

Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis

Linguistic analysis and critical literacies: possible interfaces

Análisis lingüístico y literacidades críticas: posibles interfaces

Lucas dos Santos Costa ¹

 0000-0002-9698-4838

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça ²

 0000-0001-7903-5895

RESUMO: Este artigo discute, de forma exploratória, possíveis interfaces entre práticas de *análise linguística* (AL) e a perspectiva dos letramentos críticos, com vistas a uma educação emancipatória (FREIRE, 1989), que invista na formação crítica dos estudantes. O percurso metodológico adotado neste trabalho de natureza bibliográfica consistiu da apresentação da perspectiva dos letramentos críticos (JANKS, 2000, 2010, 2012, 2013; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; LUKE, 2012; LUKE; WOODS, 2009), buscando elaborar uma visada que os relacione ao trabalho com língua(gens) na escola. Foram ainda trazidos à discussão aspectos relacionados ao que se compreende por *práticas de análise linguística*, tanto a partir de estudos acadêmicos (BEZERRA; REINALDO, 2020; GERALDI, 1999; MENDONÇA, 2022) quanto de referenciais curriculares brasileiros (BRASIL, 1998, 2018) e, então, foram estabelecidas relações entre os letramentos críticos e a proposta de trabalho com práticas de AL. Ainda que originadas em tempos e espaços de produção do saber distintos, essas perspectivas mencionadas, na educação básica, dialogam muito proximamente no que tange ao importante papel da reflexão sobre a língua(gem) nas práticas escolares contemporâneas e aos princípios formativos envolvidos nessa reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: análise linguística; ensino de português; letramentos críticos.

ABSTRACT: This article discusses, in an exploratory way, possible interfaces between linguistic analysis (LA) practices and the perspective of critical literacies, with a view to an emancipatory education (FREIRE, 1989), which invests in the critical formation of students. The methodological path adopted in this bibliographic work consisted of presenting the perspective of critical literacies (JANKS, 2000, 2010, 2012, 2013; KALANTZIS; COPE;

¹ Mestrando em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduado em Letras - Licenciatura em português, inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade de Gurupi (UnirG). E-mail: lucascostalettras@gmail.com.

² Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: mendonca.mrs@gmail.com.

PINHEIRO, 2020; LUKE, 2012; LUKE; WOODS, 2009), seeking to elaborate a view that relates them to work with language at school. Aspects related to what is understood by *linguistic analysis practices* were also brought up for discussion, both from academic studies (BEZERRA; REINALDO, 2020; GERALDI, 1999; MENDONÇA, 2022) and from Brazilian curricular references (BRASIL, 1998, 2018). Then, relations were established between critical literacies and the proposed work with LA practices. Although originated in different times and spaces of knowledge production, these mentioned perspectives, in basic education, dialogue very closely in relation to the important role of reflection on language in contemporary school practices and the formative principles involved in this reflection.

KEYWORDS: linguistic analysis; portuguese teaching; critical literacies.

RESUMEN: Este artículo discute, de manera exploratoria, posibles interfaces entre las prácticas de análisis lingüístico (AL) y la perspectiva de las literacidades críticas, con miras a una educación emancipadora (FREIRE, 1989), que invierte en la formación crítica de los estudiantes. El camino metodológico adoptado en este trabajo bibliográfico consistió en presentar la perspectiva de las literacidades críticas (JANKS, 2000, 2010, 2012, 2013; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; LUKE, 2012; LUKE; WOODS, 2009), buscando elaborar una visión que las relacione con el trabajo con la(el) lengua(je) en la escuela. También se discutieron aspectos relacionados con lo que se entiende por *prácticas de análisis lingüístico*, a partir de estudios académicos (BEZERRA; REINALDO, 2020; GERALDI, 1999; MENDONÇA, 2022) y de referentes curriculares brasileños (BRASIL, 1998, 2018). Luego, se establecieron relaciones entre las literacidades críticas y la propuesta de trabajo con prácticas de AL. Aunque originadas en diferentes tiempos y espacios de producción de conocimiento, las perspectivas mencionadas, en la educación básica, dialogan muy de cerca en relación a el importante papel de la reflexión sobre la(el) lengua(je) en las prácticas escolares contemporáneas y a los principios formativos que en esa reflexión se involucran.

PALABRAS CLAVE: análisis lingüístico; enseñanza del portugués; literacidades críticas.

Introdução

Investir na formação crítica dos estudantes não é um objetivo novo na educação brasileira e perpassa todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 1998, 2018). Tal investimento, no componente de Língua Portuguesa, traduz-se na preocupação com práticas de leitura que expandam os horizontes apreciativos dos estudantes, em diálogo com suas experiências, realidades e percepções. A perspectiva dos letramentos críticos, essencialmente, busca promover a formação de cidadãos que refletem criticamente sobre a produção de significados, em discursos que esses sujeitos produzem, consomem e/ou compartilham. A relevância dessa perspectiva corrobora-se na contemporaneidade, diante da emergência de processos de produção e negociação de sentidos, intensificados em meio aos fluxos de informação e comunicação na *web*, junto à maior conectividade via aparelhos



móveis e à maior participação em redes sociais, nas mídias digitais. Nesse contexto, constantemente, há relações turvas entre signo e significado, entre opinião de celebridades ou de políticos e afirmações científicas, bem como entre eventos reais e suas representações (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018). De fato, discursos poderosos permanecem a nos falar e a falar por meio de nós. Muitas vezes, é possível que sejamos agentes de sua distribuição inconscientemente. Dentre os discursos disseminados, muitos propagam desinformação, ódio e ataque, inclusive, a práticas ou critérios tradicionais do jornalismo impresso, jornalismo de radiodifusão e ciência por pares. Muitos são reacionários e colaboram para mobilizar oposição, questionar e desestabilizar o poder (JANKS, 2012).

Essa complexa e conflituosa arena de produção de significados não pode mais ser ignorada na escola e deve se configurar como objeto privilegiado do trabalho voltado não só para a leitura/recepção e produção de textos, mas também, para a reflexão sobre linguagem(ns) nessa instituição, tal como preconizam as propostas de realização de práticas de *análise linguística* (AL), numa visada que privilegie a formação crítica para atuação cidadã nos diversos contextos sociais.

As práticas de AL têm sido referenciadas como um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa em documentos oficiais curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018)³ e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), bem como em produções acadêmicas voltadas à formação de professores da Educação Básica. Nota-se que, embora a repercussão desses documentos e estudos acadêmicos que tratam das práticas de AL já tenha provocado algumas mudanças no tratamento da reflexão sobre fenômenos linguísticos, seja na produção de materiais didáticos, ou nos discursos de professores, as práticas pedagógicas relacionadas a esse componente curricular, por vezes, ainda privilegiam a norma e/ou a descrição estrutural, com baixo investimento nas relações com o plano textual-enunciativo. Percebe-se, em certos materiais didáticos, uma disjunção entre a exploração dos elementos linguísticos e

³ Neste trabalho, teceremos apenas breves considerações sobre o componente “semiótico” para o qual aponta a BNCC com a designação das *Práticas de análise linguística/semiótica* como eixo organizador do ensino de língua, devido à limitação de espaço.



abordagens de leitura e escrita de caráter enunciativo (BEZERRA; REINALDO, 2020)⁴. Por outro lado, já existe, em vários contextos escolares (CORREIA NETO, 2020; TENÓRIO; SILVA, 2016), bem como em livros didáticos (OLIVEIRA, 2018), a junção de abordagens pedagógicas mais tradicionais com outras mais próximas do que se pretende com a perspectiva do trabalho com práticas de AL, a qual se insere, de forma abrangente, em um projeto de educação emancipatória, conforme explanaremos em tópicos seguintes.

Esse panorama evidencia a necessidade de que as práticas de AL sejam melhor compreendidas e exploradas na formação de professores, inclusive, em atividades práticas, e mais investigadas no discurso acadêmico, nos documentos oficiais que reverberam estudos acadêmicos e nas percepções, discursos e práticas de ensino-aprendizagem, desenvolvidas/orientadas por professores da Educação Básica.

Em paralelo a isso, cremos ser necessário ampliar a compreensão sobre o papel da reflexão sobre as linguagens na escola para a formação de crianças, jovens, adultos e idosos. Isso porque os diversos textos, constituintes de práticas de *novos (multi)letramentos* (ROJO; MOURA, 2019), com os quais professores e alunos lidam no cotidiano cada vez mais envolvem em sua materialidade recursos de várias semioses, os quais, integradamente, produzem sentidos. A análise dos textos precisa, então, muitas vezes, mobilizar conhecimentos sobre várias semioses, ou seja, deixa de ser puramente linguística para ampliar seu escopo e tratar de outras linguagens. Ainda assim, nas aulas de Língua Portuguesa, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), a prioridade deve ser para a escrita e o oral, isto é, para o uso da língua/linguagem verbal⁵ nessas duas modalidades, sem desconsiderar que elas

⁴ Reconhecemos que a elaboração de materiais didáticos sofre influência de relações mercadológicas, já que, na elaboração desses materiais, busca-se tanto a sua aprovação nos programas governamentais, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), quanto a sua escolha por parte dos docentes, o que exige pensar em um material efetivamente “utilizável”. Isso impacta a seleção de objetos de ensino e a sua abordagem, muitas vezes, abrindo-se mão de certos princípios pedagógicos – como uma abordagem menos convencional na reflexão sobre língua(gens) – em função de maior aceitação pelos prováveis usuários da obra.

⁵ Em nota de rodapé, no trecho introdutório da seção do componente Língua Portuguesa, o documento indica que o trato maior é com os novos letramentos e a cultura digital, tão somente devido “ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados.” (BRASIL, 2018, p. 69). Segundo o

não ocorrem separadas de outros modos de produção de significados. Esse fato evidencia a importância da reflexão sobre o componente linguístico nas denominadas *práticas de AL/semiótica*, agora eixo organizador do currículo de Língua Portuguesa.

Diante disso, neste artigo, buscamos tecer possíveis relações entre práticas de AL e letramentos críticos, em caráter exploratório. Nossa pesquisa é bibliográfica e discutirá alguns conceitos, pressupostos e fundamentos relacionados às interfaces entre AL e letramentos críticos.

Letramentos críticos: ler e escrever a palavra e o mundo

Discutir o conceito de *letramentos críticos* demanda considerar que existem várias abordagens, tanto do ponto de vista de sua história quanto de seus fundamentos. Abordagens para os letramentos críticos refletem contextos regionais, políticos e culturais variados de produção e (re)apropriação de conceitos a elas concernentes, tendo como precursor o trabalho de alfabetização crítica de Paulo Freire⁶. Têm sido desenvolvidas a partir de um amplo espectro de formulações teóricas, conforme apontam Luke e Woods (2009) e Luke (2012), desde a análise linguística e gramatical assentada na linguística crítica, teorias feminista, pós-colonial, pós-estruturalista e racial crítica; passando por estudos culturais e da mídia; e por modelos cognitivos e retóricos.

Desse modo, os letramentos críticos são um projeto educacional teoricamente diverso (LUKE; WOODS, 2009), já que se constituem historicamente, na visão de

documento, os quadros de habilidades nele expostos, após esse trecho, atestam ainda a primazia dada à escrita e ao oral.

⁶ Como o termo *literacy* pode ser usado, na língua inglesa, para se referir tanto à alfabetização quanto a letramento, autores, como Janks (2013) e Luke e Woods (2009), reconhecem Paulo Freire como quem desenvolveu a primeira abordagem do que viria a ser chamado de letramento crítico. Consideramos, junto a Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), que Freire (2020) [1968] foi um precursor dos estudos dos letramentos, embora não tenha empregado o termo “letramento”. A alfabetização crítica de Freire (2020) aproxima-se da versão “forte” de letramento (SOARES, 2009). É mais ampla que o sentido estrito de alfabetização, de viés linguístico-pedagógico, como a ação de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever. Dialoga com a perspectiva crítica no letramento e contribui, principalmente, para a formação de sua tendência sociopolítica (cf. CASSANY; CASTELLÀ, 2010). É parte de uma educação popular, voltada especialmente a adultos trabalhadores e com raízes no marxismo, visando a desenvolver, por meio do ensino da leitura e da escrita, a consciência crítica dos educandos acerca de sua realidade de opressão e a emancipação desses educandos, ao transformarem essa realidade.

Luke (2012), como trabalhos em progresso, não possuindo um modelo universal ou correto. Por essa razão, o conceito de letramento crítico é necessariamente contingente e não pode abranger todas as suas versões.

No campo escolar, os letramentos críticos são uma orientação abertamente política e social para a aprendizagem, o ensino e o conteúdo ideológico, cultural e sociolinguístico do currículo (LUKE, 2012). Podem ser desenvolvidos em várias disciplinas/componentes curriculares, inclusive, a(o) de linguagem (*language and arts curriculum*). Consoante a isso, para Luke (2012), o modo como educadores produzem e utilizam as ferramentas, as atitudes e as filosofias/bases teóricas desses letramentos é completamente contingente, pois “depende das relações de poder cotidianas entre estudantes e professores, suas lutas e problemas vividos e [...] da criatividade profissional dos educadores em navegar pelos contextos locais habilitadores ou desabilitadores da política” (LUKE, 2012, p. 9, tradução nossa)⁷. Acrescentaríamos as pressões e o poder exercido pelo *Estado pedagogo* (LESSARD, 2008), no que tange à implementação e ao desenvolvimento curricular, quando friccionados com os princípios da autonomia docente preconizada também em diretrizes estatais (BRASIL, 2019).

Tal complexidade significa que os contextos locais permitem ou não o tratamento de certos temas, ou a realização de certas ações sociais. Assim, para que o trabalho educacional com letramentos críticos seja significativo, é preciso que esse leve em conta o contexto sócio-histórico e político em que ocorre e seja ágil o suficiente para que se altere, conforme a situação (JANKS, 2012). Os letramentos críticos podem tratar de questões globais, como direitos humanos universais ou aquecimento global. Também, podem se dirigir à comunidade local, já que além de evocarem intervenções internacionais ou decisões sobre as quais muitos de nós temos pouca ou nenhuma influência direta – referentes ao que Janks (2010, 2012) chama de *Política*, com *P* maiúsculo – requerem pequenas ações, localmente situadas, concernentes ao que a autora denomina *política*, com *p* minúsculo, ou

⁷ “It depends upon students’ and teachers’ everyday relations of power, their lived problems and struggles, and [...] on educators’ professional ingenuity in navigating the enabling and disabling local contexts of policy.”

seja, a política cotidiana que envolve as pequenas decisões que realizamos constantemente e que nos fazem ser quem somos.

A abordagem pedagógica dos letramentos críticos, elaborada por Janks (2000, 2010, 2012, 2013), receberá aqui maior foco, pois além de não se limitar ao trato com temas de realidades específicas locais, também permite ser ancorada em práticas escolares bastante disseminadas no território brasileiro, o que discutiremos mais adiante. Para a autora,

Essencialmente, o letramento crítico consiste em possibilitar que jovens *leiam* tanto a palavra quanto o mundo em relação ao poder, à identidade, à diferença [essas duas últimas são contempladas pela questão da diversidade] e ao acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Trata-se também de *escrever* e reescrever o mundo: trata-se de design e re-design. O letramento crítico, desde seu início na obra de Paulo Freire (1972), vinculou a alfabetização a uma política de autoempoderamento e a uma ética do cuidado (JANKS, 2013, p. 227, grifo da autora, tradução nossa)⁸.

Nessa perspectiva, os letramentos críticos envolvem *leitura, desconstrução, design e redesign* dos textos/discursos⁹, indissociáveis da vida e do mundo. Assim, têm em conta que “a linguagem nos produz como tipos particulares de sujeitos humanos e que as palavras não são inocentes, mas trabalham para nos posicionar” (JANKS, 2013, p. 227, tradução nossa)¹⁰. Igualmente, “nosso mundo – geográfica, ambiental, política e socialmente – não é neutro ou natural. Ele foi formado pela história e moldado pela humanidade” (JANKS, 2013, p. 227, tradução nossa)¹¹.

No que tange ao desenvolvimento da leitura e das capacidades de *desconstrução* de textos, no bojo dos processos de produção e negociação de

⁸ “Essentially, critical literacy is about enabling young people to *read* both the word and the world in relation to power, identity, difference [these last two are contemplated by the issue of diversity] and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about *writing* and rewriting the world: it is about design and re-design. Critical literacy, from its inception in the work of Paulo Freire (1972), linked literacy to a politics of self-empowerment and an ethics of care.”

⁹ Na ótica de Janks *et al.* (2014), os discursos são modos construídos socialmente de ler e falar das comunidades e são vinculados a práticas, valores e crenças dessas comunidades, isto é, são maneiras de falar “sobre coisas e eventos usadas em nossas próprias comunidades. [...] [São] formas de pensamento de senso comum de nossas comunidades e sobre o mundo” (JANKS *et al.*, 2014, p. 3, tradução nossa), que “falam” através de nós, ou seja, que reproduzimos nos textos que criamos.

¹⁰ “[...] language produces us as particular kinds of human subjects and that words are not innocent, but instead work to position us.”

¹¹ “[...] our world – geographically, environmentally, politically and socially – is not neutral or natural. It has been formed by history and shaped by humanity.”

sentidos que caracteriza os novos multiletramentos e os letramentos críticos, Janks (2013) elege três dimensões centrais a serem consideradas: *poder, diversidade e acesso*.

Quanto ao *poder*, os letramentos críticos se tornam desafiadores ao se preocuparem com a consciência e a percepção acerca das maneiras como a linguagem pode ser e é utilizada para manter e desafiar maneiras existentes de poder, e como os significados dominantes podem ser questionados, revistos e, eventualmente, mudados. Um princípio de base é o de que, em qualquer relação desigual de poder, de dominação, há opressores e oprimidos. O que é valorizado, em uma sociedade, se relaciona com o modo como as pessoas nela alcançam destaque, o que pode atender a critérios, por exemplo, de masculinidade, da cor da pele, de variedade linguística, de riqueza, de idade, a depender da sociedade (JANKS *et al.*, 2014).

Em relação à *diversidade*, Janks *et al.* (2014, p. 6, tradução nossa) entendem que as “pessoas que crescem em comunidades diferentes, aprendem línguas distintas e convenções sociais e linguísticas diversas. [...] São expostas a diferentes discursos e encampam diferentes crenças e valores”¹². Embora nossa percepção não seja tão otimista, já que tais diferenças podem incitar conflitos, reconhecemos que elas também podem produzir a diversidade humana e a variação nos modos de as pessoas construírem e vivenciarem o mundo. Nos letramentos críticos, as diferenças entre os discursos podem ser recursos produtivos e essenciais para a inovação e não necessariamente a causa de conflitos. Ao lidarem com novos discursos, os alunos são instados a conhecer e a produzir formas adicionais e alternativas de estar no mundo, podendo vir a (re)elaborar suas identidades sociais. Essa parece ser uma das apostas formativas centrais quando se busca relacionar letramentos críticos e práticas de AL, extrapolando em muito a ampliação de capacidades analíticas aplicadas a textos e discursos.

Concernente ao *acesso*, as autoras destacam algumas questões a considerar:

¹² “People who grow up in different communities learn different languages and different social and linguistic conventions. [...] They are exposed to different discourses and have different beliefs and values.”

Quem tem o tipo de educação necessária para uma qualificação profissional? Como proporcionar o acesso dos alunos a essa educação? Quem obtém acesso à norma de prestígio? Quem tem acesso ao conhecimento valorizado socialmente? Como possibilitar aos alunos o acesso a esse conhecimento? Além disso, o acesso é afetado também pelo modo como aprendemos e como somos ensinados, pois pessoas diferentes têm estilos diferentes de aprendizagem, diferentes atitudes, habilidades, interesses, níveis de concentração e modos de falar (JANKS *et al.*, 2014).

A noção de *design* vem da pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000) e trata da atividade semiótica, com seu potencial inovador e produtivo; e como um processo¹³ que envolve uma multiplicidade de recursos (*designs*¹⁴) disponíveis, em diversas culturas e constituintes dos diversos sistemas semióticos e seus modos de produção de significados: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Tais *designs* disponíveis são mobilizados em crescente complexidade e inter-relação na contemporaneidade. Especificamente, os *designs* disponíveis nos modos escrito e oral, consoante suas singularidades, correspondem aos recursos do sistema linguístico-discursivo. Nesse processo, a capacidade de mobilizar signos e símbolos abstratos (como os linguísticos e os matemáticos) dá vantagem aos humanos, em um mundo onde a competência para criar conhecimento e produtos bem planejados/designados é o que produz riqueza (JANKS *et al.*, 2014).

As práticas de *design* e *redesign*, concebidas por Janks *et al.* (2014), respectivamente, como *produção* e *reconstrução* de textos, podem ter primazia em projetos de ações éticas e cidadãs, com propósito de promover, democraticamente,

¹³ Nesse caso, o *design* é concebido como verbo, apontando para um ato de representação: pensar ou dizer consigo mesmo, construindo sentidos para si próprio; de interpretação, pensar ou dizer para si mesmo o que acha que outra(s) pessoa(s) comunicou(caram) e, assim, representar a mensagem dessa(s) pessoa(s), construindo sentidos sobre essa mensagem; e um ato de comunicação: criar textos, construindo significados em interação com outra(s) pessoa(s), ou seja, dirigidos a esse(s) indivíduo(s), influenciando o seu universo de significados (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

¹⁴ Aqui, o *design* é usado como substantivo, indicando a forma, estrutura e componentes dos diversos modos de produção de sentidos e como esses recursos se conectam, por exemplo, um texto escrito com um som e/ou com uma imagem em movimento ou estática (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

solução de problemas e justiça social em escolas e comunidades, podendo envolver mais de uma disciplina escolar. Exemplos mencionados por Janks *et al.* (2014) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) envolveriam a mobilização contra a poluição de um rio da cidade, contra o *bullying*, pela criação de rampas para cadeirantes, contra o aquecimento global, etc. Tais sugestões remetem ao conceito de *projetos de letramento*, conforme Kleiman (2000, p. 238) os circunscreve:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Tais projetos são baseados em demandas da comunidade e agenciados nas práticas escolares de leitura, produção de textos e reflexão sobre a linguagem, o que implica um processo de escuta atento à comunidade escolar para conhecer e validar os interesses e necessidades daquele coletivo.

Em termos gerais, Janks (2000, 2013) defende que, no trabalho com os letramentos críticos, a interdependência¹⁵ entre as dimensões de poder/domínio, diversidade, acesso e *design/redesign* é crucial, ou seja, essas dimensões não podem ser tratadas como empreendimentos separados e estanques. Essa interdependência é necessária porque qualquer uma das quatro sem outra cria um desequilíbrio problemático. Em outras palavras:

Teoria de gênero sem criatividade corre o risco de reificar gêneros existentes; desconstrução sem reconstrução ou *design* reduz a agência humana; diversidade sem acesso marginaliza os alunos. Domínio sem diferença e diversidade perde as rupturas que produzem contestação e mudança (JANKS, 2000, p. 178, tradução nossa)¹⁶.

¹⁵ Janks (2000, 2013) apresenta as quatro dimensões em um enquadramento que enfatiza a interdependência entre elas. Por limitações de espaço, não trataremos desse enquadramento aqui, mas notamos que uma investigação acerca dessas dimensões interdependentes, relacionadas a experiências pedagógicas que abranjam práticas de AL, nos parece produtiva, inclusive, em pesquisas de campo, visto que nessas experiências podem ser consideradas questões diversas quanto a tais dimensões.

¹⁶ “Genre theory without creativity runs the risk of reifying existing genres; deconstruction without

É preciso tecer, entre essas dimensões, diferentes movimentos complexos, que busquem informar um ao outro, por exemplo, quando se passa “da desconstrução à reconstrução à desconstrução, do acesso à desconstrução ao *redesign* [reconstrução], da diversidade à desconstrução e a novas formas de acesso.” (JANKS, 2000, p. 179, tradução nossa)¹⁷. Essa dinâmica é explicitada no *Ciclo de redesign* (Figura 1), elaborado pela autora e que comentaremos mais adiante.

Entendidos os letramentos críticos, abordamos, a seguir, as práticas de AL.

Práticas de análise linguística: algumas peculiaridades

Propostas de trabalho com práticas de AL surgem na produção acadêmica brasileira voltada ao ensino de língua materna na década de 1980¹⁸. Nesse contexto, as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil traziam à luz críticas sobre a) a primazia do ensino tradicional de gramática nas aulas de Português; b) o ensino de leitura como conjunto de habilidades cognitivas aplicáveis, de forma indistinta, a quaisquer textos pertencentes a qualquer gênero do discurso; c) a concepção de produção de textos como aplicação de “técnicas” de escrita ou como emergência do “dom” para escrever; d) a desconsideração da oralidade como modalidade a ser explorada sistematicamente; entre outros princípios e práticas pedagógicas do componente curricular “Comunicação e Expressão”, em voga na escola da época¹⁹.

Nas décadas de 1980 e 1990, houve um significativo avanço na direção de um ensino de Português mais próximo de uma concepção enunciativa de língua, a

reconstruction or design reduces human agency; diversity without access ghettoises students. Domination without difference and diversity loses the ruptures that produce contestation and change.”

¹⁷ “[...] from deconstruction to reconstruction to deconstruction, from access to deconstruction to redesign, from diversity to deconstruction to new forms of access.”

¹⁸ Ver: Franchi (2006) [1987] e Geraldi (1984).

¹⁹ Para Santos (2014, p. 16), “a partir da década de 1980, busca-se uma prática de ensino escolar menos voltada para o tradicional estudo da gramática normativa (o que não significa dizer que ele não mais aconteça) e mais voltado para a prática discursiva, para as funções sociais da leitura e da escrita, enquanto exigência de uma sociedade grafocêntrica. Nesse sentido, é o discurso de combate ao tradicional, do qual nos fala Cordeiro (2002) que também move o desejo de mudança nesse período no campo do ensino da língua.”

qual implica considerar, nas práticas de reflexão sobre a linguagem, os modos como os sujeitos, situados em contextos sócio-históricos, interagem e produzem sentidos, mobilizando recursos linguísticos e de outras semioses (*designs* disponíveis), em textos de gêneros do discurso variados. Um dos pontos principais dessa mudança foi a mudança de *status* do texto – e de sua leitura e produção – nas aulas de língua portuguesa: esse passou a ser considerado unidade de ensino central, como verificamos na conhecida coletânea “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984) e nos PCN (BRASIL, 1998), publicados mais de 10 anos depois.

De modo geral, as mudanças operadas nas aulas dedicadas ao *estudo sobre a língua*, nas palavras de Correia Neto (2020)²⁰, dizem respeito ao ensino tradicional da gramática, centrado em regras, nomenclatura e classificações gramaticais, o que foi considerado insuficiente para a disciplina de Língua Portuguesa (BEZERRA; REINALDO, 2020). Foi se ampliando um conjunto de estudos com críticas ao ensino tradicional de gramática, com questionamentos à validade desse “modelo”, e a proposta de trabalho com *práticas de AL* surgiu como uma alternativa didática de reflexão sobre elementos do sistema linguístico, gramaticais, textuais e discursivos, articulada aos usos da língua. Nesse sentido, Mendonça (2022, p. 197, grifo nosso) considera que as práticas de AL são

parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas *dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa*, com o objetivo de *contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos*.

Nesse viés, e na continuidade do que já vinha sendo apontado desde a década de 1980, as práticas de AL atravessam a leitura e a produção de textos, no intuito de contribuir para a formação escolar dos estudantes. Configuram-se em materiais e atividades didáticos que, por sua vez, estão baseados em diferentes teorias gramaticais, textuais e discursivas, de distintas vertentes²¹. Tal variedade de

²⁰ O termo estudo sobre a língua (ESL) é usado pelo autor “para designar o ensino tradicional de gramática, a prática de análise linguística, bem como as sedimentações ou imbricações derivadas do encontro dessas duas perspectivas nas práticas docentes [...]” (CORREIA NETO, 2020).

²¹ Por exemplo, propostas que contemplam práticas de AL têm sido feitas com base em princípios do Gerativismo linguístico (criado por Noam Chomsky e de caráter formalista), no uso da Metodologia

fontes teórico-epistemológicas que organizam a proposta de adoção de práticas de AL nas aulas de português, aliada ao fato de que os saberes docentes se constroem também *na ação*, distinguindo-se dos *saberes teóricos* (CHARTIER, 2007), ensejam a emergência de uma *mescla de perspectivas* nas práticas docentes, já apontada por Mendonça em 2006:

[...] as práticas de ensino de língua materna do ensino fundamental II (EFII) e do ensino médio (EM), revelam (como sempre revelaram) uma mescla de perspectivas: o jeito “tradicional” de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas (MENDONÇA, 2022, p. 189).

Nos documentos curriculares nacionais (BRASIL, 1998; 2018) e em estudos acadêmicos dedicados a esse assunto (BEZERRA; REINALDO, 2020; GERALDI, 1999; MENDONÇA, 2022), têm sido propostas práticas de AL, no ensino de língua portuguesa, alicerçadas no paradigma enunciativo-discursivo.

Considerando que, no ensino de línguas, toda ação/estratégia pedagógica tem subjacente, implícita ou intuitivamente, uma concepção de língua(gem), entende-se que uma diferença fundamental entre o ensino tradicional de gramática e as práticas de AL são as concepções sobre as quais cada um desses “modelos” se assenta.

Vale dizer que as práticas de AL se reportam, de modo abrangente, a uma proposta formativa emancipatória (FREIRE, 1989), que se dirige ao trabalho com a criticidade dos estudantes e, portanto, questiona, entre outros aspectos, a validade de se tomar como escopo único das práticas de estudo sobre a língua as estruturas linguísticas e as nomenclaturas associadas aos processos e categorias gramaticais. Tais conhecimentos linguístico-gramaticais integram a formação escolar em língua portuguesa, a exemplo do que se realiza com saberes próprios das demais áreas de estudo. Perini (2000) defende uma formação científica também na área da

da *Aprendizagem Linguística Ativa*, na produção e aplicação de jogos pedagógicos com materiais manipuláveis, no projeto Gramaticoteca (c2020), na Universidade de Brasília. Também, atividades didáticas de práticas de AL, com alicerce na Linguística Sistêmico-Funcional (para o desenvolvimento da qual Michael Halliday é um dos teóricos mais importantes), apresentam-se na seção “Grammar as a resource for critical literacy” (Gramática como um recurso para o letramento crítico), em Janks *et al.* (2014). Como se vê, as orientações teóricas desses exemplos são incongruentes entre si, na medida em que uma é formalista e a outra funcionalista, o que revela a grande abrangência do conceito de práticas de AL.

linguagem que envolve, entre outros conhecimentos, categorias e processos a ela pertinentes, associados a sua nomenclatura técnica, tal como acontece nas disciplinas de Geografia, Sociologia ou Ciências ao longo da escolarização. Autores, como Silva, Guimarães e Medeiros (2018), também defendem um trabalho de *educação científica* que exige tanto a participação em práticas de letramento envolvendo ciências quanto um “metaconhecimento sobre ciências”, o que também envolve a apropriação de linguagens científicas. Na proposta dos autores, a leitura de textos de outras áreas de conhecimento pode ser incrementada, ao se analisar o uso de recursos linguísticos para produzir sentidos. Os estudantes seriam levados, por exemplo, a relacionar a escolha de certos tipos de verbos e de orações em textos da disciplina de Ciências com a progressão textual e o gênero do discurso em foco, além de cotejar conceitos gramaticais com a análise de ocorrências em textos, as quais, imaginamos, funcionariam como evidências do fenômeno em estudo. Nesse sentido, consideramos que os conhecimentos *sobre* a língua precisam ser redimensionados, especialmente tendo em vista o foco na formação de leitores e produtores de textos capazes de operar autônoma e criticamente, nas situações de uso da língua, mobilizando também saberes metalinguísticos quando pertinente.

Dessa forma, o recorte normativo e estrutural que caracteriza o ensino tradicional de gramática seria reducionista, porque deixa de fora a dinâmica enunciativa dos atos de linguagem. Ou seja, desconsidera o fato de que, sendo a linguagem uma forma de interação humana, os interlocutores se constituem como tal ao agirem uns sobre os outros e ao produzirem efeitos de sentidos, para além de apenas mobilizarem, como peças de um jogo controlado e previsível, elementos linguísticos. Esses sujeitos, assumindo propósitos para suas interações, ocupam espaços sociais e tanto ‘falam’ quanto ‘escutam’ a partir desses lugares e conforme imagens que produzem, por exemplo, acerca dos papéis sociais desempenhados por quem interage em dada situação, ocorrida em dada esfera discursiva; e do gênero ao qual o(s) texto(s) envolvido(s) pertence(m) (ou parece[m] pertencer). Sendo assim, não são neutros nem a atividade comunicativa, nem o seu resultado, sendo o texto/enunciado concreto “irrepetível” (BAKHTIN, 2011). Os sujeitos, na interação, empregam estratégias e recursos previstos no sistema linguístico na



organização sociocultural das interações da comunidade; fazem isso nas restrições desse sistema e consoante as condições de produção dos textos/enunciados, em dado(s) gênero(s) do discurso; essas produções são veiculadas em suporte(s)/mídia(s), em um momento singular, de certo contexto sócio-histórico, cultural e ideológico. Assim, tanto a previsibilidade do sistema linguístico quanto as dinâmicas socioculturais incidem nas interações verbais.

Parece ser no contraste entre a perspectiva enunciativa e o ensino tradicional de gramática que emergiu uma compreensão equivocada acerca das propostas de práticas de AL: a de que elas negariam o papel dos conhecimentos gramaticais e do domínio de categorias analíticas – e eventualmente de nomenclaturas correspondentes – nas atividades de reflexão sobre a língua. As práticas de AL incluem o ensino de gramática (ACOSTA-PEREIRA, 2018; GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2022), mas o oposto não acontece. E isso pode ser explicado tanto pelos objetivos das propostas formativas em jogo, bastante diferentes entre si, quanto pela natureza das atividades envolvidas nas práticas de AL, especialmente o trabalho com as atividades epilinguísticas, que valorizam os saberes dos estudantes e sua capacidade de refletir como pontos de partida fundamentais. São estes os tipos de atividades previstas nas práticas de AL: a) as *linguísticas*, que envolvem o uso pleno da própria linguagem, isto é, a produção de textos orais e escritos e a sua leitura/escuta; b) as *epilinguísticas*, com as quais os sujeitos operam sobre a própria linguagem, comparando, experimentando, reinventando, transformando novas expressões e refletindo sobre sentidos gerados por escolhas/estratégias linguísticas e discursivas; c) as *metalinguísticas*, em que são descritos, nomeados e categorizados os fenômenos e classes linguísticos, sistematicamente, com a utilização de nomenclaturas técnicas (FRANCHI, 2006).

A predominância da *natureza indutiva* nas atividades é uma característica metodológica das práticas de AL que essencialmente as difere do ensino tradicional de gramática. A preferência por esse percurso metodológico sugere que se parta da observação de casos, fenômenos particulares, presentes em qualquer unidade linguística (palavra, frase, oração, período ou texto), para se chegar a respostas, a conclusões de regularidades ou até à elaboração de regras, mesmo que provisórias.



Assentada em caminho inverso, dedutivo, o ensino tradicional de gramática privilegia a apresentação de conceitos e categorias de análise (funções sintáticas, classes gramaticais, processos morfossintáticos, etc.) e de regras da norma-padrão, tida como inquestionável, para solicitar a aplicação quase mecânica desses conhecimentos, muitas vezes, em exemplos inventados para mera “fixação”. Rigorosamente, aos dados/exemplos são aplicadas análises preexistentes, já cristalizadas nas gramáticas normativas, como “respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam” (GERALDI, 1999, p. 122). Por conseguinte, “tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser ‘o que se tem para estudar’, sem saber bem para que apreendê-los” (GERALDI, 1999, p. 122).

Nas práticas de AL, por sua vez, a criação e/ou o uso de metalinguagem, mesmo que seja uma paráfrase intuitiva e individual e não uma nomenclatura técnica (MENDONÇA, 2022), é tratada(o) como instrumento descritivo para se referir aos fenômenos linguísticos na aprendizagem de “saber dizer sobre”, capacidade privilegiada na escola, em todas as áreas do conhecimento.

Análise linguística e letramentos críticos: aproximações possíveis (e necessárias)

Partimos do pressuposto de que a proposta das práticas de AL pode contribuir para propiciar práticas de letramentos críticos. Destacamos alguns aspectos²² que permitem aproximar abordagens de letramentos críticos e as propostas de realização de práticas de AL, no âmbito da reflexão sobre a linguagem.

O primeiro é a concepção sobre os modos como os sentidos são produzidos na criação textual, e como os sujeitos os (re)constroem, nos processos de leitura/recepção. Os significados não são meramente produtos da intenção de um sujeito individualmente considerado, se constroem sob a influência de relações de poder, emergentes em contextos sociais, culturais e políticos (CASSANY;

²² Os dois primeiros aspectos são concepções-chave que fundamentam letramentos críticos; podem ter sido/ser (re)apropriadas, em uma abordagem para os letramentos críticos, de acordo sua orientação teórica; e se imbricam com ideias das bases teórico-metodológicas das práticas de AL.

CASTELLÀ, 2010), nos quais os sujeitos circunscrevem suas contingências individuais, partindo de suas vivências passadas e compreensões próprias de como o mundo funciona. Desvelar, portanto, os modos como são acionados recursos linguísticos e estratégias discursivas (tomados aqui como *designs* disponíveis) na construção de textos, é um objetivo central na formação escolar. Esse desvelamento e descoberta, serão mais consistentes quanto mais envolverem processos de aprendizagem nos quais o/a estudante protagonize a reflexão. Sabendo que os letramentos são uma prática política e social e não um conjunto de habilidades neutras e psicológicas (SIEGEL; FERNANDEZ, 2000), e que supõem um leitor que é agente, atuante na recepção do texto, durante a formação escolar desse leitor, por exemplo, é necessário auxiliá-lo a conhecer a palavra em relação recíproca com o mundo, interpretar os contextos de produção de sentidos e se posicionar com relação a eles, já que compreender os textos implica esse posicionamento (CASSANY; CASTELLÀ, 2010).

Outro aspecto é o entendimento de que os textos são sempre *parciais* em dois sentidos, conforme Janks *et al.* (2014). Primeiro, os textos têm essa característica porque fornecem somente uma parte da história e não podem representar o mundo como ele é. Segundo, porque não são neutros, refletem o ponto de vista, as crenças e os valores de quem os produz. Nesse último sentido, *parcial* é o oposto de *imparcial*. Os textos são situados e produzem efeitos sociais, pois “trabalham” para posicionar os seus leitores/ouvintes/espectadores. São projetados para nos oferecer sua versão da “verdade” com diferentes finalidades, inclusive, a de manipular seus consumidores. Nesse sentido, é exigido dos leitores a capacidade de “investigar” essas aparentes verdades, o que pode ser potencializado em atividades de reflexão sobre a linguagem.

Um dos objetivos comuns entre versões dos letramentos críticos é reposicionar os estudantes como pesquisadores da língua (GREEN, 2001), na medida em que essas abordagens buscam promover o questionamento sobre textos, sobre seu funcionamento, a quem interessam, como posicionam os leitores, em que contextos sócio-histórico-culturais são produzidos, como se relacionam com outros textos (considerando se essa relação é, por exemplo, de conflito ou

convergência e comparando palavras, estruturas e sentidos de textos relacionados), etc. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Esse objetivo se coaduna com as práticas de AL pelas seguintes razões: a) elas colaboram para o desenvolvimento de habilidades de análise e sistematização dos processos e elementos linguísticos; b) investem na percepção dos fatos da língua como passíveis de questionamento e de escrutínio e no compromisso ético de promover atividades de reflexão e análise; c) não se restringem à apreensão e aplicação mecânicas de regras, conceitos/categorias e nomenclaturas, separados da reflexão sobre usos da língua.

Ainda, os letramentos críticos contemplam um modelo horizontal de aprendizagem (professor-alunos e aluno-aluno), em que o conhecimento é coconstruído e os educandos têm condições de desenvolver práticas de letramento para obter maior controle sobre suas próprias vidas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Combina-se com esse modelo a metodologia reflexiva de ensino, na qual a relação entre professor e alunos é horizontalizada nas práticas de AL. Essa metodologia visa à construção de conhecimentos, com a mediação docente, por meio da reflexão, predominantemente indutiva, sobre elementos linguísticos e discursivos, e não ao mero reconhecimento. Contrasta-se com um modelo vertical que se limita à narração/transmissão, pelo professor, de conteúdos que, então, o aluno deve reproduzir/memorizar, como acontece na pedagogia didática (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Nota-se que, na perspectiva crítica dos letramentos, há duas orientações distintas que se relacionam e entre as quais não há uma fronteira impermeável: a sociocultural, direcionada mais à análise textual, e a sociopolítica, mais voltada à transformação social. Na primeira orientação, o foco é no 'ser crítico' para compreender melhor o mundo e a sua complexidade, os jogos de interesses que o conformam, a diversidade nele intrínseca e atender com cuidado especial aos discursos públicos que, ideologicamente, determinam e organizam nossas sociedades tecnológicas e globalizadas cada vez mais. *Ler criticamente*, então, requer pressupor a relatividade de qualquer interpretação, inclusive, a interpretação própria (CASSANY; CASTELLÀ, 2010).

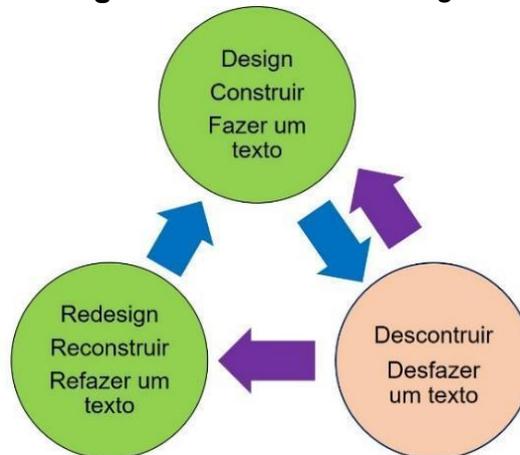
Na segunda orientação, prioriza-se a ação social que supõe a reação do leitor



e o texto. O seu significado, assim como os sujeitos que o criam e o leem estão sempre situados em sistemas sociopolíticos. Qualquer produção discursiva pode bem resistir ao sistema ou perpetuá-lo (se um texto é aparentemente neutro, de fato, contribui para essa perpetuação). Nesse ponto de vista, ser crítico exige saber questionar o sistema e agir para transformá-lo. O foco está no ‘ser crítico’ para mudar o mundo e lutar contra as desigualdades e a injustiça (CASSANY; CASTELLÀ, 2010).

Práticas de AL podem ser desenvolvidas com o propósito de desconstrução de textos, um dos processos do *Ciclo de redesign* (Figura 1). Esse ciclo foi elaborado por Janks (2010, 2012, 2013)²³, em sua proposta de letramento crítico, no qual “o ponto inicial para aprender a ler de modo crítico é reconhecer que todos os textos são representações parciais do mundo.” (JANKS *et al.*, 2014, p. 2, tradução nossa)²⁴. Nessa proposta, a centralidade é dada às formas como a língua é utilizada para produzir sentidos.

Figura 1 – Ciclo de redesign



Fonte: Adaptado de Janks (2012).

A desconstrução é apresentada como fundamental para se desenvolver a

²³ O ciclo é baseado na noção de *design* da Pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000). Essa pedagogia denomina *designing* o processo de produção de sentidos. Consoante esse processo, ações relacionadas ao ato de rever, desconstruir e reconstruir são as produções de *redesigning*, que gerariam novos *designs* disponíveis para reiniciar os processos de produção de sentidos. Tais *designs*, que passam a estar disponíveis para os aprendizes, podem ser novos textos, novos conhecimentos sobre língua, texto, gêneros ou novas habilidades.

²⁴ “The starting point for learning to read texts critically is to recognize that all texts are partial re-presentations of the world.”

criticidade e se relaciona com a recepção e a produção de textos. *Pensando na formação escolar*, a mediação dos professores e colegas e a *agência*²⁵, por parte dos estudantes, são fundamentais nesse ciclo virtuoso. As atividades didáticas, em aulas de línguas, *podem flexivelmente dar primazia a qualquer um ou mais de um dos três processos: construção, desconstrução ou reconstrução*. No ciclo, a construção (*design*) e a reconstrução (*redesign*) são contínuas e iterativas, visto que cada novo texto feito se torna um novo *design*, mais um recurso de criação de sentidos. Esse, por sua vez, como qualquer texto, serve a um conjunto de interesses e requer sua desconstrução, isto é, o olhar crítico lançado sobre os sentidos possíveis a serem construídos. Por isso, a desconstrução se direciona tanto para trás, para o *design*, o texto, quanto para frente, para o *redesign* dessa produção (JANKS, 2010, 2012).

Janks (2012, p. 153, grifo da autora, tradução nossa) esclarece que o processo de desconstruir/ desfazer os textos

permite aos participantes se engajarem *conscientemente* com os modos nos quais recursos semióticos foram aproveitados para servir aos interesses do produtor e como diferentes recursos poderiam ser aproveitados para re-construir e re-posicionar o texto. É um olhar tanto para trás quanto para frente²⁶.

Essa desconstrução, que pode ser realizada, inclusive, em textos dos alunos, amplia nossa consciência sobre as escolhas linguísticas e discursivas feitas pelo produtor, já que os textos são construídos com base numa gama de opções possíveis. No processo das representações do mundo no texto, os produtores fazem escolhas linguísticas e discursivas que impactam o discurso que está sendo criado e os modos como esse será recebido/compreendido. Devem decidir, por exemplo, quais recursos e estruturas serão empregadas: decidir entre “amigo”, “conhecido” ou “parceiro”; escolher o tempo, o modo e a voz verbal (por exemplo, voz passiva ou ativa; pretérito perfeito ou imperfeito); ligar duas sentenças ou deixá-las separadas,

²⁵ Para Rajagopalan (2013), o agente é o sujeito da linguagem que desafia as estruturas de poder vigentes, com maior ou menor grau de sucesso.

²⁶ “[It] enables participants to engage *consciously* with the ways in which semiotic resources have been harnessed to serve the interests of the producer and how different resources could be harnessed to re-design and re-position the text. It is both backward- and forward-looking.”

em períodos independentes; se unidas num só período, deixá-las justapostas ou ligadas por conectivos; usar ou não *linguagem neutra* e evitar certos pronomes considerados sexistas; selecionar, ordenar e concatenar informações construindo um fio argumentativo de aprovação, desaprovação, neutralidade, etc (JANKS *et al.*, 2014). Envolver-se nessas escolhas é realizar atividades epilinguísticas, previstas nas práticas de AL, porque exigem que os sujeitos reflitam sobre possíveis efeitos de sentidos que tais escolhas podem ocasionar. E os efeitos estão intrinsecamente ligados à situação de produção – interlocutores, esfera discursiva, gêneros do discurso, etc. Segundo Janks *et al.* (2014), essas escolhas são ora deliberadas, ora inconscientes, jamais neutras²⁷.

Na desconstrução, deve-se considerar que “toda escolha coloca em primeiro plano o que foi selecionado e oculta, silencia ou coloca em segundo plano o que não foi selecionado” (JANKS *et al.*, 2014, p. 2, tradução nossa)²⁸. Para as autoras, “focalizar as seleções nos dá a oportunidade de percebê-las e pensar sobre seus efeitos” (JANKS *et al.*, 2014, p. 2, tradução nossa)²⁹.

Realizar práticas de AL, com o propósito de desconstrução, *pode contribuir para a formação do leitor crítico, sob o prisma da orientação sociocultural, ao focalizar recursos verbais que podem estar tanto articulados e entretecidos à leitura/recepção de um texto/enunciado quanto ao seu (re)design, a sua (re)construção*. As atividades epilinguísticas podem promover a compreensão de funções discursivas e efeitos de sentidos advindos do uso desses elementos, aproveitados/escolhidos pelo produtor para servir aos seus interesses; e, dessa maneira, cooperar para o entendimento de pontos de vista, valores ideológicos, intenções e interesses aos quais o texto serve. Pensar sobre as escolhas linguísticas, nas práticas de AL, com a mediação do professor e com outras

²⁷ Para Janks *et al.* (2014), cada sociedade tem convenções que orientam o comportamento adequado, inclusive, o linguístico e que, por conseguinte, influenciam as escolhas linguísticas. Essas normas sociais, não escritas, controlam quem deveria falar, por quanto tempo, para quem, onde e quando e em qual língua. Há regras sociais concernentes a descortesia e polidez e a tópicos e palavras tabus. Essas normas indiciam relações de poder, visto que decidir que regras vigoram, em uma comunidade, é uma questão de poder.

²⁸ “Every choice foregrounds what was selected and hides, silences or backgrounds what was not selected.”

²⁹ “Focusing on the selections gives us an opportunity to notice them and to think about their effects.”

atividades, pode contribuir para responder a questões mais amplas sobre os discursos produzidos, exigidas no engajamento crítico com um texto. Reunimos, no Quadro 1, perguntas sugeridas por Janks (2012); Janks *et al.* (2014) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); e que podem ser usadas nos processos de desconstrução textual.

Quadro 1 – Mediações de leitura no processo de desconstrução textual

- 1 - Qual é o assunto e o propósito do texto? Como sabemos disso?
- 2 - Quem é o público-alvo? Como podemos saber isso?
- 3 - Como a situação, pessoa ou objeto é construída(o)?
- 4 - Que conhecimento o autor precisa ter em relação ao assunto do texto para compreendê-lo?
- 5 - Que visão de mundo e valores o autor assume que o seu leitor tem? Como podemos saber isso?
- 6 - Como o autor trata/posiciona o leitor (por exemplo, como amigo, opositor, invisível, alguém que concorda com os pontos de vista do autor, alguém que precisa ser convencido)?
- 7 - Quem o texto beneficia e quem ele coloca em desvantagem? Como isso acontece?
- 8 - Qual e de quem é o(a) sentido/visão aceito(a) e o(a) descartado(a)?
- 9 - Quem/o que o texto inclui/exclui? Há lacunas na apresentação da situação, pessoa ou objeto? Como sabemos disso? Pessoas de diferentes grupos são mencionadas como se fossem de um mesmo grupo?
- 10 - Quem fala e quem é silenciado? Como isso acontece? O autor escreve sobre um grupo sem apresentar sua visão sobre coisas ou situações?
- 11 - Esse ponto de vista está de acordo com o que você conhece em sua realidade, suas experiências, crenças ou valores? Por quê (não)?
- 12 - Quais as possíveis consequências sociais da visão representada?
- 13 - Há outras possibilidades de interpretar ou de descrever o que o texto apresenta? Quais?
- 14 - Como reconstruir o texto para representar outra visão eticamente?
- 15 - É necessário manter/transformar quais elementos do texto para apresentar essa outra perspectiva?

Fonte: Questões adaptadas de Janks (2012), Janks *et al.* (2014) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Para responder a essas questões, refletir sobre escolhas linguísticas é uma mediação pedagógica importante³⁰. Essas perguntas precisam ser dimensionadas, nas práticas de AL, com foco nos gêneros do discurso. O trabalho com gêneros como objetos de ensino, nas aulas de português, remete ao trato com

³⁰ Por limitação de espaço, não apresentamos, neste artigo, recortes de atividades que consideram questões como as do Quadro 1.

recursos/estratégias (estruturais, textuais, discursivos e normativos), recorrentes nos textos/enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011), para que, sempre que necessário, esses(as) recursos/estratégias sejam observados(as) e retomados(as).

Dentre os fenômenos que podem ser analisados, comentaremos sobre a referenciação e a modalização, das quais a abordagem é proposta pela BNCC (BRASIL, 2018) no componente de Língua Portuguesa. Esses fenômenos, além da variação linguística, constituem poderosas interfaces com a produção e negociação de sentidos e, por conseguinte, com nossas capacidades de ler, compreender e refletir sobre a linguagem, bem como escolher e avaliar, para nossos projetos enunciativos, recursos verbais e de outras linguagens. Assim, têm potencial para estruturar a reflexão sobre linguagem(ns) na escola, em uma educação linguística crítica (MENDONÇA, 2021). São fenômenos macros, marcados linguisticamente por recursos identificáveis de ordem micro (palavras, morfemas verbais, nominais, etc.). Desse modo, esses processos discursivos interceptam elementos lexicais e sistêmicos/gramaticais – recursos e processos morfológicos, sintáticos, etc. – dentre os quais alguns são mais consolidados, enquanto outros são mais emergentes como objetos de ensino, nas aulas de língua materna.

A referenciação e a modalização, no entanto, ainda costumam ser ignoradas no trabalho pedagógico ou, ao menos, não são tratadas como eixos estruturantes de práticas de AL, segundo Mendonça (2021). O trabalho pedagógico com a referenciação promove a compreensão de como os referentes, dinamicamente, produzem *objetos de discurso*³¹, portanto, (re)constroem os sentidos no texto, podendo ser sempre desativados, reativados e modificados no decorrer da progressão referencial, ou seja, de como os referentes se transformam ao longo do texto. Isso ajuda os alunos tanto a compreenderem o texto e seus implícitos quanto

³¹ Na Linguística de texto, sobre a passagem do estudo dos referentes para o estudo da construção de *objetos de discursos*, Koch relembra: “Defendemos em Koch & Marcuschi que a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de (re)construção do próprio real. Os objetos-de-discurso não se confundem com a própria realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. Interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural.” (KOCH, 2005, p. 34).

a expressarem sua compreensão e a escolherem os recursos nas atividades de produção, conforme o que objetivam enunciar. Auxilia ainda na investigação de *como a situação, pessoa ou objeto é representada(o) no texto* (questões 3, 6, 7, 9 e outras do Quadro 1). Já o trato com a modalização promove a compreensão de como o autor modula suas apreciações acerca de seu discurso, do modo como o constrói e demarca a relação que estabelece com seus interlocutores (MENDONÇA, 2021); e de como, na perspectiva do autor, o enunciado deve ser lido e o interlocutor deve (re)agir, colaborando para que esse sujeito tome uma posição. Auxilia, logo, no estudo de *como o autor posiciona seus leitores e busca convencê-los a aceitarem suas ideias no texto* (questões 1, 3, 6, 7 e outras).

A partir das questões 3, 6 e 7, por exemplo, podem-se focalizar tanto expressões referenciais (como “amigo”, “conhecido” ou “chegado”) quanto modalizações. Ainda, na questão 7, pode-se observar a voz verbal (ativa ou passiva) para notar a posição ou não indicação do agente de uma ação em uma sentença e o efeito disso. Na questão 10, é útil observar o discurso reportado (direto, indireto ou indireto livre) para identificar de quem é a voz reproduzida fielmente, quem foi parafraseado e como isso se deu, e quem foi ignorado nas menções.

Práticas de AL, a partir de questões como as apresentadas, podem ajudar o aluno a ter conhecimento de visões e intenções de ideologias em circulação na sociedade, por meio da compreensão de textos/enunciados que as comunicam; sobre diversos temas, globais e locais. Esse trabalho envolve considerar leituras *contra, a favor* ou outra (isto é, pontos de vista distintos) acerca do *conteúdo*, da *forma* e dos *interesses* do texto, tendo em conta essas dimensões em sua indissociabilidade para que esse possa ser reconstruído. Isso pode ser alcançado somente ao ter uma ideia de como o texto pode/poderia ser diferente, sendo necessária essa leitura projetiva, além do engajamento na reconstrução (JANKS, 2012).

Considerações (não finais)

Projetos ou atividades didáticas, com práticas de AL e fundamentados(as) nos

letramentos críticos, podem ser aplicados(as) e investigados(as), em contextos escolares de ensino-aprendizagem de língua materna. Esses trabalhos podem ocorrer em pesquisas colaborativas com professores em serviço, contribuindo para o entendimento de possibilidades e impactos de práticas de AL, na aprendizagem e formação de cidadãos com competência discursiva e que se posicionam de forma crítica, construtiva e eticamente responsável (BRASIL, 1998). É importante que esses projetos/atividades sejam flexíveis o suficiente para atender a demandas locais, inclusive, exigências curriculares e necessidades de aprendizagem dos alunos, a fim de que sejam trabalhos significativos aos educandos.

Nas práticas de AL de cunho crítico, é fundamental que os discentes interpretem, questionem e concordem com/refutem as diferentes visões e intenções depreensíveis dos textos/enunciados em estudo; e para que cheguem à (re)construção ética e transformativa desses. Dessa maneira, práticas de AL, aliadas a uma pedagogia dos letramentos críticos, podem ajudar os alunos a lerem, indissociavelmente, a palavra e o mundo, em aulas de língua materna e para que desenvolvam seu potencial de se tornarem, a cada dia, leitores mais atentos, autônomos e críticos. Ademais, podem colaborar para que esses estudantes tenham, mais frequentemente, o genuíno desejo de se posicionarem como cidadãos livres, plenos de direito, capazes de (re)escrever a palavra e parte do mundo, a favor da justiça social, mesmo em contextos hostis a essa formação, com o olhar firme nas interfaces que produzimos entre a realidade e os discursos que criamos e que nos atravessam.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Jataí, v. 10, n. 1, p. 182-200, 2018. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/460.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* 2. ed.



Recife: Pipa Comunicação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (bnc-formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 dez. 2022.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441>. Acesso em: 06 jul. 2022.

CHARTIER, A. M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A. M. *I: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale, 2007. p. 185-207.

CORREIA NETO, L. D. *A atividade docente com o estudo sobre a língua no ensino fundamental II: as tramas do trabalho real em perspectiva*. 2020. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37715>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.). *Mas o que é mesmo gramática?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM, R. Looking at the next 20 years of multiliteracies: a discussion with Allan Luke. *Theory into Practice*, Columbus, v. 57, n. 1, p. 72-78, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330>. Acesso em: 6 jul. 2022.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.



GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GRAMATICOTECA. *Bem vind@s à gramaticoteca*. São Paulo: Gramaticoteca, c2020. Disponível em: <https://www.gramaticoteca.com>. Acesso em: 6 jul. 2022.

GREEN, P. Critical literacy revisited. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (ed.). *Critical literacy: a collection of articles from the Australian literacy educators' association*. Australia: Australian Literacy Educators' Association, 2001. p. 7-14.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>. Acesso em: 6 jul. 2022.

JANKS, H.; DIXON, K.; FERREIRA, A.; GRANVILLE, S.; NEWFIELD, D. *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge, 2014.

JANKS, H. Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, v. 52, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713664035>. Acesso em: 06 jul. 2022.

JANKS, H. *Literacy and power*. New York: Routledge, 2010.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 150-163, May 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970245.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (org.) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KOCH, I. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

LESSARD, C. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 43-58, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/227/126>. Acesso em: 20 dez. 2022.



LUKE, A. Critical literacy: foundational notes. *Theory Into Practice*, Columbus, v. 51, n.1, p. 4-11, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>. Acesso em: 6 jul. 2022.

LUKE, A.; WOODS, A. Critical literacies in schools: a primer. *Voices from the Middle*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 9-18, 2009. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/27520/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p. 187-218.

MENDONÇA, M. Práticas de análise linguística, modalização e referenciação: ampliando e conectando objetos de ensino. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 219-243.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

OLIVEIRA, N. F. *Análise linguística em dois LDs do ensino médio: estudo comparativo das edições de 2006 e 2015 do PNLD-EM*. Campinas: UNICAMP, 2018.

PERINI, M. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal?. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, T. C. dos. O "novo" para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 29, n. 2, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25984/14270/101313>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SIEGEL, M.; FERNANDEZ, S. L. Critical approaches. In: KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (ed.). *Handbook of reading research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. v. 3.

SILVA, W.; GUIMARÃES, E.; MEDEIROS, I. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa na abordagem do letramento científico. *Revista*



Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 159-191, 2018.
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812288>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TENÓRIO, F. J.; SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 46, p. 727–749, 2016. DOI: 10.26512/lc.v21i46.4714. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4714>. Acesso em: 6 jul. 2022.

Recebido em: 30 set. 2022
Aprovado em: 05 nov. 2022

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista/Silvia Helena de Freitas Ruiz
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

