

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA ANCORAGEM DIALÓGICA

THE PRACTICE OF LINGUISTIC ANALYSIS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: TOWARDS A DIALOGIC PERSPECTIVE

Rodrigo Acosta Pereira¹
Doutor em Linguística
Universidade Federal de Santa Catarina
(drigo_acosta@yahoo.com.br)

RESUMO: Neste artigo, objetivamos discutir as contribuições dos escritos do Círculo de Bakhtin para a prática de análise linguística, isto é, para a reflexão sobre os usos linguísticos. Com base nos postulados do Círculo, advogamos a favor de uma prática de análise linguística mediada por textos-enunciados típicos, gêneros do discurso, viabilizando não apenas um caminho enunciativo-discursivo em torno da análise linguística, mas, sobretudo, compreendendo a importância do trabalho com textos-enunciados nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Aula de Língua Portuguesa. Prática de análise linguística. Círculo de Bakhtin

ABSTRACT: In this paper, we aimed to discuss the contributions of the writings of Bakhtin Circle to practice linguistic analysis, that is, to the reflection on language uses. Based on the postulates of the Circle, we advocate in favor of a practice of linguistic analysis mediated typical texts, discourse genres, enabling not only an enunciative-discursive way around the linguistic analysis, but, above all, understanding the importance of the work with real and concrete texts in Portuguese Language classes.

Keywords: Portuguese Language classes. Practice of linguistic analysis. Bakhtin's Circle.

Introdução

Neste artigo, objetivamos discutir acerca da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa (LP) em contexto da Educação Básica. Para tanto, dentre as várias abordagens teórico-metodológicas que buscam responder à questão do trabalho com a análise linguística (REINALDO; BEZERRA, 2013), nos endereçamos numa perspectiva enunciativo-discursiva com base nos escritos do Círculo de Bakhtin.

Além disso, em termos de organização de nossa discussão, visamos a delinear um caminho de retomadas e reenunciações de vozes outras que, em nosso artigo, colaboram para a compreensão acerca (i) do entreespaço da gramática tradicional e da análise linguística, no contexto das aulas de LP na Educação Básica

¹ Professor do DLLV, do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLg) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na UFSC.

e (ii) da prática de análise linguística sob uma perspectiva enunciativo-discursiva mediada por textos-enunciados típicos à luz das postulações do Círculo de Bakhtin.

Compreendemos que a discussão em tela não apenas contribui para as inquietações em torno do papel da análise linguística na aula de LP (de forma específica), mas também para as diversas discussões acerca da resignificação das práticas de ensino e de aprendizagem da língua(gem) na escola de Educação Básica (de forma geral).

A gramática tradicional e a prática de análise linguística

Nesta seção, objetivamos discutir sobre o papel protagonista da gramática tradicional nas aulas de LP e sobre as mudanças que têm sido propostas (de forma mais sistemática) desde a década de 1980 em torno das práticas de ensino e de aprendizagem da língua(gem) na escola de Educação Básica. A partir disso, organizamos a seção em dois momentos: uma subseção que traz as reverberações do embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança para a construção de um caminho operacional e reflexivo para o trabalho com a língua(gem) nas aulas de LP; e uma subseção que traz as explicações teórico-metodológicas em torno da proposta da análise linguística, como uma das unidades básicas de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa na escola.

O discurso da tradição e o discurso da mudança: por uma abordagem operacional e reflexiva

Como explica Britto (1997), a necessidade de resignificação do ensino de língua portuguesa no Brasil é antiga e convergente ao processo de escolarização universal que se instaurou como uma política pública em nações ditas de terceiro mundo a partir de 1920. Geraldi (1997 [1991], p. 115, grifos do autor), a esse respeito, esclarece que

Pela democratização do ensino, que é uma necessidade e um grande bem, tiveram acesso a ele largas camadas da população antes marginalizadas. A democratização, **ainda que falsa**, trouxe em seu bojo outra clientela. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem ao nosso grupo social.

² Sugerimos a leitura de Pietri (2003); Razzini (2000) e Soares (2002) sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil.

Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. [...] Antigamente, os professores eram da “elite” cultural e os alunos, da “elite” social [...].

Entretanto, mesmo com a expansão quantitativa da educação formal (principalmente encabeçada por Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil entre 1956 e 1961, mas, em larga escala, historicamente coincidindo com o período da redemocratização do país, por volta de 1973), a então denominada “democratização do acesso à escola” trouxe, como explicam Geraldi (1997 [1991]) e Britto (1997), em conjunto diversas reações: o abandono (pela “elite”) da escola pública, a valorização das escolas privadas, arrocho salarial dos professores da Educação Básica, o crescimento (mesmo que indiscriminado) de instituições de ensino superior para a formação de professores e, mesmo que incipientemente, as mudanças nas práticas, nos métodos e nos conteúdos escolares, principalmente em relação “[...] à concepção de linguagem e de ensino alternativa à tradicional” (BRITTO, 1997, p. 99), este último, foco de nossa discussão.

Britto (1997) historiciza que a “nova crítica do ensino de português”, mesmo com ações de mudança iniciadas a partir da década de 1920, com Anísio Teixeira, apenas se estabeleceria consistentemente em meados da década de 1970, a partir de um empenho pela retomada de modelos teóricos de estudos da língua portuguesa, principalmente ligados às ideias produzidas pelo crescimento dos programas de pós-graduação, em especial na região sudeste do país. Além disso, como nos localiza o autor, já a partir da primeira metade dos anos de 1980, “[...] expandiram-se as linhas editoriais de bibliografia crítica, organizam-se encontros de especialistas, amplia-se o oferecimento de cursos de extensão e formação do professor [...]” (BRITTO, 1997, p. 101-102). Nesse momento, situam-se formas plurais de aversão/refutação ao ensino da gramática tradicional.

Dentre as principais críticas ao ensino da língua portuguesa sob a perspectiva da gramática tradicional, segundo Britto (1997), estavam (e, como avalia o autor, “ainda estão”) (p. 102):

1. a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?);
2. a valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade;

3. a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção textual;
4. a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares;
5. a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos;
6. a desconsideração das descobertas e elaboração da linguística contemporânea (BRITTO, 1997, p. 102-103).

Antunes (2003), na procura de refletir sobre a prática da aula de português, ratifica as críticas elencadas por Britto (1997), mesmo que, segundo a autora, tenhamos sinais de mudança. Antunes (2003, p. 19) explica que “um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece [...] revela a persistência de uma prática pedagógica que [...] ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.” E ainda completa que “embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido [...], infelizmente ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.” (ANTUNES, 2003, p. 19-20). Para a autora, o trabalho com a gramática na escola de Educação Básica ainda reproduz: uma gramática descontextualizada, uma gramática fragmentada, uma gramática da irrelevância, uma gramática taxonômica e conceitual, uma gramática inflexível e engessada, uma gramática prescritiva e petrificada. Em síntese, “uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional [...]” (ANTUNES, 2003, p. 33).

Em resposta a essas inquietações em torno do papel de protagonista da gramática tradicional nas aulas de LP na escola de Educação Básica, Britto (1997) retoma as posições de Franchi (2006 [1991]) e Geraldi (1997 [1991]) acerca da perspectiva de entender o ensino da língua portuguesa “[...] a um só tempo, operacional e reflexivo [...], que part[e] da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua” (BRITTO, 1997, p. 153). Britto (1997) esclarece que a abordagem operacional e reflexiva centra-se no imbricamento de três pontos centrais: a relação do sujeito social com a linguagem em uso; a compreensão do funcionamento da linguagem a partir das ações linguísticas e a compreensão/a resignificação das práticas didático-pedagógicas sob uma perspectiva sociointeracionista.

A relação do sujeito social com a linguagem diz respeito ao modo como a linguagem é constitutiva dos sujeitos sociais, “[...] que a constroem e reconstroem

seguidamente em cada ato enunciativo” (BRITTO, 1997, p. 154). Longe das visões subjetivista-idealista ou objetivista-abstrata (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]) que entendem a língua(gem) como representação do pensamento de um sujeito individual ou como um sistema imanente de elementos inter-relacionados, e sujeitos como individuais ou donos de suas vontades e de suas ações ou ainda assujeitados pelo um sistema, respectivamente, a língua(gem) e o sujeito são entendidos como sócio-histórico-culturais, que se constituem nas situações de interação verbal.

Sob essa perspectiva, a compreensão do funcionamento da linguagem implica o estabelecimento da intersubjetividade como constitutiva da linguagem por meio de três tipos de ações que os sujeitos realizam engajados em situações específicas de interação verbal: ações com a linguagem, ações sobre a linguagem e ações da linguagem. As ações com a linguagem dizem respeito à construção de sistemas de referências que os sujeitos, nas relações intersubjetivas com outrem, coconstroem, visando a entender o mundo social em que vivem. As ações sobre a linguagem voltam-se aos recursos expressivos (reinvenções, reformulações, etc) usados pelos interlocutores para construção de sentido (no uso da língua) nas interações que se engajam. As ações da linguagem, por sua vez, significam as possibilidades de constrições formais do sistema de referência do qual a língua faz parte (possuem caráter normativo).

Em relação ao terceiro ponto característico da abordagem operacional e reflexiva, a ressignificação das práticas didático-pedagógicas sob uma perspectiva sociointeracionista, Britto (1997) afirma que é inegável uma reenunção da posição da pedagogia crítica a partir de Paulo Freire e da ideia de alteridade e responsividade dos escritos do Círculo de Bakhtin, posto que, nessa ideia de uma ação docente sociointeracionista, a prática didático-pedagógica “[...] parte da palavra do aluno e da contrapalavra do professor” (p. 159). Além disso, situa o texto (visto como textos-enunciados³) como articulador/mediador das práticas de ensino e de aprendizagem.

A partir disso e, em divergência a uma prática tradicional de ensinar a língua(gem) na escola sob o viés exclusivo da gramática tradicional, a abordagem

³ Utilizamos o termo **texto-enunciado**, porque entendemos que o texto compartilha das mesmas especificidades de constituição e de funcionamento do enunciado, sob a perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin, a saber: (i) ancoragem nas situações interlocutivas no interior de esferas de atividade humana; (ii) alternância dos sujeitos do discurso; (iii) expressividade (ideológico-valorativas) e (iv) conclusibilidade.

operacional e reflexiva compreende a prática docente centrada no tripé produção de textos, leitura de textos e análise linguística. Dado nosso objetivo neste artigo, centralizamos nossa discussão sobre a prática de análise linguística⁴, foco da próxima seção. Além disso, finalizamos a presente seção com a posição de Geraldi (1996) que reitera nossa compreensão sobre a língua(gem) ao longo do artigo:

A língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 1996, p. 28 apud BRITTO, 1997, p. 164-165).

Afinal, o que é prática de análise linguística?

Geraldi (2011 [1984]) ao discutir as unidades básicas do ensino de português, em *O texto na sala de aula*, explica que

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. 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: coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc); organização e inclusão de informações, etc. 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. O objetivo da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa [...]. (GERALDI, 2011 [1984], p. 74, grifos do autor).

Parece-nos oportuno ressaltar três questões a partir das explicações de Geraldi (2011 [1984]) sobre a prática de análise linguística. A primeira diz respeito ao

⁴ Não discutiremos questões endereçadas especificamente às práticas de leitura e de escrita em contextos de escolarização formal. Contudo, reiteramos a compreensão da prática de análise linguística integrada às práticas de uso da língua(gem), dentre as quais, as práticas de leitura e de escrita.

fato de que a análise linguística não se caracteriza como uma nova terminologia para a análise gramatical (nesta seção, análise a partir dos pressupostos da gramática tradicional, especificamente). Embora inclua um trabalho com base na gramática tradicional, a prática de análise linguística amplia sob a ótica do texto-enunciado, procurando compreender como sujeitos, nas situações de interação das quais se engaja com outrem, agenciam determinados recursos linguísticos para realizar seu projeto de dizer. Com isso, os recursos expressivos, como os listados por Geraldi na citação acima, dentre outros, são explorados sob as lentes da enunciação.

A segunda questão diz respeito à prática de análise linguística mediada a partir das produções textuais do aluno. Embora, num primeiro momento, concordemos com Geraldi (2011 [1984]), por outro lado, entendemos que, dados objetivos outros nas aulas de LP, a prática de análise linguística pode, em adição, ser mediada por textos-enunciados de outrem, a fim de que, dentre outros aspectos, os alunos possam compreender como o outro agencia recursos da língua(gem) para construir seu dizer. Assim, de forma geral, textos-enunciados do aluno, como textos-enunciados de outrem podem ser os articuladores/mediadores da prática de análise linguística.

A terceira questão, por sua vez, diz respeito ao imbricamento de três atividades engendradas na prática de análise linguística, que, de forma implícita são textualizadas na explicação de Geraldi: as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Geraldi (1997[1991]) retoma de Franchi (2006 [1991]) a ideia de que, ao debatermos a questão do ensino de língua(gem), precisamos atentar para a confluência entre as atividades linguísticas – aquelas que correspondem ao uso da língua(gem); as atividades epilinguísticas – aquelas que correspondem à reflexão sobre o uso da língua(gem); as atividades metalinguísticas – aquelas que correspondem à reflexão analítica e categorial sobre o uso da língua(gem) e que são posteriores às atividades linguísticas e epilinguísticas.

Assim, com base na explicação de Geraldi (2011 [1984], p. 74), podemos compreender que a prática de análise linguística pressupõe: (i) um trabalho de análise dos recursos léxico-gramaticais, textuais e enunciativo-discursivos em textos-enunciados (sem excluir a gramática tradicional, mas, retomando-a criticamente) a fim de entender o agenciamento de tais recursos por sujeitos engajados em situações de interação social para realizar seu projeto de dizer; (ii) um trabalho de análise de tais recursos a partir dos textos-enunciados de alunos e de textos-enunciados de outrem;

(iii) um trabalho de análise de tais recursos a partir do imbricamento entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Em outras palavras,

A análise linguística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas [de uso da linguagem]. A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística; Em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (p. 192); finalmente, porque o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas [...] (BRITTO, 1997, p. 164, grifos do autor).

Ainda, na voz de Geraldi (1997 [1991], p. 189-190), compreendemos a prática de análise linguística⁵ como “[...] um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria.” Ou ainda, “[...] incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer [...]” (GERALDI, 1997 [1991], p. 192) de sujeitos em situações específicas de interlocução. A partir do que já discutimos, elaboramos o quadro abaixo⁶:

⁵ Sugerimos a leitura de Bezerra e Reinaldo (2013).

⁶ Sugerimos também a leitura do quadro comparativo proposto por Mendonça (2006, p. 207).

Quadro 01: Diferenças entre a prática de análise gramatical, em especial sob o matiz da gramática tradicional, e a prática de análise linguística.

Prática de análise gramatical	Prática de análise linguística
Atividades sob um panorama conceitual, taxonômico.	Atividades sob um panorama do uso agentivo-reflexivo dos recursos da língua.
Práticas de leitura e de escrita secundarizadas.	Integração entre leitura, escrita e análise linguística.
Inconsistência explicativa e analítica.	Explicação e análise a partir do imbricamento entre uso e reflexão sobre os contextos de uso.
Atividades pseudocomunicativas/descontextualizadas.	Atividades ancoradas nos usos reais da língua.
Ênfase na mecanicidade e na memorização.	Ênfase nas relações entre uso e reflexão sobre o uso.
Foco na estrutura e na forma.	Foco na relação entre uso e forma.
A unidade de análise é a oração.	A unidade de análise é o texto-enunciado.
Texto como pretexto.	Texto (texto-enunciado) como âncora.
Ênfase no prescritivo.	Ênfase no produtivo.
Estudo repetitivo e exaustivo.	Estudo sequencial e funcional.
Pedagogia tradicional.	Pedagogia crítica.
Abordagem teórico-conceitual e taxonômica.	Abordagem operacional e reflexiva.
Atravessam-se discurso(s) centrípeto(s).	Ancora-se em discurso(s) centrífugo(s)

Fonte: Elaborado pelo autor

Compartilhamos com Mendonça (2006, p. 207-208) o pressuposto de que o quadro comparativo “[...] tem propósitos ilustrativos. Portanto, ao reduzir os fenômenos e focar apenas o que é normalmente observado, ela não pretende abarcar a multiplicidade de procedimentos utilizados de fato em sala de aula, inclusive a mescla de perspectivas [...]”. Assim, o quadro 01 retoma as principais diferenças (ao nosso ver) entre as abordagens de uma análise essencialmente focada nos pressupostos da gramática tradicional e da prática de análise linguística.

Na próxima seção, objetivamos responder a uma outra questão: frente às diferentes abordagens teórico-metodológicas de análise linguística sob as lentes da enunciação, quais os pressupostos para o trabalho com base nos escritos do Círculo de Bakhtin?

A prática de análise linguística sob uma perspectiva enunciativo-discursiva

Nesta seção, nosso objetivo é, primeiramente, situar a perspectiva dialógica em relação às diferentes perspectivas de estudo da enunciação. Em um segundo momento, dado o recorte teórico-epistemológico que nos endereçamos, discutir como

podemos compreender a prática de análise linguística mediada por textos-enunciados típicos – gêneros do discurso – sob o matiz dialógico.

Teorias enunciativas e gramática(s)

Diversas perspectivas nos estudos linguísticos têm se ocupado da enunciação. Diferentes pesquisadores, a esse respeito, buscaram mapear a heterogeneidade desse campo de estudos. Fuchs (1985), por exemplo, afirma que haveria duas vertentes da abordagem enunciativista de estudo da língua(gem): (i) a abordagem em sentido restrito ou neo-estruturalista, que considera os subsistemas de unidades e as formas da língua; e (ii) a abordagem em sentido amplo ou pragmaticista, que recorre a conceitos lógico-linguísticos, aos atos de fala ou/e às particularidades/especificidades da interação.

Flores e Teixeira (2010), por sua vez, apresentam uma incursão a diferentes perspectivas sob a égide de duas questões: “a) [perspectivas que] devem ter relação com as ideias de Ferdinand de Saussure; e b) [perspectivas que] devem contribuir para o estabelecimento de um pensamento sobre a enunciação na linguagem.” (FLORES; TEIXEIRA, 2010, p. 8). Para os autores, haveria (i) a abordagem pós-saussuriana, com os estudos de Charles Bally; (ii) a abordagem da linguística da comunicação, com os estudos de Roman Jakobson; (iii) a abordagem da linguística enunciativa, com os estudos de Émile Benveniste; (iv) a abordagem dialógica, com os escritos do Círculo de Bakhtin; (v) a abordagem da semântica argumentativa, com os postulados de Oswald Ducrot; e (vi) a abordagem metaenunciativa, com os estudos de Authier-Revuz. Mesmo com distanciamentos e aproximações, tais perspectivas, de forma geral, compreendem que “estudar a linguagem do prisma de uma teoria da enunciação é estudá-la do ponto de vista semântico. [...] Dessa forma, todos os níveis da análise linguística [...] estão submetidos ao sentido” (FLORES; SILVA; LICHTENBERG; WEIGERT, 2008, p. 33).

Além do aspecto supramencionado (de que ambas as teorias da enunciação objetivam estudar a língua(gem) sobre o prisma do sentido), concordamos com os autores de que ambas as perspectivas apresentam mecanismos plurais de estudo do sentido sob o escopo da língua em uso, embora “tais mecanismos [sejam] de diferentes naturezas e adquir[a]m relevância no escopo da teoria em que foram concebidos” (FLORES; SILVA; LICHTENBERG; WEIGERT, 2008, p. 34-35). Em suma, os autores ratificam a ideia de abordar as teorias enunciativas (no plural) e uma

linguística da enunciação (no singular), almejando “[...] não propor a hierarquização de teorias, mas [...] vislumbrar unidade na diversidade” (FLORES; TEIXEIRA, 2010, p. 101). Em termos gerais,

A **linguística da enunciação** toma para si não apenas o estudo das marcas formais no enunciado, mas refere-as ao processo de sua produção: ao sujeito, tempo e espaço. A **linguística da enunciação** deve centrar-se no estudo das representações do sujeito que enuncia e não no próprio sujeito, objeto de outras áreas. (FLORES, 2001, p. 59 apud FLORES; TEIXEIRA, 2010, p. 107, grifos do autor).

Como pontuado, o estudo da língua(gem) sob as lentes da enunciação não exclui as marcas formais da língua, mas os analisa a partir de suas condições sociais de produção, o que implica, dentre outras questões, considerar o sujeito que enuncia em situações específicas de interação das quais se engaja com outrem. Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 128-129), sob a perspectiva dialógica, ratifica essa posição nas explicações endereçadas à ordem metodológica para o estudo da língua. Segundo essa ordem, o analista parte, inicialmente, dos tipos de interação verbal em ligação com as suas condições concretas. Em um segundo momento, analisa as formas das distintas enunciações, em ligação estreita com essas condições e, ao final, a partir das etapas precedentes, examina as formas da língua.

Volochínov (2013 [1930], p. 158-159), ao discutir a construção da enunciação reitera esse movimento analítico que parte do curso da comunicação verbal para as formas da língua, explicando que a unidade real da linguagem, o enunciado, precisa ser investigado partindo do intercâmbio comunicativo social, perpassando pelas especificidades das situações de interação verbal e pelas formas típicas dos enunciados (os gêneros do discurso) e, partindo dessas etapas, analisando as formas gramaticais da língua.

Assim, “cada enunciação [...] compreende, além da parte verbal expressa, também uma parte extraverbal não expressa [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 159) e uma não deve excluir a outra quando analisamos a língua(gem) sob o prisma da enunciação. Além disso, “cada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua **estrutura tipo**, que chamaremos a partir daqui de **gênero**” (p. 159, grifos do autor), foco de nossa próxima seção.

A prática de análise linguística mediada por textos-enunciados típicos

Há diferentes matizes para se compreender o conceito de gramática (FRANCHI, 2006 [1991]; POSSENTI, 1996; MARTELOTTA, 2009). Além disso, em resposta à prática de estudo da língua(gem) a partir dos preceitos da gramática tradicional, a partir de 1980, sistematicamente, novos caminhos, à luz de uma abordagem operacional e reflexiva, ascenderam para o ensino e a aprendizagem da linguagem na escola de Educação Básica, a partir da integração da produção de textos, da leitura de textos e da análise linguística. Ainda, dadas a pluralidade de campos epistemológicos envolvidos à enunciação, diferentes perspectivas têm apresentado pressupostos analíticos para o trabalho com a língua em uso, dentre várias (cf. seção anterior), a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin. Nesta seção, portanto, visamos compreender a prática de análise linguística nas aulas de LP à luz da perspectiva teórico-epistemológica dos escritos do Círculo de Bakhtin. Como apontado ao final da seção 3, procuramos responder: frente às diferentes abordagens teórico-metodológicas de análise linguística sob as lentes da enunciação, quais os pressupostos para o trabalho com base nos escritos do Círculo de Bakhtin?

Difícil retomarmos as pluridiversificadas considerações dos escritos do Círculo em uma única seção (e já ao final do artigo). Portanto, nosso recorte recobre apenas dois aspectos: (i) os conceitos de enunciado e de gêneros do discurso; e (ii) os pressupostos metodológicos de análise do enunciado, na voz do Círculo⁷. Além disso, dado o conjunto de obras do Círculo (e, novamente, a inviabilidade de retomada integral dos escritos), retomamos apenas as considerações de Volochínov (2013 [1929]), Medviédev (2012 [1928]) e Bakhtin (2003 [1979])⁸.

Volochínov (2013 [1930], p. 157) ratifica a natureza social da língua(gem), explicando que “a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte.” Com isso, a língua não deve ser vista como uma estrutura imóvel, fixada em regras, um produto petrificado, posto que ela “se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social.” (p. 157). Além disso, para o autor, todo uso da língua(gem), em situações reais da vida social, é mediada por formas concretas – os enunciados – que, por sua vez, dadas as particularidades do

⁷ Sugerimos a leitura de Acosta Pereira (2011; 2012; 2013; 2014) e Rodrigues (2001; 2005; 2012).

⁸ Para um estudo das principais considerações dos escritos do Círculo, ver Morson; Emerson (2008).

intercâmbio comunicativo (esferas) e da situação de interação⁹, assumem **estruturas-tipos**, isto é, cada enunciado da vida social tipifica-se na forma relativamente estável de gêneros do discurso.

Volochínov (2013 [1930], p. 169) ainda explica que “a orientação social é uma das forças vivas organizadoras que, junto com a situação da enunciação, constituem não só a forma estilística, mas também a estrutura puramente gramatical da enunciação¹⁰.” Além disso, para o autor, essa orientação social é o que determina (relativamente) a forma da enunciação, a partir de três elementos constitutivos: (i) o som expressivo (a entonação); (ii) a seleção de palavras; e (iii) a disposição de palavras, no interior da enunciação. O tom expressivo, segundo o autor, diz respeito à “expressão sonora da valoração social¹¹” (p. 175), isto é, a projeção semântico-axiológica que determina a seleção e a disposição das palavras no interior do enunciado.

A partir do tom expressivo-axiológico, cada tom “[...] precisa de palavras que lhe sejam correspondentes – que se adaptem- e indi[quem], assinal[em], a cada palavra, o posto que deve ocupar na proposição, proposição na frase, a frase na enunciação completa” (p. 177), a seleção e a disposição, portanto. Assim, “a situação e o auditório correspondentes determinam precisamente a entonação [o tom] e, através dela, realizam a seleção das palavras e sua disposição, dando um sentido à enunciação toda.” (p. 174).

Medviédev (2012 [1928], p. 44), a respeito da orientação social para o estudo da língua(gem), explica que “o que falta é justamente um estudo sociológico elaborado sobre as particularidades específicas do material, das formas e dos propósitos de cada campo da criação ideológica.” E completa, esclarecendo que, a partir de um estudo sociológico da língua(gem) será possível compreendermos o fenômeno ideológico na sua realização concreta “[...] que é sempre material e histórico.” (p. 44). Em outras palavras, para o autor, “qualquer enunciado é um ato social” (p. 183). E por ser um ato social (ou ser engendrado pela orientação social, como explica Volochínov (2013 [1930])), “[...] é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer

⁹ Para Volochínov (2013 [1930], p. 159), **situação de interação** corresponde à “[...] efetiva realização na via real de uma das formas, de uma das variedades, do intercâmbio comunicativo social.”

¹⁰ Ver as discussões de Bakhtin (2013 [1942-1945]) no ensaio “Questões de estilísticas no ensino da língua”.

¹¹ Ver as discussões de Acosta Pereira e Rodrigues (2014) sobre o conceito de **valoração** nos escritos do Círculo.

sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico.” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 185). Ademais, “no enunciado, cada elemento da língua tomado como material obedece às exigências da avaliação social. Apenas aquele elemento da língua que é capaz de satisfazer suas exigências pode entrar no enunciado.” (p. 185)

Medviédev (2012 [1928]) ainda explica que todo enunciado tem uma totalidade típica, uma forma típica do todo, o gênero do discurso. E por ser uma forma típica do todo (do relativo acabamento do enunciado), “o significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero.” (p. 193). Com isso, podemos compreender que as formas da enunciação só podem ser compreendidas, sob as lentes de sua orientação social, balizadas pela arquitetônica do gênero do discurso. “É no gênero que se realiza mais nitidamente aquela unidade entre a realidade efetiva da palavra e seu sentido [...]” (p. 197).

Bakhtin (2003 [1979]), ao tratar da questão do enunciado, esclarece que todos os usos da língua(gem) estão estreitamente relacionados às especificidades das esferas da atividade humana. Além disso, pontua que esse emprego da língua(gem) na forma de enunciados concretos e irrefutáveis não só refletem como refratam as peculiaridades da esfera da qual são produzidos, não apenas por meio de seu conteúdo temático e construção composicional, como, por conseguinte, pela seleção de elementos linguísticos (recursos lexicais, gramaticais, textuais) típicos dessa esfera.

Com isso, para Bakhtin (2003 [1979]), a orientação social da construção enunciativa pressupõe, dentre outras questões, a compreensão do enunciado como unidade real da comunicação discursiva, isto é, “[...] o estudo do enunciado [...] permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 269).

A esse respeito, Bakhtin nos esclarece que os enunciados (como unidades da comunicação discursiva – unidades reais) distinguem-se das orações (como unidades da língua – unidades convencionais) em função de quatro peculiaridades, a saber: (i) a ancoragem na situação interlocutiva; (ii) a alternância de sujeitos da fala; (iii) a conclusibilidade e (iv) a expressividade. Todo enunciado ancora-se numa situação específica de interação social, o que pressupõe a participação de sujeitos que se engajam em relações intersubjetivas social, histórica e culturalmente situadas. Além disso, os limites do enunciado concreto são definidos pela alternância de sujeitos da fala,

mesmo que não estejam face a face, mas em relações potenciais. A conclusibilidade corresponde ao relativo acabamento do enunciado e a possibilidade de responder a ele, o que invoca a exauribilidade semântico-objetiva do tema (o objeto discursivo a ser tematizado), a vontade discursiva do sujeito (o seu querer-dizer) e as formas típicas dos enunciados (os gêneros do discurso). A partir disso, podemos compreender que os gêneros não apenas são formas relativamente estáveis e típicas dos enunciados, como também formas típicas de construção do todo enunciativo. Isso, porque “a língua materna – na sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações [...]” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 282-283).

Partindo do que discutimos até então, defendemos a tese de que a prática de análise linguística, integrada às práticas de produção de textos e de leitura, seja mediada por textos-enunciados típicos – por gêneros do discurso – nas aulas de LP, posto que, ao nos posicionarmos sob esse prisma, estaremos, dentre outras questões: compreendendo a língua(gem) sob uma orientação social, o que implica:

- (i) Trabalhar com a língua(gem) em uso ancorada em situações de interação social específicas;
- (ii) Entender os enunciados como unidades reais da comunicação discursiva, diferentemente das orações como unidades convencionais da língua;
- (iii) Compreender como os recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, textuais, enunciativo-discursivos) são agenciados por sujeitos, em seus enunciados, sob o “colorido” das projeções ideológico-axiológicas e;
- (iv) Reconhecer que, ao nos utilizarmos da língua(gem) nas diferentes interações, a fim de realizarmos nosso projeto de dizer, nos utilizamos de formas típicas, gêneros do discurso, que são referenciais enunciativo-discursivos para a escolha de todos os recursos linguísticos.

Em suma, a escolha de todos os recursos linguísticos é sempre agenciada pelo sujeito sob a orientação social e materializada concretamente na forma de textos-enunciados típicos, que não apenas refletem, como também refratam sentidos

legitimados ideológico e axiologicamente no interior das esferas da atividade humana. Defendemos, em conclusão, uma prática de análise linguística a partir dos “olhos do gênero” (MEDVIÉDEV (2012 [1928], p. 199).

Como já dito, diversas discussões/pesquisas (especialmente, em Linguística Aplicada) têm se debruçado ao estudo dos gêneros do discurso/textuais (NASCIMENTO; ROJO, 2016). Dentre os vários caminhos, há rotas endereçadas às práticas de ensino e de aprendizagem da língua(gem) na escola de Educação Básica (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES; 2016). Sob essa perspectiva última, investigações têm procurado discutir questões em torno das práticas de leitura, de escrita e de análise linguística, com especial recorrência às duas primeiras. Com isso, nosso foco recai sobre a prática de análise linguística.

Compreender a prática de análise linguística sob o referencial dos gêneros do discurso reitera o que Bakhtin (2013 [1942-1945]) explica sobre caminhos outros para a “gramática” em contexto de escolarização. Para o autor, dentre outras questões,

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. [...] Toda a 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 possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística (BAKHTIN, 2013 [1942-1945, p. 23-24).

Dessa forma, advogamos e acreditamos (como já dito neste artigo), numa ressignificação em torno do trabalho com a língua(gem) nas aulas de língua portuguesa, especificamente, acerca da prática de análise linguística. Advogamos e acreditamos no trabalho com o uso e reflexão, operacional e reflexivo, portanto, sob o matiz dos gêneros do discurso, enunciados relativamente estáveis que não apenas regularizam e significam nossas interações (BAKHTIN, 2003 [1979]), como refletem e refratam aspectos da realidade social (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]). Dentre caminhos vários, entendemos a prática de análise linguística a partir de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas voltadas a inter-relação entre o que se diz e o como se diz em quais situações. Em outras palavras, uma prática de análise linguística engendrada ao conteúdo temático, ao estilo e à composição dos gêneros do discurso, visando a não apenas compreender o agenciamento de recursos

linguísticos, textuais e enunciativo-discursivos, como, sobretudo, como tais recursos recebem o “colorido” da atmosfera ideológico-axiológica (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) da situação de interação.

Considerações finais

Diversas discussões, nos últimos trinta anos, têm se voltado, de forma sistemática, ao ensino da linguagem a partir de textos e à integração dos eixos do uso e da reflexão a partir do trabalho com a leitura, escrita e análise linguística. Neste artigo, endereçamo-nos à discussão, de forma situada e respondente, das posições que orbitam o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa em contexto de Educação Básica. Reconhecemos os vários caminhos, pressupostos, ancoragens e perspectivas. Aqui, consociamo-nos a uma prática de análise linguística a partir de textos-enunciados típicos, não apenas procurando compreender a língua(gem) sob o matiz social, mas, sobretudo, almejando colaborar para as desestabilizações que se engendram na atmosfera axiológica do discurso da tradição, em especial concernente ao trabalho com a gramática tradicional (conceitual, taxonômica, prescritivista) na escola.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como atividade precedente à elaboração didática. **Revista Interseções** (Jundiá), v. 07, p. 04-23, 2014.

_____. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Revista Letrônica**, v. 06, p. 494-520, 2013.

_____. **O gênero carta de conselhos em revistas on-line: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda.** Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2012.

_____. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, p. 01-41, 2011.

ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W. R; LIMA, P. S; MOREIRA, T. M. **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** São Paulo: Pontes, 2016, p. 25-49.

_____. O conceito de 'valorização' nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** (Impresso), v. 14, p. 177-194, 2014.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução do russo de Tradução do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].

BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

FLORES, V. N; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2010.

FLORES, V. N; SILVA, S; LICHTENBERG, S; WEIGERT, T. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo "gramática"? In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo "gramática"?**. São Paulo: Parábola, 2006 [1991]. p. 11- 33.

FUCHS, C. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. **Revista Alfa**. São Paulo, 1985, p. 111-129.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 2011 [1984].

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MORSON, G. S; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2016.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa**. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

_____. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____. Contribuições dos estudos de gêneros do discurso para os estudos da língua. IN: DI FANTI; M. G. da; BARBISAN, L. B. **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 103-116.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João W. Geraldini. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.

Recebido em 14 de junho de 2017
Aprovado em 22 de novembro de 2017