam estas fábulas? Se sim, de qual contexto?*
- 2) (L) *Que história é contada na fábula A Formiga Boa, de Monteiro Lobato?*
- 3) (L) *Que história é contada, na forma de versos, na fábula A Cigarra e a Formiga, de La Fontaine?*
- 4) (L) *Qual é o conflito descrito nas duas fábulas e como ele é resolvido em cada uma?*
- 5) (L) *Em qual das fábulas se percebe um posicionamento favorável à solidariedade e ao acolhimento e em qual se demarca um posicionamento desfavorável?*
- 6) (L) *Vocês têm ouvido ou lido discursos que discutem a solidariedade e a indiferença com o outro que se encontra em dificuldades e precisa de alguma ajuda?*
- 7) (L) *O que você pensa sobre o acolhimento ou não de outras pessoas que precisam de ajuda em situação de desabrigo ou de fome?*

**ESCUA ALTERITÁRIA DO ALUNO:** *O professor acolhe as vozes e realiza uma sistematização das respostas obtidas com anotações no quadro, enquanto os alunos o fazem no caderno. Os alunos podem ou não responder às questões com propriedade, mas o diálogo inicial serve como preparação à constituição dialógica da temática pela interação, que se dá posteriormente com a ajuda de atividades epilinguísticas na leitura.*

Posteriormente, o professor prossegue com a interação:

- 8) (L) *Qual é a relação que se estabelece entre as duas fábulas lidas?*

A partir da questão, estabelece uma análise comparativa entre as duas fábulas, para ampliar a discussão e contribuir com o processo de interação do aluno com as temáticas a serem trabalhadas. Assim, podem-se apresentar reflexões junto aos alunos sobre os diferentes valores que são compartilhados a partir das caracterizações das personagens cigarra e formiga em cada texto. Ao mesmo tempo, desencadeia-se discussões acerca das implicações desses julgamentos para o desfecho das fábulas e para o posicionamento axiológico defendido pelas autorias sobre o tema. Desse modo, introduzem-se as atividades epilinguísticas para compreensão da temática e do posicionamento axiológico manifestados sobre ela.

## **II- Atividades epilinguísticas, compreensão dialógica do tema e do posicionamento axiológico demarcado**

Para Polato e Menegassi (2020) as atividades epilinguísticas dialógicas contemplam os recursos linguístico-textuais, enunciativos e discursivos, levando em conta a orientação ao tema abordado, aos interlocutores constituídos no enunciado e ao posicionamento defendido sobre a temática. Nesse sentido, essa parte do trabalho é direcionada a estimular nos alunos à reflexão sobre cada aspecto linguístico do texto em sua relação com esses elementos. As perguntas

agora, podem ser respondidas por escrito, do mesmo modo que podem ser adaptadas conforme o contexto e os sujeitos.

**VOZ ORIENTADORA DO PROFESSOR:** *Vamos refletir sobre os aspectos textuais e linguísticos de cada fábula separadamente, num primeiro momento, para depois compartilharmos nossas opiniões oralmente, relacionando os aspectos analisados nos dois textos.*

9) (E) *Como as personagens cigarra e formiga são caracterizadas na fábula “A Formiga Boa”? Encontre no texto palavras e expressões que comprovem isso.*

10) (E) *Como são caracterizadas essas personagens na fábula “A Cigarra e a Formiga”? Encontre no texto palavras e expressões que comprovem isso.*

11) (L) *O que essas caracterizações tem a ver com os diferentes modos de agir da formiga nas duas fábulas?*

12) (E) *Qual é a diferença entre a forma dos textos “A formiga boa” e a “Cigarra e a formiga”?*

13) (E) *Qual dos textos apresenta estrofes, versos e rimas?*

**ESCUta ALTERITÁRIA DO ALUNO:** *Após a discussão em grupos, compartilham-se as conclusões em voz alta, e em conjunto, são construídas as respostas para as questões, por meio de interação dialógica e reflexiva. Posteriormente, prossegue-se com as reflexões epilinguísticas, agora a abordar aspectos mais específicos da constituição do discurso.*

#### **SOBRE A FÁBULA A FORMIGA BOA**

14) (E) *No trecho “Houve uma **jovem** cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro.”, na primeira linha da fábula “A Formiga Boa”, é utilizado o adjetivo **jovem** para caracterizar a cigarra. O que esse adjetivo significa quando consideramos o tema da solidariedade tratado nesta fábula? Marque a(s) opção(ões) que podem ser consideradas verdadeiras.*

a) *demonstra que a cigarra faz as coisas de acordo com a sua natureza, sem pensar nas consequências.*

b) *mostra a cigarra como experiente.*

c) *demonstra que a cigarra pensa nas consequências de tudo que faz e se preocupa com o futuro.*

d) *sugere a cigarra como alguém inexperiente, mas vivaz, alegre e livre na vivência de sua natureza.*

15) (E) *Que valores podem ser atribuídos a partir do sufixo **-inha** presente na oração “Só parava quando **cansadinha**”?*

a) *fragilidade*

b) *desprezo*

c) *afetividade*

d) *pequenez*

16) (E) Se trocássemos o adjetivo “**cansadinha**” por “**cansada**” no trecho: “Só parava quando **cansadinha**”, a expressão teria o mesmo sentido? Justifique sua resposta.

17) (E) Observe o seguinte trecho: “**Manquitolando**, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu - **tique, tique, tique...**”.

a) O que a expressão “**Manquitolando, com uma asa a arrastar**” diz sobre o estado físico da cigarra?

b) A forma verbal “**manquitolando**” traz para o texto o efeito de:

( ) a cigarra parada – ( ) a cigarra em movimento

c) O que a onomatopeia “**Tique, tique, tique**” indica sobre o estado da cigarra e por quê?

18) (E) Marque todas as opções verdadeiras sobre o valor que o sufixo “**inha**” representa na oração “**Pois entre, amiguinha**”.

a) Que a formiga usa uma entonação de desprezo.

b) Que a formiga usa uma entonação afetiva, carinhosa.

c) Que a formiga considera a cigarra como uma intrusa, estranha.

d) Que a formiga considera a cigarra como uma amiga querida.

e) Que a formiga está sendo irônica, pois na verdade não quer que a cigarra entre.

19) No excerto “**A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém**”.

a) Qual é a possível entonação empregada no adjetivo “**pobre**”?

b) Qual é o valor que o sufixo “**INHO**” e o adjetivo “**SECO**” representam na expressão “**galhinho seco**”?

### **SOBRE A FÁBULA A CIGARRA E A FORMIGA**

17) (E) Na segunda estrofe da fábula “**A Cigarra e a Formiga**”, temos: “**Não lhe restando migalha/ Que trincasse, a tagarela/ Foi valer-se da formiga,/ Que morava perto dela.**” Qual é o valor com que é empregado o adjetivo “**tagarela**” se consideramos que a formiga não acolhe a cigarra nesta fábula?

18) (E) Observe a seguinte estrofe da fábula: “**- Amiga - diz a cigarra/ - Prometo, à fé de animal,/ Pagar-vos, antes de Agosto,/ Os juro e o principal.**

Por que a cigarra utiliza a palavra **amiga** para se dirigir à formiga? Justifique sua resposta.

19) (E) No trecho “**Responde à outra: - Eu cantava/ Noite e dia, a toda a hora./ - Oh! Bravo! - torna a formiga/ - Cantavas? Pois dança agora!**”

a) Qual é a possível entonação utilizada pela formiga ao se dirigir a cigarra na parte destacada?

b) Por que ela utiliza essa entonação?

c) O que realmente significa a expressão “**pois dança agora**”, utilizada pela formiga?

d) A expressão “**Oh Bravo!**” parece mais uma ironia ou um elogio?

**ESCUA ALTERITÁRIA DO ALUNO:** *É importante que se acolha as vozes dos alunos e sejam anotados no caderno os pontos discutidos e refletidos oralmente, para que haja uma sistematização do trabalho com os textos.*

### III – O retomar da situação imediata de produção das fábulas e a enunciação nova em sala de aula

Com o objetivo de auxiliar para a ampliação da consciência socioideológica do aluno, instiga-se ao entendimento de que a fábula é uma produção discursiva que se origina da tradição oral com o intuito de entreter e, ao mesmo tempo, ensinar valores e julgamentos direcionados a temas morais importantes à vida de determinado grupo social. No século XVIII, com o nascimento do capitalismo, as fábulas são tomadas do campo da literatura e passam a ser didatizadas para divulgar os valores correspondentes ao novo contexto econômico-social, que exigia preparar para a vida e para o trabalho. Posteriormente, com o desenvolvimento sócio-histórico e cultural da humanidade, elas ainda conservam seu caráter moralizante e levam a refletir sobre condutas sociais, como se vê na versão de Lobato, que já apresenta uma valoração positiva para o trabalho da cigarra como cantora. Do mesmo modo, a fábula precisa ser compreendida no aqui e agora da sala de aula. Assim, gera-se sua compreensão como gênero mobilizador de discursos que envolvem temas morais inerentes a dados contextos e que podem ser atualizados. Para esta etapa, é fundamental que o docente tenha conhecimentos específicos sobre o gênero discursivo trabalhado, sobre sua tradição, tendo em vista sua abordagem valorativa.

Após dialogar sobre essas primeiras informações a respeito do gênero fábula, o professor introduz algumas questões que devem ser respondidas oralmente ou por escrito pelos alunos:

20) *A fábula “A Cigarra e a Formiga” foi escrita por La Fontaine no século XVII, no momento histórico de primeiros indícios do capitalismo. Nesse sistema temos de um lado uma pequena parcela da população que é dona dos meios de produção e, a partir da acumulação de riquezas, eleva o seu poder econômico, e de outro, um número muito grande de proletários que trabalham para garantir suas necessidades gerais.*

a) (L) *Qual era a função social dessa fábula, a considerar o contexto em que foi produzida?*

b) (L) *Por que essa moral importava para o contexto da época?*

c) (L) *Qual pode ser a função dela no contexto atual, se refletirmos que a formiga não é solidária?*

21) *Já a fábula “A Formiga Boa” foi escrita por Monteiro Lobato no começo do século XX, num Brasil rural onde se procurava compartilhar a noção de ajuda entre as pessoas. Ele é, por um lado, considerado um autor humanista que colaborou para a formação de uma sociedade na qual aspectos negativos cedem lugar à esperança e à confiança na vida.*

a) (L) *Marque X nos valores abaixo que são compartilhados na fábula “A formiga boa”, de Lobato:*

( ) *Ambição, ( ) Indiferença, ( ) Respeito, ( ) Solidariedade, ( ) Egoísmo*

Agora responda:

b) (L) De que forma esses valores se relacionam com a moral da fábula?

c) (L) Por que esses valores são ainda importantes para a sociedade atual?

**ESCUA ALTERITÁRIA DO ALUNO:** após responderem por escrito, é essencial que os alunos compartilhem suas respostas em voz alta para discutirem as questões sobre o contexto de produção dos textos com os colegas. Neste momento, enfrentam-se os pontos de vistas destes, sejam eles discrepantes ou harmônicos. A partir disso, é possível atualizar a fábula e discutir mais uma vez suas relações dialógicas em aprofundamento, atualizando sua leitura ao contexto da sala de aula.

#### IV – O aprofundar-se nas relações dialógicas

Por meio desta atividade, o professor aprofunda a reflexão a respeito das relações dialógicas, considerando as duas fábulas estudadas e agora o contexto de sala de aula. Sugere-se que apresente um outro texto, uma notícia, uma reportagem, um vídeo - abordando o tema do acolhimento, da solidariedade. Aqui, por exemplo, aventamos a hipótese de abordar a situação recente de 2017, em que os Venezuelanos que fugiram de seu país buscaram abrigo em outros países, incluindo o Brasil. Tal situação se assemelha com a retratada nas fábulas, pois discute a temática do acolhimento ou não daqueles que necessitam de abrigo e sem julgamentos. Para suscitar um diálogo com os estudantes sobre o texto complementar e suas relações com as fábulas, o professor pode utilizar a seguinte questão, a ser discutida oralmente por toda a turma e depois respondida por cada um no caderno:

22) *Em 2017, houve diversas discussões polêmicas a respeito do acolhimento ou não de refugiados Venezuelanos que buscavam abrigo em outros países devido a uma série de crises econômicas e políticas que enfrentavam em seu país. Vamos ler uma notícia publicada no site da UOL, no ano de 2017, intitulada “Drama dos imigrantes venezuelanos aumenta no norte do Brasil<sup>1</sup>”, e refletir:*

Depois de ler a notícia, o professor pode perguntar:

a) *Como esta notícia pode estar relacionada com as temáticas discutidas nas fábulas?*

b) *Ao ler a notícia, pode-se dizer que os discursos sobre solidariedade e indiferença mobilizados nas fábulas ainda são bastante atuais?*

Depois de acolher as vozes dos alunos, o professor agora pode abordar a constituição do gênero, para que os alunos aprendam a compreendê-lo a partir de sua orientação interna e externa à realidade (MEDVIEDEV, 2019). É de suma importância que os encaminhamentos sejam apresentados de modo a orientar os alunos para a compreensão da fábula de um ponto de vista dialógico, a considerar o todo valorativo que a compõe e não apenas sua estrutura composicional. Assim, prossegue a outra etapa da prática:

<sup>1</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2017/11/05/drama-dos-imigrantes-venezuelanos-aumenta-no-norte-do-brasil.htm>

## V – A constituição dialógica do gênero

Nesta etapa, o professor adentra as discussões levando em conta as especificidades do gênero, suas condições de produção, que envolvem: a) finalidade discursiva; b) caracterização dialógica; c) possíveis interlocutores; d) suporte de publicação e meio de circulação; e) autor. Posteriormente, retoma suas características de orientação interna.

Diante disso, apresenta aos alunos questões de análise para cada tópico. As discussões podem acontecer em pequenos grupos e, então, socializadas à turma. Sugerimos algumas possibilidades de perguntas:

### a) Finalidade discursiva:

23)(L) *Para que serve uma fábula?*

### b) Interlocutor, suporte de publicação e meio de circulação:

24) (L) *Quem são os possíveis leitores das fábulas?*

25) (L) *Essas duas fábulas foram publicadas em livros. Marque um X na(s) opção(ões) que apresentam outros lugares nos quais poderíamos ter acesso a elas.*

revistas                       sites/blogs                       jornais                       livros didáticos

### c) Caracterização dialógica do gênero pela interação:

26) (E) *Identifique nas fábulas que estamos estudando, as características abaixo e justifique cada uma delas.*

a) (E) *Fábulas apresentam personagens animais que possuem características humanas.*

c) (E) *Fábulas apresentam valores sociais e muitas apreciações.*

d) (E) *Fábulas tratam de temas morais.*

e) (E) *As vozes das personagens representam vozes de tipos sociais.*

f) (E) *Fábulas apresentam enredo com uma complicação.*

g) (E) *Fábulas apresentam um ensinamento ou moral.*

h) (E) *A forma como as personagens são representadas na fábula relacionam-se com a moral.*

## VI- Atividades metalinguísticas: a compreensão da abordagem gramatical por uma interpretação axiológica

Nesta penúltima etapa da sequência, o professor direciona as atividades metalinguísticas, levando em conta os aspectos sobre os quais os alunos já refletiram nas atividades epilinguísticas precedentes. O objetivo é que haja a compreensão expansiva teórico-científica dos conteúdos estudados ao longo da sequência para usos em situações futuras. Desenvolvemos um exemplo de possibilidade de trabalho:

## 1) ADJETIVO

Para trabalhar com o adjetivo, o docente poderá seguir as seguintes orientações: a) recorrer à NGB, instituída como base do ensino gramatical na escola brasileira, para explicar os possíveis sentidos que os adjetivos podem assumir nos textos; b) comparar os termos JOVEM e TAGARELA, utilizados nas fábulas para caracterizar a cigarra; c) voltar aos textos das fábulas e recuperar o funcionamento desses termos nas situações daquele contexto específico; e) definir possibilidades de entonação aos termos utilizados para caracterizar a personagem cigarra; f) substituir os termos por outros – jovem: adolescente ou moça; e tagarela: faladeira; g) sistematizar na lousa a síntese sobre os adjetivos a partir das reflexões apresentadas; f) Apoiados na NGB e na análise dos textos, professor e aluno constroem um conceito de compreensão expansiva facilitado pelas atividades epilinguísticas, como no exemplo:

**Conceito dado:** Para Cunha e Cintra (2013, p. 259), “o adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo.” Serve: “1) caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo, indicando-lhes: a) uma qualidade (ou defeito); b) o modo de ser; c) o aspecto ou aparência; d) o estado. [...]” e variam em número, gênero e grau.

**Conceito expandido:** No texto a *Formiga boa*, o adjetivo JOVEM agrega valor de qualidade à cigarra e expressa que ela age de acordo com sua natureza, que é alegre, vivaz e livre. No texto a *Formiga e a cigarra*, o adjetivo TAGARELA agrega valor negativo à cigarra e a caracteriza como *como* preguiçosa, irritante, que só sabe falar e cantar. No primeiro caso, se marca o compartilhamento de uma entonação de compreensão, respeito e empatia e, no segundo caso, de descaso, crítica negativa e indiferença. Por isso, na primeira fábula constrói-se uma personagem a partir de valores positivos e assim ela é acolhida pela formiga. Já no segundo caso, ocorre o contrário, pois a cigarra “tagarela” não é acolhida pela formiga.

## VII – Expansão e avaliação pela produção textual

Para esta última parte da sequência, o que se pretende é que o estudante se torne autor do seu próprio texto, utilizando de um estilo próprio, que foi apreendido ao longo do processo dialógico e que sobretudo aprenda a operar com e sobre a linguagem para demarcar um posicionamento sobre determinado tema. Assim, é importante que possa colocar em prática, em produção escrita, pelo menos um dos recursos estilísticos abordados ao longo do trabalho para demonstrar a assimilação dos seus possíveis efeitos no uso efetivo, já que também os aprendeu em funcionamento no discurso. Não se trata de ensinar um recurso e se solicitar sua aplicação imediata, mas de compreender que isso se dá a partir de um processo dialógico que estabelece uma relação entre a leitura, a análise linguística e a escrita, como atividades voltadas a compreensão da vida do discurso. Nesse sentido,

o gênero solicitado à produção deve possibilitar a manifestação do posicionamento ativo e responsável sobre a temática abordada na sequência de análise linguística dialógica e que suas regularidades estilístico-gramaticais, *per si*, já requerem o uso dos recursos

Por isso, desenvolvemos um possível comando de produção para que os alunos respondam ativamente aos temas aludidos:

*A partir das discussões feitas sobre os temas e os discursos mobilizados nas fábulas de Monteiro Lobato e de La Fontaine, no papel de aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, produza uma nova fábula por escrito ao seu professor, com outras personagens, e que tematize um posicionamento favorável à solidariedade. Sua fábula será redigida numa folha destacada do caderno para ser entregue ao professor e poderá utilizar de 10 até 20 linhas. Depois de revisada e reescrita, a sua fábula será publicada no mural da sala, para que todos leiam.*

A sequência se estende a partir da entrega da produção pelos alunos, com os processos de revisão e reescrita também em perspectiva dialógica, que não visa a higienização do texto do aluno (GERALDI, 1984), mas sua adequação aos objetivos pretendidos.

## **Conclusão**

Nesta pesquisa, empregamos a orientação teórico-metodológica dialógica para desenvolver uma prática de análise linguística completa, a ser implementada em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, com as alterações que forem necessárias para cada contexto. Tal prática é formada por sete etapas fundamentais, a saber: I - O estabelecimento das relações dialógicas; II - Atividades epilinguísticas, compreensão dialógica do tema e do posicionamento axiológico demarcado; III - O retomar da situação imediata de produção das fábulas e a enunciação nova em sala de aula; IV - O aprofundar-se nas relações dialógicas; V - A constituição dialógica do gênero; VI- Atividades metalinguísticas: a compreensão da abordagem gramatical por uma interpretação axiológica; VII - Expansão e avaliação pela produção textual.

Essas sete etapas culminam uma proposta dialógica de ensino e aprendizagem que aborda práticas enunciativas de oralidade, leitura e escrita, assim como se apoia nas orientações dialógicas para abordagem sociológica de estudo da língua. Assim, evidencia-se um processo de ensino e aprendizagem dialógico, no qual a prática de análise linguística é tratada como atividade mediadora para abordagem do discurso vivo, visando a ampliação da consciência socioideológica, para a formação de sujeitos críticos e ativos na produção discursiva e na sociedade.

- ACOSTA-PEREIRA, R. A.; OLIVEIRA, A. M. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 16, 2020.
- ACOSTA-PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010.
- BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988. p. 13-70.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, Araraquara, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc](http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc). Acesso em 06 fev. 2020.
- COSTA, F. *Drama dos imigrantes venezuelanos aumenta no norte do Brasil*. UOL, 05 nov. 2017. Notícias. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2017/11/05/drama-dos-imigrantes-venezuelanos-aumenta-no-norte-do-brasil.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 9, 1987.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 2006.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LA FONTAINE. *Fábulas de La fontaine*. Tradução de Manuel Maria Barbosa du Bocage. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1985.

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. 2. Ed. São Paulo: Globo, 2010.

MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise linguística em charge: sequência de atividades dialógicas. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 127-154, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para a Educação Básica* (DCE). Curitiba: SEED, 2008.

POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. *Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 2, n. 12, p. 123-143, 2017.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742- 3757, 2019.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 1-41, 2020.

RODRIGUES, R. M. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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

VOLÓCHINOV, V. Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: VOLÓCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a. p. 71-100.

VOLÓCHINOV, V. A construção da enunciação. Introdução ao problema da poética sociológica. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: VOLÓCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b. p. 157-188.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Org., Trad., Notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

---

## Para citar este artigo

---

MOREIRA, Gabriella Candido; MENDES-POLATO, Adriana Delmira. Análise linguística em perspectiva dialógica: a fábula em proposta de prática no 6º ano do ensino fundamental. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 1, p. 199-221, jan.-abr. 2021.

221

---

## As autoras

---

**Gabriella Candido Moreira** é graduanda em Letras e pesquisadora vinculada ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campo Mourão-PR. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6065-4511>.

**Adriana Delmira Mendes Polato** é doutora em Letras, com área de concentração em estudos linguísticos, na linha de ensino e aprendizagem da língua materna. Atua como professora de Língua Portuguesa e Prática do ensino do Português no Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Morão) e como professora permanente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSED. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8764-4217>.