

Gabriela Debas dos Santos

***A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA ABORDAGEM
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE BASE DIALÓGICA***

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestra em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Santos, Gabriela Debas dos

A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa : por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica / Gabriela Debas dos Santos ; orientador, Rodrigo Acosta-Pereira, 2017.

142 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

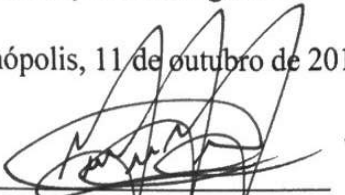
1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Círculo de Bakhtin. 4. Ensino e aprendizagem de língua portuguesa. 5. Prática de análise linguística. I. Acosta-Pereira, Rodrigo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. III. Título.

Gabriela Debas do Santos

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA ABORDAGEM
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE BASE DIALÓGICA**

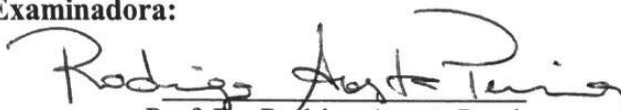
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Florianópolis, 11 de outubro de 2017.



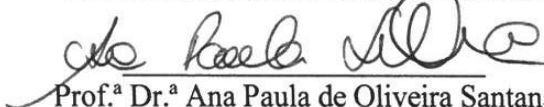
Prof. Dr. Marco Antonio Rocha Martins
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:




Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Orientador

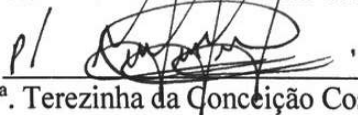
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Dr.ª Ana Paula de Oliveira Santana
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Dr.ª Nara Caetano Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Dr.ª Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Videoconferência)

Prof.ª Dr.ª Rosângela Hammes Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina

A meu querido e inesquecível pai (*in memoriam*),
com toda a dedicação que me foi possível
e com todo o carinho que lhe faz jus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por me conceder a graça da vida. Sem ela, eu jamais conheceria a alegria de *viver*, a satisfação de *ser* e a força para *vencer*. Somente com a fé que me habita e com a fé que em mim deposita, foi-me possível alcançar o zênite em que agora me encontro. Obrigada, Deus.

A meu pai, agradeço pelo prazer da convivência e pela incansável persistência. Você apostou todas as cartas em seu pupilo. Você preparou tudo, nos mínimos detalhes. Estou aqui para dizer que hoje colho frutos – frutos meus e frutos seus, porque as apostas foram muito bem conjecturadas. A minha inspiração é você, no coração e na memória, a todo tempo. Obrigada, pai.

A minha incansável companheira, agradeço pela laboriosa perseverança e pela resistente cumplicidade. Como pode dois seres complementarem-se e tornarem-se um? Um que representa, juntamente, ao mesmo tempo, força, fé, determinação e persistência. Somos um, e em nós há um elo que nos sustenta. Quero ser espelho do que você foi, do que você é, do que você ainda vai ser. Seu reflexo é minha imagem. Obrigada, mãe.

A meu esposo, agradeço pela serena compreensão e pelo perene amor. Se me faltava uma fração, hoje sou completa com você. Se a vida me era sem paixão, hoje me exalto em nosso laço. Deus destinou o encontro entre a calma e a agitação, e entre a serenidade e a exaltação – porque, afinal de contas, de que a vida deve ser feita se não de equilíbrio? Obrigada, Arthur.

A minha família, agradeço pela constante companhia. Não fossem vocês, meus poucos mas valiosos companheiros de sangue, a vida seria definitivamente mais difícil, menos alegre e até mesmo dura. Vocês foram meu suporte no momento mais custoso de minha vida. Devo, por isso, meu amor a vocês. Obrigada, vô (*in memoriam*), vó, Cris, Jaque, Tia Ana, Tio Walmir e Lu.

Aos meus amigos, agradeço pela amizade. Pelo que mais posso ou deveria agradecer se não pelo simples fato de me permitirem ter suas amizades? Eu já dizia a minha mãe, há algum tempo... “tenho amigos que são como família...”. Como bem deviam, sempre me permitiram viver uma vida de verdade, com intensidade e emoção. Obrigada, Evelyn, Edson, Alana, Victor e tantos outros.

As minhas colegas, que também são grandes amigas, agradeço por me acompanharem durante todo esse percurso, permanecendo ao meu lado, e me compreendendo, mais do que todos. Seus apoios, sejam

acadêmicos, profissionais ou pessoais, foram, mais do que especiais, essenciais. Saber que se tem pessoas queridas seguindo o mesmo caminho que o meu é confortante, e vocês me proporcionaram esse conforto amigo. Obrigada, Maria Lígia e Beth.

Ao meu orientador, professor Rodrigo Acosta Pereira, agradeço pela oportunidade de tão valiosa convivência. Imensurável é a minha satisfação em poder ter aprendido com você, em ter me espelhado em você e em poder ter sido orientada por você. A afinidade de interesses quanto a objetos de pesquisa permitiu que o destino cumprisse seu propósito e cá estou, completando mais uma etapa de minha vida, oportunizada pela interação entre professor e aluno. Desejo que essa dialogicidade seja perpétua! Obrigada, Rodrigo.

Aos demais professores que contribuíram para que eu chegasse aqui, especialmente às professoras Andreia Rutiquewiski Gomes e Luciana Pereira da Silva, muito obrigada! E ainda, obrigada às três pessoas que dispensaram tempo para fazer a leitura de meu trabalho e apontar sugestões, contribuindo significativamente para o resultado que aqui trago. Muito obrigada, professoras Ana Paula Santana, Nara Caetano e Terezinha Costa Hübes.

Por fim, agradeço aos cidadãos brasileiros que arduamente contribuem investindo na educação do país por meio do pagamento de impostos e da perseverança de uma país melhor. Não fossem vocês, não haveria universidade pública e, muito menos, verbas com destinos à pesquisa para a manutenção de programas de pós-graduação no país. Obrigada a todos!

Sou eternamente grata.

Ora, a língua passa a integrar a vida
através de enunciados concretos (que a realizam);
é igualmente através de enunciados concretos
que a vida entra na língua.

Mikhail Bakhtin
(grifo nosso)

RESUMO

O estudo desenvolvido nesta pesquisa teve como objetivo geral discutir as contribuições teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin para a *prática de análise linguística* (PAL) nas aulas de Língua Portuguesa (LP) em contexto de Educação Básica, e apontar encaminhamentos teórico-metodológicos ao professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a *prática de análise linguística* na sala de aula. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se nos escritos do Círculo de Bakhtin, buscando compreender a concepção de língua(gem) bakhtiniana, especificamente quanto aos entendimentos sobre: *sujeito, discurso, enunciado, gêneros do discurso, ideologia, e valorização social*. Para além das contribuições do Círculo de Bakhtin, tratamos sobre as práticas de ensino e de aprendizagem de LP, a partir das unidades básicas do ensino de LP, dos diferentes usos do termo *gramática*, da abordagem operacional e reflexiva da língua(gem), e do que é/de que se trata a PAL. A partir de todo esse embasamento, por meio de uma análise exploratória de matiz bibliográfico e documental, buscamos estabelecer uma relação entre as contribuições dos escritos do Círculo de Bakhtin e a perspectiva da PAL, propondo um caminho teórico-metodológico para uma *prática de análise linguística de base dialógica* para o contexto da Educação Básica. A partir de uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógico, propomos um caminho para o professor trabalhar com a PAL em sala de aula, pautado nas ideias de que: a língua(gem) é um fenômeno interacional; o *sujeito* da língua(gem) é um *sujeito dialógico* que está a todo tempo refazendo-se em suas práticas sociais; a língua(gem) acontece por meio da *interação verbal social*; a comunicação se dá por meio de *enunciações*, as quais se dão em contextos e campos da atividade humana específicos; em cada campo da atividade humana há tipos relativamente estáveis de *gêneros do discurso* os quais materializam os *enunciados*; na comunicação discursiva, diferentes *ideologias* circundam os *sujeitos dialógicos* e as práticas sociais; e as *interações* acontecem unicamente nas práticas sociais. Com base nesses pressupostos, concluímos que o trabalho com a língua(gem) deve seguir as prerrogativas de que: a PAL é uma das unidades do ensino de LP – junto à leitura e à produção de textos; o *texto-enunciado* é a unidade básica desse ensino; o aprendizado se dá por meio das práticas de *uso e reflexão*; as atividades epilinguísticas (sobretudo) e metalinguísticas são componentes do cenário do ensino; o trabalho com as variedades linguísticas deve fazer parte do aprendizado em questão; e, por fim, devem ser trabalhados tanto recursos linguísticos quanto recursos expressivos, por meio dos eixos uso-reflexão.

Constatamos, a partir disso, que o ensino de LP em sala de aula precisa acontecer pautado nos *sujeitos* e suas especificidades, entendendo que os contextos sócio-histórico-culturais diferem-se a todo tempo, e assim caminham juntamente às individualidades da língua(gem) e às demandas dos *sujeitos* no que tange aos seus anseios discursivos.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin; Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa; Prática de Análise Linguística.

ABSTRACT

The aim of the study developed in this research was to discuss the theoretical and methodological contributions of Bakhtin Circle's writings for *linguistic analysis practice* (LAP) in Portuguese language (PL) classes, and suggest theoretical and methodological referrals to the PL teacher, to use de LAP in Portuguese classes. Therefore, the research took theoretical basis in Bakhtin Circle's writings, seeking to comprehend the Bakhtinian conception of language, especially about *individual, discourse, enunciation, speech genres, ideology* and *social evaluation*. Beyond this contribution, it was also discussed about PL teaching through a revision of Brazil's PL teaching history. Likewise, it was sought to bring comprehensions about the basic units of PL teaching, the different uses of *grammar* word, the operational and reflexive approach to language, and the LAP particularities. Considering this theoretical background, through and exploratory analysis based on bibliographical and documental searches, it was sought to establish a relation between Bakhtin Circle's contribution and LAP perspective, creating a theoretical and methodological approach to work with LAP in Portuguese classes. With it, it was possible to suggest a path to the teacher based on the following ideas: the language is an interaction occurrence; the language speaker is a dialogical individual who is at all times rebuilding itself through the social practices; communication happens through enunciations, which occur in specific contexts; in each sphere of human activity there are relatively stable types of speech genres; in discursive communication the ideologies surround the social individuals and their social practices; social interactions happens only in social practices. Based on this theoretical support, it is concluded that the language teaching should follow these directions: the LAP is one of the PL teaching units; the enunciation-text is the basic unit of its teaching practice; the apprenticeship occurs through use and reflexion practices; epilinguistic and metalinguistic activities are part of the teaching set; linguistic varieties must be part of the apprenticeship of language; and, lastly, both linguistic and expressive resources must be considered in Portuguese classes. From all of this, it was verified that the PL teaching should happen based on the individuals and their specificities, perceiving that social-historical-cultural contexts are different and then they walk together with language particularities and the individual's demands about their discursive wishes.

Keywords: Bakhtin Circle; Portuguese Language Teaching; Linguistic Analysis Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pesquisa bibliográfica	34
Figura 2 – Desenho da análise exploratória	39
Figura 3 – Desenho da pesquisa	41
Figura 4 – Concepções de língua(gem) e seus fundamentos.....	111
Figura 5 – O interior e o exterior, meus e do outro	117
Figura 6 – O ensino de LP com base na oração e com base no enunciado	134
Figura 7 – Peculiaridade constitutivo-funcionais do enunciado: o trabalho com a PAL	137
Figura 8 – Eixos da língua(gem)	149
Figura 9 – Uso e reflexão da/na língua(gem)	149
Figura 10 – Organização da discussão	152
Figura 11 – Sustentação teórica para PAL de base dialógica.....	154
Figura 12 – Sustentação metodológica para PAL de base dialógica ...	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da pesquisa bibliográfica e detalhes.....	35
Quadro 2 – Etapa da pesquisa documental e detalhamento.....	37
Quadro 3 – Etapas na análise exploratória e detalhes	38
Quadro 4 – Usos do termo gramática	93
Quadro 5 – Ensino de gramática X Prática de análise linguística	97
Quadro 6 – Concepções de língua(gem): subjetivismo individualista e objetivismo abstrato	106
Quadro 7 – Concepção interacional de língua(gem)	110

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	29
2.1	TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA	29
2.1.1	A pesquisa bibliográfica	34
2.1.2	A pesquisa documental	36
2.2	ROTAS DE GERAÇÃO DE DADOS	38
2.3	O DESENHO DA PESQUISA	40
3	OS ESTUDOS DIALÓGICOS DA LÍNGUA(GEM).....	43
3.1	POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LÍNGUA(GEM)	43
3.2	POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE SUJEITO	52
3.3	POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE DISCURSO .	55
3.4	POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE ENUNCIADO	59
3.5	POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE GÊNEROS DO DISCURSO.....	64
3.6	POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE IDEOLOGIA	68
3.7	POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE VALORAÇÃO/AVALIAÇÃO SOCIAL	71
4	POR UMA ABORDAGEM OPERACIONAL E REFLEXIVA DA LÍNGUA(GEM) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA	77
4.1	A ABORDAGEM OPERACIONAL-REFLEXIVA NO ENSINO DA LÍNGUA(GEM)	77

4.2	AS UNIDADES BÁSICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	83
5	A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA	87
5.1	EM TORNO DO TERMO GRAMÁTICA (NA ESCOLA) .	88
5.2	A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	94
6	POR UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE BASE DIALÓGICA PARA A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: A NOSSA PROPOSTA.....	103
6.1	ANCORANDO-SE NA LÍNGUA(GEM) COMO/PARA INTERAÇÃO	103
6.2	COMPREENDENDO O PROFESSOR E O ALUNO COMO SUJEITOS DIALÓGICOS	116
6.3	TRABALHANDO COM TEXTOS-ENUNCIADOS SOB UM MATIZ DIALÓGICO.....	128
6.4	REVERBERANDO OS DOCUMENTOS PARAMENTRIZADORES: USO E REFLEXÃO.....	139
6.5	VISANDO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE BASE DIALÓGICA.....	151
6.5.1	Sustentação teórica para a prática de análise linguística de base dialógica	153
6.5.2	Sustentação metodológica para a prática de análise linguística de base dialógica	156

6.5.3	Encaminhamentos conclusivos.....	160
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	165

1 INTRODUÇÃO

Na esfera escolar, diversos são os desafios enfrentados pelos sujeitos envolvidos na educação. Professores, alunos e famílias engajam-se em uma série de ações, visando, dentre outras questões, o aprendizado por parte dos alunos. Tudo isso acontece justamente, porque se procura (ou se deveria) potencializar e viabilizar que os sujeitos possam participar e agir em sociedade de forma crítica e emancipada.

Na Educação Básica, muitos são os caminhos vislumbrados e percorridos no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem – desde o início da aquisição de conhecimentos, quando uma criança é alfabetizada, até o processo de conclusão do ensino médio. Durante todo esse percurso, encontra-se o ensino de Língua Portuguesa¹ (LP) – o qual, por tradição e por carregar o peso de preparar o indivíduo para usar a língua materna, configura-se como uma disciplina de grande importância na trajetória do aluno na Educação Básica².

O ensino de LP tem sido atravessado valorativamente por diferentes discursos no contexto educacional. Isso se justifica por diferentes questões, dentre os quais está a preocupação com a correção e adequação, como confirma a instituição da obrigatoriedade do uso nos territórios brasileiros, por ordens de Marquês de Pombal, no século XVIII (SOARES, 2002).

Findado o século XIX, é no século XX que a língua portuguesa passa a ser mais “autônoma”, como indica Soares (2002), por conta da perda de valor social por parte da língua latina. Nesse mesmo tempo, a LP ascende como disciplina escolar. Àquela época, ainda reverbera a tradição

¹ Ao longo deste trabalho, utilizamos a expressão *Língua Portuguesa*, com iniciais maiúsculas, ou a abreviação LP, quando nos referirmos à disciplina de Língua Portuguesa (que se dá na escola), e a expressão *língua portuguesa*, com iniciais minúsculas, quando nos referirmos à língua.

² Historicamente, os exames de avaliação da educação básica, em âmbitos nacional e internacional, trazem, inevitavelmente, testagens quanto à língua materna. No Brasil, dentre as avaliações nacionais, estaduais e municipais, grande parte delas (se não todas) incluem a averiguação do ensino de língua portuguesa nas escolas, desde os anos iniciais até o último ano do ensino médio. Citamos algumas das avaliações nacionais para que se possa ter uma ideia da dimensão: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – Enem; Prova Brasil; e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (CASTRO, 2009).

do ensino de gramática e a extrema valorização da língua(gem)³ “bem falada” (como no século XIX com a tríade gramática, poética e retórica), que propõe a aprendizagem de uma língua(gem) correta, baseada em normas e regras. Essa tradição, embora até hoje na esfera escolar, perpetua, em termos históricos, firmemente até os anos de 1940. (SOARES, 2002).

Com a onipresença já constituída da LP no contexto brasileiro, o governo passa a enunciar indicações ao ensino, determinando objetivos específicos para as práticas de ensino e de aprendizagem, e estabelecendo uma mudança (mesmo que incipiente) no cenário de tradição antes estabelecido. De acordo com Bunzen (2011), na década de 1950, o programa de ensino de Português pretendia que os estudantes aprendessem a falar e a escrever corretamente, bem como despertassem amor pela língua e prazer pela leitura. Já nessa época, segundo Soares (2002), as camadas mais populares passam a ter acesso à educação – exigindo, portanto, uma adequação do ensino ao público a que se prestava. Nesse período, a fusão entre os estudos da gramática e do texto iniciam-se, ainda que a gramática mantivesse, por trás das tentativas de modificação, sua tradição.

Nos anos de 1960, como consequência do regime militar estabelecido na política brasileira, ocorre uma mudança no cenário do ensino, quando o governo estabelece seus objetivos com base no utilitarismo. Pretendia-se formar pessoas para se comunicarem com fluência. Com esse propósito, deixa-se um pouco de lado a gramática para dar enfoque ao uso da língua – sendo que a disciplina de LP, à época denominada *Comunicação e Expressão*, passa a ser dividida entre os estudos de leitura, escrita e comunicação. (SOARES, 2002).

Após serem constatados insucessos quanto à proposta de ensino proposta até então, surgem, no cenário educacional, os discursos de mudança – que dedicam tempo à desconstrução do ensino tradicional, historicamente marcado pelo enfoque no aprendizado da gramática e há tempos praticado nas escolas, e à construção de um ensino reconfigurado, que se baseia em procedimentos (e não mais em conteúdos), procurando dar importância maior ao uso contextualizado da língua, e não somente ao conhecimento das estruturas/formas. (BUNZEN, 2011). Assim, com as propostas de ressignificação, as pesquisas acadêmicas, no Brasil,

³ Nesta dissertação, escolhemos por não fazer a distinção entre língua e linguagem, comum aos postulados estruturalistas do início do século XX na Linguística. Portanto, utilizaremos sempre o termo *língua(gem)*.

intensificam-se, e surgem variadas perspectivas para o ensino da língua portuguesa na escola de Educação Básica.

Dentre as inúmeras propostas que circundam a prática do ensino de língua portuguesa, surge o discurso de João Wanderley Geraldi⁴, ainda na década de 1980, que, dentre outros aspectos, considera três unidades básicas para o ensino de LP: leitura, produção de textos e análise linguística – sendo essa última, pois, uma unidade um tanto quanto inédita no contexto em questão. Com essa nova perspectiva, a gramática é repensada no sentido em que se tenta rever seu papel no ensino de LP. Procura-se compreender a língua em sua ancoragem sócio-histórica, visando a interação social. Os estudos, nessa perspectiva, continuam a ser desenvolvidos até hoje.

Com a compreensão de todo esse cenário, composto por diferentes e concorrentes abordagens teórico-metodológicas para a fundamentação do ensino de LP, vê-se, em um panorama geral, de um lado o ensino atravessado pelo discurso da tradição, pautado, especificamente, em gramáticas normativas e com grande tendência à instrução a partir de nomenclaturas e regras gramaticais, e de outro lado o ensino atravessado pelo discurso da mudança, pautado no uso da língua(gem). Nesse último caminho, *a prática de análise linguística* (PAL) tem seu espaço – com a colaboração de J. W. Geraldi, como se indicou acima –, que se fundamenta sob várias perspectivas⁵, dentre as quais a abordagem enunciativo-discursiva, a partir de em uma abordagem de ensino operacional e reflexivo da língua(gem): o tema desta pesquisa.

Na abordagem enunciativo-discursiva pela qual se fundamenta esta discussão, o embasamento teórico que nos endereçamos dá-se pelos escritos do Círculo de Bakhtin⁶, os quais entendem a língua(gem) a partir

⁴ João Wanderley Geraldi, é pesquisador da área de Linguística, e especialista nas áreas de ensino de língua portuguesa, estudos bakhtinianos e análise do discurso. Geraldi foi um dos primeiros a trazer para as pesquisas da área do ensino de língua portuguesa o discurso de mudança,. Grandes foram e são as contribuições do autor e, no que tange a esta pesquisa, na área específica da *prática de análise linguística*, já que foi J. W. Geraldi o primeiro autor a usar esse termo e a trazer a perspectiva às discussões sobre ensino de língua portuguesa.

⁵ Quanto às diferentes abordagens no trabalho com a *prática de análise linguística*, ou mesmo com a *análise linguística* por si só, Bezerra e Reinaldo (2013), em seu livro *Análise linguística: afinal, a que se refere?*, trazem maiores explicações esclarecendo as múltiplas perspectivas.

⁶ Círculo de Bakhtin é a denominação dada ao grupo de pesquisadores que produziram escritos junto à Bakhtin.

da sua ancoragem na *interação social verbal*. Em suas discussões, os autores do Círculo compreendem que a língua(gem) é essencialmente orientada pelo aspecto interacional, dado que “[a] língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 128). Assim, nesse entendimento, o uso da língua(gem) acontece por meio das *enunciações*, realizadas pelos *sujeitos* interlocutores, as quais se materializam por meio dos *gêneros do discurso*, que se adéquam de acordo com as diferentes situações contextuais de *interação social verbal*. Em suma, para o Círculo, a *interação* é a verdadeira substância da língua(gem).

O ensino operacional e reflexivo, por sua vez, diferentemente da proposta tradicional, objetiva refletir sobre a forma como o sujeito aprende e usa a língua(gem). De acordo com Britto (1997, p. 230), essa proposta de ensino, que partiu inicialmente de Franchi e Geraldí⁷, está “[...] centrada na historicidade do sujeito e da linguagem [...]”, a partir de três pontos principais: “1. A relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e de criatividade; 2. O funcionamento da linguagem e as ações linguísticas; 3. As práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista.”. Em outras palavras, além de entender que o sujeito e sua historicidade tem relação direta com o aprendizado e com o funcionamento da língua(gem), a proposta de ensino operacional e reflexivo também condiz com a concepção de língua(gem) apresentada pelo Círculo de Bakhtin, previamente sintetizada, uma vez que retoma a perspectiva interacionista.

No horizonte em que se constitui o ensino operacional reflexivo, encontram-se propostas singulares como a *prática de análise linguística* (PAL). No que respeita ao entendimento quanto à *análise linguística* como uma prática de ensino, as palavras de Mendonça (2006) reverberam clara compreensão:

[...] a AL [análise linguística] surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de

⁷ A ideia da abordagem operacional e reflexiva para o ensino da língua portuguesa é fruto de estudos que Franchi e Geraldí desenvolveram ao longo de suas pesquisas, quando propunham uma mudança/renovação no cenário tradicional de ensino. Contudo, a nomeação *operacional e reflexivo*, ou seja, a criação do termo, é instituída por Britto (1997).

produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifos do autor)

Cunhado por Geraldi, na década de 1980, o termo *análise linguística* passou a ser, então, objeto de diversas pesquisas em Linguística Aplicada⁸ no Brasil, abrindo abertura para que se conheça mais sobre seus pressupostos, bem como iniciando um trabalho de inserção dessa prática nas salas de aula, durante as aulas de LP.

Posteriormente, o conhecimento e disseminação da PAL e seus fundamentos deu-se com o aparecimento e a indicação da prática nos documentos parametrizadores nacionais, tais como os *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries)* (BRASIL, 1997), os *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (BRASIL, 1998), e os *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: parte II: linguagem e suas tecnologias* (BRASIL, 2000). Desde então, a *análise linguística* vem sendo fortemente discutida e fundamentada pelos pesquisadores da área, no sentido de contribuir ativa e verdadeiramente nos processos de ensino e de aprendizagem da LP, na efetivação de sua prática em sala de aula.

Logo, com base na conjuntura acima exposta, este trabalho aborda como **temática** a *prática de análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa a partir de um olhar enunciativo-discursivo, fundamentado pelos pressupostos do Círculo de Bakhtin. Propõe-se, no desenvolvimento da pesquisa, como **objetivo geral**, discutir as contribuições teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin para a *prática de análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa em contexto de Educação Básica e apontar encaminhamentos teórico-metodológicos ao professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a *prática de análise linguística* na sala de aula⁹.

⁸ Preocupada com o aprendizado da língua como uma responsabilidade social, a Linguística Aplicada (LA) busca compreender a importância do uso da língua(gem) nos contextos sociais. Sob essa perspectiva, é de extrema relevância para a LA procurar entender como se dá o ensino e o aprendizado de LP, sob quais perspectivas teórico-metodológicas e, ainda, se os propósitos têm se adequado às necessidades dos *sujeitos*.

⁹ É importante esclarecer, neste momento, que não estamos nos propondo a realizar, por hora, qualquer elaboração ou sequência didática que se aproprie da PAL. Diferentemente disso, pretendemos apresentar uma discussão, de cunho teórico-metodológico, que possa assistir o docente de LP vislumbrar um trabalho em sala de aula, utilizando a PAL ao longo de toda sua prática didático-

Como **objetivos específicos** estão: (i) revisitar os escritos do Círculo de Bakhtin na busca da compreensão quanto à língua(gem) para *interação social verbal*, junto aos conceitos de *sujeito*, *discurso*, *enunciado*, *gêneros do discurso*, *ideologia*, e *avaliação/avaliação social*; (ii) compreender quais são as unidades básicas para o ensino de Língua Portuguesa na escola, tal como quais são os fundamentos do ensino operacional e reflexivo; (iii) recuperar os estudos que tratam da *prática de análise linguística* a fim de rastrear e compreender seus fundamentos; (iv) compreender o que os documentos parametrizadores para o ensino de Língua Portuguesa trazem referente a *prática de análise linguística* em sala de aula; e (v) construir um caminho teórico-metodológico à luz das contribuições dos escritos do Círculo de Bakhtin para o trabalho com a *prática de análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa, em contexto de Educação Básica¹⁰.

A fim de atingir os objetivos supracitados, a **fundamentação teórica** do trabalho organiza-se da seguinte forma: (I) reflexões sobre os escritos do Círculo de Bakhtin no que diz respeito à concepção de língua(gem) de base dialógica (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2013 [1926]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]; BAKHTIN, 2015[1963]; BAKHTIN, 2014[1975]; BAKHTIN, 2011[1979]); (II) reflexões sobre o ensino operacional e reflexivo no ensino da língua(gem) na escola, sobre as unidades básicas de ensino e sobre a gramática (na escola) (GERALDI, 2011[1984], 2013[1991]; 2015[2009]; POSSENTI, 2012[1996]; BRITTO, 1997; SOARES, 2002; ANTUNES, 2003, 2007, 2014; FRANCHI, 2006; MARTELOTTA, 2015[2007]; ROJO, 2008; BUNZEN, 2011; NEVES, 2015); e (III) reflexões sobre a *prática de análise linguística* nas aulas de LP (GERALDI, 2011[1984], 2013[1991], 2015[2009]; MENDONÇA, 2006; ACOSTA-PEREIRA, 2011, 2013; BEZERRA E REINALDO, 2013).

pedagógica – independentemente do uso de elaborações ou sequências didáticas pré-estabelecidas.

¹⁰ Este último objetivo específico trata do produto final deste trabalho. Faz-se oportuno esclarecer que este “produto” final não se propõe a servir como um “guia” ao professor de Língua Portuguesa, tal como um “manual do professor”. Esta pesquisa resultará, contudo, em um material acadêmico que servirá para que o professor, em seus estudos, encontre encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho com a *prática de análise linguística* em sala de aula, nas aulas de LP – ou seja, construtos teoricamente amparados e que dão caminhos ao trabalho com a língua na esfera escolar.

Com base no exposto, esta dissertação está **organizada em 7 (sete) capítulos**. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução do trabalho, indicando um panorama geral da pesquisa e seus principais pontos de partida – os quais são: o ensino de LP, a abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica, o ensino operacional e reflexivo, e a PAL nas aulas de LP. No segundo capítulo, contextualizamos a pesquisa indicando quais foram as ancoragens para o desenvolvimento da investigação. Nos terceiro, quarto e quinto capítulos, tratamos do referencial teórico do trabalho, retomando os conceitos necessários à compreensão da proposta da dissertação. Na sequência, no sexto capítulo, partimos para as análises realizadas ao longo do estudo, consistindo na parte em que estabelecemos a relação entre a abordagem enunciativo-discursiva da língua(gem), de base dialógica, e a PAL, edificando um encaminhamento teórico-metodológico (apontamentos) para o trabalho com a prática em questão – o que representa o resultado de nosso trabalho. Finalmente, nas considerações gerais, contidas no capítulo sete, assinalamos uma conclusão quanto ao trabalho desenvolvido ao longo desta dissertação.

Vale indicarmos, ainda, que esta pesquisa apresenta seu diferencial quando procura esclarecer, tanto aos pesquisadores da área do ensino da LP quanto aos professores de LP que trabalham efetivamente em sala de aula, sobre a PAL ancorada em uma concepção dialógica da língua(gem). Até o momento, encontram-se na academia diversas pesquisas que costumam abranger ora a PAL tratada de forma singular, tendo como base teórica resquícios de uma concepção interacional, e ora as teorias apresentadas pelo Círculo de Bakhtin, contudo não relacionadas a essa prática. Para além disso, encontramos, por exemplo, nos documentos parametrizadores para o ensino de LP indicações explícitas de que a PAL deve ocorrer em sala e, mais do que isso, de que se deve levar em conta a concepção “sociointeracionista”, indicada pelo documento. Não se faz claro, entretanto, do que se trata essa concepção, ainda que se indique os escritos do Círculo como referência fundacional.

Tendo isso em vista, não traremos nada excepcionalmente novo aos estudos quanto a PAL, mas pretendemos esclarecer – com base no que autores como Geraldí, Franchi, entre outros, trouxeram quanto à PAL – como pode se dar essa prática em sala de aula, sendo ancorada pelas contribuições apresentadas nos escritos do Círculo de Bakhtin, facilitando o entendimento quanto à relação existente entre a concepção dialógica de língua(gem) e a PAL no ensino de LP. Levando em conta o grande aporte dos autores da Linguística e da Linguística Aplicada que já trouxeram a PAL à discussão, procuramos embarcar nesse mesmo caminho e

explicitar um pouco mais sobre a essa perspectiva tão tratada nos estudos contemporâneos. Mostraremos, nesse caso, a relação direta e possível, que se faz eficaz, entre a teoria e a prática em questões.

Assim sendo, partimos agora para a contextualização da pesquisa, a fim de que se possa compreender um pouco mais sobre os passos dados ao longo desta investigação.

2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A depender do contexto, cada pesquisa organiza-se de forma singular. Para que seja possível delinear os caminhos a serem percorridos em uma investigação, é necessário que se compreenda as circunstâncias, as inquietações e percursos a que se respondem o estudo. Assim, com o propósito de que o leitor entenda como se deu o encaminhamento desta pesquisa de acordo com os objetivos preestabelecidos e com as especificidades do tema, indicamos, desde já, a contextualização desta dissertação.

De início, indicamos que, considerando o panorama apresentado na introdução, a resposta de pesquisa à qual esta Dissertação presta-se a responder é: quais são as contribuições do Círculo de Bakhtin para a *prática de análise linguística*, e como podemos sustentar essa prática teórica e metodologicamente com base na perspectiva dialógica da língua(gem)? Assim, com base nessa pergunta, organizamos a pesquisa da maneira que segue descrito neste capítulo.

Este capítulo, portanto, propõe-se a apresentar a contextualização do estudo a partir de três seções. Na seção 2.1, tratamos da tipificação da pesquisa, caracterizando e justificando seu caráter qualitativo, bem como citando as etapas e os detalhamentos da pesquisa junto aos pressupostos metodológicos utilizados. Já na seção 2.2, assinalamos as rotas da geração de dados, apontando como se organizou a análise desenvolvida durante o esquadrinhamento. Enfim, na seção 2.3, apresentamos o desenho da pesquisa, resumindo o que foi explicado nas subseções anteriores e, ainda, facilitando a compreensão quanto ao caminho percorrido ao longo deste estudo.

2.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

O campo de que tratamos não parece ser algo que se delimite de forma precisa e exata, tampouco passível de generalizações minoritárias. Pesquisas que envolvem o estudo da língua(gem) apresentam-se, na academia, de variadas formas e com diferentes perspectivas. Na Linguística, por exemplo, encontramos diferentes abordagens para um mesmo objeto que podem seguir caminhos tanto semelhantes quanto opostos. Nesta investigação, como ponto de partida, apropriamo-nos dos preceitos da Linguística Aplicada (LA), considerada um campo de estudo de caráter in e transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006; 2013).

A LA, sendo um campo de pesquisa sobre língua(gem) que se caracteriza, sobretudo, como in/transdisciplinar, pretende investigar as

relações que se estabelecem entre os sujeitos e a língua(gem) na prática social, nas realidades contextuais, nas políticas governamentais, nos contextos sócio-históricos específicos, nos problemas que culminam no corpo social, na heterogeneidade humana, enfim, naquilo que se constitui como real e verdadeiro ao sujeito que se apropria da língua(gem). Assim, levando em conta essas tantas variáveis que participam da realidade da língua(gem), vê-se que, em um estudo como esse, a subjetividade faz-se presente ao longo da investigação – o que não quer dizer que há indeterminação quanto ao objetos ou aos objetivos, mas, ao contrário disso, significa que trabalhamos com objetos reais, ou seja, variáveis, complexos, oscilantes. Por isso, como explica Kleiman (1998, p. 55),

[a] LA caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação e contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente).

Dessa maneira, fica claro que o ensino de LP na escola coloca-se adequadamente como um objeto de estudo da LA. Em tal caso, tratamos de um objeto ainda mais específico que se situa dentro desse maior, o qual seria, especificamente, a *prática de análise linguística* como perspectiva para o ensino e para a aprendizagem da língua(gem). Essa prática, por sua vez, pode ser interpretada e abordada de múltiplas formas (BEZERRA; REINALDO, 2013), contudo, neste estudo, tencionamos a entendê-la a partir de uma postura enunciativo-discursiva, à luz, especificamente, dos escritos do Círculo de Bakhtin.

Lançar um olhar enunciativo-discursivo, de caráter dialógico, sobre a PAL indicada como um dos eixos dos processos de ensino e de aprendizagem de LP nas escolas, é voltar-se ao sujeito social e, conseqüentemente, a sua vida. Relacionam-se, dessa forma, à compreensão quanto ao tema, ações do sujeito que envolvem, também, outros sujeitos, em suas subjetividades próprias, em distintos contextos e em momentos sócio-históricos específicos.

Compreender a língua(gem) a partir desse olhar exige, portanto, o entendimento de que a língua(gem) deve ser tratada considerando as formas/os modos de *interação*, as quais se dão nas realidades concretas dos sujeitos. Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 128, grifos do autor) indica que:

A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. [...]. A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante.*

A partir do entendimento de que a comunicação verbal se dá concretamente, não podendo, portanto, acontecer por meio de vias abstratas, Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]) explica que o estudo da língua(gem) precisa acontecer, também, a partir desse preceito. Para a investigação linguística, o autor indica uma ordem metodológica que se deve ter como amparo:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929], p. 129)

Posto isso, ao concordar que a língua(gem) deve ser compreendida, e igualmente estudada, a partir das realidades/situações concretas, as quais se dão por meio de *enunciados* concretos produzidos pelos sujeitos falantes, em ações interlocutivas, é preciso que o ensino e a aprendizagem (em sala de aula) ocorra com objetivos outros, distantes da visão tradicional, a fim de possibilitar/viabilizar/potencializar a esses sujeitos usarem a língua(gem) de forma crítica, (re)agindo em/para/com a sociedade. É nesse sentido que a PAL se ancora.

Levando em conta todos os aportes oferecidos pelo Círculo de Bakhtin para o entendimento quanto à língua(gem) e seu estudo e, conseqüentemente, para a compreensão de como o ensino de língua(gem)

pode acontecer nas salas de aula¹¹, este estudo – com objetivo geral, como já dito, de discutir as contribuições teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin para a *prática de análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa em contexto de Educação Básica e apontar encaminhamentos teórico-metodológicos ao professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a *prática de análise linguística* na sala de aula – apresenta uma **pesquisa qualitativa**, de cunho **exploratório**. Expliquemos melhor.

De acordo com Hernández Sampieri *et al* (2003, p. 29)¹², a pesquisa com enfoque qualitativo tem as seguintes características: “explora os fenômenos em profundidade, [...] os significados são extraídos dos dados, não se fundamenta na estatística”; sendo que os benefícios, por consequência, são: “profundidade de fenômenos, extensão, riqueza interpretativa, contextualiza o fenômeno”. Isso quer dizer que a característica qualitativa confere um grau de análise mais profundo, um tanto quanto subjetivo, às investigações.

Quanto à individualidade desse tipo de pesquisa, para clarificar o entendimento, Poupart *et al* (2014, p. 130, grifos dos autores) complementam que

[a] pesquisa qualitativa tem sido, inúmeras vezes, utilizada para descrever uma situação social circunscrita (pesquisa descritiva), ou para explorar determinadas questões (pesquisa exploratória), que, dificilmente, o pesquisador que recorre a métodos quantitativos consegue abordar. [...]. Uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações. [...] Uma pesquisa descritiva colocará a questão dos mecanismos e dos atores (o “como” e o “o quê” dos fenômenos); por meio da precisão dos detalhes, ela fornecerá informações

¹¹ É importante esclarecer que as contribuições oferecidas pelo Círculo de Bakhtin não apresentam indicações diretas para o ensino de língua em sala de aula; contudo, como se disse, é a partir das contribuições, como resposta aos escritos, que podemos traçar as relações existentes entre aquilo que o Círculo apresentou com a realidade que se encontra na escola.

¹² No livro *Metodologia de Pesquisa*, Hernández Sampieri *et al* trazem um esquema indicando quais são as características dos enfoques quantitativo, misto e qualitativo. Para a citação no parágrafo acima, transcrevemos os itens indicados no esquema.

contextuais que poderão servir de base para pesquisas explicativas mais desenvolvidas.

Ao tratar da pesquisa qualitativa social, Chizzotti (2006, p. 78) explica que

[p]artindo dos fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.

Os pesquisadores que adotaram essa orientação se subtraíram à verificação das regularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

É, portanto, a partir da investigação qualitativa que se consegue compreender questões que já não são visíveis nas generalizações, constatadas nas pesquisas quantitativas.

Já quanto ao caráter da investigação, Gil (2008) esclarece que o nível a ser escolhido estará de acordo com a finalidade da pesquisa. No caso das pesquisas exploratórias, há a “[...] principal finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Habitualmente, envolvem levantamento bibliográfico e documental [...].” (GIL, 2008, p. 27).

Para a investigação que nos dispomos a realizar, a pesquisa qualitativa exploratória, logo, parece ser a alternativa mais adequada, no sentido em que consegue abranger fenômenos que vão além de dados quantitativos, além de poder tratar de questões concernentes à vida social de indivíduos, “atores”, que interagem socialmente, com a profundidade que lhes é justa. Em tal construto, assim sendo, endereça-se a questão do ensino e da aprendizagem de língua(gem), a partir da abordagem enunciativo-discursiva, de base dialógica.

Para alcançar o objetivo geral traçado no início do trabalho, esta pesquisa precisou, antes de se chegar à análise, ser dividida em duas

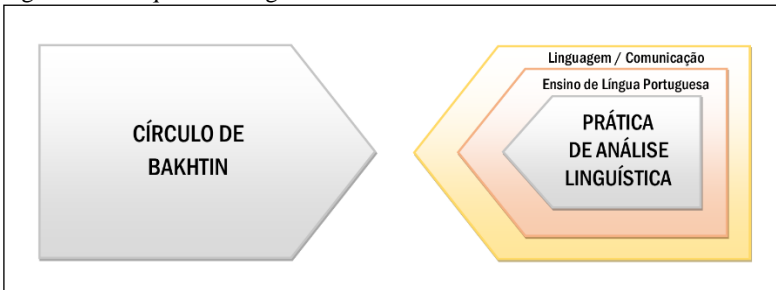
etapas: (i) a pesquisa bibliográfica e (ii) a pesquisa documental. Na sequência, apresentamos em detalhes cada uma dessas etapas.

2.1.1 A pesquisa bibliográfica

Neste estudo, a pesquisa bibliográfica representou um levantamento dos fundamentos teórico-metodológicos relacionados ao tema de que tratamos. Considerando o que Fachin (2003, p. 125, grifos da autora) explica quando afirma que “[a] **pesquisa bibliográfica** diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras. Tem como finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto [...]”, podemos entender que a pesquisa bibliográfica aqui desenvolvida procurou traçar rotas para o alcance do resultado pretendido.

Faz-se válido, à vista disso, compreender os passos dados ao longo do trajeto. Para continuarmos a explicação quanto à pesquisa, vejamos a figura abaixo:

Figura 1 – Pesquisa bibliográfica



Fonte: A autora

Já que nosso objetivo é discutir sobre as contribuições de determinado escopo teórico-metodológico para uma prática que se dá em sala de aula, e organizar, a partir disso, um caminho responsivo para o entendimento quanto ao trabalho com a prática, é preciso que, antes de tudo, conheçamos e entendamos os princípios dessas duas grandes bases. Em tal caso, a pesquisa bibliográfica realizada neste trabalho deu-se a partir (i) do estudo dos escritos do Círculo de Bakhtin, e (ii) do estudo sobre o ensino de LP.

Evidentemente, foi preciso estabelecer pontos específicos de enfoque dentro desses grandes escopos. Então, organizamos a pesquisa bibliográfica da seguinte forma:

Quadro 1 – Etapas da pesquisa bibliográfica e detalhamentos

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	ETAPA	DETALHAMENTOS
	1. Estudo dos escritos do Círculo de Bakhtin	Investigação sobre a compreensão de língua(gem) oferecida pelo Círculo de Bakhtin, a partir dos conceitos (e do entendimento) de: <i>sujeito, discurso, enunciado, gêneros do discurso, ideologia e valoração/avaliação social</i> . Uso de obras do Círculo do Bakhtin, elaboradas pelos próprios autores do grupo, e também de artigos e livros que abrangem essas discussões.
2. Estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa	Investigação sobre o ensino de Língua Portuguesa, observando especialmente os pontos a seguir: - O estabelecimento do ensino de LP no Brasil e seu respectivo progresso, até o alcance de um ensino a partir da abordagem operacional e reflexiva da língua(gem) - As unidades básicas do ensino de LP em uma nova perspectiva - O termo <i>gramática</i> na escola / O ensino de gramática na escola - <i>A prática de análise linguística</i> como um dos eixos do ensino de LP na escola, junto à leitura e à produção textual. Uso de diversas obras e autores que tratam sobre os assuntos em questão.	

Fonte: A autora.

Na etapa 1, realizou-se um exame dos escritos do Círculo de Bakhtin. Essa investigação pretendeu trazer ao trabalho a concepção de língua(gem) do Círculo, por meio de seus conceitos-chave: *sujeito, discurso, enunciado, gêneros do discurso, ideologia e valoração/avaliação social*. A compreensão desses conceitos deu-se por meio da leitura das obras do Círculo, assim como de seus interlocutores contemporâneos, que trazem explicações variadas sobre o tema, mas todas em um mesmo sentido de entender a língua(gem) a partir do caráter dialógico.

Na etapa 2, a exploração passa a ser feita a partir das bibliografias sobre o ensino de LP, em especial sobre o contexto das aulas na Educação Básica. Nessa fase, investigamos as diversas bibliografias, incluindo livros, capítulos de livros e artigos, que têm como tema o ensino de LP como língua materna na escola. Com o objetivo de afunilar a pesquisa,

buscamos, dentro dessas bibliografias, os estudos sobre o ensino de gramática e sobre as novas perspectivas para o ensino de LP.

Por fim, na mesma etapa, já que mantemos investigando o ensino de LP, buscamos as bibliografias que abordam a PAL. Procuramos compreender o que é essa prática em sala de aula, nas aulas de LP, e quais são suas características definidoras – tanto teóricas quanto metodológicas. Por esse caminho, discutimos como e quanto estão sendo desenvolvidos os estudos na área, visando compreender, junto a isso, as perspectivas de validação dessa prática na sala de aula.

Sob essa perspectiva e respondendo ao delineamento de nossas etapas nesta investigação, quanto à pesquisa bibliográfica, vale destacar a posição de Marconi e Lakatos (2010, p. 166): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”.

2.1.2 A pesquisa documental

Além da pesquisa bibliográfica, compôs este trabalho, também, a pesquisa documental. Essa, contudo, representou apenas uma pequena parte de toda investigação, aparecendo prioritariamente na parte da análise exploratória, quando se procurou perceber a presença da PAL nos documentos parametrizadores para o ensino de LP – como será melhor detalhado na sequência.

Sobre a pesquisa documental como parte de um trabalho de investigação acadêmica, Gil (2003, p. 51) explica que

[a] pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. [...]. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos [...]. De outro lado, existem os documentos que já foram analisados [...]

Logo, para esta pesquisa, os documentos de estudo enquadram-se na categoria de documentos oficiais, como se pode ver na sequência, no quadro em que indicamos a organização dessa parte do trabalho.

Quadro 2 – Etapa da pesquisa documental e detalhamento

	ETAPA	DETALHAMENTO
PESQUISA DOCUMENTAL	3. Estudo dos documentos parametrizadores para o ensino	<p>Investigação sobre o ensino de LP de acordo com as indicações apresentadas nos documentos parametrizadores, com maior enfoque na busca das manifestações sobre a PAL.</p> <p>Uso de três documentos oficiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa</i> (BRASIL, 1997); - <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa</i> (BRASIL, 1998); e - <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias</i> (BRASIL, 2000).

Fonte: A autora.

Nesse momento do estudo, buscamos compreender, portanto, quais são as indicações dos documentos oficiais para o ensino de LP, dando enfoque à busca de considerações a respeito da PAL. Tal como está indicado acima, foram investigados os seguintes documentos: *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* (BRASIL, 1997); *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (BRASIL, 1998); e *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (BRASIL, 2000).

Junto à averiguação bibliográfica, essa pesquisa documental fez-se de grande importância, visto que a partir dela são realizadas análises cruciais ao resultado que se pretendeu alcançar neste trabalho. É importante sinalizar, entretanto, que a análise realizada nos documentos oficiais não tem páginas específicas destinadas a sua descrição na parte (desta dissertação) que se destina à construção teórica sobre o tema. Isso se deve ao fato de que o produto da busca cumprida na pesquisa documental está indicado na análise exploratória, sendo compreendida

como uma constatação (e um processo de conhecimento) de dados oferecidos pelos documentos.

2.2 ROTAS DE GERAÇÃO DE DADOS

A partir das pesquisas bibliográfica e documental realizadas ao longo da investigação foi possível prosseguir à etapa em que analisamos, de modo exploratório, o que pudemos encontrar durante a investigação – a fim de alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos previamente propostos. É interessante explicar, neste momento, que o **objeto de análise**, para o que nos propomos nesta dissertação, é a própria fundamentação que apresentamos e buscamos quando tratamos do Círculo de Bakhtin, do ensino de LP e dos documentos parametrizadores. Desse modo, nossa análise não toma como base dados externos, extraídos de outras fontes, mas se sustenta, então, nas próprias pesquisas bibliográfica e documental que executamos ao longo do estudo.

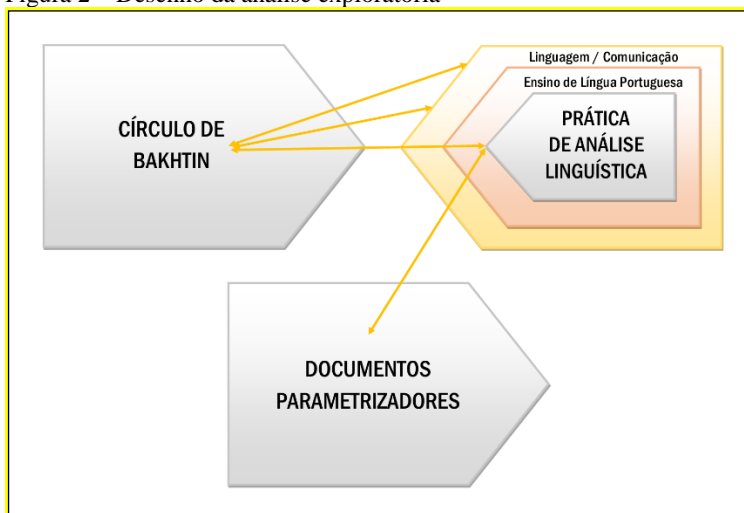
A partir dessa ideia, a análise organizou-se em duas etapas, como está exposto no quadro abaixo, e como está ilustrado na figura que segue.

Quadro 3 – Etapas na análise exploratória e detalhamentos

	ETAPA	DETALHAMENTOS
ANÁLISE EXPLORATÓRIA	4. Análise das pesquisas bibliográfica e documental	<p>Investigação por meio das pesquisas, buscando compreender de que forma os fundamentos teóricos apresentados pelo Círculo de Bakhtin contribuem para construção da ideia de uma PAL de base dialógica.</p> <p>Itens de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A língua(gem) como/para <i>interação</i> - O professor e o aluno como <i>sujeitos dialógicos</i> - Textos-<i>enunciados</i> a partir de um matiz dialógico - O uso e a reflexão nos documentos parametrizadores. <p>Uso do conteúdo pesquisado /fundamentação teórica.</p>
	5. Construção de um caminho teórico-metodológico para o trabalho com PAL	<p>Indicação de encaminhamentos teórico-metodológicos que esclareçam como se dá o trabalho com a PAL e possam nortear a compreensão e o desenvolvimento da prática.</p>

Fonte: A autora.

Figura 2 – Desenho da análise exploratória



Fonte: A autora.

Como indicam os detalhamentos expostos no quadro, na etapa 4, pretendemos compreender, a partir de nosso objeto de análise, as contribuições trazidas pelo Círculo de Bakhtin e seu entendimento quanto à língua(gem) para a PAL que acontece em sala de aula, dando atenção, também, às indicações para o ensino de LP apresentadas pelos documentos parametrizadores. Nesse caminho responsivo, acabamos por compreender relações entre as concepções teóricas e a prática em questão, capacitando-nos a propor, então, encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho com a prática – o que se expõe na etapa 5.

A análise exploratória, por sua vez, permitiu-nos chegar ao encaminhamento final deste trabalho – que se trata de um esclarecimento quanto a PAL, no sentido de permitir ao docente que compreenda, de forma elucidativa, qual é o caminho teórico-metodológico no qual essa prática de base dialógica se ancora, em consideração às contribuições do Círculo de Bakhtin. Esse encaminhamento final permite, ainda, a partir das rotas indicadas, que o trabalho com a PAL em sala de aula aconteça teórica e metodologicamente amparado, assim como deve responder a um ensino responsabilmente preocupado com a aprendizagem.

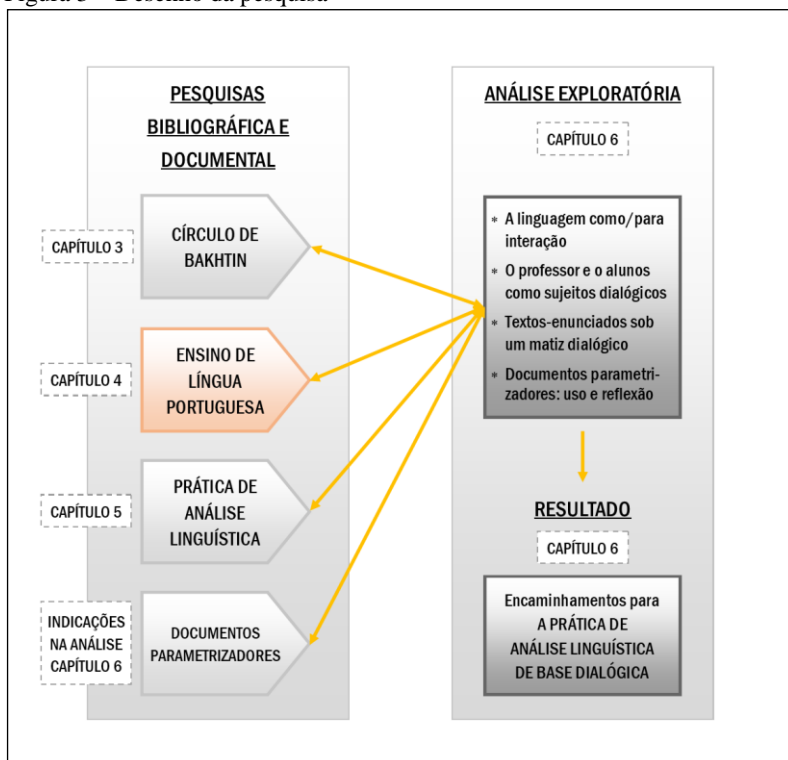
Vale lembrar, mais uma vez, que as análises e resultados das análises que apresentaremos ao longo do trabalho terão sustento em uma investigação substancialmente qualitativa, em que se pretende entender

os fatos relacionados ao fenômeno social que é a língua(gem). Quando se fala de língua(gem) como um fenômeno, logo, não tratamos de uma ciência exata e muito menos de informações e dados precisos; trabalhamos, contudo, com sujeitos sociais, ações linguísticas, e interações entre interlocutores legítimos e autônomos.

2.3 O *DESENHO* DA PESQUISA

Com a intenção de facilitar o entendimento quanto à organização do estudo narrado nesta dissertação, propomo-nos a apresentar um desenho completo da pesquisa. Não deixamos de lembrar, quanto ao estudo em sua construção, que a fundamentação teórica apresentada nas seções que seguem e antecedem a análise são nosso próprio objeto de análise, dando-nos conteúdo para buscar, investigar e propor o que pretendemos, chegando ao resultado. A figura abaixo representa, portanto, a pesquisa completa, especificada acima nas seções que antecedem.

Figura 3 – Desenho da pesquisa



Fonte: A autora.

A partir de agora, tendo esclarecido como se organizou a pesquisa, passamos para a fundamentação epistemológica e teórico-metodológica.

3 OS ESTUDOS DIALÓGICOS DA LÍNGUA(GEM)

Neste capítulo, apresentamos as concepções basilares para o nosso estudo à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin. Cada uma das seções deste capítulo aborda diferentes compreensões acerca dos escritos do Círculo, os quais, juntos, compõem o entendimento sobre língua(gem) postulado pelo Círculo de Bakhtin em suas pesquisas, fundamentando nosso estudo em torno da PAL de base enunciativo-discursiva.

3.1 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LÍNGUA(GEM)

Com o objetivo de abordar sobre a filosofia da língua(gem) e suas díspares compreensões, o Círculo de Bakhtin apresenta as duas correntes do pensamento filosófico linguístico ocidental¹³. Nesse estudo, clarifica-se, antes de prosseguir, a ideia de que a língua(gem), especificamente, não é objeto único e isolado da linguística. Considerando isso, a língua(gem), para o pensamento filosófico, deve ser entendida em suas esferas física, fisiológica, psicológica, e da relação social.

A partir dessa perspectiva, nota-se que o objeto em questão, ao contrário de ser simplificado, tem complexidades diversas – o que, conseqüentemente, reflete nas distintas correntes do pensamento e seus entendimentos. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929]). Nesse sentido, a partir do que se compreende quanto ao objeto da filosofia da língua(gem), as duas correntes indicadas distinguem-se no sentido em que privilegiam, ou dão destaque, ora a um aspecto concernente ao objeto, ora a outro. As correntes são: o **subjetivismo individualista** e o **objetivismo abstrato**, cada qual com suas especificidades.

No que concerne à primeira corrente citada, Bakhtin [Volochninov] (2014[1929], p. 74) indica que essa tendência, ligada ao movimento Romântico¹⁴, “[...] interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem

¹³ O texto *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em sua versão original, foi publicado no ano de 1929. Dessa forma, as “correntes mais recentes” por ele citadas dizem respeito à época em que o texto foi escrito.

¹⁴ O movimento Romântico, com surgimento no fim do século XVIII, na Europa, teve teor artístico, político e filosófico. Ao longo do século XIX, o movimento expandiu-se para o todo o mundo, chegando, inclusive, às terras brasileiras. O movimento caracteriza-se, substancialmente, por uma visão centrada no *sujeito*, em sua individualidade. Em oposição aos movimentos racionalista e iluminista, o romantismo qualifica-se por uma subjetividade que revela a individualidade do ser. Esse espírito individualista alcança todas as esferas da sociedade.

sem exceção).” Como o próprio nome indica, considera a linguagem a partir de um caráter unicamente individualista. Desse modo, a língua(gem) é concebida de forma semelhante às manifestações dos tipos artística e estética – ou seja, entendidas como criações propriamente individuais. (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2014[1929]).

De acordo com o autor, as ideias que tangem à tendência subjetivista individualista resumem-se nas quatro proposições a seguir:

1. *A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.*
2. *As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.*
3. *A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.*
4. *A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 75, grifos do autor)*

Assim, a partir do que é exposto nas quatro asserções, o papel do linguista para essa tendência concentra-se em explicar, com descrições, classificações, dentre outros métodos, o ato de criação individual da língua(gem) – desconsiderando-se, portanto, relações do tipo social. Ainda, uma vez que são considerados o processo de criação individual ininterrupto e a então renovação constante, dá-se importância, nessa perspectiva, à evolução histórica da língua(gem).

Nos estudos da corrente subjetivista individualista, destaca-se o autor Wilhelm Humboldt, grande representante e influenciador desse pensamento. Junto a esse, estão Wilhelm Wundt e Karl Vossler¹⁵, os quais, mesmo com perspectivas distintas dessa tendência, trazem fundamentos que se assemelham, pautando suas teorias no ato individual de fala e, então, no estudo da língua(gem) a partir desse ato isolado, seja

¹⁵ Para informações mais detalhadas quanto aos estudos desenvolvidos pelos autores citados, verificar o Capítulo 4 da obra de Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, páginas 75 a 79.

com base no olhar psicológico, seja com base no olhar estilístico. Benedetto Croce, assim como os outros, também trabalha com a tendência subjetivista, considerando em seu estudo, portanto, a individualidade do ato da língua(gem) e a estética de composição.

No que se estende ao subjetivismo individualista, o Círculo de Bakhtin aponta uma série de considerações quanto à importância primeira e exclusiva dada à consciência¹⁶ individual pela corrente. A primeira questão a ser destacada é a consideração única da enunciação monológica para a reflexão quanto à língua(gem) – que parte do ponto de vista daquele que fala, ou seja, um ponto de vista individual, que vem de dentro, interiorizado. Por esse ângulo, a expressão individual seria composta de conteúdo mais (+) códigos de signos exteriores (objetivação exterior). Vê-se, nessa soma, o interior mais o exterior e, o interior levando ao exterior, sendo a enunciação, portanto, “[...] um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 114). É justamente nesse ponto que se encontram as inconsistências do entendimento apresentado pela corrente, pois, de acordo com Bakhtin [Volochnikov] (2014[1929], p. 116, grifos do autor),

[...] não existe atividade mental sem expressão semiótica. Além disso, o centro organizador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação.

Considerando isso, na concepção do autor, a expressão, tida como *enunciação*, não se orienta pela interioridade do indivíduo, mas pela exterioridade – isso é, pela “*situação social mais imediata*”. Assim, a referida enunciação apresenta-se como um produto da interação verbal, a qual acontece entre pelo menos dois interlocutores “socialmente organizados”. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 114). Nesse contexto, a enunciação, organiza-se a partir de duas perspectivas: [I] ela procede *de* alguém e [II] ela se dirige *para* alguém – sendo, dessa maneira, um “território comum” entre os interlocutores.

¹⁶ Embora o Círculo de Bakhtin tenha dado foco, em seus escritos, a uma discussão apurada sobre a *consciência*, não retomaremos essas considerações, dado o escopo temático desta dissertação.

A partir da ideia de que a *interação verbal*, indicada como uma relação constituída por dois interlocutores, envolve *sujeitos* socialmente organizados, a situação social apresenta-se, nesse contexto, como fundamental à realização do signo na enunciação. Ainda, segundo Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 117, grifos do autor), “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*”. À vista disso, sendo a enunciação em todos os casos socialmente orientada, a proposição de que a expressão se dá por meio de conteúdo e objetivação exterior mostra-se incoerente. Ao contrário, a atividade mental em sua estrutura e também a objetivação são da ordem do social.

Tendo isso em mente, conclui-se que as concepções apresentadas pelo subjetivismo individualista não alcançam o entendimento sobre a língua(gem) de forma que a abranja em sua totalidade, ou seja, compreendendo a *interação verbal* e, então, a orientação social como essenciais constituintes da enunciação. Compreendidas essa corrente e as interpretações do Círculo, passa-se a conhecer a outra perspectiva do pensamento filosófico linguístico ocidental, cuja orientação liga-se aos movimentos Racionalista¹⁷ e Neoclassicista¹⁸.

A segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, previamente indicada como objetivismo abstrato, tem posição distinta do subjetivismo individualista. Isso porque, enquanto a primeira corrente considera a língua(gem) como uma série de atos individuais de fala, esta, por sua vez, entende que é o sistema linguístico o responsável por acomodar os fatos da língua(gem). Nesse sentido, o objetivismo abstrato propõe que, ainda que a língua(gem) se dê por enunciações individuais, não reiteráveis, há um sistema que determina traços idênticos pertencentes a essas enunciações. Esses traços seriam, dessa forma,

¹⁷ O Racionalismo é um movimento, ou, melhor afirmando, uma corrente do pensamento, que se baseia nas operações mentais para definições, avaliações, operacionalizações, enfim, que toma o raciocínio para tirar conclusões. Desse modo, mostra-se uma corrente que parte da lógica, dando prioridade à razão para que se chegue ao caminho correto. Dá-se privilégio, pois, à razão, e não ao que é subjetivo e sensível. O movimento surgiu no século I a.C., e ganhou força na Idade Moderna, com o surgimento a matemática. O racionalismo coloca-se, na sociedade, como uma solução eficaz para a organização social.

¹⁸ O Neoclassicismo foi um movimento que teve início no século XVIII, de teor cultural, nascido na Europa. Esse movimento pretendia resgatar a cultura clássica. Para tanto, foi influenciado pelas ideias do Iluminismo, com a simplicidade e pureza artística – contrapondo-se ao movimento Barroco.

aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais. Garante-se, com isso, a unicidade da língua(gem) e, portanto, a compreensão por todos os falantes pertencentes à determinada comunidade (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929]).

A partir dessa concepção, “[...] não se poderia falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 80). Isso se justificaria no fato de a língua(gem), enquanto norma, ser um sistema que se opõe, à vista disso, ao falante. Esse sistema, constituído, logo, pela língua(gem), é recebido pelo indivíduo falante de forma pronta e acabada. As possíveis mudanças que venham a ocorrer no sistema não são de âmbito do usuário da língua(gem), ultrapassando “[...] os limites de sua consciência individual.” (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 81). Nesse entendimento, o sistema é constituído de leis imanentes e específicas, as quais funcionam a partir de uma lógica interna, cujo caráter é independente da consciência individual. No funcionamento do sistema, apreciações propriamente ideológicas são dispensadas, havendo destaque único à norma.

Haja vista a concepção da corrente objetivista abstrata em relação à língua(gem), como um sistema, devidamente constituído em si, o trabalho de estudo histórico desconsidera a evolução da língua(gem) em sua história. Coloca-se foco, ao contrário, na análise sincrônica, que procura dar conta do presente, ou seja, da norma linguística “vigente” – autonomamente a qualquer histórico que tenha influenciado o sistema para ser o que é hoje. Em suma, a perspectiva em questão aponta que:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p.85, grifos do autor)

No que tange ao objetivismo abstrato, não há como citar algum teórico que tenha sido tão representativo quanto Humboldt foi para o subjetivismo individualista. Contudo, na história dos estudos da corrente em questão é possível citar autores cujas ideias seguiram no sentido objetivista. Nos séculos XVII e XVIII, essa orientação aparecia com raízes no cartesianismo; Gottfried W. Leibniz foi o primeiro a tratar dessas concepções. No período contemporâneo, mencionam-se Ferdinand de Saussure, e seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye, na escola de Genebra. Além desses, Paul J. A. Meillet destaca-se na escola sociológica de Durkheim. Os neogramáticos também se enquadram nessa orientação, junto a outros linguistas de escolas diversas.

Quanto a essa corrente, é sabido que o sistema linguístico é e ocorre de modo autônomo à consciência individual. Deve-se, ressaltar, contudo, a consideração do Círculo de que “[...] é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 93). A partir dessa ideia, se é para a consciência individual que há o sistema, esse sistema apresenta-se, então, em uma evolução ininterrupta – já que se molda de acordo com a individualidade dos atos de fala. Na análise sincrônica, então proposta pelo objetivismo abstrato, não se vê a evolução da língua(gem), mas uma imutabilidade a qual, por sua vez, não condiz com o uso individual, já citado.

Além das questões apontadas sobre a compreensão de língua de forma independente da consciência individual, e quanto ao tratamento da língua(gem) de modo sincrônico, a corrente de que tratamos também se confunde ao indicar o indivíduo falante em sua subjetividade e, ao mesmo tempo, ao propor um sistema de língua(gem) objetivo. Isso é, como se pode entender o *sujeito* em sua subjetividade e o sistema em sua objetividade? Para o Círculo de Bakhtin, isso não fica claro, porque o

locutor, em sua subjetividade, no uso da língua(gem), não a entende como um sistema de normas fixas, imutáveis, sendo utilizada como um instrumento; ao contrário, esse sistema é uma abstração, a qual permite que o locutor sirva-se dele em suas necessidades. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929]).

Assim, a forma, supervalorizada pela corrente objetivista, acaba por tão ter importância evidente ao falante, uma vez que ele se utiliza dessa, com aspecto idêntico nos diversos usos, para atingir a significação que pretende – nos variados contextos. Segundo Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 96), “[...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.”. A forma, enquanto sinal, não tem significação; contudo, quando se transforma em signo, na enunciação, aí sim, tem importância. O sinal, como indica o Círculo, é estável, sempre igual, diferentemente do signo, que varia e é flexível. É nessa perspectiva que as ações de *identificar* e *descodificar* diferem-se: enquanto a identificação diz respeito ao entendimento de um sinal, sem valor linguístico, sem conteúdo alterável, a descodificação relaciona-se ao signo, com sentido e contextos situacionais.

A palavra, considerada enunciação, já não é mais neutra. Como aponta Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 99, grifos do autor), “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.*”. Logo, não se separa língua(gem) de ideologia¹⁹, pois o conteúdo da enunciação é, em si, propriamente ideológico, e não imutável, sem significação, como propôs o objetivismo abstrato. Vê-se, nessa lógica, que um estudo da forma sem ideologia (ou seja, do *sinal*) serve apenas para o estudo de línguas mortas em documentos escritos. Isso porque esse estudo não consegue compreender o falante em/a partir de seu ato de fala, mas apenas a forma em si, em seu caráter normativo. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929]). Destarte, considerando todas as questões acima expostas quanto ao que o objetivismo abstrato postula, Bakhtin [Volochínov] indica oito “pontos essenciais” com os problemas das concepções indicadas pela corrente em questão:

¹⁹ Sabemos que a palavra *ideologia* remete à diversas concepções filosóficas estudadas e propostas ao longo da história. Nos atemos aqui, contudo, a concepção de *ideologia* proposta pelo Círculo de Bakhtin. Trataremos mais especificamente sobre *ideologia* nas seções que seguem.

1. Nas formas linguísticas, o fator *normativo* e *estável* prevalece sobre o caráter *mutável*.
2. O *abstrato* prevalece sobre o *concreto*.
3. O *sistemático abstrato* prevalece sobre a *verdade histórica*.
4. As formas de *elementos* prevalecem sobre as do conjunto.
5. A *reificação* do elemento linguístico isolado substitui a *dinâmica* da fala.
6. *Univocidade* da palavra mais do que *polissemia* e *plurivalência vivas*.
7. Representação da linguagem como um *produto acabado*, que se transmite de geração a geração.
8. Incapacidade de compreender o processo gerativo *interno* da língua. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 106-107, grifos do autor)

Nesse sentido, assim como foi acima apresentado quanto à inadequação das propostas do subjetivismo individualista no entendimento sobre a língua(gem), justifica-se aqui, também, a incoerência do objetivismo abstrato. Ainda que as duas correntes apresentem-se de formas opostas no que tange as suas ideias, não conseguem, isoladamente, serem pertinentes no entendimento sobre a língua(gem).

De modo conciso, de um lado, o subjetivismo individualista preza o ato individual de fala e, junto a isso, a evolução criadora ininterrupta de atos de fala originados dos falantes; de outro lado, o objetivismo abstrato acredita na existência de um sistema da língua(gem), no qual as normas de produção de enunciação são imutáveis. É preciso destacar que, para essas concepções, deixam-se de lado questões como a natureza social e o conteúdo ideológico da enunciação, os quais são, na língua(gem) em uso, em situações de *interação verbal social* reais e concretas, componentes basilares. Assim sendo, Bakhtin [Volochninov] (2014[1929], p. 127, grifos do autor) salienta que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A

interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A língua(gem) constitui-se na história, em sua evolução. Nesse entendimento, para o estudo da língua(gem), o Círculo indica uma ordem metodológica organizada da seguinte forma:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos .
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 129)

No estudo em questão, o tema e a significação²⁰ na língua(gem) são compreensões necessárias, haja vista a importância do entendimento de como o sentido dá-se na língua(gem). O tema constitui-se no sentido da enunciação completa – sendo, desse modo, individual, não reiterável, e expressivo quanto à situação histórica. Cada enunciação é concreta e única em si, fazendo assim com que o tema, como sentido, seja também uno. De acordo com Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]), o tema é determinado pelas formas linguísticas junto aos elementos não verbais. A significação, diferentemente, não é única, mas reiterável, moldando-se conforme convenções. Nessa perspectiva, os elementos da significação são abstratos, não concretos.

Em síntese, “O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 134, grifos do autor). Logo, vê-se que entre o tema e a significação há uma relação de dependência, na qual um não acontece sem o outro. Na inter-relação, não se pode estabelecer em que ponto exatamente os dois diferem-se ou assemelham-se; sabe-se, contudo, que há uma relação estrita e necessária. Ainda, no que concerne ao tema, é importante destacar que sua compreensão é levada por meio da compreensão ativa, estabelecendo aí,

²⁰ No capítulo 6 desta dissertação (p. 83), onde apresentamos a análise realizada ao longo da investigação, tratamos com mais detalhes sobre o tema e a significação na língua(gem).

então, uma forma de diálogo entre os interlocutores envolvidos em uma enunciação. Na *interação* que envolve a enunciação, o acento apreciativo indicado pelo locutor é transmitido pela entoação expressiva. Isso indica, portanto, que é por meio da entoação expressiva²¹ que o tema realiza-se. (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2014[1929]).

Com as considerações apontadas acima, relativas às correntes do pensamento filosófico-linguístico, às compreensões de Bakhtin [Volochninov] (2014[1929]) a respeito das correntes, ao entendimento acerca da *interação verbal*, e às percepções sobre tema e significação na língua(gem), é possível compreender, por hora, o que o Círculo de Bakhtin postula sobre o estudo da língua(gem). Para fins de elucidação, deve-se tratar, ainda, em relação a *discurso, sujeito, enunciado, ideologia, valorização social, e gêneros do discurso*, a partir do que o Círculo traz – o que será apresentado na sequência.

3.2 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE SUJEITO

Ao levar em conta a filosofia da língua(gem) exposta pelo Círculo de Bakhtin e, sobretudo, o caráter dialógico atribuído à língua(gem), faz-se necessário entender, conseqüentemente, como se compreende o *sujeito* nessa concepção. Considerando o entendimento de que a língua(gem) constitui-se na história e em sua evolução, seu *sujeito*, por conseguinte, não é mais um indivíduo que se estabelece de maneira uniforme e por si só. Longe disso, o *sujeito* é muito mais complexo do que se imagina, uma vez que se torna *sujeito* e se reinventa nas ações interlocutivas as quais produz e com as quais interage, em um momento histórico definido, na sociedade em que vive.

Sobre isso, Cavalcante Filho e Torga (2011, s./p.) explicam, de forma clara:

O sujeito concebido por Bakhtin não é autônomo nem criador de sua própria linguagem; ao contrário, ele se constitui na relação com outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se inscreve. Isso significa dizer que esse sujeito deve ser visto em relação às categorias de dispersão, do concreto, do singular, da alteridade, do diálogo, do convívio, do discursivo, do

²¹ À frente, na discussão sobre *enunciação* (p. 45), trataremos com mais detalhes sobre a entoação expressiva.

heterogêneo, do sentido e do devir, ao invés da centralização, do abstrato, o repetido, do monólogo, da solidão, do sistema abstrato de signos, do homogêneo, da significação e da cristalização.

Desse modo, como clarificam os autores, o *sujeito*, de acordo com os escritos do Círculo, é aquele que se estabelece entre as relações com as quais contata, por meio dos variados usos da língua(gem) – através dos *discursos*, e na materialização desses nos *enunciados*, isso é, por meio do uso efetivo da língua(gem). Quanto a não relação com a centralização, com o abstrato, com o monólogo, etc. citadas por Cavalcante Filho e Torga (2011), trata-se da mesma ideia que observamos na seção acima – quando indicamos que, para o Círculo, a língua(gem) se dá na *interação verbal social*, na concretude e no real.

Assim com a língua(gem) é dialógica, o *sujeito* também o é – pois ele edifica-se, funda-se e organiza-se por meio das práticas sociais que se dão com a língua(gem). O *sujeito* é, à vista disso, substancialmente social, construindo-se a partir das relações sócio-históricas das quais participa. Cavalcante (2005, s./p.) esclarece que o *sujeito* “[...] é construído nas práticas sociais concretas, por elas condicionado, mas também capaz de fazer escolhas, [...]”. Então, concebendo-se a partir das práticas sociais – que se dão por meio da língua(gem) –, o *sujeito* conhece, participa e age na sociedade, fazendo suas próprias escolhas, já que ao construir-se (inter)age, também.

Estabelece-se, pois, a partir disso, uma relação direta entre a língua(gem) e o *sujeito*, vez que esse se constitui através daquela. Note-se que a constituição do *sujeito* dá-se *por entre* a língua(gem), pois a língua(gem) atravessa as práticas sociais, permitindo que elas aconteçam. O que permite ao *sujeito*, de fato, constituir-se, são as relações com as quais entra em contato nas práticas sociais – nas ações interlocutivas. A esse respeito, Severo (2008, p. 58) ressalta:

[...] pode-se dizer que o sujeito concebido por Bakhtin não é autônomo nem criador de sua própria linguagem; ao contrário, ele se constitui na relação com outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se inscreve. [...]. Seria impossível, então, ser um sujeito sem a relação com o outro.

Isso nos leva a entender, inclusive, que as especificidades dos *sujeitos* se dão por conta de suas realidades – esferas sociais – diferenciarem-se, a depender de contextos sociais e históricos, e também pela existência de diferentes *discursos*, com alternadas vozes e posições sociais. (SEVERO, 2008).

Nesse caminho, entende-se que o desenvolvimento do *sujeito*, assim como acontece na língua(gem), se dá com base historicidade, na relação com o outro, com o *discurso* de outrem, em contextos sociais e historicamente situados. Ao tratar sobre o *sujeito*, Barros (2013, s./p.) ainda explica que “[p]ara Bakhtin, a alteridade marca o ser humano, sendo o “outro” imprescindível para sua constituição, visto o sujeito de Bakhtin se constituir na e através da *interação*, reproduzindo na fala e na prática o contexto imediato e social.” Assim, há, de certa forma, aos seres humanos, uma dependência um tanto quanto recíproca entre um e outro, pois é na constituição e construção de um que o outro se edifica – por meio das práticas sociais que acontecem entre si.

Então, concluímos o entendimento quanto ao *sujeito* concebido pelo Círculo de Bakhtin como um *sujeito* complexo, que vai muito além da caracterização corriqueira que dita a simplicidade, a uniformidade aos seres humanos que convivem em sociedade. Vê-se, logo, um *sujeito* que se completa nas relações com o outro, e que faz, ao mesmo tempo, o outro se completar, constituir-se. Importante lembrar, ainda, que a construção é constante, uma vez que as relações são, igualmente, frequentes. Enfim, apontamos a explicação de Sobral (2009, p. 123, grifos do autor):

O Círculo não considera os sujeitos apenas seres biológicos, nem apenas seres empíricos, ou apenas sociais, mas sempre leva em conta sua complexidade na concretude das situações em que ocorre a apreensão inteligível de seu ser sensível, não alguma pretensa “realidade” *tout court*, visto que o mundo humano é um mundo construído, e não só dado naturalmente.

O ser humano, a visto disso, constrói-se e reinventa-se, e é a língua(gem), de acordo com o que observamos acima, que permite sua ininterrupta reconstituição²². Tendo isso em vista, passa-se a ser

²² Outras questões pertinentes à concepção de *sujeito* com base nos escritos do Círculo de Bakhtin são tratadas no capítulo 6, em que apresentamos a análise referente a *abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica para a prática de análise linguística*.

necessária a compreensão quanto ao *discurso*, o qual, como participante dessa constituição do indivíduo como um *sujeito dialógico*, é também uma das peças que completa o entendimento da concepção de língua(gem) encontrada nos escritos do Círculo de Bakhtin. Na próxima seção, portanto, passamos a tratar sobre a concepção dialógica de *discurso*.

3.3 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE *DISCURSO*

Dentre as diversas concepções relacionadas à língua(gem) apresentadas pelo Círculo de Bakhtin, está o *discurso*. Segundo Bakhtin (2015[1963], p. 207), o *discurso* é “[...] a língua em sua integridade concreta e viva”. Diferentemente do modo como é estudado na linguística (da época – início do século XX), o *discurso*, neste contexto, é caracterizado não por uma abstração ou por fenômenos puramente linguísticos, mas por elementos pertencentes à vida real e associados às relações dialógicas engendradas no uso da língua(gem).

O *discurso*, entendido dessa forma, compreende elementos e aspectos extralinguísticos. O estudo da língua(gem) como um sistema e a partir de seus fenômenos linguísticos não é suficiente para “captar” o que há de extralinguístico na língua(gem). Todavia, o que há além do puramente linguístico é de grande importância na discussão em questão. Sobre isso, Bakhtin (2015[1963]) ressalta que a linguística (do início do século XX), como um campo de estudo, consegue abranger o *discurso* apenas no que diz respeito a aspectos dos níveis sintático, lexical e semântico, não tratando, contudo, das relações dialógicas, que são parte integrante do *discurso*. Dessa forma, o autor destaca a necessidade de abordar os aspectos extralinguísticos da língua(gem), como as relações dialógicas os são.

Somente a partir do entendimento que considera os elementos linguísticos e, sobretudo, os elementos extralinguísticos, é possível tratar a língua(gem) em sua integridade. Assim, o envolvimento das relações dialógicas no estudo justifica-se no fato de que essas representam a vida da língua(gem), isto é, a realidade na qual o uso da língua(gem) está pautado. Essas relações, no entanto, não são lógicas e, consequentemente, não são parte do que a linguística apresenta em seu currículo de pesquisa. De acordo Bakhtin (2015[1963], p. 209, grifo do autor),

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro

campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.

Nesse sentido, o autor esclarece que “As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas [...]” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 209), elas são, ao contrário, muito mais do que isso – ultrapassando as barreiras da linguística. É evidente que as relações dialógicas não acontecem sem as relações lógicas e concreto-semânticas, mas, deve-se destacar que elas têm especificidades próprias. Há, entre as relações dialógicas e lógicas um movimento de composição e materialização, no qual as relações lógicas, para tornarem-se dialógicas, materializam-se em *discursos*, na forma concreta de *enunciados*, dotados de um *autor*.

Ainda, vale destacar que as relações dialógicas acontecem não apenas entre as *enunciações* integrais, mas em cada unidade significativa do *enunciado*, como uma palavra isolada, por exemplo, desde que uma unidade mínima tenha significado semântico. Além disso, Bakhtin (2015[1963]) acrescenta que essas relações se dão, semelhantemente, entre estilos de língua(gem), como entre dialetos, quando esses têm valor semântico definidor de posições. Enfim, o autor lembra que as relações dialógicas “[...] são possíveis também com a sua própria enunciação como um todo, com partes isoladas desse todo e com uma palavra isolada nele [...]” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 211). É importante entender, então, que a dialogicidade acontece em qualquer manifestação de significado, como os fenômenos artísticos os são, uma vez que essas relações vão além da metalinguística.

Quanto ao *discurso*, Bakhtin (2014[1975]) esclarece também que o caráter dialógico torna o *discurso* vivo, uma vez que o faz estar em relação constante, mútua e necessária com outros *discursos*. O autor aponta que

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 88)

Nesse caminho, encontram-se os *discursos* “já-ditos” e os *discursos* “pré-figurados”, em que os primeiros dizem respeito ao que já é conhecido, aquilo que já foi dito, e os segundos referem-se aqueles que virão a serem ditos. Como explica Acosta-Pereira e Rodrigues (2010, p. 149), os *discursos* “já-ditos” são aqueles que antecedem ao *discurso*, e os *discursos* “pré-figurados” são aqueles que “[...] se sucederão no tempo e no espaço [...]”. Então, observa-se que são vários os *enunciados* que rodeiam os *discursos*, desde aqueles que já foram anteriormente elaborados, até os que, posteriormente, virão a serem elaborados, com base neste. Como indica Bakhtin (2014[1975]), é na corrente de *discursos*, orientados uns aos outros, que se constitui todo diálogo vivo.

Assim, entendendo que o *discurso* compõe-se tanto de relações lógicas e concreto-semânticas, como de relações dialógicas, complementando-se, conclui-se, como explicou Bakhtin (2014[1975]), que *discurso* une forma e conteúdo. Nas palavras do autor, “A forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 71). Logo, vê-se que o estudo da forma, isoladamente, no que diz respeito ao *discurso*, não é suficiente, uma vez que ambos os aspectos formais e sociais compõem o fenômeno em sua integridade.

A partir desse entendimento, é possível compreender um *discurso bivocal*²³, no qual as relações se dão de acordo com o outro, ou seja, de acordo com o *discurso* do outro. Há um novo enfoque para o *discurso*, considerando a bivocalidade, a dialogicidade (e não a monovocalidade, como a linguística considera). Assim sendo, dentre as formas bivocal e monovocal, Bakhtin classifica os *discursos* em três tipos: I. Discurso direto, II. Discurso objetificado e III. Discurso orientado para o outro. Ainda que o autor tenha apresentado a classificação dos *discursos* com base no que se vê na prosa romanesca, eles acontecem, também, em contextos outros, como nas relações do cotidiano, como se pode assimilar a partir dos exemplos apresentados pelo autor em suas discussões, tais como os artigos científicos.

Cada um dos discursos apresentados tem suas especificidades. Primeiramente, o *discurso direto* é indicado como uma fala que nomeia,

²³ Novamente, considerando o escopo desta dissertação, não tratamos sobre o assunto da *bivocalidade* em detalhes. Para um aprofundamento quanto ao tema, sugerimos a leitura do livro *Problemas da Poética de Dostoiévski*, de autoria de Bakhtin (2015[1963]).

anuncia, comunica, tratando apenas de seu objeto, referenciando-o. Conforme Bakhtin (2015[1963], p. 214) descreve, esse tipo de *discurso* “[...] conhece apenas a si mesmo e a seu objeto, ao qual procura ser adequado ao máximo.”. Nesse caso, vê-se que não há a busca de um diálogo ou a espera do *discurso* do outro; trata-se, contudo, de um *discurso* preocupado com o objeto, unicamente, ainda que ele tenha relação com outros *discursos*. Assim, é possível depreender que esse discurso é *monovocal*, uma vez que há apenas uma voz envolvida no fenômeno.

Por segundo, o *discurso objetificado* é entendido como o *discurso* da pessoa representada, da personagem. Isso porque em um romance, por exemplo, a palavra do *autor* é representada por meio da palavra da personagem, que são próprias do outro. Desse modo, o *discurso do autor* torna-se objeto do próprio *discurso*, sendo objetificado por outro, sem mudanças de sentido ou tom. Assim como o primeiro tipo, este também é um *discurso monovocal*, em consequência de ser orientado apenas a seu objeto.

Em contraposição aos tipos I e II, o *discurso orientado para o outro* usa o *discurso* de outro imprimindo suas próprias orientações e considerações. Nesse seguimento, o *discurso* subclassifica-se em outros três tipos: IIIa. Discurso bivocal de orientação única, IIIb. Discurso bivocal de orientação vária, e IIIc. Tipo ativo (discurso refletido do outro). Cada um dos três, por sua vez, irá diferenciar-se no sentido de gradação quanto à concordância ou quanto à oposição das orientações dos diferentes *discursos* envolvidos no fenômeno. O tipo IIIa abrange o *discurso* parodístico, a estilização e o *skaz*²⁴ estilizado. Nesses, usa-se o discurso do outro lançando “[...] uma leve sombra objetificada sobre esse discurso.” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 217). Ainda, o traço comum entre esses três tipos citados consiste “[...] em que o autor inclui no seu plano o discurso do outro voltado para as suas próprias intenções. A estilização estiliza o estilo do outro no sentido das próprias metas do autor.” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 221).

Na sequência, o tipo IIIb diz respeito ao que Bakhtin (2015[1963]) chama de paródia. Nessa, o autor também trata sobre o *discurso* do outro, mas, dessa vez, tem orientação semântica oposta à orientação do outro.

²⁴ Ao referenciar a *Breve Enciclopédia de Literatura* (Moscou, 1971, v. 6, p. 876), Bakhtin indica que o *skaz* é um “Tipo específico de narrativa estruturado como narração de uma pessoa distanciada do autor (pessoa concretamente nomeada ou subentendida, dotada de uma forma de discurso própria e *sui generis*” (BAKHTIN, 2015[1963], nota de rodapé, p. 211-212).

Por fim, o tipo IIIc, referindo-se a um tipo ativo, refletido do outro, relaciona-se ao *discurso* no qual o autor refere-se e leva em conta ao/o *discurso do outro*, diferentemente de empregar o *discurso do outro* para expressar-se, como acontece nos outros tipos. Para esse, a fala do outro influencia e determina a palavra do autor. É justamente por isso que esse tipo de *discurso* é chamado de ativo, pois, em um movimento de relação entre os *discursos*, um perpassa o outro, atuando sobre suas orientações, e agindo um sobre o outro, portanto. Como um exemplo que faz parte do cotidiano, tem-se as réplicas de diálogo, que representam o terceiro o tipo IIIc de *discurso*.

Isso posto, a partir dos diferentes tipos de *discurso* apresentados por Bakhtin (2015[1963]), e considerando a explicitação a respeito de seu caráter dialógico, é possível compreender o papel do *discurso* nas práticas sociais dos *sujeitos* que se comunicam discursivamente em situações reais e concretas de *interação*. É somente por meio do *discurso* que as relações ocorrem, e unicamente através *dele* que o homem constitui-se, como pode ser observado ao longo desta seção.

3.4 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE ENUNCIADO

No mesmo sentido de que se tratou o *discurso* na seção anterior, abordamos, nesta ocasião, o *enunciado*. Da mesma maneira como o *discurso* refere-se à língua(gem) “[...] em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 207), o *enunciado* diz respeito à língua(gem) em uso, de modo concreto e real, diferentemente das unidades da língua(gem), como a oração e a palavra. Em outras palavras, o *enunciado* é a materialização do discurso.

Os autores do Círculo de Bakhtin apresentam diversos fundamentos a fim de especificar o *enunciado* e, sobretudo, de diferenciá-lo das outras unidades da língua(gem). De acordo com Bakhtin (2011[1979], p. 261), “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” Assim, muito mais do que uma unidade abstrata da língua(gem), o *enunciado* concede à língua(gem) a entrada na vida, tornando o *discurso*, desse ponto de vista, real, único e individual, a depender de seu falante.

Dessa forma, a questão primeira a qual se deve levar em conta ao tratar o *enunciado* é o fato de esse, como uma unidade real e significativa da língua(gem), da comunicação discursiva verbal, estar relacionado à vida social do falante. Isso porque, ao tratar de língua(gem) é inconcebível obliterar seu movimento e desenvolvimento de acordo com

a vida social, em virtude das relações entre os homens na sociedade, como apontou Volochínov (2013[1930]). O *discurso verbal*, pela forma de *enunciados*, não é autossuficiente em sua singularidade, ele nasce, contudo, de uma situação real. É justamente essa dependência do que é *não-verbal* que faz do *enunciado* uma unidade real e significativa.

Nesse ponto da discussão, pois, surgem diversas peculiaridades constitutivas do *enunciado* que o fazem ser essa unidade de significância na comunicação discursiva. Primeiramente, faz-se necessário indicar uma questão por vezes destacada por Volochínov (2013[1926]; 2013[1930]) em seus textos, a qual diz respeito à composição do *enunciado*. Segundo o autor, a *enunciação*²⁵ estrutura-se em duas partes: a parte verbal (expressa) e a parte extraverbal (não expressa). Ou seja, os fatores verbais, integrando as formas linguísticas percebidas, e as situações extraverbais, compreendendo as informações presumidas. Essas últimas, segundo Volochínov (2013[1926]), são presumidas pelo interlocutor, uma vez que correspondem aos atos sociais conhecidos pelos falantes, dentro de suas condições reais de vida.

É exatamente essa constituição do significado, que abrange uma parte além daquela expressa por meio da oração, que o faz ser diferente das unidades da língua(gem) descritas pela linguística. A parte presumida, que diz respeito ao social, é o que faz com que *enunciações* tenham significado. É o contexto extraverbal que determina a significação. Esse, por sua vez, com tamanha importância, sofre variações de acordo com a situação real de comunicação e, ainda, depende diretamente de três aspectos que lhe dão sustentação, de acordo com Volochínov (2013[1926]): o horizonte espacial comum dos interlocutores (espaço e tempo), o conhecimento e a compreensão comum da situação (tema/objeto) e a avaliação comum da situação (valoração quanto ao tema). Esses três elementos que compõem o *horizonte espacial e ideacional* da *enunciação* são, repete-se, presumidos. Nas palavras do autor, “[...] nenhuma enunciação – científica, filosófica, literária – pode efetuar-se sem algo que seja subentendido.” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 173).

Tendo esclarecida essa característica fundamental do *enunciado*, passa-se a entender um pouco mais sobre sua constituição a partir de três

²⁵ Nas diversas publicações do Círculo de Bakhtin encontram-se ambas as expressões *enunciado* e *enunciação*. A diferenciação dos termos dá-se por questões estilísticas, seja dos tradutores, ou seja dos autores dos textos nas escolhas das palavras. A significação das expressões, contudo, é a mesma. Utilizamos, pois, ambas as expressões.

peculiaridades constitutivo-funcionais elementares indicadas por Bakhtin (2011[1979]), e reforçadas por Volochínov (2013[1926]; 2013[1930]) em suas discussões. A primeira peculiaridade do *enunciado* é a alternância dos *sujeitos* do *discurso*. Sobre isso, faz-se importante entender que na comunicação real entre interlocutores não há passividade entre os *sujeitos*, como se indicou em teorias anteriores²⁶. Nem falante nem ouvinte são passivos, uma vez que ambos são *sujeitos* ativos do *discurso*. Ao contrário do que se entende, o ouvinte ocupa uma ativa posição responsiva no processo de comunicação, respondendo sempre ao *enunciado*, seja concordando, discordando, refletindo a respeito, ou seja, levando em conta em seus *enunciados* posteriores.

Em vista disso, em posição responsiva ativa, o ouvinte torna-se falante, alternando papéis junto ao seu interlocutor, antes falante e ora ouvinte. Bakhtin (2011[1979], p. 271) aponta que “[t]oda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte torna-se falante.”. Volochínov (2013[1930]) acrescenta, sobre isso, que a *enunciação* está sempre orientada ao outro. É essa troca de papéis, isto é, a alternância de *sujeitos*, que define os limites dos *enunciados*. Os *sujeitos*, em suas situações de *interação*, sabem quanto devem iniciar e concluir suas *enunicações* por meio das réplicas, permitindo aos seus interlocutores também participarem da comunicação em processo.

Dada a alternância entre os falantes no processo de comunicação, fica evidente a pluralidade de *enunciados* que permeiam os *discursos* de interlocutores envolvidos em uma comunicação discursiva. A esse respeito, Bakhtin reforça, diversas vezes, que o *enunciado* “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 272). Assim, cada *enunciado* proferido por alguém toma como base diversos outros *enunciados* previamente recebidos e compreendidos, sendo influenciado, portanto, necessária e diretamente por aqueles.

No que tange à diferenciação entre a oração e o *enunciado*, essa primeira peculiaridade apresenta-se como grande diferencial entre as duas

²⁶ De acordo com Bakhtin (2011[1979], p. 271), há ficções na linguística, como o que foi apresentado no *Curso de Linguística Geral* de Saussure, que “[...] dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva.”, como quando indicam o ouvinte como um agente passivo na comunicação.

unidades. A oração, como uma unidade da língua(gem), apresenta-se como um pensamento acabado, relacionando-se unicamente ao contexto do *sujeito* falante; nesse caso não há vínculo com a vida real, sendo uma unidade de caráter estritamente gramatical. O *enunciado*, em oposição a essa, é uma unidade da comunicação discursiva que apresenta, por sua vez, relação com um contexto extraverbal (como especificado acima), relação com outros *enunciados* da grande cadeia discursiva existente e, junto a isso, a alternância entre os *sujeitos* envolvidos.

Na sequência, a segunda peculiaridade do *enunciado* é a conclusibilidade específica. Essa, no que lhe concerne, tem relação estreita com a alternância dos *sujeitos*, por ser um aspecto que a permite acontecer. É preciso, para que a alternância ocorra, que o falante diga tudo o que quer dizer, projetando de modo completo e acabado sua intenção primeira. Bakhtin (2011[1979], p. 280) define a conclusibilidade como “[...] uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições.”. Como uma *inteireza* do *enunciado*, a conclusibilidade é determinada por três elementos: a exauribilidade semântico-objetal do tema do *enunciado*, o projeto de *discurso* do falante e as formas típicas/estáveis de *gênero do enunciado*.

A exauribilidade semântico-objetal do tema é diversa, e depende rigorosamente do campo da comunicação discursiva ao qual o tema está relacionado. A exauribilidade será plena, única ou irá variar, ainda que o objeto seja inexaurível. Isso porque quando tornado tema de uma *enunciação*, o objeto adquire, inevitavelmente, determinada conclusibilidade. O projeto ou vontade de *discurso* do falante, como se pode depreender da expressão, diz respeito à intenção discursiva do falante, de acordo com seus interesses individuais e subjetivos. Esse projeto determinará, ainda, a exauribilidade semântico-objetal do tema e o *gênero do enunciado*. Por fim, esse *gênero* de que se trata é a forma típica e estável na qual o *enunciado* se organizará. A escolha do *gênero*, nesse contexto, baseia-se nos aspectos extraverbais relacionados ao *enunciado*, como a situação de comunicação, entre outros. (BAKHTIN, 2011[1979]).

Por fim, a terceira peculiaridade é a relação do *enunciado* com o próprio falante e com outros participantes da comunicação discursiva. Como é possível perceber ao longo desta seção, o *enunciado* é rodeado de outros *enunciados*, dentre os quais estão envolvidos interlocutores em posições ativas. Mas o *enunciado*, em si, à parte daqueles que o envolvem, possui um conteúdo semântico-objetal que abrange dois elementos: os

meios linguísticos e o *gênero*, escolhidos pelo autor de acordo com seu projeto de dizer; e o elemento expressivo, que é “[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 289).

O elemento expressivo compreende a entonação, que atua expressivamente na mudança de sentido das palavras e orações. Para Volochínov (2013[1926]), a entoação²⁷ é que permite ao *enunciado* ir além da oração, ultrapassando os limites do verbal. Ela faz, por sua vez, com que a vida real permeie o *discurso*. Ainda, o autor indica a entonação como um elo entre o *enunciado*, a situação real e o auditório envolvido no *discurso*. A partir de todos esses componentes, o falante seleciona e dispõe suas palavras, a partir de seu projeto de dizer, a fim de atingir seu objetivo orientado ao outro. Em suma, Volochínov (2013[1930], p. 175, grifos do autor) explica que “[...] a entonação é a *expressão sonora da valoração social*.”.

Considerando todo o exposto acima, pode-se chegar a conclusões precisas quanto ao *enunciado*. Na construção de sentidos, permeada pela composição de *enunciados* diversos, é elementar ressaltar que as relações se dão expressamente pela *interação* entre os *sujeitos*. Sobre isso, Brait (2013, p. 1) ressalta que “A ideia central é a de que os sentidos se dão na interação social, considerando que a língua não é um organismo autônomo.”. Em vista disso, a *interação verbal social* é o que permite ao *sujeito* comunicar-se, apreender conteúdos, conhecimentos, estabelecer ideologias, enfim, constituir-se.

Bakhtin, ao afirmar que o *enunciado* é um elo na corrente de outros *enunciados* não se refere somente à relação entre os próprios *enunciados*, mas às relações dialógicas existentes entre eles, envolvendo *sujeitos*, situações específicas, campos da atividade humana, ideologias, dentre diversas outras questões que se relacionam ao contexto extraverbal envolvido. Nas palavras do autor, para concluir, “O enunciado se verifica um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinamos isoladamente só na relação com o seu autor (o falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 298.).

²⁷ Novamente, depara-se com uma dupla nomeação da palavra de que tratamos. Neste caso, usam-se as expressões *entonação* e *entoação*, que se diferem de acordo com as traduções e, também, de acordo com os usos dos autores. Ambas possuem a mesma significação, e as utilizaremos indistintamente ao longo do trabalho.

3.5 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE *GÊNEROS DO DISCURSO*

Do entendimento sobre o *enunciado* e seu caráter significativo no processo de comunicação discursiva deriva o conceito de *gêneros do discurso*. Na comunicação discursiva, os *gêneros do discurso* representam a realização do projeto de *discurso* do falante, em sua forma típica (tipificada). Ou seja, é por meio dos *gêneros do discurso* que os *enunciados* se tipificam e tornam-se relativamente estáveis na comunicação discursiva. Bakhtin (2011[1979], p. 262, grifo do autor) explica, sobre o assunto, que ainda que o *enunciado* seja particular e individual, “[...] cada campo de utilização da língua elabora os seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”.

Considerando a ideia de que os diversos campos²⁸ de utilização da língua(gem) participam da elaboração de seus *gêneros*, tem-se que há uma grande heterogeneidade dos *gêneros* (orais, escritos, ou de outra forma semiótica), os quais “dão forma” aos variados *discursos* produzidos pelos *sujeitos* da comunicação. Segundo a perspectiva dialógica, podemos compreender os *gêneros* como primários ou secundários²⁹. Conforme Bakhtin (2011[1979], p. 263) apresenta,

Os gêneros discursivos secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Por conseguinte, fica evidente que tanto os *gêneros discursivos* primários quanto os secundários são partes fundamentais dos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social, desde os mais simples aos mais

²⁸ Levando em conta as diferentes nomações para os termos encontrados nas variadas traduções das obras do Círculo de Bakhtin, utilizamos, para o conceito de *campos da atividade humana*, ambas as palavras *campos* e/ou *esferas* – ou seja, as duas palavras são utilizadas para expressar o mesmo sentido.

²⁹ Ao distinguir os *gêneros do discurso* entre primários e secundários, o objetivo do Círculo de Bakhtin não é simplesmente indicar uma classificação fechada, mas sim proporcionar uma compreensão quanto à relação orgânica entre *gêneros do discurso* e *ideologias* (do cotidiano e sistematizadas).

complexos. A questão é central é que, como salienta Medviédév (2012[1928]), o enunciado, para tornar-se real, toma, necessariamente, a forma de *gênero*.

O *gênero*, como uma forma relativamente estável, com feições estilístico- composicionais típicas, faz parte da peculiaridade do *enunciado* que o confere a conclusibilidade específica como um aspecto interno. Desse modo, o *gênero* do acabamento, como chama Bakhtin (2011[1979]), é um elemento da inteireza da unidade do *enunciado*, pois concede ao falante uma forma típica para que possa realizar sua vontade de forma concreta e integral. A escolha da forma, portanto, baseia-se no campo de atividade humana em que acontece a *interação*, na situação de comunicação discursiva, dentre outras questões, para que, por meio do *gênero*, o projeto do dizer do falante possa ser empreendido. Bakhtin (2011[1979], p. 283) destaca que

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume, uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala.

Isso posto, sublinha-se, novamente, que todos os tipos de comunicação, cujos propósitos de dizer envolvem sempre, necessariamente, *enunciados*, dão-se por meio de *gêneros do discurso*. Os *gêneros*, suas formas, para quem usá-los, quando usá-los, e com quais fins, já fazem parte de nosso repertório. Nesse mesmo sentido, (re)conhecemos o *gênero* na *enunciação* de outro *sujeito*, e o compreendemos por conhecer suas formas (ainda que esse entendimento não seja consciente e deliberado, mas, internalizado). É apenas por meio *deles* que há *interação*. Há, assim, uma infinidade de *gêneros* que permitem os *sujeitos* da comunicação interagirem.

Diferentemente das formas abstratas da língua(gem), como a oração, os *gêneros do discurso* são “[...] bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 285). Isso porque assim como os *enunciados* e como o próprio movimento de transformações sociais, os *gêneros*, em contato com outros, em uma corrente, transformam-se, reelaboram-se, enfim, “são correias de transmissão ente a história da sociedade e a história da linguagem.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 268).

A plasticidade dos *gêneros* permite, ainda, que o *sujeito* seja livre para empregar em seu *discurso* sua individualidade a partir de sua vontade de dizer, de acordo com as especificidades da situação contextual de comunicação. Destarte, os *enunciados* organizam-se mediante as condições de determinado contexto, estabelecendo-se por meio dos *gêneros*. Quanto a isso, Acosta-Pereira (2008, p. 32) indica que

[...] os diversos gêneros que circulam na sociedade refratam uma determinada realidade pertencente a uma esfera social. Nessa interação, os enunciados, realizados em uma esfera social específica, não apenas se adaptam a essa esfera como regularizam suas interações por meio dos gêneros.

É importante notar, ainda, que “[...] cada gênero é capaz de determinar somente determinados aspectos da realidade.” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 196), aspectos esses os quais dizem respeito às condições características de realidades específicas ao *gênero* relacionadas. Medviédev (2012[1928]) explica que o *gênero* é duplamente orientado: de um lado orientado a um auditório, e a espaço e tempo reais; e de outro lado orientado na vida, por seu conteúdo temático. É justamente a partir dessa orientação que cada *gênero* “dá conta” de determinados aspectos da realidade; pois se orienta a um auditório, e a espaço e tempo reais, e não a todos os auditórios e espaços e tempos. Do mesmo modo, orienta-se na vida, através do conteúdo, considerando situações específicas, em contextos também singulares. Com tais características, vê-se que os *gêneros* não dizem respeito somente à forma, no sentido estrutural, mas, ao contrário disso, relacionam-se às situações sociais de *interação* reais.

Assim como o *enunciado*, os *gêneros do discurso* também se prestam às peculiaridades constitutivo-funcionais. Os três elementos que determinam os *gêneros*, por sua vez, são: o conteúdo temático (ou conteúdo semântico-objetal), o estilo e a composição. Quanto ao primeiro, Bakhtin (2011[1979], p. 289) ressalta que “[a] escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido.”. Ou seja, é o objeto da *enunciação* – o conteúdo temático – que definirá as escolhas relacionadas ao uso da língua(gem) e, conseqüentemente, ao *gênero* a ser selecionado pelo falante. Na seqüência, as duas outras peculiaridades – estilo e composição – são determinados, de acordo com Bakhtin (2011[1979]), pelo elemento

expressivo, que é “[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 289). Vê-se, então, que a relação valorativa faz com que se definam estilo e composição, uma vez que a *avaliação social*³⁰ do conteúdo temático terá influência direta em sua constituição. É justamente por isso que não há *enunciados* imparciais, neutros. Diferentemente de expressar a neutralidade, o *enunciado*, por meio do *gênero do discurso*, vem a expressar uma posição valorativa quanto ao que se diz. Os *gêneros*, nesse caso, expressam tipicamente situações de comunicação, com temas também típicos. Bakhtin (2011[1979], p. 293, grifos do autor) explica:

O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas.

Desse modo, na produção da *enunciação*, o *sujeito* busca, em seu repertório, *gêneros* que correspondam ao conteúdo semântico-objetual que concerne ao *enunciado*, bem como aos seus estilo e composição, de acordo com a posição valorativa que se pretende expressar. Busca-se, à vista disso, com *enunciado* tipificado por meio de um *gênero*, definir posições sociais referentes a assuntos que cabem à vida do *sujeito*. “Porque o *enunciado* ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É unicamente no *enunciado* concreto que palavras ou frases imparciais adquirem tom expressivo.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297). Esse tom, como se explicou na seção anterior, é o que dá voz valorativa ao *enunciado*.

Como se pôde depreender, enfim, o *gênero do discurso* é o meio pelo qual se materializa e se efetiva o projeto de dizer de cada *sujeito*, na forma de *enunciados*. É por meio *dele*, ressalta-se, que acontece a comunicação. O *gênero* reflete a individualidade do *enunciado* por meio das formas típicas, relativamente estáveis, as quais, ao mesmo tempo em

³⁰ Ainda neste capítulo, na seção 3.7, tratamos sobre a *valoração/avaliação social*.

que são plásticas e flexíveis, são determinadas e próprias às realidades específicas, com suas formas composicionais inerentes.

Nesse contexto, tendo sido compreendido o *gênero do discurso* na concepção dialógica de língua(gem), é possível assimilarmos que desde o início deste capítulo tratamos a língua(gem), à luz do Círculo, a partir *sujeito* social que vive, que é real, e que está sob condições específicas em sua historicidade e demais contextos determinados pelos campos de atividade humana nos quais interage. Nas interações e trocas enunciativas dos indivíduos, pois, estão penetradas, a todo tempo, ideologias que retratam as realidades em questão. Então, para que possamos compreender um pouco mais sobre a relação entre ideologia e linguagem, trazemos maiores explicações na sequência.

3.6 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE *IDEOLOGIA*

O conceito de *ideologia*, para a concepção de língua(gem) proposta pelo Círculo de Bakhtin em seus escritos, faz-se de necessária compreensão, ainda que em linhas gerais, em decorrência de sua grande importância no todo que se constitui *a interação verbal social*. Neste trabalho, entretanto, não é nosso propósito primeiro, em concordância com a nossa proposta, trazer em detalhes o que o Círculo propôs quanto a esse tema. O conceito de *ideologia* perpassa grande parte da obra de Bakhtin e, quando não é tema principal de seus escritos, percorre as discussões que, comumente, são paralelas. Pretendemos, pois, evidenciar, sem grandes pormenores, a relação existente entre ideologia e língua(gem), até o ponto em que se faz pertinente a nossa discussão.

A *ideologia*, de acordo com Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]), não existe sem signos, e é, desse modo, apenas por meio deles que o fenômeno ideológico acontece. Sobre isso, Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 31, grifos do autor) explica que “[t]udo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*.”.

O signo por sua vez, como um material (e com valor) semiótico, é ideológico, e representa não somente parte de uma realidade – que é sua –, como também reflete e refrata outra realidade, trazendo o que é de fora. Ao mesmo tempo em que reflete o que é real, ele é uma parte própria desse mesmo real. Acosta-Pereira (2014, p. 55) clarifica sobre essa questão, lembrando que a reflexão e a refração proporcionadas pelo signo acontecem “[...] a partir de projeções contrastantes e valorativamente construídas nas relações de classe.”. Então, como explica o autor, “[...]”

toda palavra é constituída por ideologias que não apenas refletem aspectos do real, como também refratam esses aspectos.”

Esses fenômenos de reflexão e refração que possibilitam, pois, as mudanças de entendimento quanto às realidades, com consistência ideológica, por meio do signo, só existem nas relações sociais e, assim, nos campos de atividade humana – assim como o próprio signo acha-se nessas condições. Quanto a isso, Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]) descreve que cada *campo de criatividade ideológico* representa sua realidade a seu modo, justamente por meio de um signo ideológico. O signo materializa-se, nessa dinâmica, na comunicação social, que se dá por meio a língua(gem). Logo, como o autor aponta, “[a] existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos.” (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 36).

Há, nesse sentido, uma relação intrínseca e, então, obrigatoriamente existente, entre a ideologia e a língua(gem), uma vez que a ideologia objetiva-se no material semiótico encarnado pela língua(gem). Essa, em tal caso, como já se indicou, manifesta-se por meio de signos – que são ideológicos e constituídos socialmente, de acordo com contextos históricos e culturais específicos. (ACOSTA-PEREIRA, 2012). O signo existe, assim sendo, apenas nas relações sociais, as quais se dão a partir da *interação* entre as *consciências individuais*.

A própria consciência individual, por sua vez, só se qualifica como consciência considerando o conteúdo ideológico pela qual está embebida. Encontramos, pois, novamente, uma relação mútua, mas desta vez entre a consciência e a ideologia. Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 34) novamente clarifica: “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.”. A criação ideológica, nessa lógica, é tanto material – pois manifesta-se semioticamente por meio do signo, quanto social, pois se dá mediante as relações sociais de *interação* entre os *sujeitos*, em suas singularidades.

Ainda, faz-se imprescindível lembrar que é por meio da palavra que emergem os signos, aflorados a partir das interações entre os *sujeitos* – isto é, entre as *consciências individuais*, como diria Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]). A palavra, contudo, é um fenômeno ideológico representado de forma pura, ou, melhor dizendo, de modo neutro – como um *signo neutro*. O signo ideológico, dissemelhantemente, quando participa de um campo ideológico de domínio específico, já possui, à vista disso, suas especificidades e representações da realidade

determinadas. Assim, Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 37, grifo do autor) esclarece:

[...] a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.

A palavra, como se pode entender, é o fenômeno que realiza/consuma/objetiva a ideologia/o conteúdo ideológico por excelência. É por isso que Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 38) afirma que “[a] palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. [...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.”. O signo, por sua vez, se apoia na palavra para constituir-se ideologicamente e, na consequência disso, refletir e refratar realidades. Dada a essencialidade da palavra na existência do signo, em sua composição ideológica, e na representação das realidades, seu estudo faz-se, desse modo, de grande relevância e importância.

Para concluir, podemos afirmar que é na concretude de uma realidade, na corporificação de um acontecimento, e na *semiotização* de um símbolo que a ideologia acontece, sendo manifestada, assim sendo, por meio dos signos – os quais são apoiados, como já sabemos, nas palavras. Ademais, como vimos nas seções que antecedem, o *enunciado* caracteriza-se como uma manifestação linguística real e concreta, permeada por contextos verbais e extraverbais. Podemos entender, por conta de sua dimensão, que todo *enunciado* é, portanto, ideológico. Aí encontram-se ideologia e língua(gem).

Nesse entorno esbarramos, também, com a *valoração social*, que perfaz toda a construção da palavra na refração da realidade representada pela ideologia de um signo. Na próxima seção, portanto, trazemos alguns detalhes para a compreensão quanto à *valoração/avaliação social*.

3.7 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE VALORAÇÃO/AVALIAÇÃO SOCIAL³¹

Como foi possível compreender anteriormente, ideologia e língua(gem) coexistem às custas/por meio da *interação social verbal* que se dá entre os *sujeitos*. A *avaliação social*, por sua vez, perpassa toda as relações sociais pelas quais os indivíduos inter-relacionam-se, atingindo, desse modo, os signos e as ideologias impregnadas nas realidades em contexto. Isso se dá, de acordo com os escritos do Círculo de Bakhtin, porque o *sujeito* está constantemente enunciando *avaliações*.

Nas *enunciações* que fazem parte das interações entre os *sujeitos* estão presentes, ordinariamente, as *avaliações sociais* que atravessam os conteúdos dos atos. Quando *enuncia* ou quando recepciona (compreende) *enunciações*, o indivíduo está sempre emitindo pareceres de valor e juízo, posicionando-se quanto ao tema que circunda a *interação*. Bakhtin [Voločínov] (2014[1929], p. 137) explica que “[q]ualquer tipo de compreensão deve ser *ativo* [...]. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema [...]”. Também, o autor ressalta que “[c]ompreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela [...]”. Então, seja no *discurso* interno, seja no *discurso* próprio ou seja na apreensão do *discurso* de outrem, toda e qualquer compreensão/apreensão demanda uma resposta ativa do *sujeito* o qual, nesse processo, emite *avaliações sociais* que o orientam a um posicionamento.

A apreensão do *discurso*, como já era de se esperar mediante as observações previamente destacadas quanto ao caráter social do *enunciado*, sofre influência direta das forças sociais. É nesse sentido, pois, que a apreensão do *discurso* de outrem é apreciativa, por parte do ouvinte, quando o compreende e avalia. Entendida como o “[...] elemento que reúne a presença material da palavra com seu sentido [...]” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 182), a *avaliação social* é propriamente constituinte da palavra viva, a qual, como já indicado, configura-se no *enunciado* (concreto e singular). Uma vez que o *enunciado* é um ato social, pleno e real, ele parte da realidade social e histórica na qual se situa e, então, seu sentido é e faz parte da história.

Assim, na perspectiva apontada acima, a *valoração social* constitui-se da reunião entre conteúdo e forma, em que o sentido concreto

³¹ Novamente, por conta das distintas nomeações de termos encontradas ao longo das obras traduzidas do Círculo de Bakhtin, utilizaremos as palavras *valoração social* e *avaliação social* para expressar a mesma ideia no contexto de que tratamos nesta seção.

dá-se por meio da compreensão valorativa da época em que ocorre a *enunciação* mais a orientação avaliativa do *enunciado*, aqui e agora. Ou seja, a *avaliação social* do *enunciado* consiste no sentido abrangente do contexto em que se situa e no sentido individualizado. Partindo disso, Medviédev (2012[1928]) indica que a compreensão de um *enunciado* dar-se-á apenas quando se compreender ambas as realidades: a do *enunciado* e a minha (da minha época, do agora).

Sobre isso, Bakhtin (2011[1979], p. 294, grifos do autor) destaca que

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.

Essa “minha expressão”, no que lhe diz respeito, não é própria da palavra neutra, mas própria da minha *enunciação* e da situação de comunicação real, que se dá um campo da atividade humana específico, em um contexto determinado, e com um tom de valor que cabe ao meu julgamento. “Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual [...] como abreviatura do enunciado.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 294). Logo, quanto a isso, reforçando a ideia de que a *valorização* é inerente à unidade do *enunciado*, Acosta-Pereira (2012, p. 63, grifo nosso) afirma que “[o]s enunciados, que materializam os discursos, apresentam **sempre uma dimensão axiológica** e expressam um **posicionamento social**.”

Sendo assim, a *avaliação social* está presente em todo e qualquer *enunciado* – que, em sua constituição, apresenta o elemento expressivo como essencial. Ao contrário das palavras e orações (unidades da língua, como citado na seção 3.4), as quais são neutras, o *discurso* tem valor expressivo, determinado por seu conteúdo semântico-objetual. Medviédev (2012[1928]) destaca que mesmo a palavra interna, o pensamento, tem orientação valorativa, sendo também social, visto que possui auditório e resposta hipotéticos – como *enunciado* (seja interno, pronunciado, poético ou outro). Dessa forma, não há *enunciações* neutras, porque na cadeia de *enunciados* em que a comunicação verbal acontece há uma

troca de percepções/valorações, que geram, conseqüentemente, novas avaliações sociais e posições expressivas dos *sujeitos* falantes. É uma cadeia repleta de elos, que se ligam, conhecem-se e refletem-se. (BAKHTIN, 2011[1979]). Isso é viver.

Dentre os meios pelos quais a *avaliação social* expressa-se, Medviédev (2012[1928], p. 185) aponta que a forma de expressão mais comum é a *entoação expressiva*. A entoação, como abordado na seção anterior, traduz a singularidade do *enunciado*, tanto histórica quanto social, bem como “[...] dá cor ao sentido e ao som [...]” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 185). É por meio da entoação, por exemplo, que palavras semelhantes podem materializar-se em *enunciados* diversos. Nesse caso, as palavras, e também os elementos da língua(gem) (isolados), são materiais para que a *avaliação social* possa ser expressa; pois, como se sabe, esses elementos dão vida à língua(gem) quando são corporalizados em um *enunciado* concreto. Logo, as formas linguísticas só são reais quando materializadas no ato social do *enunciado*.

As diferentes possibilidades de criações e combinações dos elementos da língua(gem) irão variar de acordo com as avaliações e com o *horizonte apreciativo* do grupo social e em que o *enunciado* concretiza-se. Esse *horizonte apreciativo*, por sua vez, diz respeito à totalidade daquilo que é lógico, coerente e faz sentido ao grupo social, em sua historicidade específica. O horizonte apreciativo, assim como as próprias *valorações* e *entoações*, e também a língua(gem), transmuta-se de acordo com as expansões da sociedade e, conseqüentemente, com as novas realidades. Como Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 141) explica, “[a] evolução semântica da língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um determinado grupo social [...]”. Vê-se que os elementos da língua(gem) organizam-se a favor do *enunciado* e, ainda, da *avaliação social*, “obedecendo-os”, de acordo com o horizonte apreciativo de cada grupo.

Quanto à palavra como objeto da *entoação*, e então como marcador da atitude valorativa penetrada na *enunciação*, é importante compreender que ela terá seus *acentos* variados justamente de acordo com os tons expressivos que lhes são atribuídos. Assim, sempre que uma palavra estiver no contexto de uma *enunciação* concreta, correspondendo desse modo à uma fala viva, estará, necessariamente, combinada com um *acento apreciativo* ou *acento de valor* emitido pelo *sujeito* que usa a língua(gem). Nas palavras do teórico: “Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, [...] mas também um acento de valor ou *apreciativo* [...]. Sem acento apreciativo não há palavra.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], p. 137, grifos do autor).

Ainda no que diz respeito à *entoação*, Acosta-Pereira (2012), ao trazer as contribuições de Bakhtin, esclarece que na constituição do *enunciado* estilo e composição são estabelecidos por meio da relação entre conteúdo semântico-objetual junto ao tom expressivo. Como se pode compreender até este momento da discussão, é por meio do tom expressivo, ou *entoação* – que nada mais é do que a orientação/posição valorativa do *sujeito* quanto ao tema – que se objetiva a *avaliação social*. Bakhtin (2011[1979]) trata essa atitude avaliativa, também, como a expressão de *tons emotivo-volitivos*, em que esses acentos de valor estão sempre relacionados ao conteúdo do evento, ou então do *enunciado*, e à relação entre o *sujeito* e o que se passa, juntamente. Isso quer dizer que se não se trata de uma avaliação de um ato isolado, mas sim do todo que compreende o ato (lá em cá, na minha realidade e na do outro), incluindo a relação subjetiva do *sujeito* com a eventicidade do ato (ACOSTA-PREIRA, 2012).

Levando em conta toda esta discussão, chegamos à conclusão de que a língua(gem) é, nessa lógica, um “sistema de avaliações sociais”. (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 186). Quanto à relação íntima entre o *sujeito* e a língua(gem), Fiorin (2011, p. 208) resume, em poucas e válidas palavras, que:

[...] está na base da filosofia de linguagem de Bakhtin a ideia de que o sujeito histórico social, enraizado num aqui e agora, é o centro concreto de emanações de valores, de afirmações, de atos reais, que mantém relações dialógicas com outro centro de valores, de afirmações, de atos reais.

Observa-se, desse modo, que a língua(gem) funciona como um grande agente nas relações sociais, uma vez que é por meio dela que as relações estabelecem-se e acontecem, dentro da sociedade, e é também por meio dela que o *sujeito* constitui-se, dialogicamente, em sua historicidade.

Considerando isso, pensar em um modelo de ensino da língua(gem) que venha a compreender a língua(gem) a partir de seu caráter social, com uma abordagem enunciativo-discursiva, não é mais levar em conta o ensino tradicional, que privilegia a decodificação de frases e orações. É, diferentemente, levar em conta as relações que se dão por meio do uso da língua(gem) em situações concretas. Nesse caminho, trazemos a *prática de análise linguística* como uma alternativa ao ensino de LP, a qual busca mudar os (ou pelo menos algum dos) paradigmas já

estabelecidos tradicionalmente. A PAL, por sua vez, com uma abordagem operacional e reflexiva da língua(gem), vem a considerar os agentes interlocutivos em seus papéis ativos na dinâmica de uso da língua(gem), em contextos reais de *interação social verbal*, em suas realidades concretas de vida.

A fim de entender um pouco mais sobre essa prática a ser proposta para o ensino de língua materna, trazemos, no próximo capítulo, maiores explicações sobre a abordagem operacional e reflexiva da língua(gem) nas aulas de LP. Para tanto, em duas seções, descrevemos um pouco sobre a história do ensino de LP e, na sequência, exploramos sobre as unidades básicas desse ensino – as quais fundamentam a abordagem em questão. Apenas no capítulo posterior, trazemos a PAL como tema principal de discussão, indicando suas especificidades.

4 POR UMA ABORDAGEM OPERACIONAL E REFLEXIVA DA LÍNGUA(GEM) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Embora ainda *atravessado* pelo discurso da tradição, uma nova abordagem para o ensino de LP se (res)significa na/para a escola, em meio a diversas discussões sobre a efetividade do processo de ensino e aprendizagem de língua materna, consociada ao discurso da mudança (GERALDI, 2011[1984]).

Diferentemente do que se apresenta na perspectiva tradicional – que traz uma mecanização da palavra, tomando como base para o ensino palavras e frases soltas, descontextualizadas, com propósitos de aprender regras e dominar nomenclaturas gramaticais –, essa nova abordagem pretende mudar o foco do ensino de LP, trazendo para o centro do processo, como ponto de partida e chegada, como unidade básica de aprendizagem, o texto.

Nas subseções que seguem, apresentamos em maiores detalhes como tem se consolidada a abordagem operacional e reflexiva da língua(gem) no ensino de LP, e quais são as unidades de ensino propostas por essa perspectiva renovadora.

4.1 A ABORDAGEM OPERACIONAL-REFLEXIVA NO ENSINO DA LÍNGUA(GEM)³²

Antes mesmo da inclusão da LP nos currículos escolares, via-se, no ensino de língua(gem) proposto em sala de aula, um programa pautado, substancialmente, na apreensão das normas e regras da língua(gem).

Por volta do século XVI, os colégios fundados pelos jesuítas propunham o estudo de gramática e literatura a partir das línguas clássicas. Nessa época, não se estudava o português, uma vez que a língua europeia não era falada por todas as capitânias – o que tornava seu ensino dispensável até então. O latim, desse modo, tinha supremacia no processo de aprendizagem de línguas, sendo, portanto, superior à língua vernácula

³² Para tratar sobre a abordagem operacional e reflexiva, traremos um breve resgate histórico sobre o ensino de LP. Esse caminho faz-se necessário à compreensão quanto a abordagem em questão, a fim de evidenciar como se iniciou essa nova perspectiva que pretende ressignificar a LP a partir de uma abordagem operacional e reflexiva.

(na época, a língua geral) dos povos que no Brasil habitavam. O ensino tinha caráter essencialmente retórico e literário. (BUNZEN, 2011).

Mais tarde, com a reforma pombalina, já no século XVIII, instituiu-se a obrigatoriedade do uso da LP no, fazendo com que a língua se consolidasse no país. Junto a essa e a outras medidas, Marquês de Pombal, em sua reforma, impôs a proibição das línguas indígenas, o que levou esses povos a buscarem, necessariamente, o aprendizado da LP. De acordo com Soares (2002, p. 160), ainda que muito impositivas, “[...] as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola.”

Logo, a partir da inclusão da LP na escola, passou-se a aprender a leitura e a escrita da língua(gem), por meio do estudo da gramática, que se tornou componente curricular do ensino secundário. Em sua composição para o ensino, o português dividia-se em três disciplinas – Gramática, Retórica e Poética. Passou, portanto, a concorrer com o latim, que assim era ensinado desde os séculos passados. (SOARES, 2002; BUNZEN, 2011). Ainda nesse tempo, o português (frequentemente estudado em comparação à língua clássica) mantém-se dependente do latim, que continua a fazer parte dos currículos. Aos poucos, a LP vai ganhando espaço nacional e, conseqüentemente, lugar de importância na escola.

Com a maior inserção do português nas aulas de língua(gem), no século XIX, e a popularização da língua(gem) a nível nacional, em 1862, as três disciplinas acima indicadas agrupam-se em uma única, denominada *Português*. É nesse mesmo século que a LP passa a ser exigida em exames preparatórios, e que se cria o cargo de *Professor de Português*. (BUNZEN, 2011). Todos esses acontecimentos passam a trazer maior prestígio à língua(gem), que vai fazendo parte, cada vez mais, do dia-a-dia escolar e, junto a isso, da vida dos povos brasileiros. Nesse caminho, o latim vai perdendo seu uso e valor social, e “[...] a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia.” (SOARES, 2002, p. 162).

É no século XX, portanto, que o português ascende como disciplina escolar. Com a ascensão, passam a surgir diversas gramáticas do português e a intensificar-se os estudos sobre a língua(gem). Mantém-se, até esse momento, a tradição tríade da LP, que é dividida em Gramática, Retórica e Poética – ainda que a disciplina tenha passado a ser chamada de *Português*. Apenas em 1950, observa-se uma mudança nesse cenário, quando ocorre uma reforma maior nos conteúdos ensinados, e reformulam-se, à vista disso, as funções e os objetivos do ensino.

É no Regime Militar, no Brasil, em 1964, contudo, que as transformações no processo de ensino e aprendizagem são ainda mais impulsionadas, em decorrência da modificação do alunado nas escolas. Com a tendência tecnicista de conduzir o país, o governo dá acesso às camadas populares à escola, com o objetivo de formar alunos para o trabalho na sociedade. Nesse contexto, segundo Soares (2002, p. 167), “[a]s condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes.”. Daí, os conteúdos passam a ser mais articulados, quando se vê a entrada no texto na sala de aula – ainda que para o estudo estrito da gramática – de forma progressiva. Os livros didáticos também aparecem, automatizando e “facilitando” o trabalho do professor de português, cuja carreira passa a se depreciar.

À época, estabeleceu-se a Lei das Diretrizes e Bases³³, que indica a LP “[...] como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” (BRASIL, 1971, LDB, art. 4). A disciplina de português passa, em tal caso, a ser chamada de *Comunicação e Expressão*, com a ideia de um ensino utilitarista, preocupado com a prática efetiva da língua(gem), de acordo com o público a que se presta. Rojo (2008, p. 87) destaca que o ensino de LP em questão “[c]onstitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias.”. Por esse ângulo, ainda que não se falasse em *gêneros* e seu conceito, os textos já passam a estar presentes em sala de aula.

Com a popularização do ensino, e com o insucesso do ensino proposto a partir do governo corrente, “[...] a transição dos anos [19]70 para os anos [19]80 foi marcada certamente por um conjunto de denúncias contra o ensino de Português das escolas brasileiras.” (BUNZEN, 2011, p. 902). Ainda, “[s]e a escola pública não conseguia ensinar a ler e a escrever, o ensino de língua materna encontrava-se em *crise*.” (BUNZEN, 2011, p. 902). No fim dos anos de 1980, por fim, a disciplina volta a denominar-se *Português*. Toda essa conjuntura faz com que os estudos e pesquisas na área de LP (e língua materna) aumentem, trazendo ao cenário novas perspectivas ao processo de ensino e aprendizagem de língua(gem).

As críticas ao ensino tradicional de LP indicam a persistência de um ensino reducionista, que abrange a palavra e frase, de forma isolada e descontextualizada. Com essa abordagem, o quadro escolar permanece infrutífero, trazendo consequências diretas aos *sujeitos* envolvidos – os quais, sem o domínio da língua(gem), são impossibilitados e/ou

³³ LDB – Lei nº 5.692/71.

dificultados a terem voz e agir na sociedade. (ANTUNES, 2003). Dentre as diversas inconsistências da abordagem tradicional (DE ANGELO, 2005), há alguns pontos que merecem destaque, como o trabalho desenvolvido nas práticas de produção de textos, leitura e escrita.

No discurso “já com tradição”, como aponta Geraldi (2013[1991]), a mecanização da palavra perpassa toda a prática de ensino, caracterizando o aprendizado, assim, como um processo maquinal. Com o privilégio da metalinguagem nas aulas de LP, deixa-se de lado um ensino que vigora as práticas sociais como elementos principais, e privilegia-se “[...] o raciocínio sobre a abstração e conseqüentemente sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua [...]” (GERALDI, 2013[1991], p. 118). Enquanto discurso, que configura *enunciados* concretos e reais, a língua(gem) é deixada de lado.

Junto a tudo isso, logicamente, as regras e preceitos circundam o ensino da língua(gem), sendo a base das aulas de LP, e estruturando, inclusive, o currículo da disciplina. Conforme Geraldi (2013[1991], p. 119) explica, “[c]onfunde-se estudar a língua com estudar Gramática [...]”, e com isso cria-se um ambiente de estudo baseado no ensino de normas e padrões, os quais se baseiam em uma língua(gem) que, por muitas vezes não faz parte da realidade do aluno. Faz-se, desse modo, que o aluno aprenda a decodificar palavras e orações, sem a garantia de que saiba comunicar-se/usar a língua(gem) para seus propósitos.

É a partir daí que surge, de acordo com Britto (1997), uma nova orientação aos estudos linguísticos, preocupados com o ensino descontextualizado, autoritário e dogmático que vinha sendo desenvolvido até o momento. A perspectiva renovadora proposta pelas pesquisas traz críticas ao ensino tradicional da LP, as quais são listadas por Britto (1997, p. 178-179):

Entre os principais problemas identificados no ensino tradicional pela crítica renovadora estavam (e ainda estão):

1. A indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar pra quê?);
2. A valorização da normal culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o 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 de texto;

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 elaborações da linguística contemporânea.

As críticas falam por si só, no que diz respeito ao ensino tradicional (DE ANGELO, 2005), e foram as alavancas motivadoras à perspectiva renovadora, que traz uma diferente abordagem ao ensino de LP – o qual pretende ser, como indica Britto (1997, p. 230), “[...] a um só tempo operacional e reflexivo”.

Dentre os diversos autores, Britto (1997) aponta Franchi e Geraldini como articuladores dessa abordagem inovadora, na qual se procurou reconfigurar a disciplina por meio de seus pressupostos teórico-metodológicos, trazendo às aulas de português as práticas de leitura, de produção de textos e de *análise linguística*, articuladas/integradas. São esses autores que trazem ao cenário a abordagem operacional e reflexiva da língua(gem), em que o ensino da língua(gem) é concedido a partir da “[...] reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua.” (BRITTO, 1997, p. 230).

Na perspectiva operacional e reflexiva da língua(gem), professores e alunos são interlocutores, e participantes de práticas de língua(gem) nas quais se usa a língua(gem) de modo efetivo, sob os matizes da situação de *interação verbal*. Com esse tratamento, propõe-se o ensino de uma língua(gem) que não é mais entendida como um sistema – regido a base de normas para a sua utilização, com procedimentos de ensino mecanizados e automatizados, de decodificação. Considera-se, ao contrário, entendimentos diferentes de língua(gem) e de ensino, como explica Britto (1997, p. 230-231):

- Podemos identificar três pontos centrais nesta concepção, que, insistimos, é de língua e de ensino.
1. A relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e de criatividade;
 2. O funcionamento da linguagem e as ações linguísticas;

3. As práticas pedagógicas em uma perspectiva sócio-interacionista.

Quanto ao primeiro ponto exposto por Britto (1997), o autor esclarece que tanto o *sujeito* quanto a língua(gem) são objetos histórico-sociais. Desse modo, a relação entre ambos é estreita, sendo que a língua(gem) é um objeto constitutivo do indivíduo – não existindo fora dele. O *sujeito* constrói e reconstrói a língua(gem) nas suas ações interlocutivas, nas suas enunciações. Nesse processo constante de elaboração, o *sujeito*, dotado de sua criatividade, deixa marcas expressivas, as quais indicam suas posições sociais quanto ao que se pretende expressar. Considerando essa relação de interdependência – entra a língua(gem) e o *sujeito* –, nesse entendimento, faz-se incoerente estudar/ensinar uma língua(gem) fora de seus usos efetivos, que acontecem nas ações interlocutivas dos *sujeitos*. Deve-se compreender os fenômenos da língua(gem), enfim, a partir de seu uso concreto e real.

Por segundo, a língua(gem) se dá/funçiona por meio das ações linguísticas, quais são, de acordo com Britto (1997)³⁴: ações que se fazem *com* a linguagem; ações que se fazem *sobre* a linguagem; e ações *da* linguagem³⁵. Nas primeiras, há as ações utilizadas pelos *sujeitos* para agirem sobre outros, como acontece por meio dos atos de fala. Geraldi (2013[1991], p. 27) explica que “[...] são, a cada passo, “ditadas” pelos objetivos pretendidos [...]”. Assim, as ações que se fazem *com* a linguagem são as próprias ações dos *sujeitos*, por meio dos atos interlocutivos, que influenciam outros *sujeitos*.

Já nas ações que se fazem *sobre* a linguagem, tratam-se ações que se voltam à própria língua(gem), à título de reflexão. “As ações sobre a linguagem, ainda que tenham presente o interlocutor, tomam como seu objeto os próprios recursos linguísticos e obviamente também visam ao interlocutor e à produção de sentidos.” (GERALDI, 2013[1991], p. 42). E as últimas ações, finalmente, são de caráter normativo, “decorrem da própria historicidade das línguas naturais.” (BRITTO, 1997, p. 233).

Enfim, a perspectiva interacionista – que parece ser o cerne dessa nova abordagem, renovando, de uma vez por todas, o ensino de LP – traz

³⁴ Britto apresenta as ações linguísticas em sua obra de 1997, esclarecendo cada uma das três ações. Contudo, essas ações já haviam sido previamente apresentadas não por Geraldi quanto por Franchi.

³⁵ Reiteramos o valor teórico-metodológico que orbita em torno dessas preposições nessa discussão.

a ideia de que a prática da língua(gem) se dá por meio de *discursos*. Os *discursos*, por sua vez, medeiam a relação interlocutiva entre os *sujeitos*. Por meio do texto, os *sujeitos* interagem, agem, e relacionam-se. Britto (1997, p. 234) conclui, sobre o assunto, apontando que “[s]e o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no *discurso*, não se pode pensar o ensino da língua a partir de atividade mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas.”.

Geraldi (2013[1991]) destaca, ainda, que, dissemelhantemente à perspectiva tradicional, cujo entendimento sobre língua(gem) a coloca como um sistema, com o objetivo de permitir aos aprendizes saber a respeito da língua(gem), esta nova abordagem passa a entender a língua(gem) como uma forma de *interação*. O autor lembra, também, que isso não significa que o estudante não deva ter conhecimento da língua(gem) em sua sistematicidade, mas isso, entretanto, é uma etapa posterior: é preciso “[...] levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua.” (GERALDI, 2013[1991], p. 120).

Logo, considerando o exposto no que tange à abordagem operacional e reflexiva da língua(gem), faz-se necessário pensar em uma prática pedagógica para o ensino de LP baseada em práticas sociais efetivas, por meio de *discursos* situados, a fim de que aluno tenha um aprendizado que lhe permita, efetivamente, *usar* a língua(gem). (BRITTO, 1997; ROJO, 2008). Para tanto, Geraldi (2013[1991]; 2011[1984]) propõe uma nova estrutura do ensino, fundada em três unidades básicas: leitura de textos, produção de textos e *análise linguística*. A próxima seção, no que lhe concerne, dará conta de explicar um pouco mais sobre cada uma dessas unidades.

4.2 AS UNIDADES BÁSICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em razão de a abordagem aqui tratada trazer ao ensino o operacional e o reflexivo, a um só tempo, é preciso que a organização dos processos de ensino e de aprendizagem sejam repensadas, no sentido de adequar-se a essa nova proposta. Raciocinando a partir de uma perspectiva não mais tradicional, Geraldi (2013[1991]; 2011[1984]) traz, em suas pesquisas e estudos, a concepção de um ensino interacionista, que envolve, ao mesmo tempo, três unidades básicas: a leitura de textos, a produção de textos e a *análise linguística*.

Por trás de sua proposta, o autor indica que o trabalho com a língua(gem) precisa considerá-la como uma forma de *interação*, uma vez que a língua(gem) “[...] só tem existência no jogo que se joga na

sociedade, na interlocução.” (GERALDI, 2011[1984], p. 47). Assim sendo, faz-se de maior relevância estudar, não as classificações gramaticais, mas, “[...] as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam”. (GERALDI, 2011[1984], p. 48).

Para atingir o objetivo proposto, é necessário articular o trabalho com as três unidades básicas propostas por Geraldi (2013[1991]; 2011[1984]). O vínculo entre as unidades, por sua vez, proporcionará um ensino que venha ao encontro das demandas dos alunos, lhes fomentando o interesse pela aprendizagem e, ainda, preparando-os para conviver e agir em sociedade. Afinal de contas, como devem ocorrer o trabalho com essas três unidades? Para responder a essa pergunta, Geraldi (2013[1991]; 2011[1984]) traz uma série de indicações.

No que diz respeito ao trabalho com a leitura, vale lembrar que essa prática tem de aparecer com assiduidade nas aulas de LP. Para esse trabalho, assim como para o trabalho com as outras unidades – a serem melhor explicadas na sequência –, é preciso usar o texto como ponto de partida e chegada, pois é nele que a língua(gem) acontece (GERALDI, 2013[1991]). Segundo Geraldi (2013[1991], p. 167), “[o] texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá.”. Consequentemente, a relação interlocutiva acontece somente por meio de textos, *discursos*, produzidos pelos *sujeitos* da língua(gem). O trabalho com a leitura, desse modo, deve basear-se em textos – que circulam na sociedade e têm pertinência com a realidade social dos alunos –, sendo sempre integrado à produção de sentidos.

Ao tratar sobre a leitura, Geraldi (2013[1991]) aponta quatro tipos de “entrada” do texto na sala de aula, considerando as razões pelas quais os *sujeitos* buscam ler: leitura-busca-de-informações; leitura-estudo-do-texto; leitura-pretexto; leitura-fruição. Todas essas formas podem funcionar como alavancas para o trabalho com a leitura.

A leitura como uma das unidades básicas para o ensino de LP faz-se indispensável, uma vez que é a partir dela que as outras unidades podem ser trabalhadas. Isso porque com a leitura estendem-se os caminhos para o entendimento sobre a língua(gem) e para a produção textual, em vista de que, por meio dela: adquirem-se novos conhecimentos, conhecem-se as configurações textuais de diversos *gêneros*, entra-se em contato com diferentes perspectivas sociais, políticas e econômicas, demanda-se o envolvimento de contextos extralinguísticos (a serem buscados pelo aluno em seus conhecimentos de mundo), etc.

Integradas ao trabalho acima especificado, as atividades de produção textual a serem desenvolvidas em sala de aula passam a (e precisam) articular-se de forma direta com os exercícios de leitura

propostos aos alunos. Na realidade, o programa já deve ser pensado para que se trabalhe com as três unidades, articuladas, uma vez que o desenvolvimento de uma delas leva ao progresso de outra. Assim como se indiciou para a primeira unidade, na produção de textos recomenda-se propor a escrita sobre temas diversos àqueles com os quais os alunos já estão acostumados e, portanto, saturados. (GERALDI, 2011[1984]). Com a proposta de novos temas, a produção textual passa a ser mais interessante nas aulas de LP.

Como a escrita trata-se, também, de um processo de interlocução/*interação*, é preciso trazer às atividades propostas em aula as condições de produção textual referentes ao contexto. Por exemplo: a quem se destina o texto? Em discussão sobre a atividade de produção de texto, Geraldi (2013[1991], p. 137) apresenta o que é preciso ter para produzir um texto. Dentre as condições, estão que: “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer e o que se tem a dizer; c) se tenham para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).”.

Condições como essas, apresentadas pelo autor, fazem-se necessárias à produção e, inclusive, ao conhecimento do aluno no momento da prática. Nesse processo que ocorre em sala de aula, elencar as motivações para a produção do texto faz com que os *sujeitos* aprendizes tenham maior interesse em desenvolver a habilidade da escrita, já que estarão diante de condições possíveis e reais para a elaboração de um texto. Então, é justamente essa compreensão que precisa repassada aos alunos quando se propõem atividades de produção textual.

Sob tal perspectiva, faz-se necessário destacar que a produção textual indicada por Geraldi (2013[1991]; 2011[1984]) como uma das unidades básicas do ensino de LP diz respeito, simultaneamente, à produção de textos orais e também escritos, porquanto ambas fazem parte da utilização da língua(gem) em contextos reais de *enunciação*. Não se pode deixar de lado, pois, o ensino e desenvolvimento da língua(gem) oral, em seus diversos *gêneros* – não apenas os informais, mas, também, os formais, que circulam da esfera pública –, para que os alunos possam estar capacitados a utilizarem-nos em suas vidas, em ações sociais.

A respeito dos *gêneros*, Geraldi (2013[1991]; 2011[1984]) enfatiza a recomendação de o trabalho ocorrer a partir de *gêneros* que façam parte da realidade social, política e econômica dos alunos, não deixando que o ensino seja pormenorizado a partir dos *gêneros* “escolares” – que nada acrescentam aos aprendizes no que se refere ao uso efetivo da língua(gem). Por isso, nas práticas em sala de aula indica-se que os

gêneros discursivos a serem trabalhados sejam aqueles que circulam da esfera pública, já que são esses os *gêneros* por meio dos quais os *sujeitos* irão interagir em ações de interlocução reais.

Por fim, no trabalho com a prática de AL³⁶ – terceira unidade do ensino –, deve-se tomar como alicerce a escrita produzida pelo aluno. Geraldi (2013[1991], p. 189) explica que “[...] é no interior destas [práticas de leitura e produção textual] que a análise lingüística se dá.”

De acordo com Geraldi (2011[1984], p. 84), o que parece essencial na PAL “[...] é a substituição do trabalho [exclusivo] com a metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa é a intenção da proposta.”. Por essa perspectiva, a PAL difere-se da abordagem gramatical tradicional quando deixa de tratar, unicamente, da metalinguagem, e passa a lidar com a própria produção dos alunos e suas dificuldades em lidar com o uso da língua(gem). Ainda, o trabalho gramatical passa a ser contextualizado e a partir do texto, diferenciando-se substancialmente do que antes era proposto.

Com o propósito de esclarecer sobre a PAL e seus pontos mais importantes, os quais, inclusive, fazem-na diferenciar-se de forma significativa da prática tradicional, trazemos, no capítulo que segue, maiores explicações sobre o tema. Para clarificar a compreensão, serão apresentadas duas seções, nas quais primeiramente (4.1) abordamos o termo *gramática* na escola e, por conseguinte (4.2), tratamos, especificamente, da PAL.

³⁶ A prática de análise lingüística será explicada, em maiores detalhes, na seção subsequente, exclusivamente dedicada a sua compreensão.

5 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Há uma tradição já enraizada nos processos de ensino e de aprendizagem de LP que traz, em suas bases teórica e metodológica, a ideia de uma prática assentada no ensino da norma padrão, com caráter especialmente prescritivo, dando ênfase, portanto, a atividades metalingüísticas – que dizem respeito, unicamente, ao entendimento de regras e nomenclaturas do funcionamento dessa língua(gem) padrão, uniforme e homogênea, entendida como um sistema. É com base nessa tradição que são utilizadas, em sala de aula, gramáticas normativas, para o ensino de uma gramática já conhecida como tradicional (DE ANGELO, 2005).

Essa perspectiva, por sua vez, tem sido, aparentemente, infrutífera aos objetivos atuais do ensino de LP, que se baseiam em possibilitar ao usuário da língua(gem) interagir em práticas sociais diversas, cujos contextos alteram-se a depender das situações de *interação*, entre outros aspectos. Assim, resta claro que o ensino tradicional já não tem dado conta atingir seus objetivos, distanciando os *sujeitos* aprendizes do interesse pelo aprendizado da língua(gem), com atividades descontextualizadas e que parecem estar longe da prática linguística dos próprios alunos.

Além dessa perspectiva tradicional que tem sido apresentada nas aulas de português, há, nas abordagens contemporâneas para o ensino da língua(gem), uma prática que surge como alternativa ao ensino tradicional, apresentando uma proposta de trabalho que se sustenta no uso efetivo da língua(gem), a partir de práticas sociais, permeadas por contextos variados, considerando o texto (produzido na forma de *enunciados* concreto), portanto, como unidade básica para o ensino. Nesse sentido, essa alternativa, denominada *prática de análise linguística*, aponta que o caminho para a aprendizagem precisa se dar a partir das atividades de *uso* e *reflexão*³⁷.

Com o objetivo de esclarecer como se dá a PAL nas aulas de LP, este capítulo organiza-se da seguinte forma: primeiramente, tratamos sobre o termo *gramática* na escola, indicando as diferentes formas de uso desse termo no âmbito acadêmico; e na sequência, discutimos sobre a

³⁷ A discussão referente ao *uso* e *reflexão* no ensino da língua(gem) encontra-se abordada no capítulo 6, quando tratamos dos documentos parametrizadores para o ensino da língua portuguesa, na seção 6.4.

prática de análise linguística, trazendo suas especificidades e seus encaminhamentos para o ensino de LP na escola.

5.1 EM TORNO DO TERMO *GRAMÁTICA* (NA ESCOLA)

Ao redor do que acontece na escola, no que toca ao ensino de LP, diversos são os sentidos dados ao termo *gramática*. A fim de esclarecer sobre os diferentes usos dessa palavra, autores como Antunes (2007; 2014), Franchi (2006), Martelotta (2015[2008]), e Possenti (2012[1996]) apresentam os distintos entendimentos, esclarecendo, sobretudo, que os usos dão-se, comumente, em relação a âmbitos distintos da língua(gem) – o que será explicado na sequência.

Tanto Franchi (2006) como Possenti (2012[1996]) distinguem os usos do termo *gramática* em três tipos: a *gramática normativa*, a *gramática descritiva* e a *gramática internalizada*. Antunes (2007), diferentemente desses, aponta cinco sentidos diversos para o termo, os quais parecem deixar mais claro para que são utilizados e com quais objetivos. Faz-se válido, pois, indicá-los e esclarecê-los³⁸. De acordo com Antunes (2007, p. 25-26), quando se fala de *gramática*, pode estar-se tratando:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”;
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo;
- c) de uma perspectiva de estudo, como em a “gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em “a gramática tradicional”, por exemplo;
- d) de uma disciplina escolar, como em “aulas de gramática”;

³⁸ Dentro dos tipos de gramática indicados por Antunes (2007) encontram-se os três tipos apresentados por Franchi (2006) e Possenti (2007). Optou-se, contudo, por utilizar a “classificação” utilizada por Antunes, por conta do tom de suas discussões à luz de objetivos didático-pedagógicos.

e) de um livro, como em “a *Gramática* de Celso Cunha”.

Cada uma dessas alternativas traz ideias diferentes quanto ao termo *gramática*, apesar de se relacionarem, em partes, por tratarem de um objeto comum (ainda que com abordagens diferentes): a língua(gem). À vista disso, esclarecemos, de forma particular, como esses entendimentos se dão.

Primeiramente, no que respeita a alínea (a), o uso de *gramática*, nesse caso usualmente utilizada como *gramática interna / internalizada / interiorizada*, dá-se para “[...] abarcar todas as regras de uso de uma língua.” (ANTUNES, 2006, p. 26). Sob essa lógica, tem-se que o aprendiz da língua(gem) já possui em sua mente todas as regras de utilização da língua(gem) – podendo, pois, a qualquer momento usufruir desses conhecimentos. Desde que o *sujeito* saiba falar, usando uma língua(gem), fica claro que ele possui, efetivamente, suas regras e, assim sendo, sua gramática. Cada falante de uma língua(gem) já possui interiorizada a gramática da língua(gem) que usa; e o desenvolvimento desses saberes dá-se desde o nascimento, a partir das experiências linguísticas do indivíduo, com o contato com a língua(gem).

Ao discutir sobre a *gramática interna*, Franchi (2006) esclarece que essa é uma proposta do linguista Noam Chomsky, cujas ideias indicam que o saber do falante a respeito da língua(gem) é de natureza biológica. Todos os indivíduos desenvolvem os saberes, desde que, a partir da exposição à língua(gem), possa adquirir experiências. Sobre o assunto, Possenti (2012[1996], p.69) esclarece que a *gramática internalizada* é o “[...] conjunto de regras *que o falante domina*”. Essas regras não são aprendidas na escola, mas o sujeito já chega à escola utilizando-as, uma vez que as domina desde que usa a língua(gem). O autor define essa *gramática* indicando que “[...] refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.” (POSSENTI, 2012[1996], p. 69).

Diferentemente desse sentido, o que se indica na alínea (b) é o que se propõe em uma *gramática normativa*, por exemplo – que determina as regras de uso da norma padrão culta, ou seja, a variedade socialmente prestigiada. Constitutivas desse tipo de *gramática*, são as ideias de *certo* e *errado*. Justamente por isso essa *gramática* é *normativa*: pois expõe as normas de uso da língua(gem) culta, considerando *errado* tudo aquilo que transgredir as regras indicadas. Sobre essas, Possenti (2012[1996], p. 64)

as coloca como um “[...] conjunto de regras que *devem ser* seguidas.”. Quanto a isso, incita-se um caráter preconceituoso, no que diz respeito aos usos linguísticos, quando não acata normas de variedades outras – ainda que sejam efetivamente usadas pelos falantes da língua(gem).

É a *gramática normativa*, em seus diversos modelos, que costuma ser adotada nas escolas, no ensino de LP. É partir dela que professores “ensinam” alunos a falar e a escrever “corretamente”, ditando as regras para tanto. Franchi (2006), ao apontar a língua(gem) culta como o objeto das *gramáticas normativas*, lembra que essas são geralmente organizadas com base nas práticas dos “bons escritores” – sendo a língua(gem) deles, logo, a variedade culta com que se trabalha. O acontece, entretanto, é que a própria língua(gem) culta, dos “bons escritores”, varia, de acordo com os contextos históricos e sociais do mundo em que vivemos. As *gramáticas*, dessa forma, mantêm-se desatualizadas, por não darem conta de seguir o movimento das práticas linguísticas decorrentes das mudanças históricas – que acontecem a cada dia –, e por não considerarem a variedade que é efetivamente usada pelos aprendizes da língua(gem).

Já no que concerne à alínea (c), quando indica o sentido do termo *gramática* para tratar de perspectivas de estudo, é possível citar uma variedade de abordagens que têm sido desenvolvidas para o estudo das línguas. Como indicou-se na citação de Antunes (2007), há as abordagens gerativa, estruturalista, funcionalista e tradicional. Além dessas, Martelotta (2015[2008]) aponta, ainda, a gramática cognitivo-funcional, e a gramática histórico-comparativa. Todas essas estão relacionadas a correntes do pensamento, que organizam as regras de uso da língua(gem) a partir de suas concepções de língua(gem). Não cabe a este momento descrever cada uma dessas abordagens; todavia, faz-se importante conhecê-las, em outro momento, uma vez que representam a história dos estudos linguísticos desde seu surgimento.

Vale destacar, referente ao que se apresentou no parágrafo anterior, que a abordagem de estudo indicada como *tradicional* diz respeito, logo, ao ensino de línguas a partir de suas normas de funcionamento – estabelecendo uma ponte com a *gramática normativa* supracitada. É com base na perspectiva tradicional que a *gramática normativa* estrutura-se. Como se falou previamente, essa *gramática* é a mais recorrente nas escolas, para o ensino de LP e, como consequência, assim o é, também, a abordagem tradicional.

Em relação à alínea (d), que aponta a *gramática* como uma disciplina escolar, acreditamos que a aceção é clara para a discussão que aqui se faz, não precisando de esclarecimentos extensos. Porém, é interessante lembrar que quando se fala em *gramática* como uma

disciplina escolar automaticamente remete-se a ideia de um ensino de LP tradicional – subdividido em outras disciplinas, as quais costumam ser: gramática, literatura e produção textual. Nesse sentido, a *gramática* como uma disciplina diz respeito à aprendizagem da língua(gem) para fins de uso (supostamente), ainda que o conteúdo ensinado em sala de aula não seja/esteja adequado ao uso dos *sujeitos* do aprendizado.

Enfim, a última indicação sobre os usos do termo *gramática* (e) traz a ideia de um compêndio, que reúne as regras da língua(gem) para o aprendizado – sendo o caso do exemplo usado por Antunes (2007), quando traz a *Gramática* de Celso Cunha como amostra. Esse tipo de uso da palavra é muito comum, pois está frequentemente presente em sala de aula, também. Livros que agrupam as normas de uma língua(gem) costumam ser referenciados e utilizados por professores nas aulas de LP e são, inclusive, indicados aos alunos – para que possam utilizá-los como fonte de conteúdos para o aprendizado.

Essas *gramáticas*, por sua vez, possuem sempre, por trás do que expõem, uma perspectiva teórica que segue as abordagens de estudo (sentido exposto em (c)), envolvendo concepções específicas sobre a língua(gem). Os tipos mais comuns são as *gramáticas normativas* (acima mencionadas), e as *gramáticas descritivas*. Essas últimas, diferentemente das primeiras, apresentam, segundo Possenti (2012[1996], p. 65), o “conjunto de regras *que são seguidas*”. Assim, mostram e descrevem como os fenômenos da língua(gem) se dão a partir da variedade que é efetivamente utilizada pelos falantes. Não se dá prestígio, como outrora, apenas à língua(gem) culta, mas traz-se à discussão a língua(gem) falada.

Diante disso, considerando as diferentes interpretações de uso para o termo *gramática*, faz-se interessante percebermos aqueles que são mais recorrentes na escola, em sala de aula, nas aulas de LP. Como já é possível prever, a *gramática* mais usada nas escolas, por parte dos alunos e professores, é a *gramática* ensinada – o que corresponde ao sentido de *gramática* como uma disciplina escolar. Muitas vezes, o próprio programa da disciplina designa o ensino a partir de três vertentes, das quais uma é a *gramática* (sendo literatura e produção textual as outras duas vertentes). Nesse sentido, a *gramática* que está “na boca do povo” é justamente essa: o ensino da língua(gem) em aulas cuja base são os livros didáticos, e cujo aprendizado sustenta-se na memorização de categorias gramaticais, nomenclaturas e classificações.

Além desse uso, há outro a ser destacado, devido à recorrência, também, na escola. Este emprego do termo *gramática* de que falamos é referente a *gramática normativa*, de abordagem tradicional. A *gramática normativa*, usualmente apresentada por um livro/manual com indicações

sobre as normas de uso correto da língua(gem) (conhecido também por *gramática* escolar), ou por meio do livro didático, está na grande maioria das salas de aula. É este material que serve de base para a aprendizagem da LP no ensino contemporâneo, e é por meio dele que alunos desenvolvem atividades para aprender a *gramática* indicada no parágrafo acima – ou seja, para aprender a língua(gem).

A respeito dessa *gramática* e do que tem ocorrido nas salas de aula, diversos autores fazem críticas quanto a real situação de aprendizagem da língua(gem). Antunes (2014, p. 51), em estudo recente, afirma que o estudo da gramática tem acontecido de forma dissociada “[...] dos usos reais da atividade verbal em situações de interação.” Isso decorre da estrutura das *gramáticas* e livros didáticos, os quais apresentam aos estudantes exercícios descontextualizados, que pretendem fiel e unicamente repassar normas da língua(gem), a partir de unidades como a palavra e a frase. A crítica essencial situa-se, pois, na constatação de que o *uso* da língua(gem) real e efetivo³⁹, bem como as regras de *uso*, não tem entrado na escola.

Abaixo, indicamos no quadro um resumo dos diferentes usos do termo *gramática*, como foi explicado acima, objetivando sumarizar a explicação.

³⁹ O uso real e efetivo ao qual nos referimos é o uso da língua(gem) feito pelo *sujeito* do aprendiz, e não aquele uso distante, como muitas vezes aparenta ser a variedade padrão da língua, por exemplo.

Quadro 4 – Usos do termo *gramática*

	USOS DO TERMO	SIGNIFICADOS DO USOS
a)	<i>Gramática internalizada</i>	Regras inatas para o funcionamento da língua(gem); r
b)	<i>Gramática normativa</i>	Regras para o funcionamento de determinada norma/ determinado uso específico da língua(gem) sob o escopo da norma padrão
c)	<i>Gramática gerativa / Gramática estruturalista / Gramática funcionalista / Gramática tradicional</i>	Perspectivas de estudo da língua(gem) ou tendências históricas de abordagem quanto à língua(gem)
d)	<i>Gramática</i>	Disciplina escolar; <i>gramática</i> – costuma fazer parte da grande área Língua Portuguesa
e)	<i>Gramática (de Celso Cunha) *exemplo</i>	Livro – compilado de informações quanto ao funcionamento da língua(gem)

Fonte: Elaborado pela autora (2017), com base nos conteúdos dispostos em Antunes (2014).

Finalmente, entendendo que há diferentes distorções quando ao uso do termo *gramática* e, mais do que isso, analisando que – de acordo com o que tratamos – a *gramática* ensinada/usada em sala de aula (dentre todas essas perspectivas acima indicadas) não tem dado conta do caráter interacionista da língua(gem) – que surgem propostas alternativas para se trabalhar com a língua(gem).

Essas novas abordagens buscam associar o ensino da língua(gem) a uma aprendizagem que esteja verdadeiramente vinculada às práticas sociais – nas quais os *sujeitos* utilizam a língua(gem) para produzir *enunciados* concretos, com contextos e fins específicos. Sobre isso, Antunes (2014, p. 54) argumenta que “[e]m geral, a língua objeto de estudo na escola é vista como um sistema abstrato, um sistema uniforme, cujas regras *não têm direção específica*”. É preciso, de acordo com a autora, que o estudo atenda, sim, condições específicas – uma vez que são essas condições que caracterizam as situações de *uso*.

Isso nos leva a trazer à discussão, logo, a *prática de análise linguística*, a qual traz, em seus fundamentos, exatamente a ideia de que o trabalho com a língua(gem) precisa ocorrer a partir de seu *uso social*, articulando, nesse aprendizado, as práticas de leitura e produção textual.

Entenderemos um pouco mais sobre essa prática e seus princípios na seção que segue.

5.2 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Em meio as diversas discussões quanto à (in)eficiência do ensino tradicional de LP, junto aos resultados improdutivos da aprendizagem da língua(gem), surgem novas propostas de ensino e de aprendizagem, cujos fundamentos teórico-metodológicos, bem como os objetivos, distinguem-se substancialmente da prática tradicionalmente adotada. Como se indicou acima, nesse contexto, a PAL desabrocha da tentativa de trazer à sala de aula um ensino de LP que tenha como objeto a língua(gem) em uso.

No interior de um cenário repleto de insatisfação, tanto por parte dos professores, que já não sabem como trabalhar a língua(gem) de modo com que os alunos aprendam e sintam-se atraídos pela aprendizagem, quanto por parte dos aprendizes, que já não encontram proveitos para estudar esse objeto que lhes é ensinado, Geraldi (2011[1984]) introduz, na década de 1980, uma nova perspectiva para o ensino de LP. Em seus estudos, ao indicar as unidades básicas do ensino de português, o autor propõe que as práticas de leitura de textos, produção de textos e *análise linguística* sejam articuladas, com vistas a possibilitar uma aprendizagem em que o aluno seja *sujeito* de formas de *interação* diversas. O autor esclarece 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 (...); 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. (GERALDI, 2011[1984], p. 85, grifos do autor)

Nesse sentido, Geraldi (2011[1984]) destaca a necessidade de que a prática em sala de aula seja respaldada por uma concepção de língua(gem) que a entenda como uma forma de *interação*. Segundo o pesquisador, ainda, é preciso que haja “[...] a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem.” (GERALDI, 2011[1984], p. 66). Para tanto, faz-se importante permitir que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram com base em atividades que desenvolvam as três unidades básicas da língua(gem), associadas e sistematizadas entre si.

No desenvolvimento quanto à ideia de PAL, posteriormente, Geraldi (2013[1991]) apresenta mais esclarecimentos, dos quais faz-se interessante a esta compreensão destacar, quanto à expressão e à própria prática em questão:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 2013[1991], p. 190-191)

Com as diversas contribuições de Geraldi a respeito da PAL, emergem, no decorrer dos anos, diversas outras pesquisas que vêm a colaborar com a proposta do autor, no intuito de sustentar e subsidiar a PAL como prática a ser trazida, de modo efetivo, à sala de aula. Assim, já no fim dos anos de 1990, o governo federal traz a nova perspectiva aos documentos parametrizadores⁴⁰ do ensino de LP, baseados em uma concepção de língua(gem) interacionista, a ser apropriada pelas escolas do Brasil. A título de exemplo, vê-se a indicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (BRASIL, 1998, p. 27, grifo nosso):

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, **uma atividade de análise linguística** supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os

⁴⁰ Em um segundo momento, os documentos parametrizadores serão tratados em maiores detalhes.

diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos.

Com a inserção da PAL nos documentos oficiais, intensifica-se o início de uma mudança no cenário do ensino e aprendizagem de LP. Os estudos têm acontecido e aumentado de ano a ano, e a PAL mantém-se como tema frequentemente discutido. Isso se deve, evidentemente, a diversos motivos, dentre os quais estão: a força do ensino tradicional de LP, a resistência de alguns professores em apropriar as novas propostas de ensino; a falta de conhecimento mais profundo da PAL como uma prática a ser desenvolvida em sala de aula; a dificuldade em desenvolver uma prática ainda nova e que não aparece com tanta frequência nos livros didáticos, entre outros. (DE ANGELO, 2005).

De acordo com a explicação de Galdi (2011[1984]), acima indicada, a PAL não se apresenta, apenas, como uma nova terminologia no campo de LP. Ao contrário disso, ela pretende romper com a tradição do ensino de língua(gem) – a qual, como lembra Franchi (2006, p. 51-52), “[t]rata-se de uma tradição (num sentido quase mecânico de tradição) que foi acumulando e catalogando questões, problemas, soluções específicas, um baú de guardados.”. Assim, a fim de mudar essa condição proporcionada aos alunos em sala de aula, a proposta de trabalhar com a PAL altera todo um panorama que passa a ter vida no uso da língua(gem) em sua efetividade e concretude.

Ainda problematizando sobre a questão do ensino tradicional, Franchi (2006, p. 52) ressalta que “[a] questão não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizam. Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos.”. Então, a PAL, ressaltamos, novamente, surge como alternativa no ensino, trazendo como ponto de partida a língua(gem) em uso, e tendo como eixos de ensino o uso e a reflexão.

Explicando, também, sobre o surgimento da PAL, Mendonça (2006, p. 204, grifos da autora) indica que

[...] a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado

que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos da linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir ou de refletir sobre esses mesmo usos da língua.

Por esse caminho, Mendonça (2006, p. 207) esclarece alguns pontos substancias que diferem o ensino de gramática (tradicional) e a PAL. No quadro abaixo, é possível observar isso de forma resumida. A partir das indicações, cada item de diferenciação entre as práticas será melhor desenvolvido e explicado ao longo do texto.

Quadro 5 – Ensino de gramática X Prática de análise linguística

	ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
1	Concepção de língua(gem): sistema, inflexível, invariável.	Concepção de língua(gem): ação interlocutiva situada, sujeito a variações.
2	Eixos de ensino fragmentados: PAL, leitura e produção.	Eixos de ensino integrados: PAL, leitura e produção.
3	Metodologia transmissiva: dedução e treinamento.	Metodologia reflexiva: indução.
4	Habilidade metalinguísticas.	Habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
5	Objeto: conteúdos gramaticais isolados.	Objeto: língua(gem) em uso.
6	Norma-padrão.	Efeitos de sentido.
7	Não trabalha com <i>gêneros do discurso</i> /textuais. Análise de cunho estrutural.	Trabalho com <i>gêneros do discurso</i> /textuais.
8	Unidades de estudo: palavra, frase e período.	Unidade de estudo: texto.
9	Atividades: exercícios estruturais.	Atividades: com questões abertas, de pesquisa e reflexão.

Fonte: Adaptado de Mendonça (2006, p. 199-226).

Com essa sistematização, torna-se mais fácil o entendimento das diferenças básicas entre o ensino tradicional de gramática e a PAL. Como se observa, as duas práticas trabalham com fundamentos opostos, tanto no teor teórico quanto no teor metodológico. É por distinguirem-se significativamente que o trabalho com a PAL mostra-se um desafio ao ensino de LP praticado nas salas de aula. Tratemos, pois, de cada um dos itens em maiores detalhes.

Primeiramente, como já se adiantou em outro momento, a concepção de língua(gem) envolvida na PAL é aquela que entende a língua(gem) como uma ação interlocutiva situada (apresentada no item 1 do Quadro 1). Isso é, nesse sentido, faz-se importante considerar a língua(gem) em seu uso concreto, por meio de *enunciados*, situados em suas historicidades, em diferentes contextos pragmáticos, com especificidades únicas. No ensino que considera a *interação*, o aprendizado acontece de modo muito mais fluido, vez que os estudantes identificam-se nas formas de uso da língua(gem) e sentem-se capazes e à vontade para apropriar os conhecimentos adquiridos a fim de utilizá-los em suas vidas sociais, nas diferentes situações de comunicação.

Essa parece ser uma questão muito importante no ensino de LP, já que se tem como objetivo possibilitar os *sujeitos* a (inter)agirem em sociedade. Sobre isso, Possenti (2012[1996], p. 60) propõe que se trabalhe com “[...] um ensino de gramática destinado especificamente a quem tem como utopia alunos que escrevam e leiam, mesmo em situações relativamente precárias, isto é, antes da alteração das condições sociais atuais.” (POSSENTI, 2012[1996], p. 60). É exatamente nesse sentido que caminha a proposta da PAL – na qual a preocupação é a aprendizagem de leitura e produção de textos que traga oportunidades aos estudantes em suas condições sociais específicas, entendendo a língua(gem), sob essa lógica, como uma ação interlocutiva, de *interação*.

Na sequência, sobre o que se vê no item 2 do Quadro 1, quanto aos eixos de ensino que, já citado anteriormente, são a leitura de textos, a produção de textos e a PAL, é de grande importância que se articule os três eixos a fim de propor um ensino da língua(gem) que traga, efetivamente, a língua(gem) como uma ação interlocutiva. Esse trabalho tem de ocorrer de forma articulada porque, como explica Geraldi (2013[1991], p. 189), é justamente “[...] no interior destas [práticas] e a partir destas [práticas] que a análise linguística se dá.”. A partir dessa ideia, não é possível isolar as unidades de ensino a fim de trabalhá-las individualmente. Quando o objetivo é, pois, possibilitar o uso da língua(gem), é fundamental o vínculo entre as unidades. Na articulação entre leitura de textos, produção de textos e PAL, o aluno poderá observar como os fenômenos linguísticos ocorrem no uso efetivo da língua(gem), na forma de *enunciados*, em situações reais.

Quanto à metodologia a ser utilizada nessa nova proposta, exposta no item 3 do Quadro 1, resta-nos indicar a metodologia reflexiva – vez que a reflexão é uma das grandes características da PAL. Para tanto, a

indução⁴¹ é o melhor caminho no desenvolvimento das atividades. Nesse procedimento metodológico, pretende-se mostrar casos da língua(gem), em suas diversas formas de uso, a serem sistematizadas pelo professor, para que, na continuação, possam ser observadas as regras de funcionamento da língua(gem), com base no que se observou. Veja que nesse caso não se oferecem regras prontas, para posterior treinamento; mas possibilitam-se observações dos casos linguísticos, em textos materializados na forma de *gêneros do discurso*, e induz-se, logo, à reflexão quanto aos fenômenos da língua(gem).

Sob essa perspectiva, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (BRASIL, 1998) apontam que o movimento de trabalho com a língua(gem) deve seguir o fluxo USO > REFLEXÃO, cujas práticas alternam-se em: prática de escuta/leitura de textos, prática de produção de textos orais/escritos e *prática de análise linguística*. Quanto a isso, o documento explica:

Os conteúdos das práticas que constituem o eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. (BRASIL, 1998, p. 35-36, grifos do documento)

Em vista disso, assim como as práticas precisam acontecer de forma articulada, os eixos uso e reflexão também devem ser trabalhos associadamente. O procedimento metodológico dá-se, portanto, por meio de uma perspectiva operacional e reflexiva, como já propunha Britto (1997).

⁴¹ Dentre as possibilidades de métodos de se ensinar a língua, estão a dedução e a indução. De acordo com Mendonça (2006), a prática que baseia-se na dedução, conforme a metodologia transmissiva, trabalha com a língua(gem) partindo do geral para o particular e, nesse sentido, nas regras para o exemplo. Já na prática baseada na dedução, tem-se uma metodologia reflexiva, na qual observam-se os usos para que, após isso, sejam tiradas conclusões quanto as regularidades da língua(gem).

A fim de que o trabalho ocorra, como apresentado, de forma articulada, as atividades de LP deixam de ser apenas metalinguísticas (como se faz no ensino tradicional, já mencionado anteriormente), e passam a ser, então: atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas, como indicado no item 4 do Quadro 1. Como explica Geraldí (2013[1991]), as atividades epilinguísticas propõem a reflexão sobre a língua(gem), com o objetivo de observar os recursos expressivos utilizados no uso da língua(gem), em situações de *enunciação* concreta – isso é, em uso social. Já as atividades metalinguísticas, a partir da análise dos recursos expressivos da língua(gem), propõem a observação do funcionamento da língua(gem), em sua sistematização.

Já no ano de 1984, Geraldí (2011[1984], p. 78) lembrava que “[o] conhecimento de metalinguagem de análise de uma língua não conhecida não diz que um aluno saiba português.”. Considerando isso, a metalinguagem simples e pura não faz do ensino de LP um processo completo e efetivo, no qual aprendizes apropriam-se da língua(gem) para uso em suas diversas formas. É preciso, desse modo, que se trabalhe com a habilidade epilinguística, igualmente, sendo que é essa que permitirá ao *sujeito* conhecer os recursos da língua(gem) disponíveis para serem utilizados na conquista de seus objetivos.

É justamente nesse raciocínio, que a próxima questão a ser tratada é a língua(gem) em uso como objeto de estudo da PAL (item 5 do Quadro 1). Como já mencionado ao longo deste texto, a PAL tem como objeto principal de estudo, e, ainda, como diferença fundamental da prática tradicional, a língua(gem) em uso. É, pois, na lógica de partir das práticas sociais de uso da língua(gem) que a PAL pode ocorrer em sala de aula, articulada às duas outras práticas (de leitura e produção de textos). Isso nos leva, conseqüentemente ao ponto seguinte, que tira de cena o trabalho único com a norma padrão, em sala de aula, trazendo à tona a prática por meio dos efeitos de sentido (item 6 do Quadro 1).

Com esse tratamento da língua(gem), dá-se um novo foco ao estudo, “[...] de uma preocupação em atender à norma padrão estabelecida, [passa-se] para uma preocupação em atender à diversidade de usos em função das necessidades comunicativas (inclusive as que requerem a norma padrão).” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 51). Sob essa lógica, passa-se a lidar com a língua(gem) em sua heterogeneidade, desde que considere *enunciados* concretos, nas atividades com a língua(gem). Os *enunciados*, por sua vez, produzem sentidos que vão além da análise metalinguística por si só, e que trazem à discussão sentidos únicos – que dizem respeito à historicidade da língua(gem).

Bezerra e Reinaldo (2013) lembram que o estudo de dados linguísticos heterogêneos é essencial na prática de que tratamos. De acordo com as autoras, esse estudo deve acontecer em decorrência de o trabalho estar centrado na língua(gem) em uso e, conseqüentemente, de essa ser, naturalmente, heterogênea. De tal modo, é preciso que a observação dos fenômenos linguísticos se dê nas diversas formas de uso, em situações sócio-históricas distintas, em contextos pragmáticos outros, e em variedades diversas da língua(gem).

Para tanto, a unidade de análise deixa de ser a palavra ou a oração, antes tanto utilizadas, e passa a ser o texto (na forma de *enunciado* concreto), materializado nos *gêneros do discurso*, como especificado nos itens 7 e 8 do Quadro 1. O texto passa a ser trabalhado, em tal caso, com base em situações reais de *interação*, a partir de *gêneros do discurso* que circulam das variadas esferas de comunicação. Sobre isso, Antunes (2014, p. 56) afirma que “[q]ualquer questão gramatical somente se define no âmbito das práticas sociais de uso da linguagem, que por sua vez, é refém da atividade textual.” Dessa forma, é apenas na atividade textual que as atividades de leitura, produção e PAL conseguem ser desenvolvidas.

Mendonça (2006, p. 203) destaca que “[a] análise pela análise não faz sentido.” É preciso que análise envolva reflexão e que, junto a isso, as reflexões estejam associadas aos usos experimentados nas práticas de leitura e produção de textos. A partir da reflexão dos fenômenos, poder-se-á compreender os fenômenos da língua(gem) – gramaticais e textual-discursivos – envolvidos nas práticas linguísticas. Daí, a análise faz sentido. (MENDONÇA, 2006).

Observa-se, no fluxo de aprendizagem sugerido por Mendonça (2006), que não se pretende deixar de lado o estudo gramatical, o estudo das formas linguísticas em suas sistematizações. De maneira oposta, é tanto relevante a competência gramatical como o são as competências discursiva e textual; contudo, o que se difere na PAL é a forma como o estudo gramatical ocorre, por meio das atividades metalinguísticas. Uma vez que para se atingir a competência gramatical é necessário obter as outras duas competências relacionadas à aprendizagem, o entendimento quanto ao funcionamento linguístico não passa a ser objeto primeiro, mas sim objeto final no todo do processo de ensino e aprendizagem de LP.

Tudo isso porque faz-se muito mais importante ao aluno, usuário da língua(gem), saber utilizá-la, a partir de seus recursos expressivos, em situações de *interação*, para fins específicos, do que saber analisar a língua(gem) por ela mesma. Essa ideia leva-nos ao último item exposto no Quadro 1: o trabalho com questões abertas, de pesquisa e reflexão. Se se pretende considerar todos os outros itens relacionados à PAL,

explicados nesta sequência, faz-se necessário propor aos alunos atividades nas quais possam ser induzidos a observar e a refletir sobre a língua(gem). Atividades de cunho estrutural dificilmente conseguirão atingir o nível de reflexão necessário ao uso da língua(gem); dessa forma, exercícios que permitam ao aluno observar com cuidado e criticamente os fenômenos linguísticos passam a ser mais adequados e indicados a essa prática.

Ressaltamos, mais uma vez, que não se pretende, com a PAL, excluir o trabalho gramatical, que traz a língua(gem) em seu funcionamento sistemático. O que se pretende, contudo, é apresentar aos *sujeitos* falantes da língua(gem) um aprendizado guiado a partir do uso da língua(gem), da observação dos fenômenos linguísticos, que possam levar à compreensão do funcionamento gramatical, a posteriori. Mendonça (2006, p. 208) explica que

[o] que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Para concluir, vale lembrar que a PAL é uma nova prática de ensino da LP que pretende dedicar-se a *sujeitos* que interagem e relacionam-se com/como interlocutores ativos, por meio de ações interlocutivas situadas. Pretende, ainda, por conseguinte, viabilizar aos falantes agirem em sociedade, por meio de *enunciados* concretos, produzidos em suas historicidades, em situações e contextos específicos, materializados na forma de *gêneros do discurso*.

Diferentemente do que se faz na prática tradicional, a PAL trabalha com a língua(gem) em uso – não sendo, isso posto, um código fixo, ou independente pragmaticamente. A língua(gem) em uso, como tal, delinea-se de acordo com especificidades que variam constantemente.

Finalmente, tendo compreendido a PAL em seu detalhes e especificidades, passamos à análise propriamente. Vale relembrar que nos dispomos a desenvolver um trabalho de investigação substancialmente bibliográfico e documental, em que a base para a nossa análise e para que possamos chegar a conclusões quanto ao tema são os pressupostos teóricos desenvolvidos ao longo das seções. No capítulo que segue, portanto, expomos a análise exploratória desenvolvida nesta pesquisa.

6 POR UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE BASE DIALÓGICA PARA A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: A NOSSA PROPOSTA

Após apresentarmos as considerações teóricas que sustentam nossa proposta de trabalho nesta dissertação, chega a hora de trazermos nossa proposta, a partir das duas grandes bases teórico-metodológicas em questão: a concepção de língua(gem) do Círculo de Bakhtin e a *prática de análise linguística*.

Tal como foi indicado no capítulo 2, cujo propósito foi apresentar a contextualização da pesquisa, a análise exploratória divide-se em duas etapas, quais sejam a análise das pesquisas bibliográfica e documental, e a construção de um caminho teórico-metodológico para o trabalho com a PAL. Para a análise das pesquisas, optamos por dividir as explicações em quatro itens de análise, que correspondem às seções 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4 abaixo apresentadas. Já para a construção do caminho teórico-metodológico, com base no que se apresenta nessas outras seções, dedicamos a seção 6.5.

Para conhecimento quanto aos nossos pressupostos metodológicos, faz-se válido explicarmos que no desenvolvimento das seções que seguem estivemos a todo tempo revisitando as explicações dadas nos capítulos de fundamentação teórica (dada a ancoragem metodológica de nosso estudo, não poderia ser diferente). Por vezes, trazemos informações que já constam nos capítulos em questão, a fim de esclarecermos melhor nossos apontamentos e objetivando, juntamente a isso, proporcionar a compreensão explícita e coerente do que trazemos à discussão.

6.1 ANCORANDO-SE NA LÍNGUA(GEM) COMO/PARA INTERAÇÃO

Quando falamos sobre ensino de língua(gem) em sala de aula, é preciso que compreendamos que há por trás de toda proposta uma perspectiva teórica que possa respaldar a prática. Nos estudos linguísticos desenvolvidos até os dias de hoje, diversas são as concepções de língua(gem) e que, por vezes, ditam fundamentos teórico-metodológicos para a atuação em sala de aula. A situação não é diferente, portanto, quando falamos sobre a *prática de análise linguística*.

Como uma perspectiva de ensino de LP em sala de aula, a PAL é assegurada por uma concepção de língua(gem) como/para *interação*⁴² – o que a faz, por sua vez, diferenciar-se substancialmente das diversas outras concepções. Nesse sentido, o entendimento da língua(gem) por meio da concepção interacional faz da PAL, em meio a um oceano repleto de entendimentos, uma singular proposta que vem a considerar o *sujeito* em suas interações como o protagonista no trabalho com a língua(gem). Compreendamos, pois, um pouco mais sobre essa colocação sob o matiz dos escritos do Círculo.

Nas discussões realizadas nos escritos do Círculo de Bakhtin, os autores tratam sobre diferentes compreensões quanto à língua(gem) que permeiam toda a trajetória dos estudos linguísticos desenvolvidos até então⁴³. Nesse contexto, as duas grandes correntes do pensamento apresentadas pelos autores são o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato*, das quais o capítulo 3 deste trabalho dá conta de detalhar. Considerando os preceitos que circundam essas duas correntes, encontramos na corrente bakhtiniana fundamentos que se diferenciam, e que a colocam, desse modo, em um lugar distinto daquelas.

Para darmos iniciarmos a discussão sobre a ideia de língua(gem) como/para *interação*, é necessário recapitularmos o que já foi exposto em maiores detalhes no segundo capítulo deste trabalho. Logo, neste momento, vamos discutir brevemente sobre o subjetivismo individualista e sobre o objetivismo abstrato. Essa rememoração propõe-se à compreensão, na sequência, de como se constitui (em contrapartida aos fundamentos das outras correntes) a proposta apresentada nos escritos do Círculo Bakhtin, a qual, como se indicará ao longo desta seção, dá sustentação à perspectiva de uso da PAL nas aulas de LP na escola.

Enquanto correntes do pensamento linguístico, o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato prezam, em seus fundamentos, diferentes aspectos da língua(gem), assim como a caracterizam com distintas interpretações. Primeiramente, para o subjetivismo

⁴² Nesta dissertação, defendemos a tese de que a PAL é respaldada pela concepção interacional de língua(gem). Muitos estudos, até então, têm apresentado a PAL junto à perspectiva interacional, vinculada às ideias do Círculo de Bakhtin; aqui, contudo, apresentamos a relação direta entre essa prática e as contribuições apresentadas pelo Círculo, procurando fundamentar de forma efetiva a PAL de que tratamos.

⁴³ A expressão *até então* refere-se à época em que o Círculo apresenta as suas obras. Acreditamos, contudo, que o contexto dos estudos linguísticos não sofreu mudanças substanciais, para o propósito que aqui estabelecemos, para que consideremos necessária a indicação de novas concepções de língua(gem).

individualista a língua(gem) se dá por meio dos atos de fala dos falantes, em suas individualidades. A *enunciação* – considerada como uma criação do indivíduo – expressa unicamente o ponto de vista monológico daquele que a cria. Nesse sentido, a evolução linguística que, para essa corrente, dá-se a todo tempo, é o que propicia a análise da língua. Em um processo ininterrupto de criação do indivíduo, a língua(gem) passa por uma evolução constante. Considerando isso, a corrente subjetivista individualista analisa a língua de modo diacrônico, observando-a através do tempo – historicamente.

Na sequência, quanto ao objetivismo abstrato, diferentes entendimentos levam a corrente a uma posição distinta do subjetivismo. Neste caso, acredita-se na existência de um sistema linguístico, composto de normas, que determina a língua(gem) a partir de traços linguísticos. Esses traços, de naturezas fonética, gramatical e lexical, organizam as *enunciações*, as quais se dão independentemente da consciência/criação individual daquele que enuncia. Para essa corrente, o sistema já é pronto e acabado, e determina, pois, uma língua única. A partir de normas prontas e acabadas, o *sujeito* da *enunciação* utiliza a língua(gem) como um instrumento. Sendo assim, desconsidera-se a evolução da língua(gem) na história, ora privilegiada pela corrente subjetivista, e leva-se em conta o sistema corrente. As análises linguísticas e o entendimento, no todo, se dão, por consequência, sincronicamente – no recorte do aqui e do agora.

Vê-se nos fundamentos de ambas as correntes, em uma breve comparação, que os elementos para os quais são destinada importância, na descrição quanto à língua(gem), situam-se em diferentes horizontes, quando não em polos opostos. Isso se dá porque as duas correntes compreendem a língua a partir de particularidades que não podem ser complementadas, umas as outras, dada a natureza teórica de cada uma delas. No quadro abaixo, apresentamos, para uma melhor compreensão e também para uma sistematização do que abordamos até o momento, as principais características de cada uma das correntes acima citadas.

Quadro 6 – Concepções de língua(gem): subjetivismo individualista e objetivismo abstrato

	SUBJETIVISMO INDIVIDUALISTA	OBJETIVISMO ABSTRATO
O que é a língua(gem)	Uma criação individual	Um produto do sistema linguístico
Como se dão as enunciações	São determinadas pelas expressões da consciência individual	São determinadas pelo sistema linguístico, de acordo com traços fonéticos, gramaticais e lexicais
Como organiza-se / estrutura-se a língua(gem)	Por meio da ação criativa do <i>sujeito</i> / das suas consciências individuais	Por meio das relações internas (imanescentes) ao próprio sistema
Consistência da língua(gem)	É um processo de criação ininterrupto.	É um sistema já pronto e acabado
Observação e análise da língua	De forma diacrônica	De forma sincrônica

Fonte: A autora (2017).

Com essa sistematização, é possível notar que as perspectivas assumidas por ambas as abordagens acabam por colocarem-se em lugares distintos, e possivelmente opostos, quanto ao teor teórico. Por exemplo, enquanto que no subjetivismo individualista a língua(gem) organiza-se de acordo com o indivíduo, em sua consciência e a partir de uma criação particular, no objetivismo abstrato a língua(gem) organiza-se de forma independente da consciência individual – já que ela consiste em um sistema linguístico pronto e acabado. É interessante observarmos, contudo, que ainda que essas correntes acima apresentadas tragam inconsistências no entendimento em questão, face à realidade da língua(gem), muito do que elas fundamentam é válido para uma nova compreensão – é preciso, entretanto, olharmos as indicações por ângulos distintos, e considerando, junto a isso, aspectos outros, como o *sujeito* em sua vida social.

Tendo compreendido o que cada uma dessas correntes postula para o entendimento sobre a língua(gem), faz-se necessário à posição crítica apresentar argumentos que venham a comprovar a inconsistência desses aspectos privilegiados pelas fundamentações subjetivista individualista e objetivista abstrata (na proposta de cada uma das correntes, e no todo de cada uma das propostas). No que concerne à proposta do Círculo, a argumentação se dá por meio do caminho que aponta a realidade da língua(gem) em sua essência, desconstruindo, desse modo, aquilo que

ambas as perspectivas apresentaram, haja vista que a caracterização indicada difere-se, em substância, das propostas das correntes em questão.

À compreensão que se pode construir a partir dos diálogos apresentados nas obras do Círculo passaremos a chamar, a partir deste momento, *concepção interacional de língua(gem)*. Essa concepção, edificada vagarosamente ao longo dos escritos, representa uma forma de entender a língua(gem) a partir do *sujeito* que enuncia, em suas *interações verbais* que se dão nas relações sociais. Nesse contexto, os conceitos de *sujeito*, *discurso*, *enunciado*, *gêneros do discurso* e *ideologia* são de necessária compreensão, pois estão no rol desse entendimento que coloca o *sujeito* em posição de protagonista na comunicação verbal. Como já dedicamos um capítulo completo à discussão sobre esses conceitos, precisamos, a partir de agora, entender a dinâmica existente entre cada uma dessas ideias para que compreendamos, conseqüentemente, a língua(gem) em sua essência. Não como reflexo do pensamento ou como um instrumento acabado, mas como objeto social.

Antes de qualquer argumentação, faz-se muito válido indicarmos uma citação de Bakhtin [Volochínov], 2014[1929], p. 27, grifos do autor) sobre o engendramento da língua(gem):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Como se lê, o autor coloca como primordial na realidade da língua(gem) a *interação verbal*. Em concordância com essa indicação, é a partir do fenômeno da *interação verbal* que passamos a compreender a constituição e a funcionalidade da língua(gem).

Na *concepção interacional*, entende-se que como produto das *interações verbais* entre os *sujeitos* estão as *enunciações*. São essas, por sua vez, as quais, instituídas no interior das *interações*, sustentam, materializam e, por conseguinte, medeiam a comunicação verbal entre os *sujeitos*. As *enunciações* não somente possibilitam que a língua(gem) seja efetuada nas relações sociais, como constituem-se no modo como os *sujeitos* compreendem, analisam, observam e (re)agem no mundo. Ainda, é a partir da realidade concreta e viva da *interação verbal* que a

enunciação se dá, sendo o que torna o *discurso*, tal qual a *interação*, real, concreto e único.

O *enunciado*, no que lhe concerne, é orientado pela exterioridade – e não somente pela criação individual do *sujeito*. A situação social assim a como a situação imediata são os aspectos que influenciam diretamente na *enunciação*, sendo ambas, portanto, o que representa a exterioridade. Da mesma maneira que os campos da atividade humana são múltiplos e são, em consequência disso, repleto de distinções e especificidades, assim o são também as *enunciações* – que estão relacionadas, sempre, aos contextos de uso da língua(gem). Conforme explica Bakhtin (2011[1979], p. 261), “[e]sses enunciados [concretos e únicos] refletem [e refratam] as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]”. É justamente por isso que não podemos dizer que a *enunciação* é substancialmente individual; ela é, ao contrário disso, social – tendo em conta sua necessária relação com o campo de atividade humana ao qual está vinculada.

Nesse contexto, as *interações* nas diferentes esferas de atividade humana contam, impreterivelmente, com *sujeitos* socialmente organizados, os quais enunciam e utilizam-se da língua(gem) para seus propósitos específicos. Se há uma *interação* entre diferentes *sujeitos* – que ocupam lugar de interlocutores – há, necessariamente, um caminho de mão dupla entre as *enunciações*. De acordo com Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]), a *enunciação* sempre procede de alguém e dirige-se a alguém – sendo considerada, por isso, um “território comum” entre os *sujeitos* da língua(gem). À vista disso, a *interação* – que se apresenta como o intermédio entre esse caminho percorrido pela *enunciação* – é fundamental da comunicação verbal/no uso da língua(gem)/na realização da língua(gem).

Para o alcance de seus propósitos, o *sujeito*, em sua historicidade e contexto específicos, utiliza-se de seu *discurso* – por meio de *enunciações*, carregadas de *ideologia(s)*. A *ideologia*, que está diretamente relacionada à língua(gem), uma vez que há uma relação intrínseca entre ambas, é parte necessária e congênita do *discurso* e da sua forma materializada, por conseguinte, da *enunciação*. A todo o tempo o *sujeito* está avaliando socialmente tanto outros *discursos* quanto as próprias condições de *interação*. É a partir dessa *avaliação*, pois, que se instituem *ideologias*. A palavra, quando carregada de valor ideológico, torna-se se signo – é este signo, então, que preenche as *enunciações* junto a outras premissas do *sujeito*. Por meio de um material semiótico, a

palavra neutra⁴⁴ torna-se signo sempre que carregada de *ideologia*. É, novamente, no acontecimento da *interação verbal* que esses fenômenos se dão.

Em toda essa conjuntura, pois, falta tratarmos do modo como o *discurso* efetiva-se nas relações sociais e nos contextos específicos que fazem parte dos campos de atividade humana. É, assim sendo, por meio dos *enunciados* que o falante efetiva a sua vontade de dizer mediante formas típicas, os *gêneros do discurso*. Como descreve Bakhtin (2011[1979], p.262), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”. Desse modo, a *interação verbal* acontece por meio dos *gêneros*, que dão forma às *enunciações*. O *gênero* tanto é estável como flexível, pois ainda que ceda à *enunciação* uma forma de realizar-se considerando suas condições necessárias, ele também permite-se adequar às demandas que vão surgindo nas esferas sociais. À vista disso, com a condição de relatividade estável, o *gênero do discurso* circunda as relações sociais dos *sujeitos*, e propicia a realização da língua(gem) na *interação*.

Precisamos destacar, ainda, que embora o *gênero* represente um tipo relativamente estável de materialização da *enunciação*, ele não deve ser entendido como meramente um reflexo do sistema linguístico. Ao contrário disso, nem a língua(gem), nem o *enunciado* são considerados, para a *concepção interacional*, um sistema pronto e acabado. Entendemos, logo, que a língua(gem) é um fenômeno/um efeito das *enunciações* ocasionadas pelas *interações verbais*, configuradas por meio de um *gênero do discurso* típico de um campo da atividade humanada. É evidente que para a realização desse fenômeno faz-se inescusável um material semiótico, mas o material, em sua singularidade, é neutro de qualquer valor ideológico e isento de conteúdos da exterioridade.

Esse suposto sistema da língua(gem) – que entendemos como um sistema de materiais semióticos – é o meio pelo qual o *sujeito* interlocutor serve-se com o intuito de atingir seus objetivos, quando carrega os sinais linguísticos com conteúdos ideológicos que os tornam signos no fazer das *enunciações*. Vê-se, a partir dessas circunstâncias, que o sistema não é estanque, mas evolui constantemente. Se o *sujeito* em sua individualidade

⁴⁴ Sobre a *palavra neutra*, Bakhtin (2011[1979]) indica que essa refere-se à palavra que não pertence a ninguém, que não é signo e não tem significado. A *palavra neutra* só passa a ser signo quando carregada de *ideologia*, na *enunciação* de um *sujeito* da língua(gem).

utiliza-se dele para poder agir socialmente por meio das *enunciações*, nas *interações*, o sistema evolui tanto quanto aquele.

Assim, podemos rematar essa discussão, como uma análise inicial, afirmando que se a concepção de que tratamos é *interacional*. Isto é, se tratamos da língua(gem) e a entendemos a partir da *interação*, é preciso que observemos tanto o *sujeito* quanto as *enunciações*, tipificadas na forma dos *gêneros do discurso*, a partir de um contexto específico, participante de um campo da atividade humana determinado, os quais envolvem, ao mesmo tempo, contato, convívio, diálogo, enfim, relações sociais que permeiam os indivíduos. Dado esse caráter social da língua(gem), sua evolução se dá, como resultado, em concomitância às mudanças que ocorrem na sociedade, conforme as demandas dos indivíduos que então interagem.

Neste momento, como já pudemos assimilar um pouco mais sobre o entendimento da língua(gem) a partir do caráter *interacional*, faz-se interessante apresentarmos respostas as mesmas perguntas que indicamos no quadro anterior, o qual descreve sumária e objetivamente as outras duas correntes do pensamento de que tratamos. Abaixo, portanto, está disposto o quadro com os apontamentos sobre a *concepção interacional* de língua(gem).

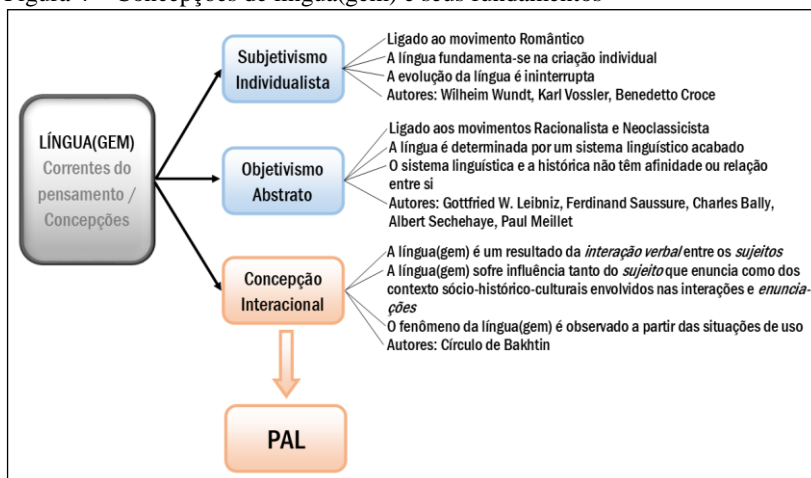
Quadro 7 – Concepção interacional de língua(gem)

CONCEPÇÃO INTERACIONAL	
O que é a língua(gem)	É um objeto social
Como se dão as enunciações	São ancoradas organicamente na <i>interação verbal</i>
Como organiza-se / estrutura-se a língua(gem)	Por meio do engendramento aos contextos sócio-históricos específicos e de acordo com as relações sociais que se dão entre os <i>sujeitos nesses contextos</i>
Consistência da língua(gem)	É um processo sócio-histórico-cultural
Observação e análise da língua	Na situação de uso, em contextos sócio-histórico-culturais específicos

Fonte: A autora (2017).

Conhecidas e discutidas as diferenças entre os principais fundamentos das concepções em questão, o diagrama abaixo sistematiza o que apresentamos até o momento, considerando, também, o que foi exposto no capítulo 3 – de fundamentação teórica.

Figura 4 – Concepções de língua(gem) e seus fundamentos



Fonte: A autora (2017).

Assim, chega o momento em que passamos a tratar, final e propriamente, da *prática de análise linguística* nas aulas de LP. Para tanto, questionamos: com qual fundamentos afirmamos que a concepção *interacional* de língua(gem) ancora a PAL? Por que propomos uma PAL que vem a se ancorar nessa diferente concepção? Para respondermos a essas questões, retomamos, na sequência, conhecimentos que acima já foram desenvolvidos no percurso dos capítulos 4 e 5. Pretendemos evidenciar com ampla argumentação, na conclusão desta seção, e com base no que vimos expondo até o momento, que a concepção de língua(gem) como/para *interação* é aquela que respalda a PAL considerando, pois, seus objetivos quanto ao ensino da língua(gem).

Como já é conhecido, o ensino de LP carrega o peso da tradição há muitos anos. No percurso da instituição da língua no país até os dias de hoje, muito se fala quanto às metodologias de ensino e também referente aos objetivos de aprendizagem. Nesse contexto, o ensino tradicional manteve seu espaço firmemente, trazendo à sala de aula processos de ensino e de aprendizagem baseados, sumariamente, na indicação de normas referentes à variedade culta, objetivando uma aprendizagem profícua por parte do aluno, pautada na perfeição no uso da língua(gem). Como explica Geraldi (2015[2015], p. 57),

[o] ensino e aprendizagem da gramática têm sido tradicionalmente entendidos como caminho de

correção da expressão linguística dos educandos, pressupondo-se que: (a) conhecer a descrição das estruturas linguísticas – do vocabulário à sintaxe [...] permitiria um melhor desempenho linguístico; (b) conhecer algumas normas de combinação de recursos expressivos segundo o uso em determinadas variedades levaria à rejeição de normas relativas a uma variedade não ‘standard’ e de domínio dos alunos em suas falas e escritas.

O fato é que observamos, a todo tempo, que esse caminho não tem sido tão efetivo quanto se espera que essa prática seja. Com base nisso, muitos estudos passaram a ser desenvolvidos no intuito de buscar uma forma alternativa para o ensino de língua(gem) em sala de aula. Apenas nas últimas décadas o ensino tradicional passou a ser enfrentado, quando surgiram os discursos de mudança, que pretendiam/pretendem trazer um novo enfoque ao tratamento da LP em sala de aula. Dentre esses, damos destaque ao discurso renovador que busca apresentar ao ensino de LP uma prática cujo enfoque é o uso efetivo da língua(gem), por meio das *interações* que se dão na sociedade.

Acima indicamos, no capítulo 5, que os precursores desse discurso foram Franchi e Geraldi, os quais, a partir de suas pesquisas, trouxeram às discussões sobre os processos de ensino e de aprendizagem de LP a prerrogativa e a vontade de renovação, influenciando outros pesquisadores a darem continuidade às investigações. Em suma, Franchi e Geraldi apostaram em uma proposta de ensino que se dá de acordo com a realidade concreta dos contextos sócio-histórico-culturais e que considera a língua(gem) como um fenômeno social, por meio do qual o *sujeito* expressa-se no mundo – sobre si, sobre o outro e sobre as coisas.

Quando Geraldi deu início às discussões sobre a PAL, introduzindo o termo na academia e no âmbito da escola, ele explicou que “[a] análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...]” (GERALDI, 2011[1984], p. 85). Mais tarde, após a intensificação das pesquisas, o autor ampliou sua explicação, clarificando as ideias, indicando que a PAL refere-se precisamente ao “[...] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre a nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.” (GERALDI, 2013[1991], p. 189).

Nessa nova proposição, portanto, Geraldi (2013[1991]; 2011[1984]) sugere que o ensino esteja fundado em três unidades básicas da língua(gem) para nortear o processo de aprendizagem: leitura de textos, produção de textos e *análise linguística*. Aí irrompe a PAL a qual, acompanhada da leitura e da produção de textos, vem a propiciar, nas aulas de LP, o uso e a reflexão da/sobre a língua(gem). A grande distância dessa ideia de analisar a língua(gem) a partir do uso e da reflexão em comparação à proposta em que se baseia o ensino tradicional é o fato de que na análise linguística tradicional são privilegiados aspectos formais da língua⁴⁵, enquanto que na nova sugestão levam-se em conta *enunciações* que emergem das *interações sociais* entre os *sujeitos*.

Haja vista uma expansão no entendimento quanto à língua(gem) encontrado na nova proposta, estendem-se, conjuntamente, as atividades desenvolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim como passam a ser observados (e refletidos) novos aspectos linguísticos que antes eram, na prática, deixados de lado⁴⁶, as atividades passam a acontecer, também, com base nesses aspectos. Sendo assim, a PAL propõe trazer à sala de aula tanto atividades epilinguísticas quanto metalinguísticas. Quanto a essas, Geraldi (2013[1991], p. 190) elucida:

[...] as primeiras [atividade epilinguísticas] refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado. Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividade epilinguísticas e, portanto, “análise linguísticas” tão importantes quanto outras mais pontuais [...]. Com este mesmo critério, considero as atividades metalinguísticas como uma reflexão analítica sobre

⁴⁵ Nas análises usualmente realizadas no ensino tradicional, trabalham-se aspectos gramaticais, trazendo regras quanto aos níveis fonético/fonológico, morfológico, sintático e semântico. Os exercícios de observação da língua enfocam na análise do cumprimento de normas gramaticais e, na grande maioria das vezes, não propiciam a reflexão sobre a língua(gem) e nem contextualizam o uso linguístico. Privilegia-se, a todo custo, o ensino e a aprendizagem da norma culta, ou seja, da variedade culta da língua.

⁴⁶ Levando em conta o enfoque substancialmente gramatical dado à língua no ensino tradicional, pensamos que diversos aspectos linguísticos são deixados de lado no processo de ensino e aprendizagem, como aspectos linguísticos usuais concernentes aos contextos de uso da língua que fazem parte da realidade dos *sujeitos*.

os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais [...].

Vemos, pois, que as atividades epilinguísticas apresentam-se como novidade no contexto de ensino de LP a partir da PAL e, ainda, representam uma das principais diferenças em contraste com a prática tradicional. A distinção se dá no fato de que as atividades epilinguísticas, como claramente explicou Geraldi (2013[1991]), dão atenção às formas de dizer presentes da língua(gem). Então, na observação das formas de dizer, analisam-se, conseqüentemente, aspectos concernentes ao *sujeito*, à *interação*, ao contexto interacional, dentre outras questões que são específicas da língua(gem) em uso.

Além de tudo isso, no ensino que se dá com base na PAL, professor e alunos são considerados *sujeitos* da língua(gem), isto é, ambos tem papéis de agentes da *interação verbal*, atuando de modo passivo, sendo entendidos, portanto, como *sujeitos* dialógicos. Isso quer dizer que não somente o professor faz escolhas em sala de aula – quanto ao conteúdo a ser ensinado, quanto à variedade a ser praticada, dentre outros aspectos – como o próprio aluno deve ter papel decisivo naquilo que se pretende, uma vez que ele é, também, um *sujeito* que interage. O aprendizado precisa emergir, evidentemente, de realidades concretas – as quais proporcionam, na mesma dimensão, *enunciados* reais e concretos na situação da *interação*. Assim se dá a dinâmica da língua(gem) quando tratamos do ensino de LP pautado nas três unidades básicas mencionadas acima, dando destaque, neste momento, para a PAL.

Enquanto fenômeno, a língua(gem) só faz sentido se a concebermos em uso, nas *interações sociais verbais*. É justamente por isso que, após termos compreendido o que foi explicitado acima, a ideia de “sistema” de normas pronto e acabado parece-nos equívoca; seria incoerente dizermos que a língua(gem) é estanque, uma vez que ela se dá nas relações sociais que acontecem entre os indivíduos, nos diversos campos da atividade humana, em contextos que variam a todo tempo. Seria mais incoerente, ainda, pensarmos que o cerne do estudo/ensino/aprendizagem da língua(gem) materna são regras e normas de um gramática que não se vê na prática (levando em conta que no ensino tradicional costuma-se trabalhar com a variedade culta da língua), já que o que importa nesse contexto global é, portanto, a apreensão da

língua(gem) para o uso – para a prática que se dá nas *interações*. Quanto a isso, Geraldi destaca (2013[1991], p. 121),

Não é a gramática abstrata, mas a vida comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa. Por isso, importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira.

Sendo assim, ensinar a língua(gem) é ampliar o repertório do aluno – mas não no sentido de lhe conceder mais normas para que possa “executar” a língua com perfeição, e sim no sentido de lhe possibilitar interagir nos diferentes contextos nos quais transita, tendo habilidades suficientes para comunicar-se, ser entendido e entender o outro, atingindo, desse modo, seus objetivos com a *interação*. É a partir disso que os *sujeitos* tornam-se capazes de fazer história, de estar na história, de agir na sociedade, e de constituírem-se como cidadãos organizados socialmente. As demandas de evolução da língua(gem), desse modo, seguem o caminho de evolução dos *sujeitos* – que, assim como suas *ideologias*, estão a todo momento se refazendo em suas historicidades.

Isso posto, se analisarmos todo esse encaminhamento, já é possível chegarmos a algumas conclusões – tanto quanto ao entendimento sobre a língua(gem) como quanto à compreensão sobre seu ensino. Nas explicações, vimos que o que dá condições efetivas à realização da língua(gem) são as situações de *interação verbal*, nas quais possibilita-se ao *sujeito* social *enunciar* e, conseqüentemente, comunicar-se – apropriando-se de signos ideológicos e, igualmente, propagando seu valores. É, portanto, nessa relação entre *interação-enunciação* entre *sujeitos* socialmente organizados que a comunicação se dá e, ainda, que as próprias relações sociais se dão – evidenciando a língua(gem), como já indicamos e reiteramos, como um fenômeno social e interacional. Tendo isso em mente, compreender a língua(gem) a partir do uso e, então, poder refletir sobre ela, considerando, pois, seu caráter precipuamente social, faz da PAL uma prática singular, que busca colocar o *sujeito* como protagonista da aprendizagem assim como próprio uso da língua(gem).

6.2 COMPREENDENDO O PROFESSOR E O ALUNO COMO *SUJEITOS DIALÓGICOS*

Entender a língua(gem) como um fenômeno social e interacional traz à prática de ensino de LP em sala de aula consequências e repercussões diretas. Ao compreender a língua(gem) a partir dessa nova/outra concepção, cuja designação elegemos como *interacional*, faz-se de obrigatória correspondência que se considere, quanto ao âmbito escolar, os diversos *sujeitos* que apresentam-se como envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem em questão. Essa proposta de ensino a qual se dá a partir dos múltiplos olhares presentes no contexto de que tratamos, justifica-se no fato de que a própria constituição do *sujeito* acontece por entre as situações de *interação* das quais participa – enunciando, discursando, dialogando e, portanto, agindo, apropriando-se de conceitos, apreendendo signos ideológicos, e instituindo-se, logo, como um *sujeito* social.

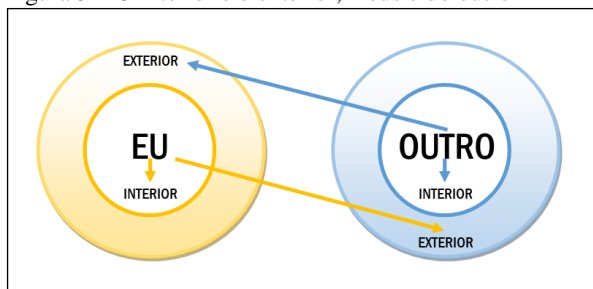
Como temos visto até então, a PAL não poderia entender o *sujeito* de outra forma se não considerando a heterogeneidades dos indivíduos e seus diversos olhares sobre o objeto de aprendizagem. É com base nesse *sujeito*, ou, melhor dizendo, nos inúmeros *sujeitos dialógicos* da língua(gem), que a PAL organiza-se em seus fundamentos. Se não é para o/com base no próprio indivíduo o qual se constitui e usa língua(gem), para quem/com base em quê se daria o processo de ensino e aprendizagem da língua(gem)? É, portanto, com foco no *sujeito* que a PAL emerge. Antes de darmos continuidade a esta discussão, é interessante recapitularmos *quem é esse sujeito dialógico* e como se dá sua relação com a língua(gem).

Como pudemos compreender no capítulo em que apresentamos as contribuições do Círculo sobre a língua(gem) e, especialmente, na parte em que tratamos sobre o *sujeito dialógico*, o *sujeito* não constitui-se por si só, mas estabelece-se em sua individualidade a partir das relações que instaura com o outro, ou seja, com os outros *sujeitos* com os quais interage. É por meio das *interações*, logo, que o *sujeito* posiciona-se na sociedade e constitui-se socialmente como um indivíduo que age – enformando-se e contribuindo na enformação⁴⁷ do outro. Não há *sujeito* que não se edifique a partir de outros *sujeitos* e, conseqüentemente, a partir da *interação* com seus pares.

⁴⁷ O uso da palavra *enformação* se dá, neste texto, com base no uso apresentado nos textos de Bakhtin, quando o autor trata da *formação* do *sujeito*. Vide capítulo III do livro *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (2011[1979]).

Para melhor entender como se dá, efetivamente, essa constituição do *sujeito* que toma base o outro – que também é *sujeito* –, é interessante olharmos para o *interior* de nós mesmos, procurando compreender como nos enxergamos como *sujeitos* socialmente constituídos e, ainda, como se dá nossa constante⁴⁸ enformação. Se há um *interior* que me permite olhar a mim, há, conseqüentemente, um *exterior* que me permite olhar ao outro – e que permite, inclusive, o outro olhar a mim. Enquanto eu posso observar o meu *interior* e o *exterior* do outro, o outro pode observar, semelhantemente, seu *interior* e o meu *exterior*. O fato é que, nessa relação de olhares, sob horizontes vivenciáveis não coincidentes, quando tratamos de *exterior*, é preciso lembrarmos que apenas o outro é capaz de me olhar exteriormente, assim como apenas eu posso olhá-lo, também, em seu *exterior* – como indica a figura elucidativa abaixo.

Figura 5 – O interior e o exterior, meus e do outro



Fonte: A autora (2017).

Sendo assim, sou apto para me analisar por dentro, mas somente o outro *sujeito* pode me analisar por fora. Do mesmo modo, sou capacitado unicamente para o olhar o *exterior* do outro – e é essa capacidade, pois, que me faz constituir-me a partir daquilo que analiso no outro. A constituição do *sujeito* se dá, a vista disso, a partir do que observa/o que procura/o que analisa no outro e, também, a partir do que o outro observa/procura/analisa de si. Essa edificação acontece, inclusive, com base nas relações que se estabelecem entre o *sujeito* e o *outro* – lembrando

⁴⁸ Dizemos que a *enformação* do *sujeito* é constante pois, como já foi possível compreender até aqui, o *sujeito* está frequentemente avaliando socialmente as circunstâncias que o cercam, e apropriando-se, portanto de *enunciados* e *signos* os quais o fazem estar em uma constante evolução no que diz respeito a sua formação. Os contextos sócio-histórico-culturais nos quais interage estão, igualmente, permanentemente mudando.

que nessas relações estão presentes as *avaliações sociais* que os indivíduos fazem com base no *interior* de si e no *exterior* do outro. Isso porque é unicamente por meio do relacionamento entre *sujeitos* que o indivíduo é capaz de observar concretamente o outro, já que sem relação não há *interação* e, conseqüentemente, não há comunicação discursiva.

Logo, intuitivamente, o *sujeito* está sempre analisando a si com base no que vê no outro e, ainda, analisando outro com base no que vê em si. É por meio dessa associação, portanto, que a enformação do *sujeito* acontece. Como *sujeitos* capazes de olhar apenas ao *interior* no que diz respeito a nós mesmos, é no outro que procuramos dar significação às coisas, às relações. Enfim, é no *sujeito* com o qual interajo que procuro justificar minha existência e meu papel social no contexto em que vivo – uma vez que olhando a mim mesmo vejo apenas aquilo que já conheço, e olhando ao outro vejo aquilo que é novo, diferente e alternativo. De modo único e bastante esclarecedor, Bakhtin (2011[1979], p. 21) explica:

Quando contemplo num todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição foram e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.

Esse desdobramento de olhares, que se dá de mim para o outro e do outro para mim, é o que Bakhtin (2011[1979]) chama de *exotopia*. O olhar exterior é um olhar que o *sujeito* em si nunca poderá ter sobre si mesmo, mas apenas a partir do outro. O próprio *sujeito* ocupa posição exterior, e com base no lugar que ocupa no mundo, nas concepções em que acredita, nos *discursos* que enuncia, e nas ideologias em que confia estará sempre olhando ao outro, nesse *excedente* de visão. Em sua vida

única e em seu contexto de vida específico, o *sujeito* ocupa uma posição também singular, permitindo-o olhar ao outro de um lugar que ninguém ocupará. Quanto a isso, Bakhtin (2011[1979], p. 21, grifos do autor) novamente desvenda:

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

É por conta desse lugar único ocupado pelo *sujeito* que a existência e o olhar do outro são de grande importância na constituição do indivíduo. Pois se o *sujeito* é capaz de olhar a si e ao outro de um lugar singular e, como foi dito, único, é preciso que se tenham outras perspectivas e outros olhares – permitindo a construção de diferentes posições, posturas, proposições, enfim, de múltiplas possibilidades de encarar realidades e interpretar signos. O olhar do outro para mim, nesse sentido, é edificador, construtivo, permitindo-me encarar faces outras a respeito de minha realidade.

A mesma importância tem, por conseguinte, o meu olhar ao outro. O outro *sujeito* precisa, em sua realidade específica, que eu aprecie sua exterioridade. Ao fazer isso, edifico-me, pois observo, analiso e avalio a concretude de outro em seu contexto específico, assim como o outro *sujeito*, igualmente, constitui-se e/ou reestabelece-se em sua realidade – como um *sujeito* que recebe olhares dessemelhantes aos seus. Nesse desdobramento de olhares, os indivíduos são permitidos a colocarem-se um no lugar do outro, encarando as perspectivas de vida de modo distinto daqueles com os quais estão acostumados a observar em suas interioridades específicas. Quando trata dessa relação, Bakhtin (2011[1979], p. 23) afirma que

[e]u devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse

excedente de minha visão, do meu conhecimento,
da minha vontade e do meu sentimento.

No movimento de troca de lugares, o *sujeito* é possibilitado a encarar o mundo do outro, tentando considerar, em sua compreensão, a realidade do outro e seus valores, conforme a contextualização específica daquele, inclusive. É, também, a partir desse deslocamento de colocar-se no lugar do outro que o *sujeito* consegue diferenciar sua posição no mundo e também a posição do outro, compreendendo que os lugares seu e do outro são distintos e, nesse sentido, suas concepções também os são. A pessoa que vê e escuta encontra-se comumente em lugar alternativo daquela que ouve e fala, e daí se dão as discrepâncias entre o que são, o que acreditam e o que pregam.

É assim que se dá a alteridade, quando o *sujeito* pode colocar-se no lugar do outro para observar sua posição, também de enunciador e indivíduo que age e interage na sociedade. Com isso, o indivíduo permite-se continuar sua enformação de modo pouco mais compadecido e não tanto autocentrado – haja vista que sabe da existência de circunstâncias outras relativas ao outro *sujeito* e, possivelmente, até mesmo as conhece. É justamente a troca de posições a qual se dá por meio do *excedente* de visão que permite ao *sujeito*, um ser único, edificar-se no seu eu com a contribuição do outro ele/ela.

Vejamos que, por esse ângulo, considerando essa grande importância do olhar de um *sujeito* a outro *sujeito* em sua enformação/em sua constituição, é possível afirmar que *eu me faço a partir do outro*. Minha existência, assim sendo, não é significativa a mim, apesar de eu acreditar que sim; minha existência é essencial ao outro, pois é ao outro que se faz possível observar meus valores, analisa-los ideologicamente, comparar-me a outro e a si e, em suma, encarar minha realidade a partir de uma posição alternativa e assim viver sob a égide de ser alguém que se edifica com base nos múltiplos olhares. Como aponta Bakhtin (2011[1979], p. 96), “[...] minha vida é a existência que abarca no tempo as existências dos outros.” A mim, o mesmo: a existência do outro tem grande valor a mim porque a partir dele me construo, e com base nele encaro outras possibilidades de viver e ver a vida.

Os valores de uma pessoa qualitativamente definida são inerentes apenas ao outro. Só com ele é possível para mim a alegria do encontro, a permanência com ele, a tristeza da separação, a dor da perda, posso encontrar-me com ele no tempo e

no tempo mesmo separar-me dele, só ele pode *ser e não ser* para mim. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 967, grifos do autor)

A importância que um *sujeito* dá ao outro, nesse sentido, é a importância de sua existência – pois é apenas o *sujeito* outro que sabe e sente o que o outro *sujeito* é, e vice-versa. Muitas vezes, o *sujeito* por si só não é capaz de olhar a si mesmo e ter percepção semelhante a que o outro *sujeito* tem a seu respeito. Logo, é a ele que tenho valor e é a ele que minha vida tem significado. Ao levarmos isso em consideração, chegamos à conclusão de que não somente externamente está o indivíduo em relação a mim, como também internamente – já que suas ações, seu ser/estar na vida, sua própria existência são extremamente valiosos a mim e a minha existência. Como apontou o autor,

O outro indivíduo está fora e diante de mim não só externa, mas também internamente. [...]. Todos os vivenciamentos interiores de outro indivíduo – sua alegria, seu sofrimento, seu desejo, suas aspirações e, finalmente, seu propósito semântico, ainda que nada disso se manifeste em nada exterior, se enuncie, se reflita em seus rosto, na expressão do seu olhar, mas seja apenas adivinhado, captado por mim (do contexto da vida) – são por mim encontradas fora de meu próprio mundo interior (mesmo que de certo modo eu experimente meus vivenciamentos, axiologicamente eles não me dizem respeito, não me são impostos como meus), fora de meu eu-para-mim; eles são para mim na existência, são momentos da existência axiológica do outro. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 93)

De tal modo, com base nestas discussões e no que já expomos na fundamentação teórica deste trabalho, é possível reforçarmos a ideia de que o *sujeito* desenhado pelo Círculo de Bakhtin não é autônomo, mas estabelece-se nas relações que tem com os outros *sujeitos* em suas práticas sociais. Para tanto, indicamos as palavras de Cavalcante Filho e Torga (2011, s./p.), já citados anteriormente, os quais acenam que “[...] na esteira de entendimento da concepção dialógica da linguagem, [...] o sujeito se constitui na sua relação com os outros: tudo que pertence à consciência chega a ela através dos outros, das palavras dos outros.”

É, dessarte, por meio da língua(gem) que tanto se dão as práticas sociais em que os *sujeitos* estão envolvido, como as *interações sociais* e, conseqüentemente, a própria constituição do *sujeito*. Se é por meio da *interação*, na *enunciação*, que os *sujeitos* estabelecem suas relações, agindo em sociedade, conhecendo uns aos outros, exercendo seus projetos de dizer, apropriando-se de signos ideológicos, apontando suas posições sociais e conhecendo as posições dos outros, é igualmente por meio da *interação* que os *sujeitos* se constituem – nessa constante enformação. Podemos dizer que a língua(gem) é, no transcurso da formação do *sujeito*, o que permite a construção do *eu* acontecer, sendo o meio pelo qual a edificação do próprio indivíduo se dá. Isso porque sem língua(gem) não há *interação*, não há *enunciação* e, não há, assim sendo, a formação do *sujeito* social.

Em decorrência disso, é possível afirmarmos que tanto o *sujeito* constitui-se por meio da língua(gem), permeada nas *interações sociais*, como a própria língua(gem) só acontece – como um fenômeno social interacional – quando há *sujeitos* interagindo socialmente. Nesse circuito, observamos, pois, uma relação de dependência recíproca entre a língua(gem) e o *sujeito*, em que as relações sociais, no acontecimento das *interações*, representam o cenário de concretização do fenômeno comunicacional – entre os diversos contextos dos campos de atividade humana⁴⁹. Tendo isso em vista, quando passamos a tratar de ensino e de aprendizagem de língua(gem), é preciso avaliarmos todas circunstâncias de *interação* por meios das quais o *sujeitos* constroem-se, assim como observarmos até mesmo os próprios indivíduos que participam desse processo – com atenção especial, nesse caso, aos indivíduos do ensino e da aprendizagem. Quanto a esses, concentramo-nos, nesta discussão, no professor e no aluno.

Já é sabido que ambos professor e aluno compõem o horizonte do âmbito escolar como *sujeitos* ativos, especialmente no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem. Quando pensamos na circunstância da sala de aula, são esses dois personagens que se sobressaem como *sujeitos* que interagem. Nessa *interação*, sabemos que há, ao menos teoricamente, objetivos norteadores relacionados ao

⁴⁹ Ainda que já tenhamos ressaltado (por várias vezes) esse círculo por meio do qual a língua(gem) transita, o qual envolve *sujeitos*, *interações*, *enunciações*, campos de atividade humana, dentre outros aspectos que já tratamos e viremos a tratar, mantemos reforçando essas afirmações. Acreditamos que a compreensão intensifica-se ao passo que elucidamos, no decorrer do texto, com maiores explicações, o que pretendemos apresentar.

processo em questão, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno: o professor tem a intenção de ensinar, e o aluno tem a intenção aprender⁵⁰. Dentre esses objetivos, há um propósito maior o qual, quando tratamos de ensino de LP, é a aprendizagem, compreensão e (res)significação da língua(gem).

Aprender a língua, contudo, é um objetivo de grande complexidade e que abrange diversas outras ações (POSSENTI, 2012[1996]). Na esteira da *aprendizagem da língua(gem)*, compreendemos que estão, dentre outras possibilidades, as seguintes finalidades: saber usar a língua(gem) nas diversas situações de comunicação (língua(gem) falada e escrita); conhecer e entender sobre as variedades da língua(gem) em seus diferentes usos (formal/informal); saber usar a língua(gem) para executar o projeto de dizer; conhecer as regularidades da língua(gem) e seus mecanismos de uso, para fins comunicacionais; dentre outras questões. Vejamos, à vista disso, que dentre os diversos fins que estão compreendidos no ensino de que tratamos, chegamos ao propósito maior que seria, logo, a aprendizagem da língua(gem).

Voltando a tratar dos *sujeitos* desses processos de ensino e de aprendizagem, trazemo-los à realidade da sala de aula que conta, enfim, com o objetivo da apreensão da língua(gem) e, além disso, que enfrenta os desafios de trabalhar com o ensino de uma língua(gem) que é materna – e que, por consequência disso, já é tradicionalmente ensinada a partir de nomenclaturas e regras normativas as quais procuram determinar o uso da língua. Sabemos, entretanto, que essa proposta já tem sido um tanto quanto ineficaz⁵¹ no aprendizado por parte dos alunos porque, de acordo com as diferentes realidades escolares, o ensino não tem se ajustado adequadamente aos diversos contextos sócio-histórico-culturais dos quais alunos e professores fazem parte.

É exatamente neste ponto da discussão em que passamos a compreender, pois, a importância de se considerar docente e discente, não somente como *sujeitos* singulares da sociedade, mas, como *sujeitos*

⁵⁰ Isso não significa no transcurso do processo de ensino e aprendizagem esses personagens estejam presos a esses únicos objetivos. Compreenderemos, ao longo do texto, que tanto professor quanto aluno ensinam e aprendem a todo momento. O professor ensina o aluno e aprende com ele, e o aluno aprende com o professor e também o ensina. É justamente essa troca de conhecimentos que demonstra quão dialógicos são os *sujeitos* da comunicação.

⁵¹ Essa discussão já foi realizada anteriormente. Não nos atentaremos, neste momento, a tratar sobre a ineficácia e sobre o insucesso do ensino tradicional.

dialógicos que interagem em um contexto comum (que é a escola), e que são, para esse contexto e nessa esfera específicos, os protagonistas da cena em questão. São esses dois personagens que compõem, junto a outros *sujeitos*, os processos de ensino e de aprendizagem da língua(gem), e é com base neles, conseqüentemente, que os processos deverão estar pautados e, portanto, adequarem-se. É com foco nesses *sujeitos* que serão traçados os caminhos para o alcance do objetivo da apreensão da língua(gem).

Entendemos ao longo das discussões teóricas previamente realizadas quanto ao *sujeito* que é por meio da língua(gem) que o *sujeito* constitui-se e, mais do que isso, que é na *interação* entre *sujeito-sujeito* que um indivíduo institui-se socialmente, na enformação individual que se faz totalmente dependente do outro. Essa estreita relação existente entre os *sujeitos*, sendo permeada pela língua(gem), evidencia quão importante é ao indivíduo posicionar-se quando interage em sociedade e quando usa a língua(gem) para atingir seus objetivos. Ao se posicionar, o *sujeito* mostra-se diferente do outro e, como foi explicado acima, submete-se à avaliação do outro, externamente, tendo caminho de retorno aberto para avaliar o outro, também no que diz respeito ao exterior. É esse posicionamento do *sujeito* que o permite ser/estar no mundo. No que concerne à constituição, Geraldi (2013 [1991]) esclarece que

[...] os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. (GERALDI, 2013[1991], p. 6, grifo do autor)

Acontece que, nesse percurso de enformação, é apenas como interlocutor que emite *enunciados*, que oferece *discursos* e que participa das práticas sociais que o *sujeito* é capaz de agir efetivamente. Apenas por meio do uso da língua(gem) é possível que se dêem as relações sociais entre os indivíduos e, então, a edificação individual. Assim, na aprendizagem de língua(gem), tratamos de uma metalinguagem que é o próprio aprendizado da língua(gem), por meio da língua(gem), que deve se dar, nos mesmos termos que a constituição do *sujeito*, nas *interações*

sociais as quais envolvem, dessa vez, os sujeitos da escola – que são os protagonistas de que aqui tratamos, professor e aluno.

Se as *interações* estão obrigatoriamente relacionadas a campos da atividade humana específicos, assim como a própria constituição do *sujeito*, do mesmo modo deve acontecer o ensino e a aprendizagem da língua(gem) – que estará ligado, necessariamente, a contextos sócio-histórico-culturais singulares. Professor e aluno, cada qual com seu papel determinado no âmbito escolar, também são *sujeitos* constituídos socialmente que se instituíram (e vem se instituindo) a partir de convivências com outros *sujeitos*, de vivenciamentos e de conhecimentos e apropriações de diferentes signos ideológicos. Sendo assim, esses indivíduos trazem à sala de aula seus conceitos axiológicos já pré-figurados com base no que viveram até então, e passarão a reconstruírem-se (ou não) em suas novas *interações* que farão parte do ambiente de aprendizagem.

Desse modo, os *sujeitos* da sala de aula já chegam a escola com suas bagagens de vida formadas, na ânsia de conhecerem novas perspectivas. Esses indivíduos já se constituem, nessa lógica, como *sujeitos dialógicos* que interagem e seguem na busca de novos conhecimentos que os proporcionarão participar de mais *interações*. Vejamos, pois, que é na sala de aula que professor e aluno irão ter a oportunidade de interagir com intuítos diversos, além do intuito da apreensão da língua(gem), assim como poderão voltar seus olhares uns aos outros. Nessas *interações* que se fazem a partir da aquisição de conhecimentos, assim como indicamos acima quando comentávamos sobre a constituição do *sujeito*, os envolvidos analisam-se, avaliam-se socialmente, observam o exterior do outro, e passam a olharem a si mesmos em um processo de reconstrução ou reafirmação daquilo que já são.

Chegamos, logo, a parte em que relembramos que um processo de apreensão da língua(gem) ideal, como indicamos, se dá com base em seus *sujeitos*, professor e aluno. Ainda que se encontrem em papéis distintos e determinados – em que um está para ensinar e o outro está para aprender –, podemos afirmar que professor e aluno, na prática social da aprendizagem, em que o contexto se dá na escola e, especificamente, na sala de aula, são ambos aprendizes e seres em construção. Isso porque ainda que o professor venha a fornecer condições para que o aluno possa conhecer e refletir a/sobre a língua(gem), no transcurso do ensino, o professor aprende com aluno apoiado na bagagem que esse último indivíduo traz de suas vivências pessoais e anteriores aquelas nas quais

estão interagindo. Então, assim como indica Geraldí (2015[2009], p. 77-78),

Num contexto de aprendizagem, professores e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos. A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final – o conhecimento fixado e aprendido – já que esta não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas.

Para além da *interação* que permite ao *sujeito* sempre olhar a si mesmo e rever suas posições axiológicas, é nessa prática social que conhecemos como *aula de portugueses* que os indivíduos poderão conhecer mais sobre a língua(gem) a partir daquilo que faz parte de sua realidade – um contexto que é familiar, um campo de atividade humana que conhece, um *gênero do discurso* que utiliza, um signo ideológico que lhe é conhecido, enfim, a partir daquilo que é acessível a si. É nesse caminho que a PAL procura trabalhar com a realidade concreta dos *sujeitos dialógicos* que participam do processo de ensino e aprendizagem, já que parece quase que impossível unificarmos todas as variedades da língua em um único formato, dadas as diferentes especificidades de cada campo da atividade humana, contexto, indivíduos, e etc.

Assim, se nos atentarmos mais especificamente ao ensino de LP que se dá em sala de aula com base da PAL, é preciso destacarmos que, amparada nessa perspectiva, a relação entre professor e aluno é direta e igual – no sentido em que ambos são *sujeitos* constituídos, incompletos. Em sala de aula, o professor trabalha, então, com indivíduos que são análogos a si, preocupando-se, evidentemente, em observar as diferenças que existem dentre todos quanto ao tange a questões sócio-históricoculturais. No papel de quem ensina, faz-se importante ao professor buscar compreender a realidade do grupo com o qual trabalha, e permitir que a apreensão da língua(gem) aconteça de forma efetiva, considerando para tanto as necessidades emergentes dos indivíduos.

É importante destacar, contudo, que apreensão da língua(gem), no sentido descrito acima, não significa “facilitar” o processo para que seja mais simples, no sentido de diminuído, mas significa permitir que o *sujeito* da língua(gem) possa aprender para utilizar-se da língua(gem) na *interação* em sociedade de acordo com seus objetivos, sendo capaz de ler, escrever, comunicar-se oralmente e, junto a tudo isso, compreender e ser compreendido. Assim, o *sujeito* torna-se habilitado a usar a língua(gem)

a seu favor, ao favor de sua sociedade, e a agir efetivamente para seu fim. É a língua(gem), nas *interações* e *enunciações*, que o permitirá crescer, conhecer o mundo, entender a sociedade e, logo, viver.

Para finalizar esta seção, vale apresentarmos uma citação de Geraldi (2015[2009], p. 156, grifos do autor) quando ao *sujeito* e sua dependência do outro (*sujeito*):

Da vida não há um autor e se estou vivendo, tenho um porvir e, portanto, sou inacabado. O todo acabado de minha vida eu não o domino. Por isso o mundo da vida é um mundo ético, embora a vida possa ser vivida esteticamente. Consideremo-nos dentro deste mundo: estamos expostos e quem nos vê, nos vê com o “fundo” da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude impossível. Olhemo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude, pois “tudo quanto pode nos assegurar um acabamento na consciência de outrem, logo presumido na nossa autoconsciência, perde a faculdade de efetuar nosso acabamento” porque a experiência do outro, mesmo sendo de mim, me é inacessível.

No que concerne ao professor e ao aluno, é no acontecimento de aula que esses *sujeitos* complementam-se, constituem-se e completam-se, na parte que lhes convir. É apenas na situação de ensino e aprendizagem, situação de experiência com o outro, que se dá esse contato, o qual leva ambos os *sujeitos* a estarem frente a frente como indivíduos que são incompletos e que vêm a se preencherem, aprendendo um com o outro.

6.3 TRABALHANDO COM *TEXTOS-ENUNCIADOS* SOB UM MATIZ DIALÓGICO

Como já foi possível compreender até o momento, ao tratarmos da filosofia da língua(gem) bakhtiniana entendemos a língua(gem) a partir do *sujeito* e de suas práticas sociais. Nessa mesma linha de pensamento, encontra-se a compreensão referente ao *enunciado*, o qual, de acordo com o Círculo de Bakhtin, representa a unidade concreta e real da língua(gem) – sendo essa, no lugar da oração, a unidade que intermedeia/proporciona a comunicação interacional entre os *sujeitos*. É apenas por meio do *enunciado* que os *sujeitos dialógicos* são capazes de interagir, já que é partir dele que se concretizam os projetos de dizer dos sujeitos falantes.

O *enunciado*, em sua constituição, tem características substancialmente diferentes da oração. Assim como explicamos na seção dedicada ao *enunciado* na parte inicial do trabalho, *enunciado* e oração encontram-se em posições opostas, no sentido em que o *enunciado* (como unidade da comunicação verbal) está para língua(gem) considerando sua concretude na realidade do falante, e a oração (como unidade da língua-sistema) está para língua(gem) no que concerne às formas linguísticas, quanto a questões estruturais. Logo, é a partir das *enunciações* (e não da oração por si só) que as *interações* e, então, a comunicação real acontecem e que os *discurso* se propagam. Quanto a isso, Bakhtin (2011[1979], p. 275) ressalta que

[o] diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva.

O diálogo a que o autor se refere, em tal caso, é aquele que se dá por meio das *enunciações*, e não por meio da troca de orações sem sentido. É no uso de expressões linguísticas que estão sempre orientadas ao(s) outro(s) que o *sujeito* comunica-se, interagindo e colocando seus projetos de dizer em prática. Em sua particularidade, o *enunciado* não somente é engendrado pela forma linguística que dá forma à comunicação, como também pelas singularidades dos *sujeitos* que interagem e dos contextos sociais em que vivem. Desse modo, como uma unidade da comunicação discursiva, o *enunciado* compõe-se de uma parte verbal e de uma parte não-verbal, nas quais são representados o que é

expresso pela língua(gem) e o que não pode ser expresso pela língua(gem), respectivamente. Volochínov (2013[1930]) explica, sobre esse assunto, que a parte verbal se dá por meio da forma gramatical – a qual na grande maioria dos casos é fixa –, e a parte extraverbal se dá por meio da estilística – própria de cada falante.

A partir dessa perspectiva, é possível entendermos que os *discursos* se materializam no *enunciado*, já que ele representa para a comunicação a unidade básica que permite a *interação*. A oração, diferentemente do *enunciado*, veicula formas gramaticais sem vida, que são consideradas objetos abstratos da língua(gem). Quando tomadas isoladamente, as formas linguísticas não apresentam significados que representam contextos sociais, históricos ou culturais, ideologias, aspectos que concernem unicamente ao *sujeito* falante, enfim, ao contrário disso, essas formas servem de material para o *enunciado* que, com a parte extraverbal, permite à língua(gem) tornar-se viva. Isso porque, como indica Bakhtin (2011[1979], p. 274),

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

Logo, vemos que *enuniação* na língua(gem) apresenta-se como uma unidade concreta e completa, já que além do que é verbal traz à comunicação também o que não é verbal. Sobre essa questão, Bakhtin [Volochínov] (2014[1929], p. 133) explica que a *enuniação* (ou seu tema, como o autor sugere) é determinada por ambas as partes acima citadas: “[...] o tema da enuniação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.” Dessas duas partes, entendemos que a primeira, sendo composta pelas formas linguísticas da língua(gem), corresponde à porção reiterável, abstrata, que pode repetir-se já que diz respeito a objetos. A essa parte o Círculo dá o nome de *significação*.

Nesse movimento entre tema e *significação*, o tema concerne à *enuniação* em si, já que carrega forma e significado, com os componentes reiteráveis da língua(gem) mais os componentes não reiteráveis e específicos, e a *significação*, por sua vez, relaciona-se às convenções da língua representadas pela forma – ou seja, as normas da

língua(gem) que permitem, em questões estruturais, que a comunicação se dê e que o significado tome forma.

Para esclarecermos um pouco mais sobre o *enunciado*, vale lembrar algumas questões previamente apontadas quanto às peculiaridades que o fazem distinguir-se da oração. De acordo com o Círculo (BAKHTIN, 2011[1979]), três aspectos caracterizam o *enunciado* de forma diferente da oração, sendo eles (1) a alternância dos *sujeitos* do *discurso*, (2) a conclusibilidade específica, e a (3) relação do *enunciado* com o próprio falante e com os outros participantes da comunicação discursiva. Vejamos, nesse caso, que as três peculiaridades dizem respeito aos *sujeitos* que interagem – o que já traz, de início, uma das grandes distinções entre oração e *enunciado*.

Quando tratamos da (1) alternância dos *sujeitos* do *discurso*, estamos falando sobre a comunicação como um processo dialógico, em que os indivíduos enunciam sempre na espera de uma resposta daquele com os quais conversam. Nesse sentido, os *enunciados* acontecem incessantemente em um círculo de espera ativa, em que o enunciador aguarda o ouvinte responde-lo e, na sequência, torna-se respondente de seu ouvinte que passou a ser enunciador. A todo tempo, assim sendo, os *sujeitos* alternam seus papéis em um fluxo de comunicação natural e contínuo. Ainda que o *sujeito* enuncie em pensamento, ele está, incontestavelmente, respondendo a outro *enunciado* com o qual entrou em contato. Assim se dá a primeira peculiaridade do *enunciado*.

Decorrente dela, as outras duas peculiaridades trazem especificidades que se relacionam, igualmente, ao *sujeito*. Quanto a conclusibilidade específica, essa é uma característica que se trata da inteireza do *enunciado* no que diz respeito a exauribilidade do tema de acordo com projeto de dizer do falante. Isso quer dizer que ao enunciar o indivíduo, a partir de sua intenção, deve arrematar seu tema de forma completa, tanto no que diz respeito à questão semântica quanto no que se refere ao objeto (à forma gramatical). Por isso, é necessário que o *sujeito* opte pelo *gênero do discurso* que mais convém a sua finalidade. Com essas condições, a *enuniação*, em sua inteireza, torna-se conclusa para fazer parte do diálogo interacional.

Nesse ponto do entendimento, chegamos à última peculiaridade, quando observamos que se o *enunciado* é completo e destina-se sempre ao outro, que se torna também falante e enunciador, na alternância de papéis, há uma cadeia de *enunciados* que se relacionam e estão interligados por um elo que os conecta. Sempre um *enunciado* relaciona-se a outro *enunciado* e, conseqüentemente, a outro enunciador – já que *sujeitos* e *enunciados* compõem o cenário que chamamos de *interação*

social verbal. É nessa dinâmica que os *discursos* se dão e se inter-relacionam.

Tendo as discussões acima em mente, além do que já apresentamos quanto a concepção dialógica da língua(gem), é possível passarmos novamente ao debate sobre como o *enunciado* pode ser tratado em sala de aula na perspectiva da PAL – com base nas concepções apresentadas pelo Círculo de Bakhtin. Reforçamos, assim sendo, que o preceito básico para passarmos a compreender o ensino de LP a partir de uma nova unidade é o de que a comunicação discursiva se dá não somente pela forma gramatical, que é o objeto da língua, mas também pela parte extraverbal – que traz à *interação* contextos e *sujeitos* em suas realidades concretas e únicas. Uma das explicações de Geraldi (2015[2009], p. 73) sobre o pensamento bakhtiniano serve para darmos início a essa conversa:

No pensamento bakhtiniano, teremos que aceitar que os objetos são construções abstratas, que não revelam o real da língua e que somente tem valor enquanto exercício iluminador das dobras que se velam e desvelam nos processos de interação verbal (oral ou escrita).

Com base no que o autor expõe, é preciso que pensemos em um ensino de LP que traga à sala de aula *enunciações* que revelem a língua(gem) em sua realidade e concretude. O *enunciado* por si só já é tudo isso: o real e o concreto. Portanto, não é a partir de construções abstratas, tomadas isoladamente, longe de qualquer contexto que a circundem, que se torna possível trabalhar com a língua(gem). De maneira oposta, para se ensinar língua(gem) é necessário que se coloque em discussão conteúdos realmente verdadeiros e que trazem passagens da comunicação discursiva efetiva. Isso quer dizer que o único objeto possível e viável para se trabalhar como ensino da língua(gem) é o *enunciado*, que aparece, naturalmente, na forma de *texto-enunciado*, materializado por um *gênero do discurso* específico.

Para desenvolvermos a ideia do trabalho em sala de aula a partir do *texto-enunciado*, faz-se importante entender porque o trabalho com a oração tem sido considerado insuficiente. Levando em conta que, como indicamos, a oração trata-se de uma unidade abstrata a qual apresenta apenas a parte verbal da língua(gem), basear todo o ensino e a aprendizagem da língua(gem) nessa unidade torna o processo um tanto quanto mecânico. Isso porque, quando aprendemos, parte da aprendizagem se dá a partir das associações que fazemos daquilo que

estamos aprendendo com a realidade que vivemos e com aquilo que conhecemos. Se compreendermos as formas gramaticais junto as regras que as ditam, sem voltarmos o olhar às circunstâncias dos contextos que circundam as orações, o aprendizado passa a se dar com base em uma realidade que não é própria do *sujeito dialógico* – já que a preocupação da comunicação não se restringe unicamente a forma, mas, principalmente, às necessidades da *interação*.

Ao discutir sobre a grande diferença da linguística⁵² com a filosofia marxista da língua(gem), Bakhtin (2011[1979]) explica que a observação da língua(gem) fundamentada exclusivamente nas formas verbais deixa de lado diversos outros aspectos de importância referentes à comunicação discursiva. O autor explica, quanto a essa confusão entre os objetos de estudo da língua(gem), que

[é] exatamente o que acontece na linguística, uma vez que esses esquemas abstratos, mesmo não sendo apresentados diretamente como reflexo da comunicação discursiva real, tampouco são completados por alusões a uma maior complexidade do fenômeno real. Como resultado, o esquema deforma o quadro real da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. (BAKHTIN, 2011[1979], p.273)

De tal modo, o mesmo podemos trazer ao ensino de LP. Não é possível deixar *os momentos mais substanciais* da língua(gem) de lado para que se privilegie aspectos que respeitam normas as quais muitas vezes são até mesmo ausentes da língua(gem) que se pratica, de fato, nas *interações sociais-verbais*. Além disso, o autor esclarece que que “[s]em a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta.” (BAKHTIN, 2013, p. 28). É importante, assim sendo, que se trabalhe com *quadro real* da comunicação no sentido em que se permita ao aprendiz conhecer a realidade da língua(gem) nas diversas instâncias que venha a ser

⁵² O Círculo de Bakhtin, ao longo de seus escritos, constrói argumentos quanto a língua(gem) que percorrem um caminho distinto dessa *linguística* a qual se refere – sendo essa a mesma *linguística* a qual nos referimos aqui, com base no que Bakhtin expôs.

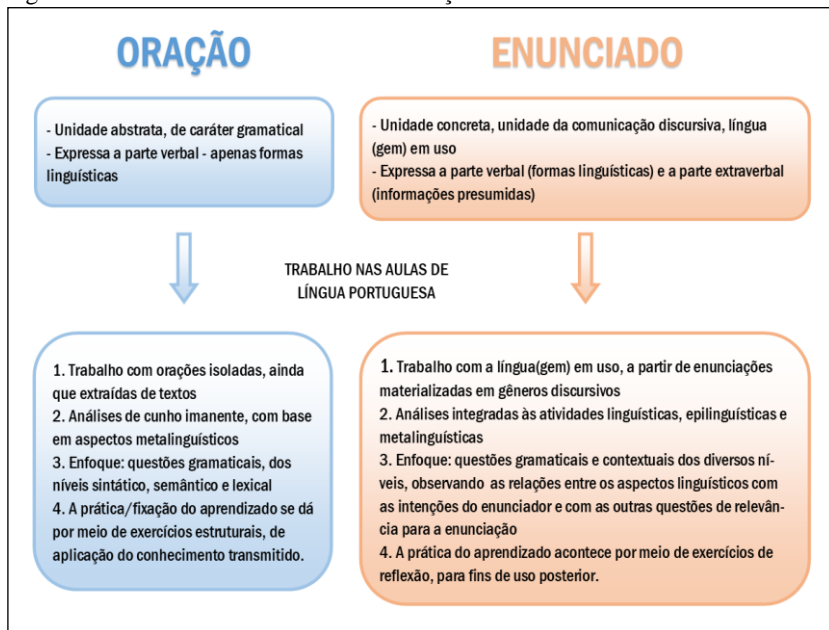
necessário, com o objetivo principal de permitir que o *sujeito* possa participar efetivamente da sociedade, em suas relações *dialógicas*, nas práticas sociais que fazem parte de suas vivências.

O *texto-enunciado* é, no ensino de LP, a unidade mais adequada para que se trabalhe com essa realidade autêntica. Tratando do trabalho que se realiza em sala de aula, mais especificamente, as diferenças aparecem quando entendemos que o desenvolvimento das sequências de aprendizado se dão de formas totalmente diferentes de acordo com a unidade com a qual se trabalha. Por exemplo, quando o ensino se dá com suporte na oração isolada, a qual, na grande maioria das vezes, é extraída de textos, os enfoques serão, conseqüentemente, estruturais, relativos a questões gramaticais, dos diversos níveis linguísticos. Nesse caso, são comuns as sequências de ensino que estruturam da seguinte forma: aprendizado de uma norma da língua (alguma questão gramatical específica), leitura de um texto e desenvolvimento de atividades (exercícios que se prestam à fixação das regras aprendidas a partir de orações isoladas, extraídas do texto).

Se considerarmos essa perspectiva que se estrutura a partir da oração, ainda que as orações para o trabalho com as normas linguísticas sejam extraídas do texto, nenhuma relação costuma ser estabelecida entre a forma gramatical e o contexto em que ela aparece. Não se trabalha, inclusive, com análises críticas quanto ao conteúdo dos textos, às posições ideológicas, dentre outras questões que não concernem a forma – e quando se trabalha, nada passa de uma análise que se encontra nas próprias linhas, não sendo necessário que a reflexão chegue às entrelinhas. Além disso, o trabalho que dá um enfoque muito concentrado às formas gramaticais deixa de abranger e entender a própria forma como um mecanismo da língua(gem) que permite, também, ao enunciador concretizar seu projeto de dizer. Em vista disso, o *texto-enunciado* parece nos mais adequado no sentido em que sua essência já propriamente de outra natureza – exigindo, portanto, que se façam análise distintas.

Ao discutir sobre o grande problema do ensino tradicional, pautado na oração, que procura estar sempre trabalhando com a descrição da língua, fundamentado nas normas, Geraldí (2015[2009], p. 186) explana que “[m]uito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber as relações de similitude e diferença.”. Para discutirmos, então, sobre a grande diferença em se trabalhar com o *texto-enunciado* em sala de aula, vejamos o diagrama abaixo, que recapitula as informações sobre os trabalhos nas aulas de LP com base na oração e com base no *enunciado*.

Figura 6 – O ensino de LP com base na oração e com base no enunciado



Fonte: A autora (2017).

Como é possível compreendermos, as grandes diferenças entre os trabalhos que se fazem por meio da *oração* e por meio do *enunciado* são decorrentes das concepções sobre essas unidades. No caso da *oração*, como sua própria constituição diz respeito, basicamente, à forma gramatical, conseqüentemente o trabalho em sala de aula dará privilégio a questões fundamentalmente estruturais, em relação a aspectos metalinguísticos que concernem à gramática de uma língua(gem) padrão. Nesse sentido, a própria prática de ensino organiza-se com base nos conteúdos gramaticais, podendo ser observado nos processos de ensino e de aprendizagem um fluxo em que o aluno conhece as regras e precisa repeti-las para fixá-las. A aplicação do conhecimento “adquirido” costuma se dar no preenchimento de exercícios estruturais/formais.

Diferentemente, o trabalho com a língua(gem) a partir do *enunciado* prevê questões outras que estão, tal qual, relacionadas a sua concepção. Fundamentar um ensino em sala de aula a partir do *enunciado* significa, obrigatoriamente, trabalhar com uma língua(gem) que é real para algum contexto específico de alguma realidade social determinada e/ou, principalmente, para a vida do aluno que busca um aprendizado.

Quando se observa a língua(gem) em uso diversas são as possibilidades de análise, já que o trabalho torna-se muito mais amplo no sentido que podem ser estudadas não somente questões pertinentes à gramática, mas também questões pertinentes ao que se dá extraverbalmente. Essas questões, que dizem respeito aos contextos de *enunciação* e ao próprio falante, são de extrema importância quando tratamos sobre língua(gem), já que são elas, muitas vezes, que farão todo o sentido no projeto de dizer de um indivíduo.

Por isso, quando se usa o *enunciado* como uma unidade da língua(gem) que dá base ao ensino de LP, muitas serão as possibilidades de aprendizado da língua. Para além de normas, outros recursos da língua(gem), como, por exemplo, o uso dos recursos expressivos, fazem-se de essencial aprendizagem ao *sujeito dialógico* que interage em sociedade, a fim de colocar em prática seus propósitos, sendo um indivíduo socialmente ativo, seja por meio de suas *enunciações* orais e/ou escritas (ou em outras manifestações semióticas) – como lhe convir. Geraldi (2015[2009], p. 186), sobre isso, novamente nos explica:

Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivos para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). (GERALDI, 2015[2009], p. 186)

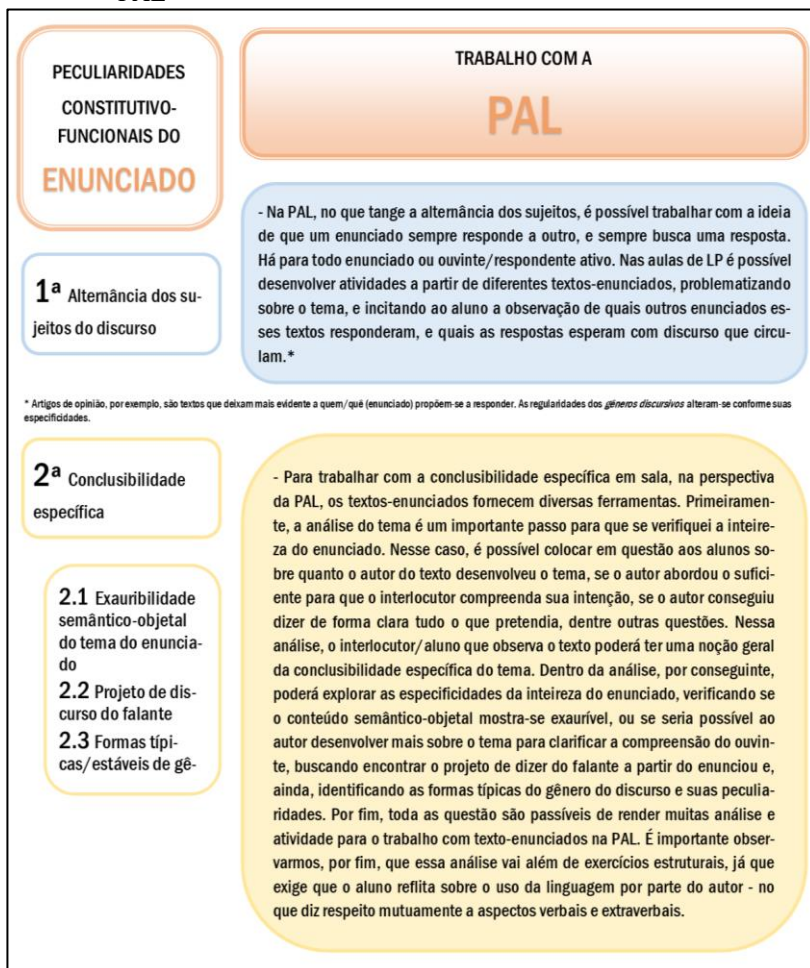
É apenas na prática da reflexão sobre a língua(gem) que essa aprendizagem mais profunda passa a ser possibilitada no ambiente de sala de aula. Conhecer o funcionamento da língua(gem) exige olhares outros, que precisam ir além do que já é comumente conhecido e reiterável, como as regras gramaticais de uso da língua. O funcionamento da língua(gem) só pode ser entendido e analisado, de acordo com o que temos abordado até agora, num *enunciado* que se mostre concreto, desde sua autoria, passando pela uso dos recursos gramaticais e expressivos escolhidos pelo autor, até o contexto em que o *discurso* acontece. Dentro desses aspectos, diversos outros são de igual importância e, por conta disso, é preciso que se reflita sobre o uso e sobre o funcionamento tão complexo da então língua(gem) da qual nos utilizamos.

Entendemos, nesse sentido, que a língua(gem) precisa ser observada a partir de sua realidade, sem que menosprezemos os detalhes que – não poucos nem pequenos – são de grande importância ao uso. Saber o que é certo e errado no uso gramatical é também valioso, mas esse emprego adequado só é significativo quando outras questões são também consideradas no uso da língua(gem). Antunes (2007, p. 22-23), quanto a isso, afirma que

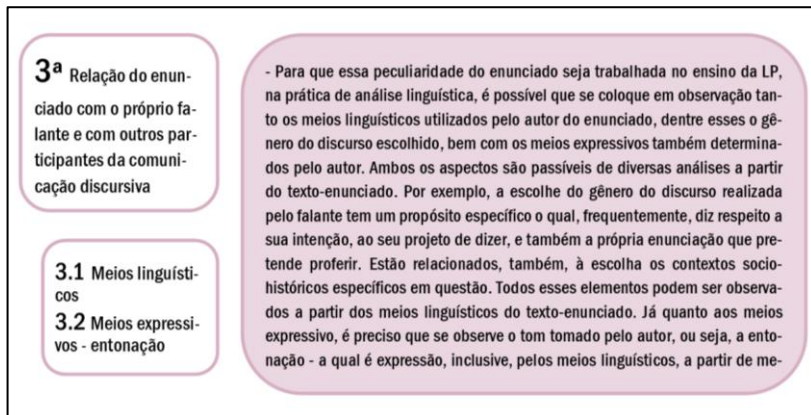
[...] a língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*, o como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmo, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. [...] Além, disso, a *língua mexe com os valores*. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes. (ANTUNES, 2007, p. 22-23)

Sendo assim, dada essa dimensão da língua(gem) e, no que tange ao ensino de LP, considerando a relevância de se ter como unidade da língua(gem) o *enunciado*, é preciso que a prática em sala de aula traga novas perspectivas a fim de que o aprendizado seja efetivo e, ainda, de que o *sujeitos* aprendizes (e também *sujeitos* da língua(gem)) possam apropriar-se devidamente da língua(gem) para usa-la a seus favores, com seus valores e intenções. Com base nisso, o quadro abaixo explicita como é possível realizar o trabalho com a LP, a partir do texto-*enunciado* como unidade, levando em conta as suas peculiaridades específicas acima mencionadas.

Figura 7 – Peculiaridade constitutivo-funcionais do enunciado: o trabalho com a PAL



(continua)



Fonte: A autora (2017).

O diagrama acima traz sugestões de como cada uma das peculiaridades pode ser inicialmente tratada, com o propósito de ensinar a língua(gem). As indicações funcionam para que se inicie um novo e diferente trabalho em sala de aula, dando abertura a novas observações concernente a aspectos outros da língua, que não regras e normas de uso. Essas especificidades dizem respeito, essencialmente, aos *sujeitos* dos *enunciados* e aos meios utilizados pelos *sujeitos* para comunicarem-se/interagirem por meio de *discursos*.

Considerando todo o exposto acima, ao longo desta seção, percebemos que, na perspectiva de que a *interação* é o meio pelo qual os *sujeitos dialógicos* comunicam-se, dentre seus propósitos, e que o *sujeito*, como um indivíduo constituído fundamentalmente a partir da língua(gem) é a principal peça da comunicação, sobra apenas o *enunciado* como a unidade capaz de representar efetivamente esse processo interacional em questão. É por meio do *enunciado* que se faz real a proposta de um falante em interagir com outro falante. É justamente por meio do *enunciado*, ainda, que os *discursos* concretizam-se e permeiam as *interações verbais sociais*. Assim, faz-se justo considerarmos que

[...] se aceitarmos que a frase é uma relação de predicação independente de contexto, de situação, e que o enunciado é uma relação predicativa determinada, localizada numa situação (escrita) por alguém para alguém, então é o enunciado que mais importa. É através do enunciado que o enunciator oferece ao outro as coordenadas com as quais este

buscará estabelecer uma relação entre o objeto físico (que é o enunciado) e o acontecimento aí apresentado (e não representado, porque a representação supõe fidelidade, enquanto a apresentação contém a forma como o acontecimento foi compreendido e a imagem que dele se quer que o outro tenha). (GERALDI, 2015[2009], p. 106)

Como Geraldi (2015[2009]) novamente nos esclarece, é na *relação predicativa determinada* que se dá o *enunciado* e, mais do que isso, que se dá a *interação* concreta e real entre *alguém* e *alguém*. Para os propósitos que buscamos hoje no ensino de LP, não há porquê darmos privilégio a uma unidade que se coloca *independente de contexto*, já que a nossa realidade/a realidade do *sujeito dialógico* está toda relacionada, sempre, a algum contexto – seja ele histórico, cultural e/ou social. O indivíduo, em si, situa-se histórica, cultural e socialmente, assim como a língua(gem) que utilizamos; sendo assim, o ensino precisa acompanhar a ideia de que o aprendizado deve ser dar em consonância à realidade do aprendiz.

6.4 REVERBERANDO OS DOCUMENTOS PARAMENTRIZADORES: USO E REFLEXÃO

A partir de agora, tendo compreendido como as concepções trazidas pelo Círculo de Bakhtin podem ser interpretadas no ensino de LP, especialmente no que concerne à PAL, é recomendado que observemos quais são as indicações dos documentos governamentais para o ensino da língua(gem) materna em sala de aula. Daremos destaque, nesta análise, principalmente aos aspectos que concernem às discussões iniciadas neste capítulo. Dessarte, verificaremos o que os parâmetros estipulados pelo governo sugerem para o ensino de LP, atentando-nos às instruções dadas quando ao tratamento da língua(gem) e suas peculiaridades.

Como já adiantado previamente, são três os documentos que procuramos interpretar. Dentre os diversos escritos parametrizadores existentes no Brasil para o ensino da língua(gem), optamos por analisar os documentos que foram elaborados pelo governo federal e os quais, pelo teor e por indicação desse mesmo governo, se sugere que sejam seguidos em todos os estados do país – atentando-se para o fato de que cada estado e município pode estabelecer outras diretrizes, junto a essas. Posto isso, os documentos dos quais trataremos abaixo são os 1) *Parâmetros*

curriculares nacionais: língua portuguesa (1º a 4º séries) (BRASIL, 1997) – PCN1⁵³, 2) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (BRASIL, 1998) – PCN2, e 3) *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias* (BRASIL, 2000) – PCN3.

Quanto ao contexto desses documentos, considerando seus anos de criação, reparamos que ambos foram elaborados no final da década de 90 e início da primeira década de 2000. Esses três documentos, cada qual, foram criados com o mesmo intuito de dar parâmetros/orientações aos envolvidos no ensino de LP, para que se possam estabelecer padrões no trabalho em sala de aula, servindo como “guias” aos professores da área para que saibam qual é a proposta do governo para com o ensino da disciplina de Língua Portuguesa e, inclusive, para que se orientem quanto ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula. A diferença entre eles situa-se basicamente na distinção entre o público para o qual foram criados, sendo que cada um deles é destinado a níveis diferentes do ensino⁵⁴: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, e ensino médio, respectivamente, de acordo com os documentos supracitados.

Como os três documentos têm teores muito parecidos no que concerne às propostas de ensino, trataremos sobre os três documentos ao mesmo tempo, tentando mostrar a posição governamental sobre o trabalho com a língua(gem) em sala de aula. Inicialmente, faz-se válido indicarmos que esses parâmetros tomam como base, assim como nós, as contribuições do Círculo de Bakhtin para tratar sobre a língua(gem). Vemos, portanto, que a interpretação desses documentos deve passar perto daquilo que temos tratado até agora, especialmente quanto ao entendimento sobre a língua(gem) e seu caráter essencialmente interacional. Na realidade, será possível entender que, mais do que passar

⁵³ Ao longo deste texto passaremos, a partir de agora, a citar os documentos em questão pelas siglas PCN1, PCN2 e PCN3, na ordem em que foram indicados no texto.

⁵⁴ No Brasil, a educação básica é dividida em três grandes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil compreende a creche e a pré-escola, em que os aprendizes tem de 0 a 5 anos. O Ensino Fundamental, por sua vez, é compreendido pelos anos estudo que vão 1º ao 9º ano. À época dos documentos citados, o Ensino Fundamental era dividido entre os ciclos primeiro (1ª e 2ª séries), segundo (3º e 4º séries), terceiro (5ª e 6ª séries) e quarto (7ª e 8ª séries). Hoje, divide-se apenas em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Já o Ensino Médio compreende a última parte do ensino básico, que conta com 1º, 2º e 3º séries.

perto, as ideias apresentadas andam ao lado do que temos proposto até o momento.

Os PCNs (PCN1, BRASIL, 1997; PNC2, BRASIL, 1998) esclarecem que o ensino e a aprendizagem da LP resultam da articulação entre três unidades: o aluno, a língua(gem), e o ensino (a mediação do professor). Vejamos, nessa tríade, que aluno e professores são *sujeitos* da língua(gem), a língua(gem) é o próprio objeto de ensino, e o ensino, por fim, é mediado pela relação entre os *sujeitos* envolvidos (aluno e professor). Nessa perspectiva, pode-se compreender que o próprio processo de ensino e aprendizagem se dá com base na concepção filosófica que temos sobre o tema – no fato de haver *sujeitos* envolvidos, no fato de relacionarem-se em suas práticas sociais e, também, no fato de a língua(gem) permitir que haja *interação*. A prática em sala de aula, por sua vez, deverá adequar-se ao contexto do qual os *sujeitos* da língua(gem) fazem parte.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (PCN2, BRASIL, p. 22)

Em suas apresentações, fica claro, aos três PCNs, que a língua(gem) traz ao *sujeito* falante a possibilidade de viver em sociedade, interagir com o outro, participar das práticas sociais, fazer-se como um *sujeito* social. Desse modo, já há indicação de que o *sujeito* do qual os documentos tratam é aquele que interage socialmente e vive, constituindo-se, dentre outros *sujeitos*. As explicações apresentadas apontam que

[o] domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN1, BRASIL, 1997, p. 21)

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCN2, BRASIL, 1998, p. 20)

Nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala. Na e com a linguagem, o homem reproduz e transforma espaços produtivos. A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidade e seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento (PCN3, BRASIL, 2000, p.5)

Assim, observamos que a concepção preliminarmente apresentada pelos documentos, semelhantemente a nossa, é a de que a língua(gem) é o meio pelo qual os indivíduos significam no mundo e estão em constante *interação*, criando e recriando possibilidades de si mesmos, em seus constantes processos de formação (ou enformação). Tal como a primeira das três citações acima reforça, o exercício da cidadania é oportunizado e mediado pela língua(gem) – o que nos traz novamente a ideia de que é, de fato, por meio dela que os *sujeitos* constituem-se e agem socialmente.

Nesse sentido, é nos *discursos* que a língua(gem) acontece. É por meio da atividade discursiva, materializada nos textos que conhecemos

como textos-*enunciados*, que o *sujeito* realiza suas vontades comunicativas e faz-se presente, portanto, na sociedade. Isso posto, a indicação é de que esse trabalhe a partir do texto-*enunciado* para a aprendizagem da LP, já que a língua(gem), como sabemos, acontece sempre e necessariamente a partir de contextos específicos determinados os quais ditam o processo de comunicação. É o *enunciado*, nesse caso, a unidade que representa essa língua(gem) real e concreta que está na vida no *sujeito dialógico*. Logo,

[o] discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (PCN2, BRASIL, 1998, p. 21)

É por isso que em sala de aula, o ensino deve organizado considerando-se o fato de que o texto-*enunciado*, como unidade principal da língua(gem), precisa ser devidamente tratado – no sentido em que é necessário ao aluno compreender essa unidade da língua(gem) que a sustenta. Os PCN3 (BRASIL, 2000, p. 19) afirmam, nessa linha de entendimento, que “[o] texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese.”.

Assim como os escritos do Círculo de Bakhtin nos permitiram perceber, é no fluxo que se dá entre os diversos *enunciados* – que estão amarrados por elos – que a comunicação discursiva, isso é, a *interação social verbal* acontece. Dentre os *discursos* que cada *sujeito* falante produz, há diversos outros *discursos* que os anteciparam e, ainda, *discursos* que serão produzidos posteriormente, formando uma cadeia de *discursos* e *enunciados* que compõem o fenômeno da língua(gem).

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação

uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (PCN1, BRASIL, 1997, p. 23)

Os interlocutores, a partir dessa perspectiva, são também de grande importância quando tratamos de textos que são *enunciados*. Isso porque as particularidades de cada *enunciado* irão diferenciar-se substancialmente com base no interlocutor/*sujeito dialógico* da língua(gem) relacionado a ele, junto a suas especificidades. Cada *sujeito* vivencia um contexto distinto, em termos históricos, culturais e sociais; de tal modo, o *enunciado*, conseqüentemente, seguirá também essas singularidades, adequando-se ao projeto de dizer do falante e, ainda, de sua proposta de *discurso*. À vista disso, é preciso tratar de aspectos como esses quando se trabalha com a língua(gem), a fim de que possa compreendê-la, em sua constituição, de forma plena e concreta.

Habilitar um aluno/um interlocutor/um *sujeito* social a utilizar a língua(gem) dentro de sua realidade própria, para seus fins, é capacitá-lo a partir de um língua(gem) que é também real e que considera *discursos* concretos, que partem de textos-*enunciados* verdadeiros. Quando sendo *enunciado*, o texto já passa, pois, a ser verdadeiro em sua constituição, pois está obrigatoriamente vinculado a especificidades únicas – sendo esses os aspectos que precisam ser tratados na prática de sala de aula. É necessário ao aluno observar que o trato com esses aspectos são, além do aprendizado sobre as formas da língua, essenciais no uso da língua(gem) e na busca da conclusibilidade dos projetos de dizer de cada *sujeito*.

Entender que a língua(gem) estrutura-se com base em uma corrente de *discursos* que se inter-relacionam faz também parte do aprendizado. São igualmente valiosos os recursos expressivos utilizados nos *discursos*, os quais são escolhidos por cada falante de acordo com seus fins. Esses recursos precisam ser observados e aprendidos para que possam ser adequadamente usados. Ainda, nessa cadeia de *discursos* que são produzidos a partir dos propósitos dos *sujeitos* da língua(gem), estão, portanto, os *gêneros do discurso* os quais constituem na forma como os *enunciados* são materializados no processo de *interação*. São os *gêneros*, então, que organizam os *enunciados* de modo relativamente estável, conforme as intenções comunicativas do enunciador e, além disso, da comunidade discursiva em que vive junto aos contextos específicos em questão.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez,

constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (PCN1, BRASIL, 1997, p. 23)

Tem-se, por isso, os *gêneros do discurso* como mais uma compreensão a ser tratada no processo de ensino e aprendizagem da LP. Isso porque é o *gênero*, aos interlocutores que participam do processo comunicacional, que dará dicas sobre a natureza social da língua(gem) envolvida na *interação*. É também por meio do *gênero*, inclusive, que o *sujeito* organiza suas estratégias de dizer para alcançar os objetivos pretendidos com o *enunciado* que emite. Sobre isso, os PCNs explicam:

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região. (PCN3, BRASIL, 2000, p. 21)

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN2, BRASIL, 1998, p. 21)

Tendo isso vista, não mais se indica o ensino da língua(gem) a partir de frases isoladas ou a partir de textos considerados separadamente a seus contextos. É recomendado, de tal modo, que se trabalhe com os *gêneros do discurso* e suas respectivas peculiaridades, procurando permitir ao aprendiz da língua(gem) observar os aspectos concernentes aos *gêneros* que influenciam de forma direta do *enunciado*, junto às especificidades do falante e suas intenções;

Para além da indicação do texto-*enunciado* como unidade básica do ensino de LP, os PCNs (PCN1, BRASIL, 1997; PCN2, BRASIL, 1998; PCN3, BRASIL, 2000) abordam também sobre a importância de trabalhar

com uma variedade de *gêneros* os quais abrangem, também, variedades da língua(gem). O conhecimento de diferentes tipos de *gêneros* permite que o aluno expanda seu repertório de formas de materialização de seus *enunciados*, e que, adiante disso, compreenda que os *gêneros*, relativamente estáveis, sofrem modificações a depender de seus contextos, bem como criam-se e recriam-se a todo tempo. Já o conhecimento das variedades da língua(gem), por sua vez, possibilita a percepção de diferentes usos da língua(gem) que muitas vezes destoam do uso já conhecido e popularizado pelo grupo de aprendizes, fazendo com que sejam evitados, nesse sentido, preconceitos linguísticos que derivem de falta de conhecimentos sobre as variedades da língua(gem).

Assim, em consideração a essas ideias que perfazem o ensino de LP na perspectiva apresentada nos documentos, alguns objetivos específicos são estabelecidos para esse ensino.

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;

- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (PCN1, BRASIL, 1997, p. 33)

A partir desse objetivos, cuja concepção de língua(gem) está de acordo com que já tratamos até o momento, são traçadas as estratégias para o ensino. Para que os objetivos sejam devidamente alcançados, de acordo com os documentos, a chave desse processo está na prática da *reflexão* sobre a língua(gem) – que surge, nos documentos parametrizados, como o grande diferencial quando comparado ao que já havia sido proposto no ensino tradicional.

A reflexão aparece no ensino de LP em sala de aula como uma parte constituinte de todo processo e, mais do que isso, como a parte que permite ao *sujeito* da língua(gem) observar criticamente os fenômenos de uso, aprendendo e apropriando-se daquilo que analisa e avalia. Não basta, nesse caso, apenas usar a língua, replicando conhecimentos que foram deduzidos e memorizados. Na realidade, é justamente a reflexão sobre uso que permite ao aprendiz da língua(gem) desenvolver a competência discursiva para que possa participar das práticas sociais, interagindo – por meio de textos escritos ou falados. (PCN1, BRASIL, 1997; PNC2, BRASIL, 1998).

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (PNC1, BRASIL, 1997, p. 30)

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (PNC2, BRASIL, 1998, p. 34)

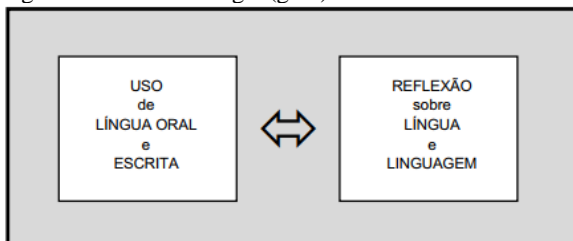
À vista disso, a reflexão torna-se, na perspectiva indicada pelos documentos, a grande chave para que se desenvolvam as habilidades linguísticas que proporcionarão a prática efetiva, por parte dos *sujeitos*, em suas ações sociais, nas *interações verbais sociais* dentre os diferentes contextos. Em função disso, os eixos da língua(gem) para o ensino modificam-se, já que precisam adequar-se a essa nova ideia de que a reflexão faz parte, também, do processo de aprendizagem. Além da atividade de uso, que envolve as práticas de leitura/escuta e de produção textos (orais e escritos), temos também a atividade de reflexão que envolve, portanto, a PAL. (PCN1, BRASIL, 1997; PCN2, BRASIL 1998)

De acordo os documentos oficiais, a *prática de análise linguística* constitui-se em um ensino que é desenvolvido por meio da reflexão, especialmente no que diz respeito às atividades epilinguísticas da língua(gem). Junto às atividades metalinguísticas – que correspondem ao trabalho da descrição da língua(gem) em suas formas –, as atividades epilinguísticas dizem respeito à própria atividade discursiva da língua(gem), voltada, pois, para seu uso. É justamente no eixo reflexão que essa prática de organiza.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

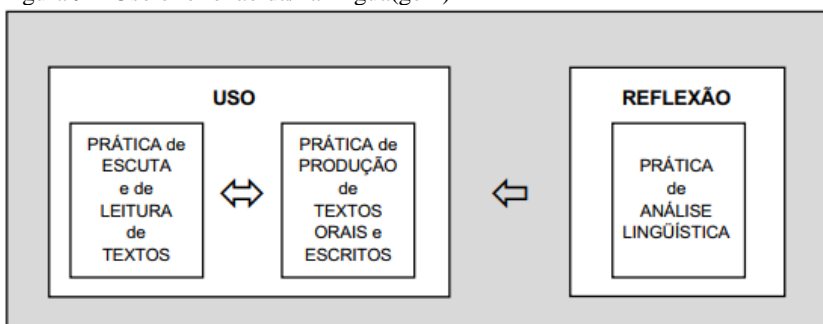
Com base nos dois eixos de ensino propostos, os PCN2 (BRASIL, 1998, p. 35) indicam um fluxo de ensino que permite e sugere a articulação entre uso e reflexão, como está indicado nas figuras abaixo.

Figura 8 – Eixos da língua(gem)



Fonte: PCN2 (BRASIL, 1998, p. 34)

Figura 9 – Uso e reflexão da/na língua(gem)



Fonte: PCN2 (BRASIL, 1998, p. 35)

Na dinâmica de ensino em questão, o eixo USO constitui-se de conteúdos⁵⁵ que “[...] dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução.” (PCN2, BRASIL, 1998, p. 35), e o eixo REFLEXÃO⁵⁶ relaciona-se aos conteúdos que “[...] referem-se à

⁵⁵ Os conteúdos indicados para eixo USO são: “1. historicidade da linguagem e da língua; 2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais; [...] 3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes; 4. implicações do contexto de produção no processo de significação [...].” (PCN2, BRASIL, 1998, p. 35).

⁵⁶ Os conteúdos indicados para o eixo REFLEXÃO são: “1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3.

construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito.”. (PCN2, BRASIL, 1998, p. 36). Nesse sentido, um dos documentos argumenta que

[o] que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (PCN2, BRASIL, 1998, p. 29)

Ainda, para além disso,

[o] modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (PCN2, BRASIL, 1998, p. 29)

Assim, concluímos a reflexão aparece como grande diferencial para este ensino que toma como base o texto-*enunciado* para que o processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido, e que leva em conta, ainda, que as prática da língua(gem) acontece, de modo efetivo, quando está relacionada a contextos específicos, na *interação verbal social*.

léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significado; 5. modos de organização dos discursos.” (PCN2, BRASIL, 1998, p. 36).

6.5 VISANDO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE BASE DIALÓGICA

A partir de tudo o que foi discutido, chega a hora de sintetizarmos e sistematizarmos o que tratamos e, mais do que isso, de trazermos de formas mais simples e objetiva o que é e como se dá uma *prática de análise linguística* de base dialógica, que toma como fundamentos teóricos as contribuições apresentadas nos escritos do Círculo de Bakhtin Círculo de Bakhtin, estabelecendo-se, a partir disso, pressupostos também metodológicos.

Tal com Geraldi (2015[2009]) já nos adiantou, junto às outras unidades da língua(gem), a PAL entra nos processos de ensino e de aprendizagem com o objetivo de permitir aos aprendizes, como *sujeitos dialógicos* da língua(gem), ampliarem suas práticas discursivas, participando de forma plena e ativa na sociedade. Ao lado da leitura e da produção de textos, que são atividades já devidamente praticadas em sala de aula, nas aulas de LP, a PAL permite que se reflita sobre os recursos da língua(gem) – no sentido em que dilatam as oportunidades de conhecimento, entendimento e compreensão no uso dessas mesmas práticas de leitura e de produção.

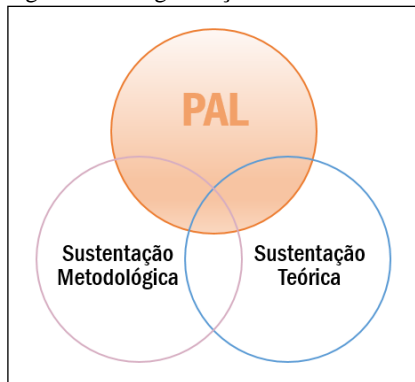
Tomando como essencial que o ensino da língua materna trabalha com as atividades de ouvir, falar, ler e escrever e que nas condições sociais brasileiras, as duas últimas necessariamente ocorrem na escola e a partir e a partir dela vai se tornando uma prática social mais ampla, a leitura e a escrita tornam-se mais relevantes. Ora, se o objetivo final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender e interpretar o que lêem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações em que estiverem envolvidos, então as unidades básicas de ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades. (GERALDI, 2015[2009], p. 101)

Posto isso, passamos para o que mais nos interessa.

Para que possamos compreender em generalidade o que é e como deve acontecer a PAL em sala de aula, optamos por trabalhar com as explicações e organizar a discussão a partir de duas vertentes: a

sustentação teórica e a sustentação metodológica, como está ilustrado na figura abaixo – sugerindo um caminho para o trabalho com a PAL.

Figura 10 – Organização da discussão



Fonte: A autora (2017).

A escolha dessa divisão entre as partes teórica e metodológica justifica-se no fato de que a perspectiva de que tratamos, como uma prática a qual acontece em sala de aula, depende de ambas as vertentes para que possa acontecer de modo pleno e adequado às demandas. Primeiramente, a sustentação teórica faz de demasiada importância, na lógica de que em qualquer prática que se dê no ensino – e ainda em outras instâncias – é preciso que haja sempre uma fundamentação teórica pertinente que a venha sustentar. Como já abordamos em outro momento, são as concepções referentes à língua(gem), para este caso específico de que tratamos, que farão a grande diferença tanto na prática a ser executada em sala de aula como na própria ação do professor que irar mediar a aprendizagem da LP.

Já quanto à sustentação metodológica, faz-se pertinente darmos indicações preliminares para o trabalho com a PAL em sala de aula, uma vez que à prática tem relação direta com a teoria e, mais do que isso, considerando o fato de que a eficiência de uma prática está, para o caso do ensino, em saber executá-la harmoniosamente. Ao longo das explicações, será possível apreender que as compreensões colocam-se quase como acarretamentos, já que as concepções teóricas levam às sugestões metodológicas explicitamente.

Logo, considerando o exposto acima, damos início às sistematizações, indicando um caminho para que o docente possa trabalhar com a PAL em sala de aula. Passamos, a partir de agora, a

chamar a PAL de *PAL de base dialógica* – sendo essa uma proposta que elaboramos pensando na prática em questão com base nas contribuições do Círculo de Bakhtin referentes à língua(gem).

6.5.1 Sustentação teórica para a prática de análise linguística de base dialógica

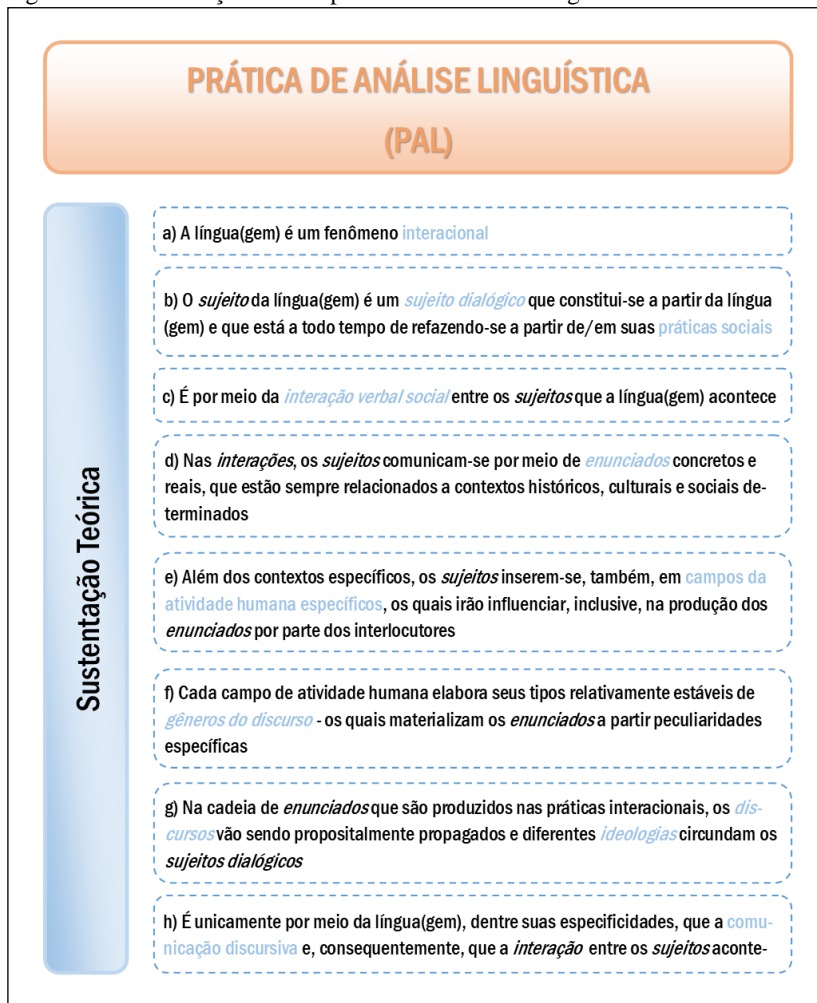
Muito se falou ao longo dos anos, quanto à perspectiva tradicional de ensino, sobre a língua(gem) ser entendida como um instrumento para que os indivíduos possam comunicar-se e expressarem seus pensamentos. Além dessa ideia, várias outras estão relacionadas também ao ensino – algumas um pouco mais desenvolvidas, outras nem tanto. A questão é que para que se possa ter um respaldo íntegro e suficiente no que tange à fundamentação teórica de uma prática, é preciso que se conheça a fundo sobre a concepção defendida. Aqui nos apoiamos nos escritos do Círculo de Bakhtin os quais, coincidentemente ou não, andam em direção oposta a grande parte das outras concepções previamente indicadas para os processos de ensino e de aprendizagem de língua(gem).

Desde o início deste trabalho temos apontado diversas questões concernentes à filosofia da língua(gem) apresentada pelo Círculo. Dentre essas questões, estão concepções as quais juntas formam um grande entendimento referente ao funcionamento da própria língua(gem), como um fenômeno interacional que se dá por entre os *sujeitos* sociais. Pois bem, são justamente essas concepções que vem a calhar quando pensamos na PAL para o ensino de LP em sala de aula, de base dialógica, com caráter essencialmente interacional.

A filosofia da língua(gem) bakhtiniana traz à tona algumas questões que são cruciais na sustentação teórica da PAL de base dialógica; são essas: a compreensão quanto ao *sujeito* dialógico, o entendimento de que a língua(gem) acontece por meio de *discursos* e *enunciações* desses seus *sujeitos*, a compreensão de que os *gêneros do discurso* são tipificações que materializam os *enunciados* conforme os propósitos do enunciatador e, por fim, a consciência de que por meio dos *discursos* os *sujeitos* estão sempre apropriando-se de *ideologias*, as quais lhes permitem ver e avaliar socialmente o outro e suas *enunciações*.

Vejamos a figura abaixo.

Figura 11 – Sustentação teórica para PAL de base dialógica



Fonte: A autora (2017).

Recapitulando muito do que já abordamos, o diagrama acima traz os principais pontos teóricos – resgatados dos escritos do Círculo de Bakhtin – que devem estar relacionados à PAL de base dialógica a acontecer em sala de aula. Em azul destacamos as palavras-chave que dão suporte à concepção geral de língua(gem) e que guiam, portanto, o entendimento em questão.

Primeiramente (a), quando se fala de PAL de base dialógica sabemos, de forma direta, que a língua(gem) relacionada a essa prática deve ser entendida como um fenômeno interacional. Isso é, a língua(gem) mais do que um instrumento para a comunicação, permite que o *sujeito* interaja em sociedade, como um cidadão constituído socialmente, e participe das práticas que lhe convir. Nesse encaminhamento, portanto, é a partir dessa própria língua(gem) – que entendemos como um fenômeno – que o *sujeito* irá constituir-se em sua formação pessoal.

Por segundo (b; c), temos que o *sujeito* envolvido na PAL de base dialógica, que aprende a língua(gem) para interagir, usa também dessa mesma língua(gem) para formar-se histórica, cultural e socialmente, na *interação* com os outros *sujeitos dialógicos* os quais passam, igualmente, por esse mesmo processo de enformação. Na relação que se dá por entre as práticas sociais, mediadas pela língua(gem), os *sujeitos* conhecem uns ao outros, comunicam-se discursivamente e interagem, passando a constituírem-se, elaborarem-se e reconstruírem-se a todo tempo.

Em terceiro lugar (d), está a ideia de que é na unidade do *enunciado* que a língua(gem) acontece. O *enunciado*, conforme indicado pelo Círculo, é a unidade real e concreta da língua(gem) por meio da qual o *sujeito* elabora seus projetos de dizer, com suas especificidades específicas no que diz respeito a contextos e campos de atividade humana. A oração, por si só, estruturada nas formas da língua, não é suficiente para dar conta da grande dimensão das intenções dos *sujeitos dialógicos*, já que há muito mais por trás de um *discurso* do que apenas símbolos linguísticos. É por isso que o *enunciado* faz-se pleno e é colocado, neste caso, como a unidade real da língua(gem) no fenômeno da *interação*.

Junto a isso, em quarto lugar (e), tratamos da ideia de que os *sujeitos*, assim como, em consequência, os *enunciados*, estão relacionados a campos de atividade humana específicos – os quais variam constantemente. Esses campos ou esferas da atividade humana também irão influenciar de forma direta na elaboração dos *enunciados*, já que cada campo tem suas particularidades específicas e elabora seus tipos relativamente estáveis de *enunciados*. Quanto a esses tipos ou, melhor dizendo, *gêneros do discurso*, é por meio deles que o *sujeito* organiza seus *enunciados* considerando suas necessidades especiais e singulares – de acordo com o repertório de *gêneros* que lhe é de conhecimento (em quinto lugar; f). O repertório, tal como o próprio *enunciado*, adequa-se ao campo de atividade humana, e está em constante evolução, sendo relativamente estável como o próprio *gênero discursivo*.

Quanto à comunicação discursiva proporcionada na *interação social verbal*, mediada pelos *enunciados*, em sexto lugar (g), indicamos

que é na troca de *discursos*, na ampla cadeia de *enunciações* relacionadas umas as outras, que os *sujeitos dialógicos* apropriam-se, conhecem e julgam ideologias, construindo-se valorativamente. Nesse processo de edificação, a todo tempo acontecem as *valorações sociais*, nas quais os *sujeitos* avaliam criticamente os *enunciados* de outros, também aproveitando essas avaliações para constituírem-se a si mesmos.

Então, como indicamos na última enunciação apontada no diagrama (h), *é unicamente por meio da língua(gem), dentre suas especificidades, que a comunicação discursiva e, conseqüentemente, que a interação entre os sujeitos acontecem*. A comunicação discursiva, nesse contexto, é efetivamente a *interação*. Vejamos, pois, que no todo da compreensão sobre a língua(gem) a partir do caráter interacional, os conceitos citados estão sempre atrelados uns aos outros no que tange ao acontecimento efetivo da comunicação. O que queremos dizer com isso é que sempre que houver língua(gem), haverá, outrossim, *sujeito, enunciado, discurso, interação social verbal, campo de atividade humana, gênero discursivo e ideologia* – indubitavelmente.

É nesses conceitos-chave que a PAL de base dialógica sustenta-se e, para além disso, são os entendimentos quanto a esses conceitos que permitirão que a prática efetiva encaminhe-se, e seja sustentada, também, metodologicamente, conforme a proposta de língua(gem) em questão. Na sequência passamos a abordar, portanto, a sustentação metodológica para a PAL de base dialógica, dando indicações de como deve ser realizado o trabalho em sala de aula partindo desses pressupostos teóricos acima sistematizados.

6.5.2 Sustentação metodológica para a prática de análise linguística de base dialógica

Para todo pressuposto teórico indicado acima quando tratamos da sustentação teórica para a PAL de base dialógica há uma indicação metodológica que venha a correspondê-lo. Isso porque é a fundamentação teórica que apoia a prática efetiva, como já afirmamos anteriormente. Nesse sentido, os conceitos-chave que já foram acima citados guiam os encaminhamentos metodológicos para o trabalho em sala de aula que serão apresentados nesta subseção.

Faz-se importante esclarecermos, quanto a nossa proposta, que acreditamos não haver um modo único e correto de se encaminhar as atividades em sala de aula, como se pudéssemos elaborar um *modelo* para o ensino. Na realidade, assim como o próprio entendimento da língua(gem) esclarece no que tange ao seu teor, é preciso que o ensino da

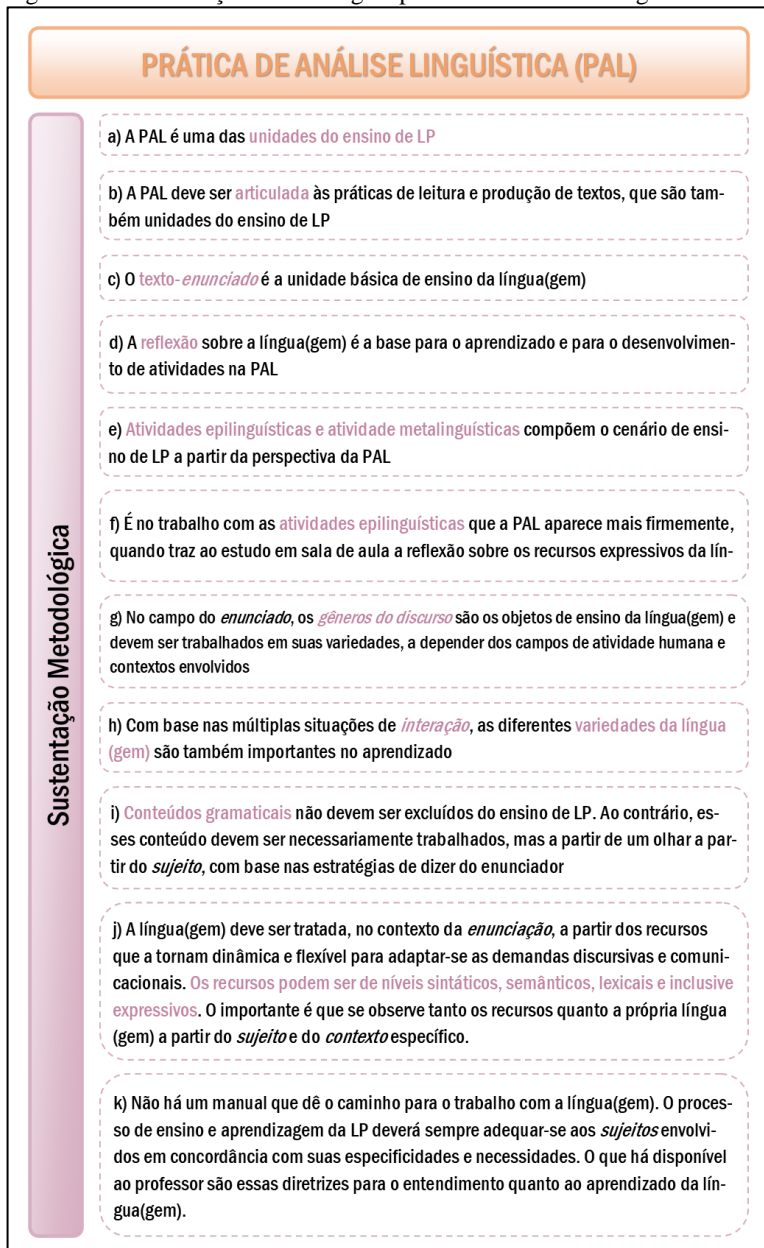
língua(gem) seja (res)significado às demandas do grupo de sujeitos aprendizes, assim como aos contextos de aprendizagem. É incoerente, pois, que indiquemos um modo fixo de trabalho com a LP já que os usos estão sempre sendo modificados e adaptados aos *sujeitos dialógicos* e as suas necessidades.

O grande diferencial desta perspectiva é promover a reflexão sobre o/junto ao uso da língua(gem), fazendo com que o falante analise criticamente os usos dos recursos linguísticos e expressivos, no sentido em que possa apropriar-se daquilo que observa. Como indica Geraldi (2015[2009], p. 186),

Há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver não só a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos/textos. (GERALDI, 2015[2009], p. 186)

É no exercício da sala de aula, portanto, que ascende a reflexão. A partir disso, reforçamos a ideia de que a PAL de base dialógica, diferentemente do que se procurou privilegiar na prática tradicional de ensino, busca responder axiologicamente a um ensino contextualizado/situado. Assim, não basta trabalhar com as formas linguísticas em seus níveis sintático, semântico e lexical, unicamente. Precisa-se trabalhar, igualmente, com outros recursos da língua que possibilitem ao *sujeito* o uso da língua(gem), como veremos abaixo, nas indicações apresentadas no diagrama, e nas explicações subseqüentes.

Figura 12 – Sustentação metodológica para PAL de base dialógica



Fonte: A autora (2017).

O primeiro aspecto (a) que indicamos como decisório no trabalho com a PAL de base dialógica em sala de aula é compreensão de que a própria PAL faz-se de essencial importância no ensino de LP ao lado das outras unidades da língua, as quais são a leitura e a produção de textos. Na dinâmica em que leitura e produção de textos correspondem aos usos da língua(gem), a PAL é a unidade em que permite que se faça a reflexão desses usos. Tendo isso em vista, em segundo lugar (b), é imprescindível que as três unidades básicas da língua estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem de língua(gem) materna – já que é apenas a partir do uso que a reflexão pode acontecer, porque não há um seu outro. O trabalho com as unidades de leitura e produção de textos são tão importantes quanto a PAL, porque sozinha, como unidade, a análise linguística não tem sentido.

Em terceiro lugar (c), decorrente da ideia de que a língua(gem), como um fenômeno interacional, acontece por meio de *enunciados*, é justamente a unidade do *enunciado* que passa a ser a base para o ensino. Em tal caso, o *texto-enunciado*, no lugar da oração, está para o ensino em questão como a unidade fundamental de trabalho em sala de aula. Toda as atividades de ensino, neste caso, devem estar estruturadas a partir do *texto-enunciado*, levando em conta que é necessário que se coloque em pauta textos concretos e reais para serem analisados.

Com base na apropriação do *texto-enunciado* no ensino de LP, é a reflexão sobre os usos, em quarto lugar (d), que trará oportunidades de se observar nessa unidade aspectos antes não observados – quando as análises restringiam-se à observação de formas linguísticas. Aspectos que concernem ao *sujeito* enunciativo em suas singularidades, e questões que referem-se aos contextos específicos aparecem apenas no texto que é *enunciado*, e podem ser analisadas exclusivamente por meio da reflexão – e é justamente essa reflexão a característica inovadora da PAL de base dialógica.

Em quinto lugar (e; f), sugerimos a estruturação do trabalho com a língua(gem) com base em atividades metalinguísticas e epilinguísticas. As primeiras, correspondendo às atividades que já são comumente submetidas aos aprendizes quando da prática/replicação das formas da língua(gem) por meio de regras, são concernentes aos usos. Já as segundas, por sua vez, que correspondem às atividades que tratam dos recursos expressivos da língua(gem) para além dos recursos linguísticos, referem-se a parte em que se busca a reflexão.

No encaminhamento do ensino a partir do *enunciado* e, então, da reflexão, chegamos a concepção de *gêneros discursivos*, em sexto lugar

(g). Esses, como meios para a realização dos *enunciados*, estão para a língua(gem) como intermediadores dos propósitos dos falantes. Nesse sentido, a indicação é que se coloque em contexto os diferentes tipos de *gêneros do discurso* – obviamente aqueles que se adequam ao âmbito em que o ensino ocorre – a fim de que os alunos, ao apropriarem-se da língua(gem), reconheçam as diferentes tipificações de uso conforme os contextos disponíveis e os campos de atividade humana em questão.

Em sétimo lugar (h) propomos o trabalho com as variedades linguísticas, já que temos mostrado quanto importante é adaptação do *sujeito* aos contextos em que interage. Junto a isso, faz-se necessário que os indivíduos conheçam e tenham conhecimento das diferentes variedades da língua(gem), as quais existem e evoluem consoante as transformações sociais e especificidades de cada comunidade e campo de atividade humana. Esse trabalho é muito importante para que o *sujeito* da língua(gem) reconheça e observe as diferenças entre as variedades, levando-se em conta suas especificidades, e não criando preconceitos quanto às diferenças que concernem à forma.

Enfim, em sétimo lugar (i; j), como já abordamos ao longo de toda essa discussão, o ensino da língua(gem) deve basear-se em conteúdos tanto gramaticais quanto expressivos, mas sempre no sentido em que o exercício de reflexão permita ao *sujeito* da língua(gem) conhecer e apropriar-se dos recursos para que possa estar habilitado a usá-los dentro de seus objetivos na comunicação discursiva. Como indicamos (k), *não há um manual que dê o caminho para o trabalho com a língua(gem); o processo de ensino e aprendizagem da LP deverá sempre adequar-se aos sujeitos envolvidos em concordância com suas especificidades e necessidades; o que há de disponível ao professor são diretrizes para o entendimento quanto ao aprendizado da língua(gem).*

6.5.3 Encaminhamentos conclusivos

Tendo traçado o caminho para o trabalho com a PAL de base dialógica em sala de aula, é possível afirmarmos que, ainda que essa perspectiva mostre-se de forma diferente do que se costuma observar em sala de aula, não há nada incongruente ou irracional que impeça de que esta prática ocorra, de fato, em sala de aula. A proposta de ensino que toma como base a PAL propõe nada menos do que trabalhar com a língua(gem) em sua realidade crua. Tal como Geraldini sabiamente no indica (2013[1991], p. 5-6),

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança.

Não apenas para o ensino de LP, tomar o *sujeito* como protagonista de todo o processo de ensino e aprendizagem que se dá na Educação Básica faz com que a compreensão por parte do aprendiz aconteça com base em realidades conhecidas e familiares – proporcionando, notoriamente, um aprendizado muito mais efetivo e eficaz. A língua(gem), em especial, faz parte da constituição do *sujeito* e, por conta disso dentre outras questões, sua apreensão faz-se de importância tanto ao próprio *sujeito*, em sua formação pessoal, quanto a sua atuação na sociedade como cidadão constituído. Desse modo,

Por meio da escrita ou por meio da oralidade, o *sujeito* que aprende sobre/a língua(gem) precisa estar apto a criar textos conforme as diferentes situações e os variados contextos em que se envolve, além de poder, nessa perspectiva, colocar em ação seus projetos de dizer decorrentes de suas mais profundas intenções. Nesse movimento de ler e escrever, escutar e falar, o *sujeito* constitui-se, reelabora-se, apropria-se de ideologias, conhece ao outro, propaga discursos, e faz-se na sociedade como um cidadão atuante.

Logo, é para o fim de permitir ao *sujeito* estar apto para usar a língua(gem) que esta proposta de PAL de base dialógica, fundamentada na concepção de língua(gem) interacional, se presta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos concluído nosso trabalho neste estudo, faz-se interessante recapitularmos rapidamente quanto ao nosso objetivo e quanto ao pudemos alcançar. Como foi explicitado no primeiro capítulo do texto, na introdução, o objetivo geral da pesquisa estabeleceu-se em duas grandes ações: (i) discutir as contribuições teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin para a *prática de análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa em contexto de Educação Básica; e (ii) propor encaminhamentos teórico-metodológicos ao professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a *prática de análise linguística* na sala de aula.

Traçamos em objetivo geral considerando o fato de que a PAL, ainda que esteja presente em algumas salas de aula e, embora seja a indicação do governo apresentada no documentos parametrizadores para o ensino de LP, mantém-se representando uma incógnita aos docentes que trabalham com a língua(gem). Isso se dá por conta de a PAL ter emergido no contexto do ensino de língua(gem) materna sem que se estabeleçam pressupostos teóricos próprios a ela para fundamentá-la. Com base nisso, demos início a esta pesquisa acreditando haver a possibilidade de fundamentarmos a PAL – em termos teóricos e, inclusive, metodológicos – a partir da concepção de língua(gem) proposta pelo Círculo de Bakhtin em seus escritos. A escolha do Círculo de Bakhtin deu-se em razão de sua concepção filosófica da língua(gem), que se apoia no *sujeito dialógico* com protagonista do fenômeno da comunicação discursiva.

Assim, levando em conta a escolha teórica pelo Círculo de Bakhtin, foi preciso, ao longo dos passos da pesquisa, trazermos toda uma lembrança quanto às principais concepções bakhtinianas, já que elas posteriormente passariam a fundamentar a prática a qual demos o nome de *prática de análise linguística de base dialógica*. Além disso, trouxemos à discussão explicações quanto às unidades básicas da língua(gem), à abordagem operacional e reflexiva da língua(gem), aos diferentes usos do termo *gramática* no contexto questão e, sobretudo, à prática de análise linguísticas e suas especificidades.

A proposta de trazer um caminho para o trabalho com a PAL a partir da abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica exigiu que estabelecêssemos uma relação entre as contribuições do Círculo e as especificidades da PAL no ensino de LP, buscando encontrar correspondências entre a teoria e a prática, no sentido de postular pressupostos para o trabalho do professor em sala de aula. Dessa forma, esquadramos a análise dividindo-a entre as seguintes discussões: a

ideia de língua(gem) como *interação*; a compreensão de que aluno e professor são ambos *sujeitos dialógicos* da língua(gem); o *texto-enunciado* sob o matiz dialógico como unidade básica do ensino de LP; e as indicações dos documentos parametrizadores, que vão ao encontro à proposta dialógica para a PAL. Tendo essas questões sistematizadas, pudemos sistematizar um caminho para o trabalho com a PAL em sala de aula, apoiada na abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica.

A partir de um suporte teórico e de um suporte metodológico, expostos nas Figuras 11 e 12, sugerimos um caminho para o trabalho com a PAL de base dialógica em sala de aula. Nesse caminho, apontamos os principais pressupostos para o entendimento e para a prática do ensino de LP, entendendo a língua(gem) prioritariamente a partir do *sujeito dialógico* – que por meio de *enunciados* comunica-se discursivamente em suas diversas situações de *interação social verbal*, as quais se dão dentre as práticas sociais nas quais convive. O grande diferencial desta proposta, acreditamos, é o fato de, além de olhar para a língua(gem) a partir da perspectiva do *sujeito* que a utiliza, e que a utiliza, principalmente, a partir de seus anseios discursivos nas diferentes situações de interação das quais se engaja, traçar um percurso teórico-metodológico para o trabalho com a PAL em sala de aula.

Como pudemos compreender, é por meio da língua(gem) que o *sujeito* interage e, sobretudo, em consequência disso, constitui-se. Logo, é partir do *sujeito* que a língua(gem) precisa ser estudada, ensinada e aprendida, sendo esse o grande diferencial de se trabalhar com a PAL sem de aula, nas aulas de LP. Além disso, o ensino e a aprendizagem acontecem com base no uso da língua(gem) em contextos reais – que são exatamente os contextos possíveis de participação dos *sujeitos*.

Por fim, quanto à discussão em questão, concluímos que é na dialogicidade do *sujeito* e da própria língua(gem), pois, que estão o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de ensino e de aprendizagem da língua(gem). *A prática e análise linguística de base dialógica*, por sua vez, é o caminho que está entre esses dois pontos referência, e que, por conseguinte, possibilita ao *sujeito* apropriar-se da língua(gem) para seu projeto de dizer nas plurais situações de interlocução de que coparticipa.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 494-520, jul./dez. 2013.

_____. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Caminhos da Linguística Aplicada**, [online], v. 5, n. 2, p. 21-41, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1349/990>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: Centro de comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

_____. **O gênero jornalístico notícia** – dialogismo e valorização. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jun./jul. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/12149/7543>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

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

_____. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. M. [VOLOCHÍNOV, V. M.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a

colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1963].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et al.]. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

BARROS, A. L. de E. C. de. Bakhtin e a construção do sujeito contemporâneo. **Revista Avelavra**, Alto Araguaia, ed. 15, 2013.

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

BRAIT, B. Ponto de vista: entrevista. **Letra Magna**, WEB, p. 1-10, 01 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 6592, 18 ago. 1971.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** 262f. Tese (Doutorado em Estudo da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escola Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

CAVALCANTE, M. S. A. O. O sujeito responsivo/ativo em Bakhtin e Lukács. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, II, 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaDoSocorroAguiarDeOliveiraCavalcante.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

CAVALCATE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: **I CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, Vitória, 18 a 11 out. 2011.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DE ANGELO, G. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa.** 261f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005. Disponível em:

<<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269259/1/Angelo,%20Graziela%20Lucci%20de.pdf>>. Acesso em 27 mar. 2017.

DORETTO, S. A. **O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: a relação teoria-prática**. Dissertação (Mestrado em Letras). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, W. V.; MULLER, A. L. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015 [2009].

_____. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013 [1991].

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; COLLADO, C. F.; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2003.

KLEIMAN, A. B. **O estatuto da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate**. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: _____. (Orgs.) **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015 [2008].

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]. Capítulo: O material e o procedimento como componentes da construção poética, p. 183-193.

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

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática usar na escola?** São Paulo: Contexto, 2015.

PINHEIRO, P. A. Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos. **Revista Philologus**, [online], v. 40, 2008, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO14/40/06.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012 [1996].

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, C. X. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década**: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de

português. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SEVERO, C. G. Sobre o sujeito na perspectiva (do Círculo) de Bakhtin. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXV, p. 45-60, abr./jun. 2009.

SILVA, A. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Tese (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**, São Camilo, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009.

SOUZA, S. B. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística**: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental? Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

TENÓRIO, F. J. de A. **Ensino de gramática e análise linguística**: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, V. N. Do círculo de Bakhtin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930]. p. 157-188.

_____. Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. N. Do círculo de Bakhtin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1926]. p. 71-100.