

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DO ESTADO DA ARTE AO ESTATUTO DIALÓGICO

MARINGÁ-PR
2017

ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DO ESTADO DA ARTE AO ESTATUTO DIALÓGICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

MARINGÁ-PR
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

P762a Polato, Adriana Delmira Mendes
Análise linguística: do estado da arte ao
estatuto dialógico / Adriana Delmira Mendes Polato. -
- Maringá, PR, 2017.
230 f.: il., color.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

1. Análise linguística. 2. Análise dialógica do
discurso. 3. Estatuto dialógico. 4. Conceitos
axiológicos. I. Menegassi, Renilson José, orient.
II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-
Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 418

Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DO ESTADO DA ARTE AO ESTATUTO DIALÓGICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renilson José Menegassi – UEM
Presidente e Orientador

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes – UNIOESTE

Profa. Dra. Marcia Cristina Greco Ohuschi – UFPA

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo – UEM

Profa. Dra. Lilian Cristina Buzatto Ritter – UEM

A minhas filhas, Maria Vitória e Valentina, amadas exatamente como são: amorosas, sinceras, perspicazes, treteiras, teimosas e lindamente questionadoras.

Ao Ivan, companheiro brincalhão, presente em todas as horas, presente de todas as horas.

A meus pais, os senhores da meta, do compromisso, respeitosos, amorosos, exigentes e éticos.

A meus irmãos e irmãs, sempre na parceria e torcida positivas.

A todo profissional da educação que acredita em emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar viva a cada precioso dia.

No âmbito acadêmico, grata:

A meu prezado orientador, esse grande homem, o destemido professor Dr. Renilson José Menegassi, pelo rico processo mediado de interação. Pela linha que soube dar e tirar, pelo apreço e disponibilidade em ensinar, pelos imperativos e sorrisos: “não gostei!”, “está fraco.”, “para e pensa...”, “excelente!” “o texto ainda está incompleto.”, do que resultou esta expansão. Sua participação nesta tese foi dialógica, extensiva a tudo, refratou-se e refletiu-se no trabalho e em um novo eu-pesquisadora-professora-pessoa. Fica mais que respeito, fica admiração plena e carinho a esse sério-brincalhão, direto, forte, afiado e certo. Ficam cravados na minha carreira e na minha vida a sua linha e o seu foco.

Aos respeitáveis membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo e Profa. Dra. Lilian Ritter, pelas contribuições importantes a esta Tese.

Às respeitáveis professoras Márcia Ohuschi e Terezinha Costa Hübes, por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa.

A todos os professores do PLE-UEM, com os quais tive o prazer de aprender e dividir reflexões em disciplinas cursadas: Edson Romualdo, Renata Lara, Roselene Coito, Juliano Desiderato, Cristiane Capristano, Neiva Jung, Luciana Di Raimo, Renilson J. Menegassi. Suas vozes estão engajadas, axiologicamente presentes no curso desta Tese.

Aos companheiros de trabalho do Colegiado de Letras da UNESPAR – Câmpus de Campo Mourão e a todos os meus alunos e orientandos, pelas interlocuções.

Aos meus colegas de disciplinas no PLE-UEM, com os quais muito aprendi e pude dividir experiências.

No âmbito pessoal, grata:

A minhas filhas Maria Vitória e Valentina, pelas palavras fundamentais e amorosas de todos os dias: “mãe, não se preocupe, você é a melhor mãe do mundo”.

A meu outro de todos os dias, Ivanilton, por aguentar entusiasmo e também mau humor de tese. Você me contou sua Tese, eu te contei a minha e vimos pontos de contato

entre nossas áreas. Super legal! Super tensão em 8 anos do seu doutorado e do meu juntos! O ombro, a mão na cabeça, a cabeça no peito, o mútuo conforto.

A meus pais, Joaquim e Maria. A ele, pelas poesias e repentes. A ela, pelas rebeldias e narrativas. A ambos, pela educação recebida, pela força, pela determinação, pela coragem, valores que me mantiveram de pé em momentos difíceis. Nunca nos faltou verdades, honradez, fantasias, alegrias, incentivo, cultura literária, fé na luz no fim do túnel e, sobretudo, diálogo.

A meus irmãos, Rita, Sandra, Raimundo, Evano César, Edson e Eduardo. Uma galera unida, trabalhadora, respeitável, que ama incondicionalmente e com intensidade.

Especialmente, em energia, a minha irmã, Eliane Mendes (*in memoriam*), por me apresentar o mundo das Letras, como minha exímia professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, de quem me veio o amor pela gramática e pela didática afiada que tinha ao ensinar. Em especial, por ter incentivado e financiado meus estudos complementares.

A minha sobrinha Caroline Adriana Mendes Burach, que seguiu meus passos nas Letras. Foi minha aluna na graduação e, logo depois, companheira divertida de disciplinas no PLE-UEM.

À família Polato, amorosa, acolhedora. Principalmente, a minha cunhada Angelita, pela hospitalidade no período do doutorado.

Aos meus amigos e vizinhos, Paulo e Raquel, a quem sempre pude confiar o cuidado de minhas filhas nos momentos em que tive problemas de saúde.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Conceito de análise linguística: aspectos e características	73
Quadro 2: Representação das opções sintáticas para realização linguística	81
Quadro 3: Conceitos que envolvem a reconfiguração do ensino gramatical	86
Quadro 4: Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características	102
Quadro 5: Síntese dos conceitos e metodologias enunciados em <i>O texto na sala de aula</i> , “Gramática e Criatividade” e <i>Portos de Passagem</i>	105
Quadro 6: Panorama geral das pesquisas na década de 90.....	121
Quadro 7 – Síntese dos conceitos de AL ou de gramática replicados ou esboçados e dos principais objetivos dos trabalhos da década de 1990.....	127
Quadro 8: Panorama geral das pesquisas sobre Ensino Gramatical ou sobre Análise Linguística na primeira década de 2000.	137
Quadro 9: Panorama das pesquisas sobre ensino gramatical ou Análise linguística na segunda década de 2000.....	165
Quadro 10: Objetos linguísticos abordados na AL e suas formas de tratamento	185
Quadro 11: Comparativo de ampliações decorrentes do processo dialógico de desenvolvimento do objeto.....	193
Quadro 12: Síntese dos critérios de análise em três décadas.....	196
Quadro 13: Sistematização dos pressupostos teórico-conceituais e metodológicos da ALD	209
Figura 1: Composição do <i>corpus</i> de análise	119
Figura 2: Gráfico representativo das relações teóricas recorrentes na pesquisa da década	143
Figura 3: A incidência de recuperação de vozes teóricas no discurso sobre AL na primeira década de 2000.	146
Figura 4 – Incidência do tratamento de objetos na prática de AL.....	150
Figura 5: Objetivos científicos que permeiam as pesquisas da primeira década de 2000.	155
Figura 6: Trabalhos que abordam e que não abordam gêneros.....	172
Figura 7: Primazia e cruzamentos teóricos nas pesquisas em AL na segunda década de 2000	173
Figura 8: Objetivos das pesquisas envolvendo a relação prática docente, outros agentes e Análise Linguística.....	180
Figura 9 – Vozes recuperadas nas pesquisas sobre AL na segunda década de 2000	184

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso

AC – Análise de Conteúdo

AL – Análise Linguística

ALD – Análise Linguística de estatuto dialógico

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná

IES – Instituição de Ensino Superior

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro didático

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PTD – Plano de Trabalho Docente

SD – Sequência Didática

TCB – Teoria do Círculo de Bakhtin

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo central a proposição de um estatuto dialógico para a Análise Linguística, nos termos de sua função reflexiva para compreensão e produção valorada de enunciados e como perspectiva de ensino gramatical em língua materna, a partir de reflexões sobre o nascimento e o desenvolvimento do objeto na Linguística Aplicada do Brasil, com base nos aportes da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. O trabalho parte da hipótese de que o objeto Análise Linguística apresenta um desenvolvimento heterogêneo, oscilante entre uma tendência convergente e outra desviada a uma perspectiva dialógica de abordagem teórico-metodológica e prática. A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e toma como base para a reflexão teórica empreendida os pressupostos do dialogismo preconizado pelo Círculo de Bakhtin, lugar a partir do qual interpreta a epistemologia teórica do nascimento da proposta de AL e caracteriza seu desenvolvimento. Empregam-se, no plano metodológico, os procedimentos da Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (1977), coadunados aos procedimentos da Análise Dialógica de Discurso (ADD). A AC serve à sistematização e à organização de dados, enquanto a ADD é tomada como teoria paralela que serve à expansão das interpretações inferenciais e, logo, à análise do discurso constituído sobre o objeto em três décadas de seu desenvolvimento na LA do Brasil, assim como à caracterização reflexiva do estatuto dialógico pretendido. Os resultados das análises mostram que: a) a Análise Linguística, em sentido pedagógico, nasce na LA do Brasil, assentada em pressupostos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin; b) o objeto Análise Linguística se desenvolve, historicamente, oscilando entre perspectivas cognitivistas e dialógicas e, ainda que o discurso teórico penda à segunda perspectiva, as práticas efetivas de abordagem de objetos linguístico-enunciativos e discursivos em textos são, majoritariamente, de cunho cognitivo; c) a caracterização do estatuto dialógico da Análise Linguística é possível de ser executada; d) a Análise Linguística de estatuto dialógico caracterizada delineia apontamentos teóricos e metodológicos certos e voltados à abordagem valorativa de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, a partir da relação estilogramática, seja em direção ao fazer científico seja em direção às aplicações práticas; e) a Análise Linguística de estatuto dialógico requer o desenvolvimento de competências e habilidades ético-cognitivas de sujeitos-alunos, para a formação de autores ativos na compreensão e produção axiológica do enunciado; e) a Análise Linguística de estatuto dialógico apresenta, no plano teórico, os seus objetivos pragmáticos no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que se volta a objetivos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Linguística; Análise Dialógica do Discurso; estatuto dialógico; conceitos axiológicos.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Linguistic Analysis**: from its state of the art to its dialogic status. 2017. Dissertation (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

ABSTRACT

This research major goal is to propose a dialogic status to Linguistic Analysis, particularly in terms not only of reflexive function for the comprehension and valuational production of utterances, but also as an approach for the teaching of grammar in one's mother tongue. The study is conducted on the basis of discussions about the rise and development of the research object in Brazilian Applied Linguistics, especially concerning the Bakhtin Circle's dialogic theory. The hypothesis is that the object Linguistic Analysis develops heterogeneously, oscillating from converging and deviated tendencies to a dialogic standpoint with a theoretical-methodological-practical approach. This study is found within the scope of Applied Linguistics (AL) and is theoretically based on the assumptions of dialogism advocated by the Bakhtin Circle. It is on the basis of dialogism that the present research understands the theoretical epistemology of AL proposal rise and which characterizes its development. Methodological plan encloses the following procedures: Content Analysis (CA), as advocated by Bardin (1977), combined with Dialogic Discourse Analysis (DDA) procedures. CA assists both data systematization and organization. DDA is, on the other hand, a parallel theory that allows expansion of inferential interpretation and, therefore, analysis of discourse on the object developed over three decades through Brazilian AL. Furthermore, it also allows reflective characterization of the dialogic status aimed by the present study. Analyses outcomes reveal: a) Pedagogically speaking, Linguistic Analysis arises in Brazilian AL on the basis of the Bakhtin Circle's dialogic theory; b) Linguistic Analysis, taken as object, has historically developed by oscillating between cognitive and dialogic standpoints. Even though theoretical discourse verges on the latter, actual practice approaching linguistic-enunciative and discursive objects in text are mostly of a cognitive nature; c) It is possible to determine the dialogic status of Linguistic Analysis; d) Linguistic Analysis of dialogic status determined herein outlines correct theoretical as well as methodological assumptions aimed at a valuational approach towards linguistic-enunciative and discursive aspects in texts put into action by discourse genres. This is made possible by style-grammar relation, whether applied to scientific practice or practical applications; e) Linguistic Analysis of dialogic status requires ethic-cognitive abilities and skills be developed by subjects-students, so as to allow them to become authors effectively active in understanding and axiologically producing utterances; e) On the theoretical plane, Linguistic Analysis of dialogic status presents pragmatic aims in teaching and learning processes while also addressing social aims.

KEYWORDS: Linguistic Analysis; Dialogic Discourse Analysis, dialogic status; axiological concepts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 RREFLEXÕES INICIAIS	19
1.2 DIALOGISMO: COMPLEXOS CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO DO DISCURSO E DO ESTILO	20
1.2.1 Língua em uso: a concepção dialógica do Círculo de Bakhtin	25
1.2.2 Língua em uso: a sintaxe na visão do Círculo de Bakhtin	30
1.2.3 A língua em uso nas enunciações e nos enunciados concretos: conceitos axiológicos	35
1.2.4 Valorações sociais no todo acabado do enunciado: tema, formas e estilo	42
2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA DE CONCEITOS E METODOLOGIAS ENUNCIADAS NO NASCIMENTO DA PROPOSTA	59
2.1 REFLEXÕES INICIAIS	59
2.2 O LIVRO <i>O TEXTO NA SALA DE AULA</i>	61
2.2.1 Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características	72
2.3 O ARTIGO “GRAMÁTICA E CRIATIVIDADE”	73
2.3.1 Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características	85
2.4 O LIVRO <i>PORTOS DE PASSAGEM</i>	87
2.4.1 Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características	100
2.5 A SÍNTESE EPISTEMOLÓGICA	104
3 O PANORAMA HETEROGÊNEO DAS PESQUISAS EM ANÁLISE LINGUÍSTICA NO BRASIL	111
3.1 O TRAÇADO METODOLÓGICO	111
3.2 DEFINIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E DESCRIÇÃO GERAL	115
3.3 NOVENTA: A DÉCADA DAS PROPOSTAS DE RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO GRAMATICAL	119

3.3.1 Pré-análise e descrição geral do <i>corpus</i>	119
3.3.2 Análise da década: o amálgama de vozes dos anos 90	122
3.3.3 Síntese analítica da década de 90	129
3.3.4 Principais contribuições e reflexões da década	133
3.4 PRIMEIRA DÉCADA DE 2000: A CHEGADA DOS GÊNEROS DO DISCURSO E DA SUGESTÃO PARA APLICAÇÃO	135
3.4.1 Pré-análise e descrição geral do <i>corpus</i>	135
3.4.2 Análise da década: o nascimento de perspectivas diversas	143
3.4.3 Síntese analítica da primeira década de 2000	158
3.4.4 Principais contribuições e reflexões da década	162
3.5 SEGUNDA DÉCADA DE 2000: APLICAÇÃO EFETIVA, REFLEXÃO E ANÁLISE	163
3.5.1 Pré-análise e descrição geral do <i>corpus</i>	163
3.5.2 Análise da década: o delineamento de uma perspectiva dialógica	172
3.5.3 Síntese analítica da segunda década de 2000	191
3.5.4 Principais contribuições da década em comparativo	192
3.6 O ESTATUTO DIALÓGICO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA: CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA	197
CONCLUSÃO	212
REFERÊNCIAS	217

INTRODUÇÃO

Os interesses pelo objeto desta Tese – a Análise Linguística - estão calcados em desafios. Em primeiro plano, é uma catarse de inquietudes a serem explicitadas e que são oriundas de contextos profissionais de formação inicial, de formação continuada e de fazer docente e administrativo, na Educação Básica e no Ensino Superior, de modo que isso nos instiga a devolver algo ao social, em forma de compreensão responsiva ativa, de teor e tom positivos, conforme se depreende das teorizações do Círculo de Bakhtin.

O contexto de realização de nossa graduação em Letras Português/Inglês, 1992 – 1996, abarcou um período histórico da Linguística Aplicada do Brasil em que se colocava em xeque o ensino tradicional de línguas. Não houve acesso, na formação inicial, nem a conhecimentos gramaticais suficientes nem a reflexões que envolviam esse domínio ou o da perspectiva da Análise Linguística. Seguimos para a sala de aula da Educação Básica com a convicção de que o ensino gramatical era uma preocupação secundária, ou até mesmo desnecessária.

A chamada para a atuação na rede privada de ensino, especialmente, em cursos pré-vestibulares, trouxe-nos o desafio de aprender e ensinar gramática tradicional. Já no início dos anos 2000, a entrada para o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com área de concentração em Estudos Literários e linha de pesquisa em Estudos Culturais, nos apresentou as primeiras leituras originais de textos dos teóricos do Círculo de Bakhtin, coadunadas a leituras da Sociologia e da Antropologia. Nosso objeto era a identidade cultural do brasileiro a partir da leitura de romances regionalistas da Literatura Brasileira e a compreensão da própria língua como um fenômeno plural, sócio-histórico, cultural e, sobretudo, ideológico era necessária. Foi uma centelha que não encontrou resposta ativa satisfatória à época. Ainda naquele momento, em conversas informais com colegas da área de Estudos Linguísticos, ouvimos sobre o Projeto *Escrita e Ensino Gramatical*: um novo olhar para o velho problema, coordenado pela professora Alba Maria Perfeito, naquele contexto, atuante na UEL. Os colegas confirmavam que estavam lidando com leituras de teóricos do Círculo de Bakhtin. Nos intervalos das disciplinas cursadas nos estudos literários, perscrutávamos, informalmente, as discussões que ocorriam nas disciplinas dos Estudos Linguísticos e ali mesmo percebemos a possível relação entre a compreensão de uma proposta de ensino gramatical renovada e a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. Assim, mesmo em vinculação à área dos Estudos Literários, solicitamos nossa matrícula em disciplinas dos Estudos Linguísticos, por que isso passou a nos interessar mais.

A partir da conclusão do mestrado, março de 2003, os caminhos profissionais nos levaram, também, à atuação em cursos de Letras de instituições privadas, como docente e, logo em seguida, administrativa e pedagogicamente, na coordenação de cursos e assessorias, quando conduzimos processos de credenciamento, abertura e reconhecimento de cursos. A necessidade de concretizar a escrita de projetos de cursos e de relatórios capazes de responder às demandas teóricas prenunciadas por linguistas aplicados nacionais, como Geraldi (1984, 1991), Possenti (1996), naquele contexto, Travaglia (1996) e tantos outros e, sobretudo, de defender, com propriedade, essas propostas e relatórios perante os avaliadores do Ministério da Educação (MEC), propulsionou-nos leituras e estudos teóricos que corroboraram nossa formação teórica na área dos Estudos Linguísticos. Em paralelo, a atuação na educação básica permitia refletir sobre as teorizações e sobre os objetivos do ensino de língua.

Em 2009, decidimos lutar pelo ingresso no Ensino Superior Público e nos efetivamos junto ao Colegiado do Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – Câmpus de Campo Mourão, a partir de concurso para a área de ensino de Língua Portuguesa e de Prática de Ensino de Português. As demandas de uma instituição pequena e nossas escolhas nos distanciaram da atuação na área dos Estudos Literários e assumimos as disciplinas de Língua Portuguesa e Prática de Ensino do Português, as quais abarcavam, justamente, o ensino da gramática, em si, e as discussões que envolviam o campo da Linguística Aplicada sobre os eixos de ensino da Leitura e da Análise Linguística. Em 2013, abrimos um bimestre completo de nossas aulas de prática de ensino à coleta de dados para uma pesquisa de dissertação de mestrado desenvolvida por outra pesquisadora (DORETTO, 2014) e que envolvia o objeto Análise Linguística. Cedemos entrevistas e houve gravações integrais das aulas em vídeo e análise dos materiais produzidos pelos alunos para aplicação no Estágio Supervisionado. Os resultados demonstraram que a compreensão da práxis de Análise Linguística não se efetivou junto aos sujeitos investigados. A interpretação desses dados foi séria e respeitosa, mas, como professora participante do processo investigado, sentimos constrangimento, inquietude e, sobretudo, desafio para investigar e compreender melhor esse objeto. Iniciamos uma maratona de leituras aprofundadas sobre a Análise Linguística, o que nos levou a concluir que não havia trabalhos que sistematizassem o desenvolvimento histórico desse objeto. O ecletismo teórico era marcado, exigindo constante ampliação dos horizontes para a compreensão das propostas heterogêneas esboçadas. A cada trabalho aplicado lido, os resultados eram enfáticos em afirmar que os professores não conseguiam mediar, satisfatoriamente, práticas de AL, em qualquer contexto, em nenhum nível de ensino, no cenário da educação brasileira. Indicava-se, também, que os materiais didáticos não o faziam,

pois as elaborações didáticas ainda sustentavam compreensões tradicionais. E a teoria do Círculo de Bakhtin estava lá, intrigante e praticamente em todos aqueles trabalhos, o que acabou nos empurrando a um bem-vindo retorno e posterior fascínio, agora sob outro olhar, para leitura da teoria dos russos.

Aos poucos, foi se criando um lugar ético de reponsabilidade social inerente à posição de professora formadora. Então, partimos à busca pelo ingresso no Doutorado em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na área de Estudos Linguísticos e linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas. Nos últimos tempos, essa Universidade já havia se tornado uma referência para nosso trabalho. Sem abandonar os textos de Perfeito (2005, 2007) e os fundantes de Geraldi (1984, 1991), nós tínhamos os textos de Menegassi (1988, 2010, 2011), de Romualdo (2011), de Benites (2010), de Zanini (1999), de Ritter (1998, 2012) e outros, sempre às mãos para o trabalho na formação inicial. O diálogo fazia-se vivo e a UEM era o lugar mais próprio para estar.

Mais que disposição e motivação, o que nos movia a investigar o objeto e a tentar contribuir com as discussões da Linguística Aplicada do Brasil (LA), abarcava, ainda, outros desafios profissionais necessários: a) aprender a fazer pesquisa em Linguística Aplicada para posteriormente saber ensinar; b) poder falar a partir de uma linha de pesquisa legitimada pela academia, por meio da qual nós também buscávamos nos legitimar, isto é, a linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Mesmo sem uma orientação certa, nós acreditávamos que tínhamos alguma coisa a dizer.

O ingresso formal no Programa de Doutorado do PLE-UEM, em 2015, nos trouxe as interlocuções necessárias à compreensão das justificativas acadêmicas para a investigação do objeto. Todas as inquietudes do eu-pesquisadora tinham razão para dialogar sobre o objeto eleito, refratando-se para a mais importante de todas as constatações que esses processos vivenciados nos permitiram: o objeto Análise Linguística já tinha mais de trinta (30) anos na LA do Brasil, mas qualquer um que tentasse compreender perfeitamente seu nascimento, sua concepção epistemológica, seu desenvolvimento valorado, teria muita dificuldade, porque nenhuma resposta nasceria sem uma leitura densa e ampla. A investigação a essa visão panorâmica não poderia ser sincrônica. Era necessária e urgente uma compreensão realmente dialógica e histórica da constituição do objeto. Estava neste ponto a principal justificativa acadêmica para a realização de um trabalho sobre Análise Linguística: a necessidade de desembaraçar, de sistematizar e, sobretudo, de dar uma pausa reflexiva e axiológica em qualquer voz de análise do feito na pesquisa e na aplicação em sala de aula, ou de sugestão para proposição aplicada nova, sem antes haver uma compreensão elucidada dos caminhos

pelos quais as pesquisas existentes passaram no curso da história. Desse lugar, acreditamos que se poderia suscitar uma compreensão forte, ancorada e saudável de possíveis caminhos a serem percorridos, o que, em nosso caso, desfecha no ensaio de apontamentos para os caminhos de uma perspectiva dialógica de Análise Linguística. Nesse sentido, a abordagem e a postura dialógica dispensadas à compreensão do objeto deveriam se marcar a partir de dois domínios que dialogam: nos termos da teoria balizadora da reflexão e da metodologia eleita – a Dialógica do Círculo de Bakhtin - sob a perspectiva da Análise Dialógica de Discurso e, nos termos do nosso ato político de pesquisar, ancorado em reflexões epistemológicas e históricas, como requer o fazer científico reflexivo, tradicionalmente circunscrito aos campos intersubjetivos das ciências humanas e da ciência da linguagem.

O tom e o curso dialógico das orientações e as decisões tomadas no percurso levaram ao desenvolvimento desta Tese, assim como passaram a delinear a jornada de aprendizagem do fazer científico, aportada na relação entre os planos teóricos, metodológicos e proposicionais assumidos, os quais explicitamos, posteriormente, em função de nosso tema e pergunta de pesquisa

Como já indicamos, era incômodo que a maioria absoluta dos trabalhos existentes sobre o objeto Análise Linguística (AL) – inviável listá-los todos aqui - apontassem a não efetivação satisfatória desse eixo de ensino no processo de ensino e aprendizagem. Referimo-nos, aqui, ao surgimento da AL como perspectiva pedagógica de reflexão sobre a língua em uso na Linguística Aplicada do Brasil, com Geraldí (1981, 1984), a qual também envolvia abordagens gramaticais, metodologicamente com ancoragem na reescrita do texto produzido pelo aluno, até seu amplo desenvolvimento heterogêneo a partir dessa demarcação, que inclui também ligações com a prática de leitura, com o processo completo de produção textual de escrita ou oral, em abordagens enunciativas ou discursivas, majoritariamente a partir de gêneros discursivos, conforme também recomendado nos documentos orientadores para o ensino de língua no país. Reconhecemos que as discussões que envolvem a reflexão gramatical ou diferentes tipos de Análise Linguística como perspectiva que leva em consideração a construção de sentidos nos textos “quanto para processos analíticos de fatos e fenômenos da linguagem sob perspectivas distintas da ciência linguística” (SANTOS; BIONDO, 2010, p. 299) são amplas e muitas delas anteriores a AL apresentada por Geraldí, a qual se popularizou junto às discussões da LA do Brasil e junto ao professorado de língua no país. É esse o nosso objeto de discurso específico, que se apresenta como um desafio para o fazer docente em sala de aula. Do ponto de vista científico, ainda, a AL, mais que isso, tornou-se um emaranhado a ser desembaraçado, via uma compreensão sistematizada

cientificamente.

Desse modo, o tema desta pesquisa envolve a compreensão epistemológica e histórica do desenvolvimento da Análise Linguística, a suscitar um diálogo esclarecedor e capaz de ampliar suas possibilidades de compreensão teórica, conceitual e metodológica, com ancoragem na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. Assim, desfechamos na pergunta:

É possível constituir-se um estatuto dialógico para a Análise Linguística a partir de uma reflexão ancorada no desenvolvimento histórico do objeto a partir das pesquisas em Linguística Aplicada do Brasil?

A tarefa de responder à pergunta norteadora convergiu diretamente para o objetivo geral da pesquisa:

Propor um estatuto dialógico para a Análise Linguística, nos termos de sua função reflexiva para compreensão/produção valorada de textos/enunciados e como perspectiva de ensino gramatical em língua materna, a partir de reflexões sobre o desenvolvimento do objeto na Linguística Aplicada do Brasil, com base nos aportes da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin.

Partimos da hipótese de que o objeto Análise Linguística apresenta um desenvolvimento heterogêneo, oscilante entre uma tendência convergente e outra desviada a uma perspectiva dialógica de abordagem teórica e prática.

Para responder ao objetivo geral e confirmar nossa hipótese, foi necessário delinear outros objetivos específicos, como: a) interpretar a epistemologia teórica da Análise Linguística com base na proposta emergente de Geraldí, do lugar da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin; b) caracterizar o desenvolvimento da Análise Linguística a partir de três décadas de seu desenvolvimento na Linguística Aplicada do Brasil; c) apresentar o Estado de Arte concernente às pesquisas em Análise Linguística na Linguística Aplicada do Brasil, com os aportes expansivos da Análise Dialógica de Discurso; d) propor o estatuto dialógico da Análise Linguística com a orientação teórica, conceitual e metodológica definida.

A partir dos objetivos traçados e da pergunta norteadora da pesquisa, defendemos a tese de que há a possibilidade de constituir um estatuto dialógico para a Análise Linguística, estabelecendo-se um percurso teórico-metodológico convergente a apontamentos voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e éticas necessárias à compreensão/produção axiológica do texto/enunciado, bem como para o estudo sociológico estilístico-gramatical de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos, no trabalho com gêneros discursivos no ensino de língua materna.

Para defender a proposta, organizamos o texto da Tese em três seções: na primeira delas, procuramos apresentar uma leitura da teoria do Círculo de Bakhtin convergente a uma possível abordagem sociológica ou dialógica de aspectos estilístico-gramaticais em textos/enunciados. A reflexão abarca a própria teoria em seus objetivos sociais e converge a sua compreensão refratária balizadora, nos termos pragmáticos de possíveis aplicações no processo de ensino e aprendizagem de língua, cujos mesmos objetivos são ali, invariavelmente, refletidos. Desse modo, referenciamos pesquisadores brasileiros e estrangeiros que se utilizam da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin para compreensões ou análises que respondem a uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem e também aqueles que se utilizam dela já do lugar da Linguística Aplicada do Brasil.

Na segunda seção, tratamos do nascimento da proposta de Análise Linguística na Linguística Aplicada do Brasil, a partir da leitura de três textos fundantes de linguistas aplicados. Geraldi (1984), com o livro *O texto na sala aula*; Franchi (1987) com o livro/artigo, “Gramática e criatividade” e, novamente, Geraldi (1991), com o livro *Portos de passagem*, delineiam os pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos que sustentam a epistemologia da prática de Análise Linguística. Nessa seção, os revisamos e demonstramos os modos como reverberam os pressupostos dos teóricos do Círculo de Bakhtin.

Na terceira seção, abordamos o objeto Análise Linguística e apresentamos seu Estado de Arte por meio de um percurso histórico, de forma a dialogar com o maior número possível de autores comprometidos em discutir a renovação do ensino gramatical ou a perspectiva da Análise Linguística, desde o início dos anos 80 até a atualidade no Brasil. O objetivo e a decisão de traçar uma compreensão dialógica do objeto, de definir e de lidar com um *corpus* volumoso, de maneira que os dados também pudessem falar, exigiu caracterizá-los e descrevê-los, submetendo-os a critérios científicos de análise. Por isso, no que toca à interpretação inferencial, cognitiva desses aspectos, decidimo-nos pelo uso metodológico da Análise de Conteúdo - AC (BARDIN, 1977). Em paralelo, do ponto de visto do discurso analisado, suspendemos as abordagens interpretativas sugeridas na AC, para fazer uso da Análise Dialógica de Discurso, a fim de dar conta da análise da heterogeneidade de vozes que constituem o discurso sobre a Análise Linguística. Desse modo, a Análise Dialógica de Discurso (ADD) visa a expandir as interpretações inferências da AC, que não poderiam predominar em uma abordagem dialógica. Esses dois procedimentos metodológicos coadunados permitiram emergir apontamentos expansivos para a caracterização do estatuto dialógico da Análise Linguística.

A Tese, portanto, constitui-se a partir de uma postura dialógico-metodológica que requer sua leitura integral, para que seja compreendida em seus objetivos e em seu teor de corte axiológico de tom reflexivo retrospectivo e, ao mesmo tempo, prospectivo, no que se refere à abordagem científica do objeto e às práticas escolares subjacentes.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 REFLEXÕES INICIAIS

Nesta seção, estabelecemos um percurso teórico para compreender o estilo socioindividual do autor-criador como desfecho valorativo que abarca vários aspectos do dialogismo que permeia a interação verbal. Um afinilamento é proposto para sustentar a discussão, iniciando-se com a compreensão do conteúdo ideológico presente no material verbal/palavra, que funciona como ponte para o diálogo interior e exterior do homem nas e a partir das relações sociais (BAKHTIN, 1988; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Posteriormente, demonstramos como a constituição do estilo verbal do enunciado, já consubstanciado pelas valorações da forma, se constitui lugar de relações sociais (BAKHTIN, 1988), por ser socioindividual, ou seja, refletir as axiologias compartilhadas na interação autor/criador-interlocutor-tema (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926), inerentes à situação social e histórica ampla e imediata da interação e também ao trabalho cognitivo e ético da autoria (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2014).

O texto procura elucidar como o estilo verbal se constitui dialógico e pluridiscursivo, em face de as escolhas vocabulares e sintáticas da autoria estarem orientadas por ligações objetais e semânticas de caráter cognitivo - dos domínios das técnicas, das formas, do conhecimento de mundo - e, ético - da posição axiológica peculiar assumida pelo autor-criador para tratamento do tema perante interlocutor específico (BAKHTIN, 1988; 2003). No estilo, reflete-se o compartilhamento de valorações sociais sustentadoras da constituição textual/discursiva, com ancoragem substancial nos valores do grande diálogo social determinativo da estética da criação, do todo do acabamento e do tom peculiar do enunciado novo inserido na cadeia do discurso.

Nesse sentido, encontramos aberto o flanco para defender, já em nível teórico, uma abordagem dialógica para a atividade de Análise Linguística, nos termos de sua aplicação pedagógico-analítica na compreensão/produção de textos/discursos, cujas atividades epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991) são integrantes. Desse modo, estamos compreendendo que o estilo do autor-criador (BAKHTIN, 2003; FARACO, 2007) pode ser interpretado a partir de sua concretização linguística, que reflete o que é refratado pela dimensão extralinguística da linguagem (BAKHTIN, 2008). Esse fenômeno interacional amplo requer uma necessária interpretação da relação estilo-gramática, conforme sugere Bakhtin (2003; 2013). Assim, demarcamos que nossa proposta abarca tanto a

compreensão pragmática quanto a epistemológica dessa teoria – a dialógica do Círculo de Bakhtin - que serve de baliza ao processo de ensino e aprendizagem de língua, mais especificamente aqui à prática de Análise Linguística.

Conforme o texto se propõe a indicar, gradativamente, quando ensinamos nossos alunos a usar ou a refletir sobre a língua em uso, pretendemos colaborar não apenas para que a ouçam, leiam, falem ou escrevam com competência cognitiva. O posicionamento axiológico, ético assumido é o que pode mover as relações sociais, mas isso não se realiza sem o conhecimento cognitivo. Estas duas coisas: o cognitivo e o ético na autoria não podem estar separadas. E, na acepção dos teóricos do Círculo de Bakhtin, sem interpretar e sem produzir discurso, não se move relações sociais. Já nas suas condições de produção, os pressupostos teóricos exarados pelo Círculo se propuseram a uma mudança social possível de ser efetivada a partir do jogo dialógico/discursivo.

Conceitos como signo ideológico/palavra, interação verbal, enunciação, enunciado, axiologias sociais, interlocutor, atitudes responsivas, autoria e outros subjacentes ou internamente constitutivos dos gêneros do discurso, como tema, forma composicional e estilo verbal, são aqui abordados como constitutivos e constituintes do dialogismo, de modo que refratam possibilidades de abordagens para um processo de ensino e aprendizagem de língua balizado por uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem.

Desse lugar, enfatizamos o princípio dialógico como aquele que: a) estabelece relações indissociáveis entre a consciência individual e social, resultando na ideia de consciência socioindividual; b) estabelece relações entre as dimensões linguísticas e extralinguísticas do discurso, resultando na proposta bakhtiniana de uma translinguística (BAKHTIN, 2008) e, especificamente, no nosso caso, de uma Análise Linguística de estatuto dialógico.

1.2 DIALOGISMO: COMPLEXOS CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO DO DISCURSO E DO ESTILO

O dialogismo é aspecto fundante do pensamento do Círculo de Bakhtin e compreendê-lo implica em uma postura de revisitação a complexos conceituais, dispostos em várias obras de suas obras. No contexto das décadas de 20 e 30 do Século XX, o Círculo contava com intelectuais como Medvedev e Volochinov, reunidos em torno da liderança de Bakhtin, por afinidades pessoais e acadêmicas. “Seus escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos,

[concretizaram-se] como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo” (DE PAULA, 2013, p.243).

Essas produções teóricas situam-se como uma ruptura epistemológica que emerge do contexto soviético citado, para ecoar substancialmente às disposições das ciências humanas, às disposições das ciências da linguagem na atualidade, sobretudo para a Linguística Aplicada do Brasil, ao sustentar reflexões que amparam o olhar direcionado ao funcionamento dialógico/discursivo da língua no processo de interação verbo-social e em situações de ensino e aprendizagem. Esse olhar requer a compreensão de seu conteúdo ideológico, presente nas manifestações discursivas, indispensável à interpretação dos conflitos sociais, das relações de dominação e de resistência, do desejo incessante de manutenção da monovalência dos signos por parte dos partidários das ideologias formais, como condição para manter a ordem instalada, o que, no contexto brasileiro, tem sustentado reflexões de linguistas aplicados sobre os objetivos do ensino de língua há mais de 30 anos.

Se hoje essas ideias nos impulsionam a refletir sobre quem somos, sobre quem são os outros, sobre os lugares que ocupamos no contexto da vida social historicamente organizada, mais pujantemente parecem ter impulsionado o Círculo naquele contexto soviético de violência, de dominação explícita e privação humana. A partir da compreensão dessas questões, o Círculo de Bakhtin elege a língua e a linguagem nas suas condições de comunicação, como via à interpretação do funcionamento das estruturas sociais. “O dialogismo bakhtiniano estabelece a interação verbal no centro das relações sociais” (DAKLET, 2005, p.55). O foco não é o sujeito isolado e muito menos as relações diretas entre as superestruturas e infraestruturas sociais, tal qual renunciava o marxismo¹, mas o funcionamento dialógico da língua como meio para uma possível compreensão de como a própria língua é determinada a partir de um complexo arraigado, com paradoxal sustentação no contexto das vivências sociais, lugar onde o discurso se embebe de sustentação ideológica, tanto às mudanças quanto à manutenção da ordem formal instalada. Assim, Bakhtin/Volochinov (2006) argumenta que a linguagem é “o *locus* onde [...] embates se

¹ Para o marxismo, estrutura diz respeito à organização econômica, à produção, distribuição e consumo de bens. A superestrutura corresponde ao conjunto de ideias que surge dentro desta organização. No campo da superestrutura, situam-se o Estado, a arte, a religião, a moral. “Talvez nenhuma outra proposição marxista seja tão conhecida quanto à de que a ‘infraestrutura determina [de certo modo] a superestrutura’” (GOMES, 2005, p. 127). Embora essa relação venha sendo discutida por estudiosos marxistas na atualidade, naquele contexto, o Círculo de Bakhtin demonstra interpretar que o autor concebe, tal qual ele mesmo postula abertamente, a infraestrutura como determinadora da superestrutura.

travam de maneira mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais íntima e pessoal. É na linguagem, e não na nação-estado, que a força social encontra sua expressão mais realizada” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 240).

Para o Círculo, a língua e seus usos são espaços de movência, de plurivalência, de embates ideológicos que se dão no processo discursivo, em vários níveis. Assim, “quando as pessoas utilizam a linguagem, não atuam como se fossem máquinas que enviam e transmitem códigos, mas como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: o falante ouve e o ouvinte fala” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 237), ou seja, há um entendimento dialógico dado a partir do plano social e nunca unilateral.

É fato que a expressão não nasce no psiquismo individual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Ao explicar a proposta do dialogismo do Círculo de Bakhtin, Faraco (2003), em clara referência ao que postula Bakhtin (1988), explica as três dimensões que sustentam a dialogicidade inerente à expressão: a) o fato de que todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”; b) o fato de que todo dizer é orientado para uma resposta e; c) o fato de que todo dizer é internamente dialogizado.

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém que foi solicitado a surgir e que era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 1988, p. 89).

Do que postula Bakhtin (1988), depreende-se que nenhuma expressão pode ser cópia de outra e quanto mais não for padronizada e for verticalmente representativa do posicionamento claro dos sujeitos sociais, de sua expressividade livre e fluída, mais haverá espaço para a transformação das relações sociais. Por isso, à compreensão do dialogismo, subjaz à compreensão e à produção do discurso, como um ato interacional consciente, responsável, capaz de mover valores sociais. Logo que assumimos e defendemos uma posição socialmente justa, de modo único, não só por se assentar nos valores que regem as relações sociais, mas também por representar um posicionamento axiológico socioindividual, automaticamente, contribuímos para a refutação, reforço ou emergência de novas acepções sociais acerca do objeto tratado no enunciado que proferimos. Conforme expõe Bakhtin (1988),

qualquer objeto desacreditado e contestado é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele. É neste jogo complexo de claro-escuro que

penetra o discurso, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas (BAKHTIN, 1988, p. 86).

Nesse sentido, é necessário ressaltar que a atividade de criação, de autoria, é de grande importância para a sociedade, porque é capaz de movimentar valores sociais a partir do movimento dialógico entre o já dito, a nova orientação do dizer e o que é internamente dialogizado pelo autor. E sem compreender o funcionamento sociovalorativo do material verbal, o sujeito social não pode compreender e produzir discursos. Portanto, a constituição de qualquer discurso não está desvinculada da lida com o material verbal, com o linguístico, o que demanda um trabalho de compreensão estilística, ou seja, de compreensão do outro e também do funcionamento sistemático e sociovalorativo da língua em uso, servindo como ponte interacional. Isso porque “a relação dialógica para com o discurso de outrem no objeto e para com o discurso de outrem na resposta antecipada do ouvinte, em essência diferentes, [acaba por engendrar] diversos efeitos estilísticos no discurso” (BAKHTIN, 1988, p. 91).

Conforme explica Bakhtin (1988), uma vez que o discurso já está orientado para seu objeto, já o penetra dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações, entrelaçando-se com eles em interações complexas, “fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar o seu aspecto estilístico” (BAKHTIN, 1988, p. 86).

Desse modo, a constituição do discurso exige a compreensão do estilo como uma marca indelével do trabalho do autor. Essa questão, em primeiro plano, envolve a compreensão da língua como fenômeno social e ideológico. Por isso, Bakhtin/Volochinov (2006) empreende uma crítica incisiva às duas orientações do pensamento filosófico linguístico, o subjetivismo-individualista e o objetivismo-abstrato, no que toca as suas limitações. O objetivo era acrescentar ao signo a natureza dialógica/social, sem a qual a língua em uso não poderia ser interpretada como expressão da vida social e ser via às mudanças individuais e sociais, cujas conceituações fechadas das ciências idealista e positivista não permitiam.

O subjetivismo idealista desconsiderava a expressão como orientada ao interlocutor ao negar a natureza social da própria interação verbal e, o objetivismo abstrato, fundamentado especialmente no pensamento saussuriano, elegia a língua como objeto e a conceituava como um sistema abstrato de códigos do qual o homem se vale instrumentalmente. Nessa acepção, a fala não é priorizada como objeto e aí está o prejuízo desse pensamento que não pode ser perfeitamente combinado com o dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin. O contexto da

vida, tão caro ao Círculo, é desprezado, não interessando a Saussure as valorações sociais mais refinadas, inerentes ao ato enunciativo e as variações que emergem do uso e sustentam a própria existência da língua em constante processo de reavaliação, dialogicamente funcionando como capaz de promover a alteração da consciência e do estado das coisas no âmbito social. O Círculo quer mostrar a necessidade de considerar que, em qualquer situação de elocução, as “palavras estão ‘já ali sempre’, mas estão ali como ‘jamais alguma vez antes’, porque aquelas palavras precisam ser faladas em contextos absolutamente únicos e novos para o locutor” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 238).

Assim, conforme explica Barros (1994), o dialogismo tanto é constitutivo da linguagem quanto é condição do sentido do discurso, podendo ser analisado a partir da relação interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro e a partir da própria constituição pluridiscursiva do discurso, a qual a autora trata, especificamente, devido à base teórica semiótica que sustenta seu pensamento, como intertextualidade no interior do discurso.

Para o Círculo de Bakhtin, não é suficiente atribuir conteúdo ideológico e defender a natureza semiótica apenas do signo. Definitivamente, nenhum signo e nenhuma forma de expressão semiótica, como o enunciado, pode representar uma relação abstrata entre forma e conteúdo. Nada pode ser “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 113). O Círculo defende que seja atribuído o estatuto das relações dialógicas de natureza extralinguística a tudo o que se refere à comunicação humana, o que exige uma postura de questionamento ao que as ciências humanas e da linguagem atestavam até o momento. O que fora postulado pela linguística não deve ser desconsiderado, mas é necessário uma translinguística (BAKHTIN, 2008) para se compreender como funciona a expressão e como ela se reflete e refrata na vida social e vice-versa.

Por isso, do ponto de vista da língua, percebemos que o objeto do Círculo não é, estritamente, o de Saussure e não diz respeito ao funcionamento objetificado da língua. Diz respeito à proposta de o homem poder se modificar e de ser capaz de modificar a organização social, na medida em que a língua o constitui enquanto ele se faz participante das interações verbo-sociais. Por isso, será sempre uma constante que encontra eco enquanto houver necessidade de as pessoas, organizadas em sociedade, sentirem-se em condições de se acomodar sem mediações conflituais para interpretar e viver a vida. Isso tanto vale do ponto de vista da sua individualidade, quanto vale para a vida em sociedade, porque não há individualidade que não seja social, conforme Bakhtin/Volochinov (2006). É profundamente

dialógico porque envolve o que se relaciona do eu perante outros “eus”, do outro para mim, de mim para o outro e não acontece senão pela mediação da interação verbal entre os homens.

Amparando-nos nessa compreensão epistemológica, como nossas preocupações estão circunscritas ao processo de ensino e aprendizagem da língua, propomo-nos a eleger o estilo verbal que se apresenta nas formas típicas de enunciado como o lugar privilegiado das valorações sociais, da expressão, de contato significativo com a vida, por representar cada homem constituído e constituindo-se a partir das relações sociais. Esta reflexão se inicia a partir de uma concepção dialógica de língua, dada por sua interpretação como fenômeno ideológico. Posteriormente, avançamos a outros aspectos, para tratar das enunciações, das formas típicas de enunciados e das axiologias sociais que sustentam a vida do discurso, bem como dos papéis do locutor/autor e do interlocutor/ouvinte/outro e, especialmente, à importância social da resposta ativa.

1.2.1 Língua em uso: a concepção dialógica do Círculo de Bakhtin

A compreensão da língua como fenômeno integral e dialógico é dada a partir da ideia de signo ideológico. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), Bakhtin/Volochinov se atém a dois embates precisos para defender essa natureza ideológica do signo. O primeiro vem de encontro à filosofia idealista e à visão psicologista de cultura, que situam a ideologia como um fato da consciência, exterior ao signo. O segundo embate vem de encontro ao modo objetivo, abstrato e instrumental de a linguística saussuriana conceber o signo, o que, de certo modo, acaba por sustentar pressupostos que servem a interpretar o signo como um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão.

Para Bakhtin/Volochinov (2006), trata-se de compreender que o signo, por ser ideológico, remete a algo situado fora de si, mas que também se banha do conteúdo da consciência individual.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 32).

Nesse sentido, a ideologia não está na consciência isolada do homem, ou fora dela, como pacote pronto, advindo do mundo da natureza, conforme explica Miotello (2008). Portanto, nem pode ser analisada como subjetivo-individual, nem como ideia da qual alguém

se apropria numa relação objetiva. Ela é socioideológica, porque sempre está em interação dialógica com outras.

A língua se constitui expressivamente ideológica porque a palavra é signo ideológico, por excelência. Sua flexibilidade permite ao sujeito social interiorizá-la e (re)valorá-la de forma idiossincrática. Para o Círculo, em cada ato de interação verbo-social, o falante se subjetiva naquela dada situação imediata, mas essa relação nunca é de um para um. Ela sempre é de uns para um e de um para outros. Isso porque não é do sistema abstrato que o sujeito saca as palavras para servir a seu dizer. Ele as apanha de outros discursos e as revaloriza, para ali, no enunciado novo, torná-las próprias e orientá-las a seus interlocutores em face à posição que defende a partir de uma expressão que exterioriza, cujo diálogo interior a precede. Assim, é preciso considerar “o papel dos signos no pensamento humano e o da elocução na linguagem. Cada um desses tópicos liga-se então ao modo pelo qual transmitimos em nossa fala a fala dos outros” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 233).

Bakhtin (1988) explica essa questão, clarificando como se dá o funcionamento social da palavra:

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna própria, quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio (BAKHTIN, 1988, p. 100).

A (re)avaliação do signo/palavra, por sua vez, também não dispensa a vida cotidiana, que organizada em estratos superiores (organização social mais imediata desse pensamento) pode se fazer sentir nas ideologias formalizadas, sendo a palavra “capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 40). Essa avaliação do signo/palavra é ininterrupta na cadeia da comunicação verbal.

Defender essa compreensão é a partida do Círculo para interpretar a relação dialógica de forças entre as superestruturas e as infraestruturas sociais, uma operando sobre a outra, até que possam, em alguma medida, se acolher, se refutar, em movimentos tensos, promovendo a transformação de cada indivíduo e, por conseguinte, dos valores sociais. E, sendo a criação ideológica um ato social e material, não pode ser “introduzida à força no quadro da consciência individual” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.32), tampouco devolvida à força no quadro social, por isso a via dessa introdução na consciência e dessa devolução ao

seio social é o signo ideológico, por excelência, a palavra que carrega essa propriedade de ser flexível. Esse movimento também possibilita a flexibilização do próprio eu, que se expande para acolher e (re)valorar os outros constituídos naquela palavra.

Miotello (2008), em referência ao que explicita Bakhtin (2014), ao explicar como a ideologia é concebida pelo Círculo de Bakhtin, clarifica a importância da ideologia cotidiana, constituída nos encontros causais e fortuitos, que ao tornar-se organizada em estratos superiores, torna-se representativa de um pensamento que reflete uma organização social (infraestrutura), podendo ser colocada em relação dialética e dialógica à ideologia oficial/formal, dada como conteúdo ou estrutura oficial, estável, legitimadora das relações de poder entre as classes (superestrutura). Essa relação compreende um todo complexo, em que a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, porém sem deixar de ser afetada pela ideologia do cotidiano, que embebida de conteúdo novo no contexto da vida, constitui espaços de movência, de quebra de ordens e valores instalados.

Se as superestruturas não existem senão em jogo e relação constante com as infraestruturas, essa relação é mediada pelos signos, em cada lugar social e também em cada consciência, revestidos de sentidos próprios, produzidos a serviço dos indivíduos e dos grupos que os utilizam em situações definidas de interação. Por isso, são plurivalentes, socialmente valorados e não apenas produto de uma convenção social de cunho puramente externo, como defendia Saussure. Assim, ao defender a língua como ideológica, Bakhtin/Volochinov (2006) argumenta que o corte saussureano não desfecha apenas na ideia de um corte entre o “sistema linguístico e o desempenho locutivo, mas também entre mente e matéria” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p.40).

A ideologia do cotidiano é o lugar onde o signo ideológico/palavra se reveste de conteúdo valorativo que desafia aquele estabilizado o qual lhe imputa a ideologia formal. Este seria um aspecto fundamental do dialogismo, o qual dá à língua e a seus usos, principalmente os cotidianos, o estatuto dialógico e flexível de ser a via operável de manutenção e, ao mesmo tempo, de fomento à transformação das relações sociais.

Essa relação de forças pode ser sentida em qualquer enunciado polêmico, no sentido de que não se apoia em valorações sociais consensuais em dado momento da história. São os níveis de adesão ao que se apresenta como representativo da ideologia X ou Y que determinam o nível social de alcance do enunciado. O enunciado “eu te amo”, sendo proferido por um casal homoafetivo na sociedade brasileira, em meados do Século XX, dado o contexto histórico, é certamente representativo da expressão subjetiva daquele casal e não tem força para afetar os valores sociais, provocando alterações nos modos de a sociedade

conceber, respeitar e aceitar esse sentimento. No entanto, essa voz fortuita e casual, indica que esse é um sentimento e uma prática de amor possível ao homem. A demanda sobre a necessidade dessa prática é o que organiza os homens individuais em torno do objetivo de que essa demanda se torne social. Por ínfima que seja essa expressão social organizada, acaba por se tornar o nascedouro onde os signos ideológicos começam a se banhar de conteúdo novo. A voz do eu torna-se, então, socialmente possível quando a ideologia cotidiana se encorpa, de tal modo, que já não pode mais ser aquela voz do indivíduo que expressa seus sentimentos na solidão isolada. Remontando ao exemplo do enunciado “eu te amo”, no contexto atual, ele já é a voz organizada do grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (LGBT), que luta pelos direitos e proteção de indivíduos pertencentes, considerados minoritários e socialmente discriminados.

Portanto, são as necessidades subjetivas e objetivas do homem, mediadas pela história e pelo diálogo, as entidades determinadoras da possibilidade desse encorpamento da voz. Quanto mais sólido for esse encorpamento e quanto mais ancorado nas necessidades reais e sociais do homem mais é capaz representar valores compartilhados, de maneira que alcança força social para mover a ideologia formal, até mesmo ao ponto de suplantá-la.

O Círculo quer mostrar que a luta organizada de classes se dá via língua, via encorpamento social da voz, até que as ideologias oficiais possam ser afetadas, repensadas, modificadas. Esse não é um processo de força bruta, caso contrário não seria dialógico, mas não deixa de ser de forças, porque é de luta. Assim, a sociedade evolui e modifica suas acepções, seus juízos de valor social e é isso o que promove a modificação das relações sociais, visto implicar nas formas do “eu” se constituir sempre perante e com o outro. Em *Freudismo: um esboço crítico* (2014), Bakhtin defende que uma ideia só é forte, verdadeira e significativa se toca aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social, sendo capaz de clarear a posição deste grupo na luta social.

A compreensão da língua como fenômeno ideológico, portanto, é condição para se entender como ela vive e evolui no processo da interação verbal, onde a palavra funciona como uma arena de luta que busca por uma valoração social, servindo aos interesses de diferentes locutores sociais em diferentes situações de uso.

Ao compreender que a linguagem está no centro das relações sociais e ao defender a língua como dialógica/ideológica, Bakhtin, em tese, procura resolver

a velha e aparentemente intransponível dicotomia entre as feições obviamente sistemáticas da linguagem, como a sintaxe, a gramática ou os significados relativamente fixos das palavras, e seus contextos não

sistematizáveis, que interagem com tais aspectos estáveis em qualquer conversação efetiva, reduzindo as diferenças entre eles a outro conjunto de diferenças, as quais ocorrem entre locutores específicos em situações particulares (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 235).

Por isso, o primeiro ponto de vista, de defender a língua como fenômeno ideológico, é fundamental para que o Círculo discuta o segundo: tratar da língua a fins específicos nas enunciações e nos enunciados concretos, lugares a partir dos quais é possível perceber

todos os fatores afora as palavras que têm profunda relação com o significado delas, como é o caso das diferenças de idade ou de posição social e de condição em que a fala se deu, se entre amigos em conversa íntima ou em público, num auditório composto de muitos ouvintes estranhos ao locutor (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 234).

A palavra só significa enquanto elemento que serve à constituição do discurso entre interlocutores. Conforme ratificam Clark e Holquist (2004), “o único meio pelo qual as palavras podem significar é serem entendidas. E o único meio pelo qual são entendidas é o constituído por locutores particulares e por ouvintes, que também são locutores em situações particulares” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 234). Essas situações particulares definem o significado objetual material da palavra, por sua vez, sempre envolto pela atividade de seleção do significado, via singular iniciativa do autor-criador, o que “envolve a sua autonomia cognitiva e ética” (BAKHTIN, 1988, p. 66). Por isso, não basta compreender que a palavra não é apenas um signo abstrato que une significante e significado. Se seu significado remete diretamente às valorações imputadas pela situação sócio-histórica imediata e ampla interação, questões discutidas pelo Círculo e também fundamentais à compreensão da interação e do dialogismo, conforme propomos.

Depreende-se que qualquer aspecto gramatical circunscrito à palavra deve ser analisado também como estilístico, ou socialmente expressivo, porque os fonemas, os morfemas, o próprio valor categorial da palavra, em si, sua função morfológica, nada disso é apenas gramatical porque é vivo e tem valor assentado no diálogo social e interior do homem, sendo, portanto, passível de ser reconhecido, compartilhado entre interlocutores específicos em situações únicas de interação. O mesmo vale para qualquer abordagem em nível sintático, questão também revisitada pelos teóricos do Círculo do Bakhtin.

1.2.2 Língua em uso: a sintaxe na visão do Círculo de Bakhtin

As questões sintáticas são mais pontualmente tratadas por Bakhtin/Volochinov (2006), em três ensaios: “Teoria da enunciação e problemas sintáticos”, “Do discurso de outrem” e “Discurso indireto, discurso direto e suas variantes”. No primeiro desses ensaios que compõe *Marxismo e filosofia da Linguagem* (2006), o objetivo é romper com a aparentemente dicotomia fechada entre as feições sistemáticas da linguagem, a sintaxe e o uso social, questão essa de grande importância a uma prática de Análise Linguística de estatuto dialógico, porque diz respeito à compreensão da relação estilo-gramática, principalmente no que concerne a uma composição dialogizada do discurso, assentada em valores sociais convocados e em aspectos entoacionais compartilhados e, sobretudo, da importância de uma abordagem primordialmente sociológica dessa relação. Com postura dialógica coerente, o primeiro passo de Bakhtin/Volochinov é lançar uma crítica fundamentada ao tratamento tradicional da sintaxe, que seguia os mesmos moldes das abordagens dadas à morfologia, à fonética ou fonologia.

Quando Bakhtin/Volochinov aborda a palavra, ainda que não se refira diretamente às questões da morfologia, deixa entrever que o tratamento das “categorias morfológicas só têm sentido no interior da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 142). A mesma defesa se estende à sintaxe. Para o Círculo, as formas sintáticas são mais concretas que as fonológicas e as morfológicas e também mais ligadas às condições reais de uso, ao discurso vivo. Nessa visão, “todas as análises sintáticas do discurso constituem análises do corpo vivo da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 142).

A categoria de oração, como qualquer outra, por exemplo, só tem sentido como unidade inserida na enunciação completa. Para Bakhtin/Volochinov (2006), até mesmo uma categoria maior, como o parágrafo, deve ser compreendida a partir de aspectos essenciais relacionados às réplicas do diálogo, “ao ajustamento às reações previstas do ouvinte ou do leitor. Quanto mais fraco o ajustamento ao ouvinte e a consideração de suas reações, menos organizado, no que diz respeito aos parágrafos, será o discurso” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 143).

Ainda nesse primeiro capítulo, Bakhtin/Volochinov informa que a sintaxe é historicamente uma preocupação secundária da linguística, o que não converge à postura do Círculo, que considera as formas sintáticas como as “que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, dos *atos de fala*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 142) e por isso lhe dá estatuto prioritário. Bakhtin/Volochinov (2006) reconhece que é mais seguro para

o linguista analisar unidades frasais. Já nas fronteiras do discurso, essa posição se torna menos segura, menos lógica, porque, obrigatoriamente, deve se ancorar em uma abordagem metodológica sociológica. Reconhece-se, por exemplo, que já havia interesse por relacionar questões da sintaxe e da entoação. No entanto, na visão do Círculo, isso não é produtivo se não se considerar essa combinação à luz das bases da comunicação verbal. A questão da sintaxe e da entoação é tratada em outro ensaio, “Questões de estilística no ensino de língua”, por Bakhtin (2013). Nosso posicionamento científico é o de não ser produtivo trazer as reflexões suscitadas no ensaio agora, porque ainda não discutimos a entoação. Então, será feito mais tarde.

O que faz Bakhtin/Volochinov (2006) é informar a necessidade de tratar o fenômeno da sintaxe sob nova visão metodológica que abarca a orientação sociológica da transmissão do discurso de outrem, ou seja, o fenômeno do discurso citado. Assim afirma:

Acreditamos que um fenômeno assim altamente produtivo, “nodal” mesmo, é o do *discurso citado*, isto é, os esquemas linguísticos (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontramos na língua, e que servem para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações [nas novas enunciações] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 145, grifos do autor).

Mesmo reconhecendo o caráter provisório e hipotético da proposição, em face de toda a tradição desenvolvida nos estudos sintáticos, o discurso citado passa a ser tratado no ensaio “O ‘discurso de outrem’”. Ao afirmar que o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas, ao mesmo tempo um discurso sobre o discurso, ou uma enunciação sobre a enunciação, Bakhtin/Volochinov (2006. p. 147), já deixa entrever que a questão do discurso citado envolve sempre a apreciação do locutor sobre o discurso do outro, questão fundante para o dialogismo, porque permite a interpretação da comunicação socioidológica em transformação no curso da história, o que será mais bem abordado no restante deste mesmo ensaio. A partir dessa interpretação, a composição dialogizada do discurso, que se dá, em grande medida, por meio do discurso citado, é tema caro às práticas de Análise Linguística de estatuto dialógico, porque diz respeito a como a fala do outro é socialmente apreendida pelo locutor para servir a sua vontade discursiva.

Na verdade, essas questões, invariavelmente, envolvem tanto a organização sintática quanto o estilo, porque o discurso de outrem pode entrar na trama linguística que o constituiu no discurso novo, em pessoa, ainda que conserve sua autonomia estrutural e semântica. Para

Bakhtin/Volochinov (2006, p. 147), isso não pode ser abordado superficialmente nos termos estruturais, mas, sobretudo, como “um tema no tema”. Desse modo,

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 148).

A preocupação também é relativa a como o receptor experimenta a enunciação do outro na sua consciência, como reelabora isso no discurso interior. Nesse ponto, Bakhtin/Volochinov esclarece que

o mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua - apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa, da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por consequência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade linguística (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 149).

É a orientação ao receptor que reforça os modos como as forças sociais organizadas atuam sobre o modo de apreensão do discurso. Para Bakhtin/Volochinov (2006), as formas padronizadas de citação do discurso surgem e tomam forma de acordo com a apreensão social dominante dos discursos de outrem e, conforme esses esquemas assumem uma forma e uma função na língua, eles passam a exercer influências reguladoras, estimulantes ou inibidoras, atuando sobre as tendências sociais de apreensão apreciativa. Portanto, toda a atividade mental inerente à apreensão apreciativa do discurso de outrem pelo locutor, em qualquer contexto, comporta um comentário efetivo, de um lado, e presume a réplica de outro. Isso é sobremaneira importante à ideia de uma análise linguística de estatuto dialógico, porque se relaciona à compreensão dos modos como o discurso é naturalizado, compreendido e respondido socialmente e também diz respeito às formas linguísticas dessa realização.

Bakhtin/Volochinov (2006) defende também a possibilidade de o discurso de outrem representar um bloco de comportamento social remetente a uma posição inalisável do locutor. Isso ocorre quando o discurso citado compõe uma situação em que os julgamentos de valor sociais são dogmáticos, socialmente estáveis, fazendo prevalecer o estilo linear de enquadramento, em que são criados contornos nítidos em torno do discurso citado. São os

contextos sociais amplos e imediatos e os valores sociais que os permeiam também determinantes dessa tendência. Por outro lado, há fenômenos de natureza oposta, quando a língua elabora meios de o autor infiltrar suas réplicas e comentários no discurso de outrem de maneira sutil. Exemplo é o que estamos fazendo nesse parágrafo, ao tentar colorir o discurso de Bakhtin/Volochinov com nossa entoação. Isso é pictórico.

Depois de discutir os esquemas base do discurso citado, já no ensaio “Discurso indireto, discurso direto e suas variantes”, Bakhtin/Volochinov (2006) aborda os esquemas mais específicos de transmissão do discurso de outrem. Não abordaremos aqui, porque a Tese não se resume a essa questão, que pode ser consultada nessas referências caso haja interesse específico pelas formas de discurso citado no discurso.

É apenas importante sinalizar que os modos propostos por Bakhtin/Volochinov (2006) para a abordagem da sintaxe são completamente diferentes daqueles propostos pela abordagem tradicional, do ponto de vista metodológico, como até mesmo hoje conhecemos. Tão diferente é, que à primeira vista, a sintaxe parece não ser a questão tratada quando relacionada à abordagem do discurso citado. Em toda a discussão, essa questão envolvendo a noção de discurso citado, bem como das formas dessa citação, está relacionada a uma orientação metodológica sociológica de abordagem da sintaxe. Para entendermos isso, não é necessária uma retomada histórica. No presente, mesmo, se tomarmos uma boa gramática de base funcionalista, como a de Castilho (2010), podemos notar uma orientação de abordagem totalmente voltada à compreensão do uso social, discursivo da sentença subordinada, também descrita metalinguística. No tempo dos russos não era assim e por isso eles se empenham em defender uma nova abordagem e acabam por deixar escapar que podemos avançar muito, ainda, no sentido de compreender a sintaxe do ponto de vista da composição dialogizada do discurso, se nos atentarmos aos usos de determinadas estruturas, em determinados tipos de discurso, de gêneros e, sobretudo, com a dotação axiológica social que a interlocução específica dá aos fenômenos abordados a partir das enunciações, questão que abordaremos posteriormente.

É preciso exemplificar para clarificar a questão: conforme apontam Polato e Franco de Oliveira (2015), o discurso jornalístico, por exemplo, é propício ao discurso citado, mas em cada gênero, as formas de citação se apresentam peculiares. Numa Notícia, por exemplo, a introdução do discurso de outrem é sempre valorada, mas de maneira bem mais sutil e aparentemente desvinculada da avaliação do locutor. O mesmo não ocorre com o discurso citado que se apresenta no Artigo de Opinião, por exemplo. Em todos os casos, as formas de introdução do discurso citado no discurso novo concretizam-se por meio de formas sintáticas

estabilizadas socialmente. Observemos as duas construções sintáticas subordinadas que seguem, para tentar responder qual delas parece pertencer à Notícia e qual parece pertencer ao Artigo de opinião: a) “É certo que o combate à corrupção tem aumentado nos últimos anos neste país, mas ainda não tem sido o suficiente para diminuir os níveis agravantes em que ocorre”; b) “Testemunhas afirmaram que o jovem estava embriagado e em alta velocidade”.

Podemos responder que a sentença *a*, nitidamente, parece pertencer a um Artigo de Opinião e que a sentença *b* parece pertencer a uma Notícia. A esse fenômeno podemos chamar “recorrência do gênero”. Certamente, não foi à ideia restrita de apenas compreender a recorrência linguística no gênero que o Círculo discutiu a sintaxe. A abordagem metodológica sociológica da sintaxe vai se interessar pelas valorações sociais que a estrutura estabilizada pode mobilizar, às vezes, de forma bastante recorrente, outras, de modo muito peculiar. Gramáticas de orientação Funcionalista, como a de Castilho (2010), já abordam a questão do ponto de vista do uso social.

Em “Testemunhas afirmaram que o jovem estava embriagado e em alta velocidade”, temos uma subordinada substantiva. “Testemunhas afirmaram” é a sentença matriz. A outra completará o sentido do verbo da primeira como argumento ali encaixado. As duas sentenças se ligam a partir da conjunção “que” e, portanto, temos substantivas conjuncionais. No português, uma língua basicamente nominativo-acusativa, as sentenças objetivas diretas predominam numericamente sobre as outras. No caso da subordinada em análise, a forma verbal “afirmaram”, pertencente à sentença matriz, é de teor asseverativo, ou seja, o locutor que ali fala lança uma avaliação apreciativa sobre o discurso das testemunhas que apresentará logo em seguida. A própria forma verbal de teor asseverativo expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da sentença, revelando a alta adesão do falante à fala introduzida das testemunhas. Desse modo, reconhecemos que gramáticas como a mencionada, já apresentam avanços em relação a uma abordagem estrutural da sintaxe. No entanto, o que uma abordagem sociológica, dialógica da sintaxe pode fazer, por exemplo, além de analisar como a escolha por essa forma verbal *dicendi*, asseverativa, mostra o quanto a instituição que produziu a Notícia se revela bastante engajada ao discurso das testemunhas, é promover meios de refletir sobre como o discurso lançado depois da apreciação remete a condutas e valores mais estáveis socialmente conhecidos pelos interlocutores naquela situação sócio-histórica ampla de interação. Por isso, concomitantemente, a abordagem sociológica da sintaxe, ainda poderá se interessar sobre como a sentença encaixada envolve os julgamentos de valor que aquela comunidade – os interlocutores constituídos - têm sobre a informação lançada, a partir daquele cronotopo específico, a considerar o estado da personagem no desempenho de sua

ação social de dirigir, o que remete à situação imediata de interação. Isso se liga a valores únicos e imediatos que movem as relações sociais e desprendem apreciações específicas sobre o objeto do discurso. Essa abordagem só pode ocorrer se tomarmos a enunciação completa como objeto de análise, e, ainda, se possível, analisá-la na relação com o que postulam os outros jornais sobre o mesmo tema no dia. É desse modo que a vida pode penetrar a abordagem sintática, assim como pode penetrar qualquer abordagem gramatical, seja ela fonética, fonológica, ou morfológica. Tal possibilidade também fomenta a importância das constantes investidas em reflexões epilinguísticas e descrições metalinguísticas ancoradas na interpretação da interação demarcada, o que, aos poucos, pode influenciar a própria abordagem da sintaxe, do ponto de vista gramatical.

Essa seria uma prática de Análise Linguística envolvendo a sintaxe que requer a ampliação dos horizontes sociais do aluno para que ele tenha condições de compreender os ecos extralinguísticos em nível bastante específico, mas, paradoxalmente, também ancorados em valorações sociais mais estáveis, mais amplas, que podem ser percebidos no material verbal, questão que entenderemos melhor adiante quando discutirmos os conceitos axiológicos.

1.2.3 A língua em uso nas enunciações e nos enunciados concretos: conceitos axiológicos

Nas enunciações e nos enunciados concretos, a língua funciona em referência direta às valorações imputadas por necessidades da situação imediata de interação – remetendo à noção do extraverbal da enunciação e também às valorações quantitativas e cumulativas, dadas pelo uso sócio-histórico e cultural – remetendo à noção de signo ideológico e de gênero como objeto semiotizado que mobiliza textos no processo de interação verbal. Ao observarmos o processo valorativo que envolve a enunciação e a produção do enunciado, podemos avançar à compreensão do discurso como objeto multifacetado, conforme propõe Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2008), quando afirma ser necessário lançar atenção às suas dimensões linguísticas e extralinguísticas da linguagem.

Em *Marxismo e filosofia da Linguagem* (2006), o método sociológico de estudo da língua, delineado por Bakhtin/Volochinov (2006), já assegura que qualquer aspecto dito linguístico só pode ser observado no íterim do fenômeno da interação verbal, dado como dialógico e sócio-historicamente constitutivo dos sujeitos interactantes e da própria língua. Esse processo envolve a análise: a) das enunciações concretas; b) realizáveis por meio de formas típicas de enunciados - gêneros; c) concretizadas linguisticamente.

Nenhum aspecto linguístico deixa de refletir e refratar os processos valorativos advindos das relações sociais sobre as quais se assenta o discurso compartilhado entre os interlocutores. Por isso, um dos objetivos do Círculo de Bakhtin é acender e manter a discussão sobre a importância do interlocutor/outro/ouvinte no processo de interação verbal. Nos dizeres de Brait (2008), o interlocutor é participante constante da fala interior e exterior do autor. No processo de interação verbal, “há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor/autor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 17) e “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 114), ou seja, um interlocutor virtual. Ainda que não tenha total consciência, o autor produzirá o enunciado e este encontrará resposta mais ampla na sociedade junto a um supradestinatário superior - o terceiro (BAKHTIN, 2003) que está situado, indiscutivelmente, acima de todos os participantes do diálogo. Este só é possivelmente constituído devido à natureza social da palavra, que como signo ideológico por excelência, tanto carrega quanto busca por uma valoração social ampla, conforme explica Bakhtin (2003). O alcance do supradestinatário superior tanto será maior quando o alcance do tema social for mais amplo e fundamental à sociedade, em dado campo da atividade humana, em dado momento da história, o que fomentará a continuidade de respostas ao enunciado inserido na cadeia discursiva. Assim,

a enunciação é, em Bakhtin, o termo que fornece cobertura a uma situação cuja dualidade veio a ser obscurecida pela assunção unificante de que falar e ouvir seriam atividades exclusivas e integrais. Pensava-se que as pessoas faziam uma ou outra coisa. Mas a experiência de Bakhtin confirmou que elas fazem as duas simultaneamente (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 237).

Ademais, em *Discurso na vida discurso na arte* ([1926] 2012), Volochinov/Bakhtin explicita que as relações dialógicas, em especial, as extralinguísticas, são forças refratárias de conteúdo ideológico, na medida em que consubstanciam cada palavra e o enunciado todo, permitindo que reflitam, à sua finalidade e direcionalidade específica, as valorações sociais possíveis de serem compartilhadas entre os interlocutores, para que o discurso se constitua entre eles. Assim, todo enunciado é produzido num tempo e espaço reais, tem “um auditório de receptores, destinatários, ouvintes e/ou leitores, e de certo modo a reação dessa recepção. Estabelece-se, portanto, entre o receptor e o autor uma inter-relação, uma interação” (BRAIT; PISTORI, p. 383).

A importância do interlocutor, também chamado de ouvinte ou outro, é discutida em várias obras do Círculo, especialmente em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), *Estética da Criação verbal* (2003) e *Discurso na vida discurso na arte* (1926). Conforme explicam Bernini e Menegassi (BAKHTIN, 2013), o termo interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), aparece no sentido de indivíduos socialmente organizados. Em (2003), o outro é enfatizado como alguém com quem o locutor mantém uma relação de alteridade e, em (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926] 2012), ouvinte é aquele que participa da interação, como convidado, testemunha e aliado, determinando a entoação possível de ser compartilhada.

De qualquer modo, a discussão sobre o interlocutor/outro/ouvinte/receptor não pode ser esgotada sem a discussão das questões que envolvem a enunciação, as axiologias sociais² e a produção/recepção do enunciado, pois conforme explica Volochinov/Bakhtin ([1926] 2012), qualquer ato de interação, “qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível [...] é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói) (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p.13, *grifos do autor*).

Assim, a enunciação é determinada “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” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 132). Já no enunciado verbal, a situação social e histórica de produção encontra resposta intrínseca dentro dele e pode ser observada se houver compreensão do funcionamento valorativo da superfície linguística. Tudo que é valorativo encontra correlata sustentação ideológica no extraverbal, no julgamento de valor e na entoação, elementos axiológicos calcados no contexto da vida e acionados na e para a enunciação no ato de interação, conforme define Volochinov/Bakhtin, [1926] 1976). Esse tripé sociovalorativo está marcadamente em relação imbricada e indissociável, na medida em que é também constitutivo do discurso.

O extraverbal, que não é meramente uma causa externa do enunciado, torna a palavra uma locução plena de significado para o ouvinte, já que “o discurso verbal é claramente não

² Os conceitos axiológicos são tratados especialmente no ensaio *Discurso na vida discurso na arte*. São eles: extraverbal, juízo de valor e entoação. Por extraverbal, podemos compreender aquilo que transcende a materialidade, mas que não se separa dela. O juízo de valor social diz respeito ao conjunto de julgamentos baseados em valores ideológicos, que são compartilhados pelos interlocutores de determinada comunidade. Já a entoação pode estar marcada por aspectos como a vontade de discurso movida no enunciado, o conteúdo expressivo das palavras, a pontuação (grupo fônico ou unidade melódica). A entoação também marca o estilo autoral que representa a posição de quem enuncia perante o outro.

autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 6). Por isso, depende do compartilhamento de valores sociais reconhecidos pelo locutor e pelo interlocutor, podendo ser compreendido à luz de uma espécie de contrato entre eles, que necessita de três fatores: 1) o horizonte espacial ideacional comum, que envolve “o conhecimento ideológico dos falantes sobre as condutas que devem ter nesse espaço determinado” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 436); 2); o conhecimento e a compreensão comum da situação e; 3) a avaliação comum dessa situação. Em decorrência, a partir de cada situação social e histórica definida, valores sociais relacionados ao tema tratado no enunciado e aos interlocutores envolvidos na interação se apresentarão jacentes, de modo peculiar, no estilo verbal da forma típica de enunciado – gênero, que, por sua vez, tanto reflete uma expressão social quanto reflete a expressão da individualidade (social e criadora) do autor, ou seja, de sua posição sociovalorativa perante esse tema e perante os interlocutores aos quais se dirige, conforme expõe Bakhtin (2003).

Essas noções são complementadas em *Discurso na vida discurso na arte* (1926), quando Volochinov/Bakhtin ressalta que a situação extraverbal não age “sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, *a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação*” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p.8 grifos do autor). Por isso, o enunciado compreende sempre uma parte percebida ou realizada em palavras e outra parte presumida. O presumido é o compartilhamento do que é conjuntamente visto, conjuntamente sabido pelos interlocutores no momento na enunciação, desencadeando uma avaliação, um julgamento de valor social, que pode ser “*aquele da família, [...] da nação, da classe e pode abarcar dias ou anos ou épocas inteiras*” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p.8, grifos do autor).

Já do ponto de vista interno do enunciado, determinadas situações extraverbais podem aparecer representadas a partir da relação tempo-espço. Essas relações cronotópicas, nas quais se situam as personagens do discurso, são reconhecidas pelos interlocutores, do ponto de vista externo da direção-recepção do enunciado. Bakhtin (1988) tratou de elucidar a importância do cronotopo, abordando-o como categoria valorativa fundamental à interpretação das relações espaciais e temporais representadas nos textos, visto que “cada tema possui o seu próprio cronotopo” (BAKHTIN, 1988c, p. 357). Ao visitar a obra desse autor para explicar o conceito, Fiorin (2006) conceitua o cronotopo como categoria contedístico-formal remetente a uma cosmovisão que determina a imagem do homem na literatura e, aqui acrescentamos, a imagem do homem em todas as situações da vida social. O

cronotopo constitui uma ligação estreita entre o mundo real e o mundo representado, estabelecendo uma interação entre ambos. Esse diálogo “ingressa no mundo do autor, do intérprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores” (BAKHTIN, 1988, p. 357), visto esses mundos também serem cronotópicos. Portanto, aquele que não interpreta as valorações imputadas pelos lugares, pelos espaços, não pode compreender as condutas sociais circunscritas a eles, tampouco situar-se ou projetar-se nos cronotopos do mundo real, pois a linguagem não responde aos anseios do homem solto no espaço. Ela responde aos anseios do homem situado, sendo que cada hora, cada dia, cada espaço, cada cômodo ou instituição também carregam acumulações valorativas socioculturais, históricas e ideológicas que regem condutas sociais, invariavelmente, cronotópicas.

A partir de todas essas questões, é possível afirmar que própria história e o contexto mais imediato de produção de qualquer enunciado, assim como seu autor e seus interlocutores/ouvintes estão ali, inscritos de forma concreta, sendo os mesmos valores sociais presumidos entre esses interactantes que possibilitam a compreensão do valor socioideológico da palavra e das expressões que emergem do contexto da vida. Os

julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções *individuais* podem surgir apenas como *sobretons* acompanhando o tom básico da avaliação social. O “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926] p.8, grifos do autor).

Dessa forma, o campo de alcance das valorações sociais pode ser mais ou menos amplo, o que propicia a compreensão mais ou menos apurada do enunciado. Em termos linguísticos, materiais, o mesmo enunciado poderá encontrar sua compreensão e resposta em uma enunciação nova, até mesmo distante da situação imediata de sua produção inicial, porém, a cada enunciação nova, o enunciado não é mais o mesmo, visto o extraverbal da enunciação ser componente que lhe assegura significação específica.

Quando as valorações sociais compartilhadas no conteúdo do enunciado calcam-se “em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 436-437), geralmente de cunho mais perdutativo ou existencial, o enunciado se mostra menos dependente do contexto pragmático imediato de sua produção, porque as valorações podem abarcar mesmo séculos de uma cultura. Já quando o alcance das valorações sociais é menos amplo, a enunciação se efetiva com grande ancoragem na situação extraverbal mais imediata, porque fora dela o verbal não encontra sustentação.

O discurso literário, de forma geral, serve a exemplificar o primeiro caso - o relativo ao campo das valorações sociais mais amplas. Nesse sentido, é necessário que a alusão ao extraverbal seja mais bem marcada no verbal, fazendo desse tipo de discurso um inventário pragmático-referencial, o que lhe propulsiona um estatuto atemporal, porém também historicamente representativo. Na prosa literária, em decorrência, o extraverbal é aludido na representação de cada cena, de cada espaço, de cada ato das personagens. Por isso, ao abordar a importância dos cronotopos nos romances, por exemplo, Bakhtin afirma representarem o lugar onde “os nós do enredo são feitos e desfeitos. [...] A eles pertence o significado principal gerador do enredo” (BAKHTIN, 1988, p. 355).

Já em uma charge, como o campo das valorações sociais é geralmente menos amplo, o mesmo não se aplica, porque a dependência do contexto extraverbal imediato é determinativa de sua compreensão, visto ser o campo das valorações sociais compartilhadas que dá vida ao discurso. Por isso, sempre que o discurso pode se constituir entre os interlocutores é porque os julgamentos de valor condicionados pela existência em uma dada comunidade, em uma dada sociedade, apresentam-se como compreensíveis.

Com alcance social mais ou menos amplo, são as valorações sociais certas, presumidas que acionam o julgamento de valor social, ou seja, a avaliação e, por conseguinte, a entoação utilizada pelo locutor para se dirigir ao interlocutor, como uma verdade da vida e do enunciado, indissociavelmente. O julgamento de valor social organiza

a própria forma de um enunciado e sua entoação [...] determina a *própria seleção do material verbal* e a *forma do todo verbal*. Ele encontra sua mais pura expressão na *entoação*. A entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926] 1976, p.9-10 grifos do autor).

Em via de mão dupla, o julgamento de valor social, que é um condensador de avaliações sociais, determina a seleção das palavras do autor, assim como recepção desta seleção ou cosseleção pelo ouvinte, renunciando a entoação possível de ser compartilhada entre os interactantes para melhor compreensão do tema tratado no enunciado. Por isso, em seu aspecto entoacional, a palavra reflete “a sua capacidade de exprimir toda a multiplicidade das relações axiológicas do indivíduo falante [também] com o conteúdo do enunciado (BAKHTIN, 1988, p. 64). A seleção de qualquer palavra, de qualquer expressão e do próprio enunciado pelo autor, não se dá apenas na relação de alteridade com o ouvinte/interlocutor. As palavras, as expressões linguísticas, por si, sócio-historicamente saturadas de avaliações

sociais, são escolhidas pelo do autor na medida em que “*ouvinte e herói são participantes constantes do evento criativo*, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três” (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1926, p. 15, grifos do autor).

Da mesma maneira, a forma típica de enunciado – o gênero - é escolhida em um direcionamento certo à intenção discursiva do falante perante o interlocutor. Todas essas escolhas, tanto das palavras e expressões quanto da própria forma de enunciado, que já as satura de valorações e tonalidades devido a sua natureza de objeto semiotizado que emerge de determinados campos da atividade humana que lhe são refratários, são expressões intensas do dialogismo, porque carregam a propriedade de refletir a historicidade refratada pelas relações sociais. Em cada ato de interação, cada sujeito de discurso, cuja consciência já é socioideológica, porém idiossincrática, ao mesmo tempo, delineia a elaboração da sua expressão e demarca sua posição valorativa perante o tema social, tendo em vista, também, a antecipação que faz sobre quem são seus interlocutores/ouvintes, convidados a participar desse evento como testemunhas ou aliados, conforme expõe Volochinov/Bakhtin (1926). Trata-se, sempre, de lançar um projeto de compreensão ao interlocutor e de dirigir a ele uma entoação social apropriada. Por isso, pode se dizer que tanto a palavra quanto a forma típica de enunciado são pontes entre locutor e interlocutor, conforme se depreende, respectivamente, do que postula Bakhtin/Volochinov (2006), conforme se expõe:

a mesmíssima coisa é verdadeira para todos os outros fatores dos enunciados verbais: eles são todos organizados e tomam forma, sob todos os aspectos, no mesmo processo da *dupla orientação* do falante; esta origem social só é mais facilmente detectável na entoação porque ela é o fator verbal de maior sensibilidade, elasticidade e liberdade (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 13).

Dessa maneira, as palavras estão carregadas de entoação e o enunciado todo, composto pela união indissociável de sua construção composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2003), passa a ter seu próprio tom. As palavras, por sua vez, estão, em via de mão dupla, para o enunciado, para os interlocutores e para o tema, assim como o enunciado, no todo de seu acabamento estético, está para essas mesmas direções. Portanto, “toda a estrutura formal da fala depende, em grau significativo, de qual é a relação do enunciado com o conjunto de valores presumidos do meio social onde ocorre o discurso (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 11). Conforme explicam Clark e Holquist (2004) “a entoação, a escolha de palavras e a seleção do gênero locutivo abrem-se à “assimilação”

(osvoenie) por locutores individuais como meios de moldar os valores que não podem deixar de ser registrados (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 240). A entoação, então, não só busca a simpatia do interlocutor, mas o apoio coral social presumido (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926) à posição valorativa defendida pelo autor sobre o tema, em um condicionamento dado “pelas próprias bases de sua existência social” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 12). Assim, a entoação é sempre única, no que se refere a seu papel ancorado na enunciação, ou seja, no contexto extraverbal e no intuito discursivo do autor. A entoação se apresenta nas expressões e em cada palavra, porque “a atividade gerativa da palavra penetra e se reconhece axiologicamente no aspecto entoacional [...] [e] assume um juízo de valor no sentimento da entonação ativa” (BAKHTIN, 1988, p. 64). Portanto, ressalte-se que qualquer Análise Linguística que despreze o aspecto entoacional das palavras e das expressões sintáticas faz com que pareçam magras, vazias de significação.

De qualquer modo, em qualquer enunciado verbal, as axiologias sociais (o extraverbal, o juízo de valor e a entoação) podem ser sentidas, em última instância, no seu estilo verbal, sendo possível observar um tripé de relações imbricadas que sustentam esse elemento como o mais flexível de todos os que compõem o gênero: *a)* A estrutura, a própria forma, como por si valorativa, consubstanciando; *b)* estilo individual no estilo genérico, para o tratamento de *c)* um tema, também socialmente capaz de mover avaliações comuns por parte dos interlocutores. “E esta exigência básica da *adequabilidade estilística tem em vista a adequabilidade hierárquico-avaliativa da forma e do conteúdo*: eles devem ser *igualmente adequados* um para o outro” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1976, p.17).

Assim, uma Análise Linguística que converge para o estilo se concretiza não para a língua em si, mas concomitantemente para as axiologias já consubstanciadas pela forma e que representam tudo que pode ser compartilhado entre o locutor e o interlocutor na relação com o tratamento de determinado tema. No todo acabado do enunciado, é possível desvelar essa inter-relação, destacando a noção de imbricamento que necessariamente a permeia.

Faz-se, então, necessário observar as axiologias presentes no tema e na forma, para, posteriormente compreender como aparecem refletidas no estilo verbal do enunciado acabado por meio do processo refratário extraverbal que envolve a produção do enunciado.

1.2.4 Valorações sociais no todo acabado do enunciado: tema, formas e estilo

Para Bakhtin (2003), os diferentes usos da linguagem só se concretizam na forma de enunciados concretos, únicos e proferidos por sujeitos participantes das interações sociais em determinados campos das atividades humanas.

Esses campos [...] não apenas saturam e significam os enunciados de determinadas projeções ideológicas, valorativas e de sentidos como, em adição, os consubstanciam de determinadas condições de produção e finalidades discursivas, que se materializam no conteúdo temático, no estilo e na composição dos enunciados (ACOSTA PEREIRA e RODRIGUES, 2010, p.3).

Os elementos internos do gênero (forma composicional, conteúdo temático e estilo) materializam as condições de produção e finalidades discursivas do enunciado, tanto refletindo as valorações sociais históricas mais amplas e mais específicas relativas à situação imediata da enunciação quanto as servindo, bilateralmente. Essa propriedade dialógica de ter dupla orientação na realidade – interna e externa - mantém a vida do gênero e confere sua natureza de objeto semiotizado e de lugar por onde o discurso se mobiliza, conforme se depreende do que discute teórica e metodologicamente Bakhtin/Medvedev (1994), em *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica*³ e ratificam Rodrigues (2001), Sobral (2009).

Para Sobral (2011, p. 38, grifos do autor), ainda, a “*relação enunciativa é a base da escolha do gênero, incluindo, portanto, estilo, forma de composição e tema, os materiais com que se realiza, via linguagem*”. Sendo assim, o funcionamento de cada um dos elementos internos do gênero se dá a partir de uma orientação dupla para a realidade. Conforme defende Bakhtin/Medvedev (1994) e clarificam Brait e Pistori (2012), há uma orientação externa que diz respeito ao tempo, ao espaço, ao campo da atividade de onde o gênero emerge. Todo enunciado, então, é produzido num tempo e num espaço reais. Assim, ele tem “um auditório de receptores, destinatários, ouvintes e/ou leitores, e de certo modo a reação dessa recepção. Estabelece-se, portanto, entre o receptor e o autor uma inter-relação, uma interação” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 383). Há outra orientação que é interna, mas também voltada para a vida. Por isso, a discussão dos elementos do gênero, em separado, é produtiva, apenas, no que toca à compreensão de seu funcionamento cognitivo. Já do ponto de vista do todo acabado do

³ Para Brait e Pistori (2012), “O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica” é um texto que tem autoria disputada. Aqui nos utilizamos da consulta ao texto em espanhol, cuja a autoria é creditada a Bakhtin/Medvedev (1994).

enunciado, nunca se pode perder de vista a indissociabilidade inerente ao seu funcionamento interno, o que converge para compreensão sociovalorativa do estilo verbal, como a instância final onde se apresentam as valorações sociais mais refinadas, de modo que esse componente do gênero se concretiza como o elemento de maior flexibilidade em sua ligação com a realidade.

A começar pelo tema, do ponto de vista interno, ele se constitui como o objeto em direção ao qual o enunciado todo converge, inclusive os elementos linguísticos, as formas. O tema é o centro organizador do enunciado. Já em seu direcionamento externo ao interlocutor, o enunciado inteiro se constitui como uma atuação discursiva acabada (BRAIT; PISTORI, 2012). Para a conclusibilidade necessária ao aguardo de uma resposta, a escolha de qualquer palavra, de qualquer expressão pelo autor/locutor leva em consideração a: “1) a exauribilidade do objeto e do sentido; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas composicionais e de gênero de acabamento” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

No enunciado, então, o tema se concretiza como seu conteúdo temático. Para Bakhtin (2003), nos termos de uma dimensão social, o conteúdo temático do enunciado deriva de um grande tema social, objetivamente inexaurível – o próprio discurso. Por isso, Bakhtin afirma que

entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, de discursos de outrem, de discursos “alheios” sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. E é particularmente no processo de mútua-interação existente com este meio específico que o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente (BAKHTIN, 1988, p. 86).

Para se tornar conteúdo temático do enunciado, o grande tema social, a partir de condições determinadas, de objetivos colocados pelo autor para a defesa de uma posição valorativa, se orienta para a determinada conclusibilidade de tratamento, ligada a própria noção de acabamento do enunciado. A fim de conferir a conclusibilidade inerente a essas condições e objetivos, automaticamente, o autor trabalha para exaurir o tema. Esse processo não pode ocorrer fora de um gênero que lhe confere valorações próprias de seu uso social reconhecido. Assim, o “conteúdo temático [...] abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso” (MOTERANI; MENEGASSI, 2010, p. 226).

O tema do enunciado advém do pluridiscorso social e de lá a língua já emerge axiologicamente carregada. Porém, dada a vontade discursiva do locutor perante seu interlocutor, as palavras ganham entoações próprias. Por isso, Bakhtin (1988) insiste em

defender que o aspecto objetual, semântico e expressivo, isto é, intencional, é a força que estratifica e diferencia a linguagem do autor. E

estes ou aqueles elementos da língua (lexicológicos, semânticos, sintáticos, etc) estão estreitamente unidos com a orientação intencional e com o sistema geral de acentuação destes ou daqueles gêneros. [...] eles se adequam aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e às entonações desses gêneros (BAKHTIN, 1988, p. 96).

Dessa afirmação, depreende-se que qualquer Análise Linguística que se debruce sobre a investigação do estilo verbal do gênero, sob escopo da teoria do Círculo de Bakhtin, não pode estar restrita, unicamente, às nuances e entonações dos gêneros, mas deve convergir, sobretudo, à orientação intencional da autoria, para que se compreenda a entoação própria dada pelo autor às palavras e à organização sintático-semântica, ou seja, às palavras próprias orientadas ao objeto do enunciado e aos interlocutores. Assim, em cada enunciado, a palavra carrega seu aspecto entoacional próprio, “sua capacidade de exprimir toda a multiplicidade das relações axiológicas do indivíduo falante como o conteúdo do enunciado” (BAKHTIN, 1988, p. 64), aliada às próprias tonalidades que a forma típica de enunciado lhe confere. Tanto quando lê/escuta quanto quando escreve/fala, o sujeito só se constitui (co)autor-criador, quando for capaz de avaliar a situação e imprimir entoação própria às palavras, às expressões sintáticas, demarcando seu estilo próprio. A compreensão dessa questão do estilo individual e do estilo do gênero é fulcral e por isso será retomada posteriormente.

No que toca à análise de elementos linguísticos, ainda na relação com o tema, Bakhtin/Volochinov (2006), em “Tema e significação na língua”, explica que a investigação da palavra deve ser orientada para um estágio superior – o tema. No sistema linguístico abstrato, a palavra sozinha está orientada a seu estágio inferior – sua significação. Já em uma enunciação concreta, ela serve ao fim que a enunciação imputa-lhe. É ao mesmo tempo a ponte entre o locutor e o interlocutor, ecoando centralmente na direção do tema e, por isso, “a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 92), cujo valor social presumido pode ser compartilhado pelos interlocutores.

O objetivo interacional determina que o tema seja exaurido no enunciado. Essa exauribilidade será mais plena quanto mais esgotar as possibilidades de discussão precisa do tema em dado domínio, em face à finalidade do discurso e será relativa quando balizada em

“generalizações que contornam o tema, não exatamente que o exaurem, o recortem como se deveria” (MENEGASSI, 2011a, p. 416), ou seja, quando o objeto do discurso não é precisamente abordado de acordo com determinadas condições de produção do enunciado. Em todos os casos, a exauribilidade temática está circunscrita tanto ao gênero quanto ao campo da atividade humana de onde ele emerge, podendo ter alcance social mais ou menos amplo a partir dessa inscrição, conforme explica Bakhtin (2003, p. 262). Os gêneros inscritos nos campos oficiais da atividade humana, por exemplo, são sumamente padronizados. Neles, estão quase ausentes as possibilidades de apresentação do trabalho criativo do autor. Por isso, suas especificidades respondem a uma funcionalidade assentada em valorações sociais mais pontuais, vinculadas à discussão social naquele domínio. Já nos campos da criação literária, por exemplo, a exauribilidade semântico-objetual é muito relativa do ponto de vista da abordagem temática, porque o elemento criativo e a posição valorativa do autor se apresentam peculiares, havendo uma abertura para essa relatividade, mais ligada ao posicionamento axiológico do autor/locutor e não a uma função social pré-determinada.

Em todos os casos, o enunciado está acabado quando responde aos objetivos de seu tratamento temático, às finalidades discursivas de sua produção, quando o sujeito do discurso já disse tudo o que queria sobre o tema, sob circunstâncias certas, em meio a um processo dialógico regido por forças centrípetas e centrífugas que regulam a possibilidade social de o enunciado encontrar resposta. Então, sua conclusibilidade está aliada aos limites “definidos pela alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 275). A inteireza do enunciado determina sua compreensão e, automaticamente, sua resposta. Assim, “o discurso nasce no diálogo com sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica (BAKHTIN, 1988, p. 89).

Um dos princípios do dialogismo é o direcionamento do discurso a uma resposta, que por sua vez, para se efetivar, necessita da compreensão do enunciado que a suscita. E

toda compreensão concreta [já] é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao seu próprio círculo, expressivo e objetual e está indissolúvelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência. Em certo sentido, o primado pertence justamente à resposta, como princípio ativo: ela cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada, a compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra (BAKHTIN, 1988, p. 90).

Dessa maneira, Bakhtin (2003) explica que a atitude responsiva se apresentará ativa na cadeia do discurso, quando logo a partir da compreensão do enunciado antecedente, o participante da interação o responde com uma ação ali solicitada ou quando oferece-lhe uma contrapalavra representativa de nova posição de reforço ou refutação. “A compreensão ativa, somando-se àquilo que é compreendido no novo círculo do que se compreende, determina uma série de inter-relações, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-o de novos elementos” (BAKHTIN, 1988, p. 90-91).

A compreensão responsiva, ainda, poderá ser silenciosa, quando o interlocutor não quer ou não pode expressar sua resposta em forma de ação ou de réplica, de imediato. Já será retardada, quando se faz sentir em outras situações, a partir de uma nova posição ou aceção que o interlocutor manifesta em suas ações ou discurso, em razão da compreensão silenciosa anteriormente não manifestada de forma ativa frente a um enunciado dado. O certo é que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

De qualquer forma, desde que os valores sociais apresentados no enunciado sejam representativos de um diálogo possível entre o autor e o interlocutor sobre o tema, haverá compreensão responsiva. Por isso, não há discurso neutro. O discurso que vem do outro e o que se elabora para o outro é sempre provocativo de resposta. As “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 295) nos enunciados novos que elaboramos para imprimir nossa vontade de discurso.

Angelo e Menegassi (2011), recuperando da obra do Círculo sustentação à discussão da reponsividade na leitura, clarificam como esse conceito é discutido em diferentes trabalhos. Em *Marxismo e filosofia da Linguagem* (2006), Bakhtin/Volochinov preconiza uma proposta de responsividade em nível de palavra a partir da ideia de signo ideológico. Cada falante revaloriza a palavra do outro a sua maneira e a sua finalidade e isso determina a plurivalência e a movência do signo ideológico. Já em *Estética da criação verbal*, principalmente em “Gêneros do discurso”, a noção de responsividade é enfatizada a partir do conceito de enunciado em sua conclusibilidade, o que determina a alternância dos sujeitos do discurso e a possibilidade de que “a palavra do outro” se torne “palavra minha” no bojo do enunciado novo elaborado. Em *Discurso na vida discurso na arte*, “as discussões concernentes à compreensão responsiva remetem essa noção a um processo indissociável do contexto extraverbal da vida” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p. 202). Nesse caso, só é possível a compreensão responsiva se os interactantes puderem reconhecer o contexto

extraverbal da enunciação. Complementando essa revisão, ainda, em *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance, Bakhtin (1988) enfatiza que a palavra alheia só se torna própria, quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso. As discussões esboçadas nessas obras são intercomplementares, mas todas elas convergem para a constatação de que a compreensão responsiva sempre se manifesta em forma de expressão semiótica, porque a resposta se dá via forma típica de enunciado. Nesse caso, a responsividade é uma condição à dialogicidade.

Em certo sentido, o primado [da compreensão responsiva] pertence justamente à resposta, como princípio ativo: ela cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada, a compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra (BAKHTIN, 1988, p. 90).

Cabe questionar, então, qual seria o papel da forma do enunciado nesse complexo dialógico que constitui o discurso. A forma típica de enunciado – o gênero do discurso – é por si valorativa, mas sua análise não pode estar dissociada da forma arquitetônica. Assim, tudo o que se refere à forma é sempre uma “expressão ativa da avaliação [do autor] nestas duas direções – em direção do ouvinte e em direção do objeto do enunciado, o herói⁴” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 16).

Bakhtin (1988), em “O problema do conteúdo do material e da forma na criação literária”, diferencia a forma arquitetônica da forma composicional, discussão essa bem recuperada por Brait e Pistori (2012), para quem o autor

sugere que é preciso enfrentar a unidade do texto não como dada exclusivamente por sua forma externa, aparentemente autônoma, mas por seu plano, ou seja, por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas. Esse plano ele denomina *forma arquitetônica* (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378, grifos das autoras).

Nesse sentido, a forma arquitetônica está relacionada tanto às relações dialógicas que o enunciado mantém com outros quanto a seu próprio teor axiológico. Para Bakhtin (1988), “as formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto da vida particular, social, histórica” (BAKHTIN, 1988, p. 25). Toda vez que qualquer aspecto da

⁴ Na obra *Discurso na vida discurso na arte* (1976), entende-se o herói como o tema do enunciado, ou objeto do discurso.

forma representar uma escolha do autor-criador que atribui uma valoração ao tema ou represente uma visada de direcionamento ao interlocutor, ela já passa a ser axiologicamente arquitetônica. Um exemplo pode ser a inversão intencional da ordem cronológica de um evento narrado em um Conto, ou uma Reportagem que se inicia com um pequeno Conto, por exemplo.

Toda “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade” (BAKHTIN, 2003, p. 281) é aplicada e adaptada de determinado gênero escolhido, cuja forma composicional concretizada textualmente responde a essa função pragmática. A forma composicional diz respeito ao caráter teleológico do gênero (BAKHTIN, 1988; 2003; ROJO, 2005). No entanto, as formas composicionais não “estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica” (BAKHTIN, 1988, p. 25). E por isso não são autossuficientes e nem passíveis de análise isolada, senão em direcionamento ao interlocutor e ao tema, significando força que emoldura, exaure e satura o estilo de projeções ideológicas.

Quando Bakhtin (2003) trata da indissociabilidade entre os elementos que compõem o gênero internamente, ele está chamando atenção para o fato de que o enunciado deve ser analisado apenas a partir de seu todo acabado, porque as questões da forma, do conteúdo e do estilo (material verbal) (BAKHTIN, 1988) estão ligadas ao trabalho cognitivo e ético da autoria. O trabalho cognitivo do autor diz respeito aos domínios das técnicas, das formas, do conhecimento de mundo e o trabalho ético diz respeito à posição axiológica peculiar assumida pelo autor-criador para tratamento do tema perante seu interlocutor (BAKHTIN, 1988; 2003), assentada nos valores do grande diálogo social determinativo da estética da criação, do acabamento e do tom peculiar do enunciado novo, inserido na cadeia do discurso.

Em “O problema do conteúdo do material e da forma na criação literária” (1988) a questão da indissociabilidade entre os elementos que compõem o enunciado é refinadamente tratada. Assim, Bakhtin explica que a forma “desmaterializa-se e sai dos limites da obra enquanto material organizado só quando se transforma numa expressão da atividade criativa, determinada axiologicamente, de um sujeito estético ativo” (BAKHTIN, 1988, p. 57) - do ponto de vista interno, realiza-se a forma arquitetônica. Da mesma forma, as palavras escolhidas, a organização sintática, organizam a forma composicional. Há uma utilização composicional das ligações sintáticas, porque “o ritmo, agregado ao material, é levado para além de seus limites e começa a penetrar no conteúdo por si só como uma relação criativa com ele” (BAKHTIN, 1988, p. 65 - 68), transferindo-o para o plano axiológico da existência

estética, inscrevendo na superfície linguística a entoação direta do autor. Isso remete diretamente a questão do estilo autoral.

É sabido que cada forma típica de enunciado serve a uma função sócio-histórica reconhecida. Um exemplo ilustrativo pode ser dado a partir do gênero Notícia. Se há o intuito discursivo de apenas aparentemente informar e não opinar explicitamente, não há porque o autor escolher o gênero Artigo de Opinião para concretizar seu dizer. Em vez disso, escolherá a Notícia. No jornal, a Notícia serve a esse intuito discursivo específico de aparentemente informar com clareza e precisão. Sua forma composicional (teleológica) responderá a essa função sócio-historicamente determinada. O título atualiza o relato, o subtítulo opcional enfatiza um aspecto a ser destacado, o lide informa quem, quando e onde se passou o fato e o corpo explica o como e o porquê. No corpo, pode ocorrer a introdução de vozes testemunhais, que explicitamente não são do jornal, mas às quais o jornal pode rechaçar ou acolher de forma sutil, para expressar sua posição valorativa sobre o tema tratado, sem deixar transparecer que o faz, conforme aponta Acosta-Pereira (2013). Dessa forma, é possível compreender que há todo um engendramento muito peculiar entre a função social informar e a forma composicional, que, por sua vez, determina o funcionamento do estilo verbal do gênero. Se socialmente a notícia deve ser precisa, aparentemente imparcial, os movimentos discursivizados que nela se apresentam são respondentes a sua forma composicional, que, por sua vez, responde à função informativa, expurga para fora do estilo o que não convém à precisão e à imparcialidade convencionadas. Por isso, a Notícia não apresentará adjetivos e, muito raramente, apresentará adjuntos adverbiais de modo no relato. No entanto, apresentará, obrigatoriamente, adjuntos adverbiais de tempo e lugar, por exemplo, porque esse é um movimento discursivizado que integra a composição do lide e informa quando e onde o fato ocorreu. Essa relação gramática-estilo é obrigatória.

Mas a Notícia não aparece sozinha no jornal, e como não há discursos neutros, sabemos que ela não é neutra, imparcial. Essa não parcialidade poderá ser analisada a partir de sua forma arquitetônica, a partir de dois pontos interligados: a) da posição axiológica institucional autoral que a notícia carrega, o que pode ser percebida a partir de certos movimentos discursivizados estilístico-composicionalmente que deixam escapar essa posição da empresa jornalística sobre o fato relatado – é o lugar do trabalho individual autoral, o lugar ético; b) a relação de coerência ou incoerência enunciativa que a notícia mantém com outros textos do mesmo jornal ou de outros jornais que tratam do mesmo tema. Assim, a forma composicional serve à realização da forma arquitetônica, e esta (a forma arquitetônica) “determina a escolha da forma composicional” (BAKHTIN, 1988, p. 25).

Essa discussão é fundamental a compreender que a forma composicional não é suficiente à compreensão do discurso, tampouco deve servir de engessamento ao dizer. Se a forma fosse objetivamente determinativa do estilo, bastaria uma fórmula para se ler e escrever o gênero. Aqui o cognitivo se separaria do ético e isso não é possível na autoria. Se o cognitivo, o conhecimento da forma composicional e a relação mecânica com os movimentos estilísticos respondentes bastasse, a produção do discurso via gênero seria um trabalho de reprodução e não haveria demarcação de um posicionamento axiológico por parte do autor. “A forma cognitiva; está última não tem autor-criador” (BAKHTIN, 1988, p. 58). O estilo verbal é afetado realmente pela forma, mas sem compreender os aspectos sociais valorativos que permeiam estilo, não se pode compreender/produzir o discurso e essa é uma das tarefas mais urgentes do ensino.

Voltando ao exemplo da notícia, ela terá um lide, portanto, apresentará o lugar e o tempo do relato. No entanto, o autor pode evidenciar esse tempo e esse lugar se eles se constituírem em aspectos que chamem a atenção dos interlocutores, se as avaliações comuns que os movem permitirem compreender que esse cronotopo é relevante para o fato ocorrido, endossando uma posição valorativa que o autor assume sobre o tema. A decisão do autor por topicalizar linguisticamente o local de ocorrência do relato, por exemplo, pode não ser gratuita, conforme apontam Polato e Franco de Oliveira (2015). Talvez o autor queira denunciar que aquele local é costumeiramente esquecido pelo poder público. A compreensão desse efeito é sociovalorativa e não pode estar circunscrita apenas à ideia de que o local foi apresentado para que o lide cumpra sua função social de bem informar o local e tempo do relato. Essa interpretação exige que o leitor saiba em que jornal a notícia foi publicada, qual é a posição axiológica que esse jornal manifesta no âmbito da política, como os outros jornais noticiaram o mesmo fato, ou seja, que compreenda as relações extralinguísticas. Portanto, reduzir a compreensão do discurso a uma interpretação grosseira, subjacentemente vinculada à compreensão técnica da forma composicional, é um prejuízo ao ensino de língua.

Ressalte-se que “a unidade da forma é a unidade da posição axiológica ativa do autor-criador, realizada por meio da palavra (tomada de posição pela palavra), mas que se refere ao conteúdo” (BAKHTIN, 1988, p. 67). E desse modo, conforme explica Bakhtin (1988), ainda, todas as ligações vocabulares e sintáticas, para se tornarem composicionais e realizarem a forma no objeto, devem ser penetradas pela unidade do sentimento de uma atividade ligadora, “orientada sobre a unidade das ligações objetais e semânticas; [...] penetradas pela unidade do sentimento da tensão e do englobamento formador, do envolvimento exterior do conteúdo ético-cognitivo” (BAKHTIN, 1988, p. 65) do autor.

A verdade é que a questão da forma sempre se constituiu um problema motivador à discussão do Círculo de Bakhtin, para quem era necessário combater conceitos redutores utilizados pelo Formalismo para tratar a questão, em especial, o próprio enunciado. Para o Círculo, o problema não é eliminar uma análise da forma, mas entender que cada fator da forma só pode ser explicado como expressão axiológica ativa do autor, a partir do processo de interação verbal, do funcionamento social do discurso.

Do mesmo modo, a presença do ouvinte/interlocutor afeta a relação autor – herói/tema. “A inter-relação de autor e herói, afinal, nunca é realmente uma relação íntima de dois; todo o tempo a forma leva em conta o terceiro participante – o ouvinte” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1976, p.20). É assim que o ouvinte determina grandemente o estilo, porque também ocupa uma posição bilateral em relação ao autor e ao tema. O autor pode senti-lo a partir do grau de concordância ou discordância presumidas e, dessa forma, o ouvinte se constitui participante do evento comunicativo, tendo efeito determinante sobre a escolha da forma. Por isso, Volochinov/Bakhtin ([1926], 2012 p. 25) entende ser possível uma “abordagem sociológica da estrutura imanente da forma poética”. Ele entende que a forma nasce do engendramento das relações sociais entre os interlocutores e entre os temas da vida sobre os quais estes carregam suas posições. No entanto, é no estilo verbal do enunciado que as valorações sociais mais refinadas se apresentam fortemente marcadas e, não, ao contrário, na forma, embora ela seja fator que permite reconhecimento social.

Mas o estilo não pode ser compreendido sem a compreensão do papel do autor. Bakhtin (1988) esclarece que “a consciência linguística, socioideológica e concreta [...] [do autor] encontra-se de antemão envolvida por um pluridiscursos, e de modo algum por uma só linguagem única, indiscutível e peremptória” (BAKHTIN, 1988, p. 101). Naturalmente, isso se reflete no estilo verbal que o autor emprega.

Para entender a questão, é necessário recorrer a Bakhtin (2003) quando explicita a distinção entre estilo do gênero (social, coletivo) e estilo individual de linguagem (também social, mas individualmente peculiar), juntamente com a sustentação de que o primeiro consubstancia o segundo, porém, sem opacizar sua coexistência. As escolhas lexicais, fraseológicas próprias de certa forma típica de enunciado podem se apresentar carregadas do estilo individual de linguagem do autor. Para exemplificar, Bakhtin recorre novamente à literatura, afirmando que nela, o estilo individual “integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Inegavelmente, onde “há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 283), mas na medida em que o autor lê o mundo (o tema, os leitores e a situação), sofre coerções e recria nesse

diálogo os valores sociais, fixa-os no material verbal. Por isso, se for consciente, faz escolhas linguísticas demarcadoras de seu estilo. Portanto, na acepção de Bakhtin (2003), explicada por Faraco (2007), o autor não é individual, mas socialmente criador, ou seja, autor-criador. Brait (2008), complementarmente, afirma que o estilo, e aqui acrescentamos, de um autor, “longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados” (BRAIT, 2008, p. 83). Por isso, a adequabilidade do estilo à forma típica de enunciado, ao mesmo tempo em direção ao interlocutor e ao tema exige que o autor se constitua como “o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra” (BAKHTIN, 2003, p. 10). Se isso não ocorrer, não haverá atividade criativa. O autor não se constituirá no próprio enunciado. A forma se constituirá engessadora ao discurso, à expressão, a qualquer possibilidade de mudança, porque só se repete o já dado. Corta-se o movimento dialógico que move o discurso e que, por conseguinte, move as valorações sociais.

Isso nos permite afirmar que há uma relação muito estreita entre o trabalho cognitivo e ético da autoria e as escolhas linguísticas feitas para (re)arranjar o discurso social que incorpora, dando nuances próprias e favorecendo a presença de movimentos discursivizados próprios do trabalho autoral. Nessa novidade autoral está a movência das relações sociais, porque só ali apresentam-se aspectos valorativos típicos de seu posicionamento ético sobre o discurso representativo da vida social.

Conforme explica Volochinov/Bakhtin ([1926] 2012), o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, o locutor/autor mais o grupo social ao qual se dirige na forma do seu representante autorizado - o ouvinte, que é participante constante da fala interior e exterior deste. De qualquer forma, o estilo é este lugar do diálogo social amplo, porque é o lugar social representativo do autor, do interlocutor e do tema. Estes não se confundem, mas se apresentam vivos em relação, em cada enunciado. Cada um desses elementos permite que o discurso possa ser compreendido e respondido.

A atividade formativa do autor-criador e do contemplador domina todos os aspectos da palavra: com a ajuda deles todos, o autor pode realizar a forma completamente orientada para o conteúdo; por outro lado, todos eles servem também para exprimir o conteúdo (BAKHTIN, 1988, p.62).

É fato que o estilo verbal não tem outras vias para se efetivar concretamente senão a partir dos usos sociais da língua. Tampouco se realiza à parte de uma forma. Os recursos gramaticais/estilísticos são determinativos e, ao mesmo tempo, determinados pela expressão.

São nas possibilidades de escolhas que a língua oferece e também nas avaliações sociais das quais são representativas, que o estilo verbal se engendra. Portanto, a interpretação do estilo é, ao mesmo tempo, a interpretação do funcionamento da língua e das valorações sociais que sustentam o próprio discurso em seus amplos aspectos de realização.

Bakhtin (2003) explica que toda escolha gramatical feita pelo autor já é um ato de estilo. Por isso, os pontos de vista gramatical e estilístico devem se combinar sob a base da unidade real do fenômeno linguístico - o enunciado. Daí decorre, que ao investigarmos o estilo verbal do enunciado, não investigamos o ponto de vista gramatical ou o ponto de vista estilístico, em separado, mas o todo orgânico dessa relação imbricada. Por isso, Bakhtin (2003, p. 269) afirma: “nenhum estudo de gramática (já nem falo de gramática normativa) pode dispensar observações e incursões da estilística”. Por isto, a relação estilo-gramática é tão cara a uma Análise Linguística de estatuto dialógico: nada do estilo se realiza sem escolha gramatical. Na verdade, “entender a gramática como sensível às pressões do uso - mais especificamente pela capacidade de escolha do falante na sua produção linguística - é integrar a organização gramatical em uma teoria global da interação” (NEVES, 1997, p. 15-16). Nesse caso, em que partimos da teoria do Círculo de Bakhtin, trata-se de analisar o todo linguístico, o estilo verbal, como uma camada que revela a própria interação verbo-social, o lugar do dialogismo, do discurso constituído entre interlocutores, permeado pelas valorações sociais e, portanto, multifacetado em sua natureza. Isso porque a reprodução cognitiva da estrutura gramatical sozinha não sustenta vontade de discurso própria, estilo próprio. O autor terá estilo próprio quando conhecer a estrutura, mas sobretudo, quando puder escolhê-la conscientemente. Desse modo, ele pode lançar apreciações sobre o objeto do discurso.

Insistentemente, o Círculo de Bakhtin recorre à literatura para exemplificar essa questão. Como a literatura é constituída de uma estética inerentemente mais expressiva, livre, no sentido de que permite o estilo individual no genérico, torna mais veemente a compreensão de que a “percepção artística viva e a análise sociológica concreta revelam relações entre *peessoas*, relações meramente refletidas e fixadas no material verbal” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 17 grifo do autor).

Dessa forma, os usos linguísticos, as escolhas lexicais e sintáticas que se apresentam no estilo verbal estão fundamentadas no contexto da vida e não apenas em regrados gramaticais, o que nos leva a considerar o estatuto dialógico de uma Análise Linguística que é necessária, na medida em que a interpretação da língua viva se torna uma ferramenta fundamental à compreensão do discurso, ou das relações sociais.

O significado objetal material da palavra e de qualquer expressão sintática só integra o trabalho estilístico-autoral quando

é envolto pelo sentimento de uma atividade de seleção do significado, pelo sentimento singular da iniciativa do sujeito-criador [...]. Mas este sentimento de escolha refere-se àquilo que é escolhido, envolve a sua autonomia cognitiva e ética (BAKHTIN, 1988, p. 65 - 66).

No trabalho de escolha autoral, o estilo se serve da gramática e a gramática da língua se serve do estilo. Por isso, a gramática, em seu sentido normativo, envelhece, mas o estilo não. O estilo evolui na medida em que a expressão social do homem evolui. Então, o que passa a estar no centro da discussão é a expressão, o discurso e as propriedades da gramática de servirem a essa expressão, pois tudo o que é gramatical pode ter significado estilístico. Nesse sentido, a gramática também evolui, se não lhe for dado o estatuto de coisa morta.

Tanto é assim, que Bakhtin (2013), no artigo “Questões de estilística no ensino de língua”, reflete sobre o ensino dos períodos subordinados com ou sem a presença de conjunções, na posição de professor de russo de uma turma do ensino fundamental. Assim, clarifica como o ponto de vista gramatical não é suficiente para alcançar a especificidade estilística de cada uma das formas gramaticalmente possíveis. Utilizando períodos produzidos por autores da literatura russa, ele reflete, junto aos alunos, sobre as mudanças ocorridas na entoação, nos efeitos valorativos obtidos a partir de uma construção ou de outra, concluindo que “a interpretação estilística é absolutamente necessária para o ensino de todas as questões de sintaxe do período composto” (BAKHTIN, 2013, p. 27).

Nesse mesmo ensaio, Bakhtin demonstra que qualquer análise estritamente gramatical não leva os alunos a enriquecer sua linguagem escrita ou oral, “não lhes ajuda a criar uma linguagem própria” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Os alunos só passam a utilizar as construções estudadas se compreendem seu valor social, o uso linguístico como uma via para expressão autoral.

O autor anotou que o período composto por subordinação sem conjunção aparecia muito raramente nas redações dos alunos da 8^a, da 9^a e da 10^a séries. Ele questiona o porquê de eles não saberem utilizar esses períodos de modo criativo em suas escritas, visto que, gramaticalmente, esse era um ponto conhecido. Então, inclinou-se ao objetivo de fazê-los compreender o período composto sem conjunção como uma expressão linguística excelente, por meio de uma análise estilística que os fizesse reconhecer seu valor, as particularidades expressivas desse uso.

A partir de atividades dialogadas, o Bakhtin-professor leva os alunos a transformarem períodos sem conjunção, de autores renomados da literatura russa, como Púchkin, em períodos compostos com conjunções, demonstrando como, nesses casos específicos, as valorações mudam. A análise da transformação do período: “Triste estou: o amigo comigo não está”, de Púchkin, em “Triste estou porque o amigo não está”, alavancou conclusões como:

- a) a entoação foi substituída pela conjunção lógica e fria;
- b) diminuiu-se a capacidade do discurso de produzir imagens;
- c) a oração perdeu sua concisão, tornando-se menos agradável.

Já a partir de outro período de Púchkin, eles concluem que as construções sem conjunção aproximavam-se mais da fala cotidiana e, portanto, mostravam-se mais ancoradas no contexto da vida. Assim, a reflexão, que podemos chamar de epilinguística sobre a mudança da forma sintática, “resultou também em uma melhora no estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entoação”(BAKHTIN, 2013, p.40).

Bakhtin observa que, com o avanço da escolaridade, os alunos começam a utilizar uma linguagem mais livresca, correta do ponto de vista formal, mas privada de personalidade, de expressividade, o que não ocorre com a fala das crianças, que apesar de apresentarem erros gramaticais do ponto de vista normativo, é viva, metafórica e expressiva.

No final do ensaio, Bakhtin ressalta a necessidade de livrar os alunos de uma linguagem livresca, para “colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (BAKHTIN, 2013, p. 42). Ele ressalta que a linguagem livresca é sinal de uma educação pela metade, isso porque compreende que a língua tem uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. Conclui que a linguagem se torna livresca porque a escola se preocupa apenas com o que diz respeito às capacidades cognitivas do aluno e não com o desenvolvimento de habilidades que só podem surgir quando, na posição de autor-criador, o aluno também se investe de posicionamento ético, axiológico e age conscientemente ao fazer escolhas gramaticais. Mais uma vez, ressalte-se que na autoria, cognitivo e ético não se separam.

A preocupação bakhtiniana é socialmente ampla. Para ele, importa investir no pensamento criativo, original e investigativo, não distante da complexidade da vida, o que não pode se dar a partir de uma linguagem impessoal e uniformizada, abstrata. Ele acredita que o

destino das capacidades criativas do jovem depende da linguagem com a qual ele se forma, tendo o professor responsabilidade nisso.

Dessa forma, entende o ensino da subordinação, por exemplo, como uma forma de introduzir na produção escrita dos alunos, maior liberdade, mais entoação viva, corroborando a dissolução dos lugares comuns livrescos. Cabe ao professor ajudar no processo de nascimento dessa individualidade linguística por meio de orientação flexível e cuidadosa. Essa é uma postura social pertinente na medida em que se compreende como funciona a expressão e o quanto a capacidade criativa do homem está circunscrita à linguagem. Essa relação entre pensamento e linguagem é fundamental a novas posturas socioindividuais e às mudanças sociais. Não é a partir de uma prática de escrita engessada pela forma ou pelos reclames da própria gramática, por exemplo, que o aluno desenvolverá sua expressividade de modo a se constituir autor. É a partir da reflexão circunstanciada, ancorada na compreensão da situação sócio-histórica ampla e imediata de interação que isso pode acontecer.

Então, a direção do ensino deve ser a de compreender o discurso e de que forma as axiologias sociais que o sustentam se refletem no verbal. Mas o verbal não pode existir senão a partir de uma organização sistemática da língua. Isso inclui compreender as escolhas lexicais e sintático-semânticas da autoria como orientadas objetivamente para o discurso. Delega ao professor de línguas compreender e mediar condições para que o aluno também compreenda as relações língua/discurso, via compreensão do binômio estilo-gramática.

De tudo o que foi exposto nesta fundamentação teórica, também importa, substancialmente, à caracterização de uma Análise Linguística de estatuto dialógico, compreender que a interação verbal é constituída de diferentes níveis, com diferentes graus de amplitude, que remetem ao próprio dialogismo que lhe é inerente. Ao tratar dessa questão, Sobral (2012) a sintetiza de forma primordial:

- O nível da interação verbal concreta singular, do aqui e agora da presença dos interlocutores na enunciação (claro que em sua projeção no enunciado). Esse nível é o mais “restrito”, mas constitui, naturalmente, a base de todos os outros, isto é, sem interação não há contexto de interação;
- O nível do contexto imediato em que se insere a interação (lugares sociais, simetrias e dissimetrias entre os parceiros em interação, formas atualizadas de interação social, etc.). Nesse nível, temos os elementos que a interação “convoca” diretamente e que remetem ao nível seguinte;
- O nível do contexto social propriamente dito, aquele que determina em termos conjunturais, culturais, e mesmo raciais, o modo de ser da interação; e, por fim,
- O nível do horizonte social e histórico mais amplo, que abrange a cultura em geral, os grandes períodos da história, o *Zeitgeist*, as interações entre *Zeitgeisten*, o que remete às considerações de Bakhtin sobre a inexistência

de um sentido primeiro e de um sentido derradeiro. Se pode haver discurso fundador, nem por isso há sentido fundador: a gênese dos discursos é o *locus* da gênese dos sentidos e não vice-versa (SOBRAL, 2012, p.129).

Em relação a todos esses níveis, o contexto não é algo externo, mas algo que os integra. Desse modo, tanto a vida social quanto os níveis mencionados estão todos fundidos no discurso, de modo que a língua mobilizada em uso carrega todas as valorações sociais, culturais e ideológicas acumuladas no curso da história e, especialmente, mobilizadas no aqui agora.

Essa seção teórica, então, elucida a importância dos diversos aspectos constitutivos do dialogismo do Círculo de Bakhtin na direção à Análise Linguística de Estatuto dialógico que pretendemos defender. A interação verbal, a abordagem sociológica da palavra e da sintaxe, o papel social dos interlocutores, a ideologia, a consciência socioideológica, as atitudes responsivas, as axiologias sociais, as enunciações, os gêneros, o campo de onde emergem, o tema, os papéis das formas composicional e arquitetônica, a relação estilo-gramática, a autoria e outros, tudo isso importa à compreensão da interação verbo-social no centro das relações sociais, do dialogismo enquanto aspecto fundante que abarca todas essas questões, de modo que possamos estabelecer a ponte entre a língua viva em funcionamento, sua possível abordagem valorada no processo de ensino e aprendizagem e sua importância à constituição permanente de sujeitos sócio-históricos e ideológicos, da possibilidade de reivindicarem direitos, espaços, o que implica nas formas de organização da vida social.

Na próxima seção, verificamos que parcela desses aspectos já se mostra veemente na proposta pedagógica de Análise Linguística, tal qual nasce na Linguística Aplicada do Brasil no anos 80 e 90.

2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA DE CONCEITOS E METODOLOGIAS ENUNCIADAS NO NASCIMENTO DA PROPOSTA

2.1 REFLEXÕES INICIAIS

Nesta seção, revisitamos criticamente a epistemologia teórica do nascimento da Análise Linguística (AL) a partir de três textos fundantes dos pressupostos norteadores de sua proposição pedagógica, conceitual e metodológica: O livro *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), o artigo “Gramática e criatividade” (FRANCHI, 1987) e o livro *Portos de passagem* (GERALDI, 1991). O surgimento da AL, como perspectiva de ensino gramatical e como uma alternativa pedagógica de reflexão sobre a língua em uso, logo na primeira metade dos anos 80, parte da necessidade de reconfigurar o ensino de línguas, até então balizado e reduzido por abordagens tradicionais ou estruturais, de cunho gramatical normativo ou descritivo e, nesse contexto, simultaneamente ocorrentes.

Assim, descrevemos, analisamos e estabelecemos uma discussão fundamentada nas vozes teóricas que compõem os conceitos enunciados e as proposições metodológicas esboçadas e suscitadas nessas três obras inaugurais, o que sustenta a importância de serem constantemente recuperadas nas discussões da Linguística Aplicada do Brasil até a atualidade. Não sendo a interpretação um território neutro, explicitamos e compreendemos a epistemologia dessa práxis, a partir de uma reflexão mais verticalmente ancorada na teoria do Círculo de Bakhtin, lugar para onde defendemos pender a fundamentação da proposta. A perspectiva dialógica adotada não renega outras vozes integrantes das discussões, mas as acolhe e, se necessário, as confronta, para possibilitar apontamentos a possíveis complementações interpretativas, realinhamentos e avanços no desenvolvimento do estudo do objeto Análise Linguística.

A Análise Linguística (AL) tem sido defendida amplamente na LA desde a publicação de *O texto na sala de aula*, de João Wanderlei Geraldi (1984). Previamente, em 1981, o autor já havia divulgado a ideia em publicação nos Cadernos FIDENE, intitulada “Subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa”. É com a obra de 1984, no entanto, que o termo alcança o meio acadêmico e de maneira ampla e surpreendente é popularizada ao professorado da Educação Básica. O conceito de AL esboçado em *O texto na sala de aula* é replicado praticamente na maioria das pesquisas brasileiras sobre o objeto e por isso merece uma revisão crítica, inclusive já esboçada pelo próprio Wanderley Geraldi em obra posterior (GERALDI, 1991).

Em 1987, embora sem fazer uso do termo AL, Carlos Franchi publica o texto “Gramática e Criatividade”. Aqui encontramos ecos concretos de continuidade do diálogo suscitado por Geraldi (1984). O objetivo do texto é discutir o redirecionamento dos estudos gramaticais, enquanto os dois textos de Geraldi buscam a reconfiguração do ensino de línguas. Franchi elenca, logo no início desse artigo, os motivos que constituem o lugar comum de professores e estudiosos da linguagem nas críticas negativas ao ensino de gramática:

A crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de “ensino” de gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade; o normativismo renitente, etc. (FRANCHI, 1987, p. 5).

O texto de Franchi não só esboça boas críticas a um ensino normativo, como também converge, em cerne, a uma abordagem bakhtiniana que coteja um sujeito social volitivo nas práticas de linguagem e, portanto, operante sobre a própria linguagem que o constitui.

Com mais clareza metodológica, Geraldi (1991), em *Portos de Passagem*, avança em relação ao que propôs Franchi (1987) e também em relação ao que ele próprio propôs em *O texto na sala de aula* (1984), quando seu conceito de AL mostrava-se arraigado parcialmente em uma abordagem cognitivista. É em *Portos de passagem* que Geraldi (1991) volta a discutir a questão da AL, agora com ancoragem dialógica inovadora e declarada na teoria do Círculo de Bakhtin. Entendemos como inovadora e corajosa a proposta, por ser dialógica sob uma teoria que, no início dos anos 90, ainda começava a ser divulgada, enquanto outras, como a Análise de Discurso de linha francesa, por exemplo, concorriam para discutir as condições de produção⁵ do discurso. A partir de um trabalho de compreensão nitidamente voltado à teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, Geraldi, então, assume uma posição consciente e vem discutir conceitos e proposições metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem, porque isso mais lhe interessava de sua posição do que propriamente discutir a teoria dos russos.

Atualmente, é preciso contextualizar que a AL, no sentido pedagógico de sua proposição na LA, tem sido defendida em ligação a práticas de leitura, de produção textual

⁵ O termo “condições de produção” foi cunhado por Michel Pêcheux. Nas palavras do autor, “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1993, p. 77). O conceito remete ao que, nos termos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, podemos considerar como situação sócio-histórica ampla e imediata de interação.

oral ou escrita, em abordagens textuais, enunciativas ou discursivas, conforme também recomendado nos documentos orientadores para o ensino de língua no país (BRASIL-PCN, 1998; BRASIL-DCNEM, 2012), por exemplo. De todo, ainda decorrem discussões sobre sua importância como práxis necessária na formação inicial e continuada de professores. Os trabalhos sobre AL têm procurado avançar em termos conceituais, em vinculação a desenvolvimentos teóricos e analíticos diversos, sob escopo total, parcial ou não vinculado à teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, envolvendo também aspectos das práticas docentes, do uso de livros/materiais didáticos etc.

Esta seção, então, se propõe a essa revisitação epistêmica, considerando-a necessária ao avanço das interpretações teórico-conceituais e metodológicas, comumente replicadas. É portanto, uma seção de reflexão que pretende recuperar uma proposta de AL realmente fundamentada na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, com análises de outras vozes constitutivas, o que nos aponta caminhos mais profícuos para uma revisão crítica de literatura na seção que segue. Assim, clarificamos a relação conceitual-teórica-metodológica.

2.2 O LIVRO *O TEXTO NA SALA DE AULA*

O texto na sala de aula (1984) é um marco na Linguística Aplicada. O conteúdo geral do livro traz à tona a reflexão sobre a redução do ensino da língua/linguagem ao ensino de gramática. Assim, a emergência do termo Análise Linguística, em sentido pedagógico de prática reflexiva ligada inicialmente à prática de produção de textos, mais especificamente ao processo de reescrita de textos em situação de ensino e aprendizagem, explicita-se como uma proposta que corre na esteira dessa reconfiguração geral do ensino de línguas. Aqui se dá um novo lugar à abordagem de aspectos linguísticos ou linguístico-discursivos no ensino.

A obra reúne uma coletânea de doze artigos, dos quais João Wanderlei Geraldi é autor de cinco. Os demais são escritos por autores renomados nacionalmente, mas todos dialogam a partir de uma sequência que preza pela coerência enunciativa e pelo reforço das posições suscitadas. A disposição é de agrupamento em quatro seções: Fundamentos, Práticas de sala de aula, Sobre a leitura na escola e Sobre a produção de textos na escola.

O tópico “Fundamentos” agrupa seis artigos que reafirmam a língua como uma produção social e os objetivos da educação também como sociais e não unicamente pedagógicos. Esse é o tom principal do artigo de abertura, “Ensinar Português”? (ALMEIDA, 1984). Nessa discussão, Almeida chama atenção para o papel social da escola, que muitas vezes desrespeita as condições injustas de vida de seus frequentadores, impondo metodologias

e conteúdos que reforçam a manutenção das diferenças e desigualdades. O autor exemplifica a questão e lamenta o fato de a escola se preocupar em ensinar análise sintática a crianças pálidas, mal alimentadas, que aprendem o sujeito da oração, mas nunca são preparadas para serem sujeitos da própria história. Embora não declaradamente a partir da teoria do Círculo de Bakhtin, essa discussão inicial clama por abordagens e metodologias no processo de ensino e aprendizagem da linguagem que anunciam a interação verbal no centro das relações sociais. Em decorrência, toda proposta que segue no restante do livro está pautada em uma concepção de linguagem como forma de interação e transformação humana, de maneira perfeitamente coerente com os pressupostos do pensamento do Círculo de Bakhtin, esboçados em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1924] 2006), quando se discute a necessidade de compreender o conteúdo ideológico presente nas manifestações discursivas concretas, como uma via a interpretações dos lugares instituídos que ocupamos no contexto da vida social historicamente organizada.

Logo em seguida, o segundo e o terceiro capítulos do livro “Gramática e literatura: desencontros e esperanças” e “Ensino de gramática e ensino de literatura”, Chiappini e Osakabe, respectivamente, discutem, em via mão dupla, o lugar de constituição do sujeito no ensino de língua e o lugar do fenômeno literário nas práticas de constituição do sujeito. Essa discussão inicial do livro se dá a partir do estreito fio que liga a criação artística literária à linguística, como também o fez o Círculo de Bakhtin ao estabelecer não gratuitamente uma analogia que permite aproximar a interpretação da arte verbal (a literatura) do funcionamento real da língua em situações comuns de interação verbal. Esses capítulos não referenciam, mas reverberam discussões e posturas científicas do Círculo de Bakhtin ao tomar a literatura como ponto de análise, como se pode observar nas discussões empreendidas em obras como *Discurso na arte discurso na vida* (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926] 2012), *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (BAKHTIN, 1988), *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2008) e *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica* (MEDEVIEV, 2012), nas quais se enfatiza a presença de aspectos sociais e, portanto, valorativos, como constitutivos do discurso. Nessas obras, a criação artística é compreendida a partir da combinação de elementos vinculados à comunicação socioideológica (BRAIT; PISTORI, 2012) e à compreensão das temáticas da realidade. Assim se estabelece um percurso desvelador de todo processo valorativo e, portanto, dialógico, que integra a produção e a recepção de qualquer enunciado, sendo a arte literária uma produção humana onde esse processo se apresenta mais veemente, pois é nela que o homem se mostra locutor e interlocutor que interage de maneira mais real, viva e livre.

Por isso, o interesse do Círculo em analisar produções literárias ou avançar no diálogo com as próprias teorias que sustentavam análises dessa natureza. É a partir de um veio que converge a isso, que Chiappini e Osakabe esboçam uma crítica inicial em *O texto na sala de aula*, ao alertarem para a necessidade de não se reduzir o ensino e a análise da produção literária a pretexto de um ensino gramatical normativo ou descritivo, porque isso significaria minar a compreensão da obra à análise de estruturas abstratas da língua e renegar a compreensão da organização social da vida. Na acepção do Círculo de Bakhtin, isso significaria desprezar a compreensão das valorações sociais que sustentam as condutas socioideológicas capazes de mover a transformação da sociedade, visto a boa arte literária, em qualquer tempo e lugar, estar nos limites do questionamento do que é vigente.

No terceiro artigo da seção, “Sobre o ensino de português na escola”, Possenti defende que o ensino do português padrão é o objetivo da escola, pelo valor social dessa variação. Sua defesa está calcada nos preceitos da Sociolinguística. Ao mesmo tempo, afirma que o “domínio de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica” (POSSENTI, [1984] 2006, p.38). O autor contesta o ensino de nomenclaturas “a quem não chegou a dominar habilidades de utilização traumática da língua escrita” (POSSENTI, [1984] 2006, p.38), mas não dispensa a ideia de a escola dever refletir sobre a língua.

Na quinta seção, “Concepções de linguagem e ensino de português”, Geraldi discute obviamente as concepções de linguagem, remetendo-as às três grandes correntes teóricas da linguística - o tradicionalismo, o estruturalismo e o interacionismo; as variedades linguísticas como legítimas e o próprio ensino de língua. Também lança mão de reflexões sobre a relação ensino de língua e ensino da metalinguagem. O centro organizador da reflexão novamente é a defesa de um ensino de língua que considera a formação de um aluno ativo, capaz de compreender e participar das relações sociais. A partir daí, questiona sobre o que ensinar e como ensinar. Para o autor, “uma coisa é saber a língua, isto é, dominar habilidades de uso em situações de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 2006, p. 46), outra é dominar metalinguagem. Geraldi não descarta a segunda possibilidade, mas elenca a primeira como prioritária, porque não considera produtivo o histórico de ensino da descrição linguística, ou melhor, do que chama de “exemplário de descrições previamente feitas”. Ao discutir as concepções de linguagem e, como linguista aplicado, as influências que se mostram subjacentes no ensino de línguas a depender daquela adotada, o autor afina-se coerente às proposições teóricas de Bakhtin/Volochinov (2006), quando questiona as correntes filosóficas do pensamento linguístico calcadas nas interpretações subjetivo-individualistas ou objetivo-abstratas da

linguagem. Assim, como os russos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), Geraldi busca assegurar que qualquer aspecto dito linguístico só pode ser estudado a partir de enunciações concretas, e, mais propriamente, a partir do texto, que interpreta como representativo do fenômeno enunciativo, dado como dialógico e sócio-historicamente constitutivo dos sujeitos e da própria língua.

Ainda subjacente ao tópico “Fundamentos”, Possenti, em “Gramática e política”, discute três conceitos de gramática. A preocupação também é evidenciar a legitimidade das variedades linguísticas não-padrão. A crítica à gramática como “conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente” (POSSENTI, [1984] 2006, p. 47) se dá por seu teor excludente, muitas vezes arcaico. Para o autor, o que há de político nas “gramáticas que se constituem como conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes” (POSSENTI, [1984] 2006, p. 48) é o fato de que a construção de modelos e o *corpus* utilizado tomam a variedade padrão como referência, o que acaba por consagrá-la. As gramáticas desse tipo também são políticas, pois em seu recorte denunciam ligações ideológicas, além da exclusão que promovem do aspecto histórico. A natureza política da “gramática como conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão para falar” (POSSENTI, [1984] 2006, p. 48) reside no fato de que a própria comunidade “que fala a língua que trabalha politicamente” (POSSENTI, [1984] 2006, p. 48), determina normas de linguagem, para excluir aqueles que não se submetem a elas. É perceptível, que embora partindo de outro lugar, a voz de Possenti se configura no reforço à vontade discursiva de Geraldi – organizador da obra, que é discutir aspectos da enunciação a partir de uma abordagem textual no ensino. Só isso já derruba por terra a ideia de um ensino normativo, regido pelo binômio certo-errado ou de um ensino descritivo que inventaria o funcionamento abstrato da língua. O que Possenti faz do lugar de quem se engaja às vozes da Sociolinguística, também converge à interpretação bakhtiniana dada em “Discurso no Romance”(BAKHTIN, 1988). Nesse ensaio, o romance é objeto de estudo, concebido como gênero cuja característica básica é ser um “fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal” (BAKHTIN, 1988, p.73). Como bem afirmam Brait e Pistori (2012), em “Discurso no romance”, “é possível encontrar ideias que hoje são mobilizadas pela Sociolinguística, pela Linguística Aplicada, pelas diferentes teorias e análises de discurso, as quais têm a ver com uma postura histórica, social, diante das linguagens, da/s língua/s e dos sujeitos” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 380). Para as autoras, a discussão nesse ensaio não está circunscrita ao gênero Romance, em si, mas à linguagem em geral, porque Bakhtin quer demonstrar que a tensão contínua entre as forças centrípetas – centralizadoras - e centrífugas –

descentralizadoras - engloba, “dialeticamente, a questão da unidade e da heterogeneidade de uma língua, evidenciando o constitutivo movimento entre *unificação, centralização das ideologias verbais, orientação para a unidade e plurilinguismo real*” (BRAIT; PISTORI, 2012, p 380, grifo das autoras). Essa questão é evidentemente a preocupação central de Possenti no ensaio “Gramática e Política”, assim como o era no pensamento do Círculo de Bakhtin e, por consequência, o é no de Geraldi. Somente por o ensaio de Possenti ser intitulado “Gramática e Política”, é possível depreender que a preocupação do autor se volta às questões ideológicas e, logo, no caso específico, à relação língua-ideologia-ensino, visto ser no processo de ensino e aprendizagem regido por uma concepção de linguagem como forma de interação e transformação humana, que tanto o ser humano quanto a linguagem são tomados como parâmetros “dos valores e das tensões que regem o mundo” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 382).

O segundo tópico do livro contém apenas uma seção, “Unidades básicas do Ensino de Português”. Nesta, Geraldi discute as práticas de leitura e de produção de textos e a emergência de se repensar os modos de ensinar a gramática, ao defender uma abordagem textual ou dialógica em que a metalinguagem e a normatividade cedem um lugar importante à epilinguagem. Geraldi se aprofunda em tratar o texto de forma similar ao que faz Bakhtin em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” (BAKHTIN, 2003). Nesse ensaio, o estatuto do texto é equiparado ao do enunciado, quando observada a situação sócio-histórica imediata e ampla de interação que representa. Bakhtin também equipara o texto ao enunciado a partir de dois pontos-chave, conforme expõe: “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”(BAKHTIN, 2003b, p. 308). Assim a abordagem textual de Geraldi mostra-se remetente a um projeto dialógico de interação, que, por sua vez, é representativo de posicionamentos sociais na vida e na cadeia do discurso.

A proposta de Análise Linguística esboçada por Geraldi em “Unidades básicas do ensino de português” afirma a necessidade de se partir do texto produzido pelo aluno, com o objetivo de promover sua reescrita, de acordo com o aspecto tomado como tema de análise ou de melhoria. Para o autor, os temas eleitos para determinada aula podem ser retomados em aulas ou anos seguintes sempre que necessário.

Metodologicamente, Geraldi fornece as linhas para a prática de AL, ao afirmar que seu princípio fundador é “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 2006, p. 74). Ao abordar de maneira direta e assertiva o conceito de “erro”, o autor deixa escapar a voz do tradicionalismo, mesmo porque é impossível que ela não viesse a constituir

um discurso que busca por rupturas. Já ao escolher a ideia de autocorreção, Geraldi prenuncia o objetivo final de que saber operar sobre a língua em uso deve desfechar, sobretudo, na capacidade e na habilidade do sujeito produtor para melhorar o próprio texto. É no rodapé da página que a conceituação precisa da qual têm se valido os linguistas aplicados é dada:

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: a coesão e a coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, [1984] 2006, p 74).

É necessário esmiuçar essa proposição conceitual-metodológica, que reflete a posição do linguista aplicado. O autor inicia sustentando o valor epistemológico do termo Análise Linguística. Posteriormente, não exclui o tratamento tradicional de questões gramaticais. O trabalho com a gramática, sim, integra o conceito. Logo depois, Geraldi anuncia que a prática de análise linguística envolve “questões amplas a propósito do texto”, mas busca as vozes da Linguística de Texto de linha cognitivista para recomendar a abordagem da coesão e da coerência internas. A ruptura com os discursos tradicional e estruturalista se dá em seguida, quando ele postula que a AL deve visar à “adequação do texto aos objetivos pretendidos”. Nesse fio tênue de oscilação entre o tradicional e o inovador, o amplo conceito de AL é esboçado, porque o autor busca os desenvolvimentos que a linguística lhe oferece, a fim de estabelecer diálogo com outros linguistas aplicados ou com os professores – seus interlocutores, e assim tece as vozes rumo à nova proposta que apresenta. Uma postura dialógica se apresenta nesse ato, porque ele não despreza as teorias existentes, mas, as conclama para sustentar os avanços pretendidos.

O mesmo tom oscilante, mas fundamentalmente de ruptura, se mostra na recomendação para o trabalho com figuras de linguagem, como a metáfora e a metonímia. Geraldi parece reconhecer que elas servem à expressividade do locutor, assim como já pronunciado de modo tradicional na *Retórica*, de Aristóteles ou como o faz Quintiliano, em *Institutio Oratoria – A retórica*, ao classificá-las e discutir sua importância para o orador que quer atingir seus ouvintes. Os estudiosos da linguagem sabem que as contribuições que

envolvem as figuras de linguagem são vastas. No século XIX, a retórica é substituída pela(s) Estilística(s), que passam a estudar as figuras no texto literário. A partir do Formalismo Russo, *New Criticism*, Estruturalismo, da Hermenêutica e da chamada virada linguística, o estudos das funções da linguagem assumem outras dimensões. Não convém discutir os desenvolvimentos desse objeto, mas apenas explicitar que Geraldi se refere a elas porque constituem um tema conhecido pela academia e pelos professores de língua, de modo que se concretizam como conteúdos recorrentes de ensino, preconizados nos currículos e presentes nos livros didáticos. Apesar de o discurso sobre as figuras de linguagem ser composto por diversas vozes, o fato de Geraldi mencioná-las logo quando aborda a questão do trabalho com a escrita de textos, parece remeter a ideia de uma renovação retórica, como tenta defender Franchi (1987), o que em outras palavras converge à ideia bakhtiniana de sujeito volitivo e socialmente consciente no uso da linguagem, ou, nos termos da Linguística Aplicada, de um sujeito aluno produtor de textos, que se expressa e que sabe utilizar recursos expressivos da língua, para manter uma relação de alteridade com o interlocutor constituído no texto que produz.

Ao se preocupar com a paráfrase, com o discurso direto e indireto, Geraldi demonstra compreender que a constituição do discurso se dá, também, a partir de vozes recuperadas, ou seja, que o discurso, nos termos das vozes que o constituem, é heterogêneo, como afirma Authier-Revuz (1990), bebendo em interpretações advindas das teorizações propostas pelo Círculo de Bakhtin. Posteriormente, Geraldi desfecha em recomendar que a prática de análise linguística não se limite à higienização do texto do aluno, a correções gramaticais, mas, sobretudo, a uma abordagem do texto “para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”. Nesse ponto, vemos a proposta de Geraldi romper com o tradicionalismo.

Mesmo sem remeter a Bakhtin, Geraldi toca em princípios fundantes de sua teoria, porque reconhece a necessidade de se investir na compreensão das questões que envolvem, pelo menos parcialmente, a situação imediata de interação entre os interlocutores. Ele parece prenciar que nada do que diz respeito a essa interação pode se realizar na enunciação concreta sem a relação gramática-estilo, porque defende a formação de um sujeito que domina a língua e se projeta discursivamente. Ao reconhecer que deve haver trabalho com a gramática, deixa entrever que a língua não é assistemática, mas que sua estrutura socialmente reconhecida - sua gramática - é a via material de realização de qualquer evento vivo de comunicação. O quem sou eu, o quem é você, aqui e agora, no tempo e no espaço, à luz do que também prencia a sócio-história, é percebido em cada palavra escolhida, em cada

estrutura convocada. Por isso, sua recomendação para que a prática de análise linguística se volte a melhoria do texto do aluno diante dos objetivos interacionais fixados.

Se um problema pode ser apreendido do conceito inicial de AL esboçado por Geraldi, este diz respeito não ao conceito, em si, mas à interpretação oscilante que ele pode desencadear. Embora na parte final do conceito o autor reforce o discurso de que a abordagem de questões tradicionais de gramática estão circunscritas aos critérios de adequação do texto aos seus objetivos interacionais, o modo como apresenta essas proposições na parte inicial pode deixar entrever aos leitores menos atentos que as proposições podem ser interpretados em separado, conforme se observa: “A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, [1984] 2006, p. 74). Aqui deixa-se configurar uma possibilidade compreensiva de reforço à voz da tradição gramatical. Sabemos que essa não é a vontade discursiva do autor, por duas razões: a) na segunda nota de rodapé, na mesma página, ele complementa: “chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia gramatical (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, [1984] 2006, p. 74); b) porque que a arquitetura da coletânea que compõe *O texto na sala de aula* (1984) é de combate à redução do ensino da língua/linguagem ao descritivismo ou ao normativismo.

Geraldi reconhece o evento de interação, algumas de suas peculiaridades integrantes e também que a realização linguística não pode se dar sem escolha gramatical coerente à interação demarcada. Ele apenas não toma, neste primeiro momento, como sua a tarefa de discutir o redirecionamento da interpretação gramatical, como o fez Bakhtin (2013), em “Questões de estilística no ensino de língua”, ao relatar experiências de ensino e aprendizagem envolvendo o estudo e a reflexão sobre os efeitos discursivos da presença ou da não presença de conectivos nos períodos compostos por subordinação, prenunciando que escolhas gramaticais são também estilísticas. Do mesmo modo, Bakhtin/Volochinov (2006), nesse esforço para uma nova interpretação das questões gramaticais, critica, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, as abordagens tradicionais dos estudos da sintaxe, que tratavam esse nível linguístico fora das enunciações. Por isso a ressalva:

os problemas de sintaxe são da maior importância para a compreensão da língua e de sua evolução, considerando-se que, de todas as formas da língua, as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, dos *atos de fala*. Todas as análises sintáticas do discurso constituem análises do corpo vivo da enunciação; portanto, é ainda mais difícil trazê-las a um sistema abstrato da língua. As formas sintáticas são

mais concretas que as formas morfológicas ou fonéticas e são mais estreitamente ligadas às condições reais da fala (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 142).

É no ensaio “Discurso de outrem” (2006), que Bakhtin/Volochinov redireciona o estudo da sintaxe à interpretação das formas do discurso citado. Vemos no conceito de AL enunciado por Geraldi uma preocupação com o discurso citado, mas ele não esmiúça os termos desse tratamento, não se atém a propor o redirecionamento dessa abordagem. Ao perceber que isso está preconizado, as interpretações dos estudiosos da linguagem, reforçadas pelas abordagens ainda estruturais desse tema nos livros didáticos e nas gramáticas em geral, se atém à análise da categorização desses tipos de discurso, da compreensão gramatical de sua realização, mas não se voltam, propriamente, aos efeitos de uma composição dialogizada do discurso. Ademais, essa é uma questão não resolvida pela Linguística Aplicada desde 1984.

Geraldi, em 1984, não enunciava do contexto do advento ou da ampla divulgação das teorias que envolvem a abordagem de gêneros no ensino. Ele não tratou da relação gramática-estilo, porque sequer os gêneros eram tema de debate. Atualmente, mesmo com todos esses avanços e com a ampla divulgação da teoria do Círculo de Bakhtin, ainda não houve uma interpretação satisfatória sobre a abordagem de questões gramaticais à luz dessa teoria.

Os estudos que se voltam à abordagem do estilo dos gêneros na prática de análise linguística ainda estão buscando nas gramáticas tradicionais ou em outras teorias linguísticas, como a Linguística de Texto ou a Semântica Argumentativa, a explicação para o funcionamento dos fenômenos linguísticos no texto. De longe, abordam, fundamentalmente, questões de morfologia ou de sintaxe com balizas profícuas nas recomendações do Círculo. Por outra via, outros estudos que focam interessantes aspectos valorativos do funcionamento linguístico à luz dos pressupostos do Círculo de Bakhtin não estão interessados na prática de análise linguística. É urgente, portanto, esclarecer esses pontos e seus possíveis contatos, porque a relação gramática-estilo ainda é pobremente esboçada em termos de recorrências gramaticais no estilo verbal dos gêneros, e quase nunca é abordada nos termos axiológicos, como representações linguístico-sociais, cujos efeitos são únicos em cada enunciação específica.

São poucos os trabalhos que se preocupam em elucidar como a representação das relações sociais pode se dar nos termos de um possível redirecionamento das interpretações gramaticais à luz da relação gramática-estilo. A ideia de atividades epilinguísticas, preconizada na LA por Franchi (1987) e retomada por Geraldi (1991) converge a isso e já se

mostra arraigada à necessidade de formação de um sujeito capaz de agir deliberada e conscientemente sobre a linguagem. Os autores esclarecem bem esses pontos, no entanto, a tomada dessas questões pela Linguística Aplicada, apesar de todos os avanços, não proporcionou ao professorado um esclarecimento consistente sobre a prática de análise linguística. O que os pressupostos nos apontam é que uma proposta de AL subjacente à teoria do Círculo de Bakhtin necessita do redirecionamento da interpretação do funcionamento sociovalorado da escolha gramatical como uma escolha estilística do autor.

Ainda em 1984, Geraldi avança substancialmente em relação ao que se tinha. Ao dar o conceito de AL, ele não deixa de esboçar o traçado metodológico para essa prática, ao estabelecer bases para interpretação de que AL não significa nem estrita muito menos primordialmente correção gramatical, mas que se trata de uma atividade cujo objetivo é trabalhar o texto do aluno, a fim de que atinja objetivos interacionais. No rodapé, ainda, o autor desfecha na reafirmação complementar: “O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno” (GERALDI, 2006, p.74). Posteriormente, passa a exemplificar quais seriam os objetivos da prática de AL por série, no segundo ciclo do ensino fundamental, em articulação ao que chama de “tipos de texto”. Para a 5^a. série, atual 6^o ano, elege prescrever o trabalho com os textos narrativos, sobre os quais sugere focar atenção nos problemas de estrutura textual, como a sequenciação; problemas de ordem sintática, como a concordância verbal, nominal e a regência; problemas de ordem morfológica, como adequação vocabular, conjugação verbal, formas de representação de número e grau; problemas de ordem fonológica, como ortografia, acentuação e divisão silábica. Assim, segue sugerindo para as demais séries. A abordagem feita é bastante prescritiva, para indicar o fazer ao professor, de forma a clarificar como poderiam se dar suas ações didáticas e escolhas pedagógicas naquele contexto nascente da proposta, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem de língua esteja voltado às práticas sociais de uso da linguagem e de reflexão sobre esse uso. Essas prescrições são, fundamentalmente, no que dizem respeito à abordagem de questões gramaticais, ainda muito arraigadas às proposições da gramática normativa e, embora o tratamento recomendado seja a partir do texto, a questão se mostra mal resolvida até os dias atuais.

Geraldi (1984) apenas prenuncia uma nova abordagem para as questões gramaticais que remete à compreensão da relação gramática-estilo, mesmo sem filiação subjacente à teoria do Círculo de Bakhtin naquele momento. Porém, não se atém a isso, como por exemplo o fez Bakhtin em “Discurso no romance” (1988) e “Gêneros do discurso” (2003). Se o leitor de *O texto na sala de aula* (1984) se atenta a compreender toda a arquitetura da obra, verá

que, ao discutir o uso da escrita e, especialmente, a avaliação da escrita no último capítulo do livro, Geraldi chama atenção para o fato de na escola não se produzirem textos “em que um sujeito diz sua palavra”(GERALDI, [1984] 2006, p. 128). Esse é um importante aspecto do dialogismo, porque a luta política do Círculo de Bakhtin dizia respeito à ideia de se ter uma palavra própria. Na acepção do Círculo, ter palavra própria é ter estilo e ter estilo é submeter o novo em meio ao social. Nada do estilo se faz novo ou se realiza sem escolha gramatical, como postula Bakhtin (2003). Por isso, de outro modo e com outras palavras, Geraldi efetiva a proposição de que questões gramaticais devam ser abordadas a partir do processo de reescrita do texto do aluno. No último capítulo do livro, para Geraldi, a questão não se esgota nisso: qualquer proposta metodológica articula uma concepção de mundo e de educação, sendo um ato político. Ele sustenta a defesa da formação da subjetividade do aluno que escreve na escola, porque acredita que tirar a subjetividade do aluno significa impossibilitá-lo de fazer uso da linguagem em práticas reais de uso da linguagem, posteriormente.

Assim, Geraldi trata a “redação” como um ato meramente cognitivo, porque nela não há um sujeito que diz, mas apenas um aluno que devolve ao professor a palavra que a escola lhe deu. Ao defender uma coerência entre uma concepção de linguagem como forma de interação e uma concepção de educação como um ato político, Geraldi sugere que o professor se desloque de seu lugar costumeiro frente ao aluno, tornando-se interlocutor dele, respeitando-lhe a palavra e, sobretudo, sendo seu parceiro, concordando, acrescentando, questionando. Isso, na visão do autor, diz respeito ao direito do sujeito à escrita, ao uso efetivo da linguagem.

Geraldi não se atém a discutir uma proposta de abordagem gramatical à luz de uma teoria específica de interação verbal. Assim, mesmo clarificando que as questões de gramática devem ser abordadas a partir do processo de produção textual e que a abordagem gramatical não deva cotejar as regras, as questões puramente linguísticas, em si, mas suas adequações e os seus efeitos no discurso, Geraldi não une esses pontos, deixando aberto o flanco para futuras discussões, às quais ele mesmo trata de complementar em *Portos de Passagem* (1991). Se a prática de análise linguística envolve a prática de produção textual e, logo, a ação deliberada ou orientada de sujeitos produtores de texto sobre a linguagem, obviamente o tratamento de questões gramaticais não pode ser aquele tradicional.

De modo geral, percebemos um esforço grande de renovação do ensino em *O texto em sala de aula* (1984), pois vários objetos distintos são convocados à reflexão que envolve o ensino gramatical: ensino da literatura X ensino de gramática, ensino da língua padrão X consideração das variantes não-padrão, concepção de língua x ensino de gramática. Desse

modo, a sustentação e a emergência do termo Análise Linguística fundam uma perspectiva ancorada em novas possibilidades do fazer docente, no que se refere à mediação do trabalho com aspectos linguísticos. A discussão, ainda, concretiza-se como uma proposta dialógica de reflexão, visto que seu objetivo não é colocar em xeque o ensino de gramática, mas propor sua reconfiguração e ressignificação, embora nossa análise aponte e o próprio João Wanderley Geraldi confirme que a discussão não foi suficientemente completa ao realinhamento desejado. Por isso, a proposta de reconfiguração do ensino em geral e do ensino gramatical se mostra aberta, deflagrando outras complementares.

2.2.1 Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características

Em *O texto na sala de aula*, Geraldi não se atém a caracterizar o que vem a ser as atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, o que fará mais tarde em *Portos de Passagem* (1991), de forma pontual, recuperando a proposição de Franchi (1987). Apesar de seu objetivo não estar vinculado a essa caracterização, pelo menos de maneira explícita, o autor deixa entrever que:

a) as práticas de produção linguística devem envolver a participação real do sujeito aluno na leitura, na produção textual e na análise linguística. Metodologicamente, o autor anuncia a necessidade de integração dessas práticas a partir da abordagem do texto, o lugar representativo da constituição dos sujeitos, à luz de uma concepção de linguagem como forma de interação humana;

b) atividades epilinguísticas são prioritárias em detrimento às metalinguísticas e se dão a partir de reflexões ocorridas nos processos de revisão e reescrita do texto produzido pelo aluno, mediados pelo professor, para que o texto melhor atinja os objetivos interacionais delineados e para que o aluno possa buscar a autocorreção;

c) as atividades metalinguísticas envolvem abordagens gramaticais normativas e descritivas da língua e podem integrar o seu ensino, embora a prioridade seja levar o aluno a dominar habilidades de uso em situações de interação.

Por isso, a proposta de Análise Linguística delineada pelo autor em *O texto na sala de aula* prenuncia esses pontos-chave, conforme o Quadro 1 sintetiza, ao expor as proposições teóricas, conceituais e metodológicas enunciadas:

Quadro 1: Conceito de análise linguística: aspectos e características em Geraldi (1984)

CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
<p>CONCEITO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividade que envolve o trabalho sobre questões tradicionais da gramática e sobre questões amplas a propósito do texto. b) Atividade que não se limita à higienização corretiva do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos. c) Atividade que visa trabalhar com o aluno o seu “texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 2006, p 74) e envolve um processo reflexivo que se desfecha na reescrita do texto. d) Atividade ancorada em desenvolvimentos teóricos heterogêneos, que envolve tanto os aportes tradicionais e cognitivos, quanto os de natureza interacional.</p>

Fonte: A autora

Os objetivos gerais do livro envolvem a formação de um sujeito que tem voz e vez no processo de ensino e aprendizagem do lugar histórico e social que ocupa. Esse sujeito deve ser aquele que domina as habilidades de uso da língua em situações de interação, ao compreender e produzir enunciados, percebendo diferenças entre uma forma de expressão e outra, o que não pode se dar sem a prática de análise linguística em substituição às abordagens gramaticais tradicionais.

2.3 O ARTIGO “GRAMÁTICA E CRIATIVIDADE”

Já em 1987, surge o texto “Gramática e Criatividade”⁶, (FRANCHI, 1987), no qual encontramos ecos concretos de continuidade do diálogo suscitado por Geraldi (1984). No entanto, aqui, a reconfiguração do ensino da gramática é o foco central. Franchi opõe os termos gramática e criatividade porque para ele é no uso da linguagem e não falando sobre ela, que “se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” (FRANCHI, 1987, p.5). A gramática, tal qual concebida e praticada nas escolas, seria, ao contrário, em dadas

⁶ Referimo-nos ao artigo “Gramática e Criatividade” publicado em *Estudos da Linguagem*, n.9, 1987, porque o próprio autor o avalia como mais bem elaborado e completo.

concepções, “o trabalho de ‘arquivamento’ e assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais” (FRANCHI, 1987, p.6).

Franchi assume, também, o papel de crítico, evidenciando que sempre assistiu a uma involução no que se refere ao desenvolvimento eficiente de estratégias pedagógicas a um comportamento criativo em linguagem. Para o autor, o ponto que merece crítica é o fato de a “redação” escolar não servir, no cenário da educação brasileira, ao desenvolvimento da capacidade de produzir textos, mas, sim, ao atendimento de questões estritamente normativas e ortográficas. Complementarmente, ele combate a pedagogia duvidosa que anula a participação do professor como mediador do desenvolvimento da escrita do aluno, como se a criatividade só pudesse desenvolver-se no terreno de um esponteinismo radical, de livre expressão, sem qualquer interferência ou coparticipação. Por outra via, critica também aos que apregoam que a criatividade está em outro lugar que não na linguagem verbal, o que confinaria a língua, a gramática e os próprios sujeitos num mesmo lugar de opressão.

Por fim, dá lugar ao questionamento de se ter colocado sob suspeita todo o esforço de sistematização tradicional, o que, em sua opinião, desencadeou na improvisação de uma série de manuais que mais causam danos aos estudos da linguagem que os tradicionais. Para o autor, a falta de uma reflexão madura no campo dos estudos linguísticos desemboca em um prejuízo sério: “os conceitos nem chegam a constituir-se e já se distribuem para o consumo drogado do modismo intelectual” (FRANCHI, 1987, p. 6 – 7).

Depois de esboçar essas críticas indispensáveis à discussão, Franchi delimita sua reflexão às relações entre a gramática e a criatividade, a partir de uma postura dialógica, propondo três momentos para o percurso: a) rever a noção de criatividade, rememorando o momento teórico em que o discurso sobre a criatividade, ou o comportamento criativo se tornou objetivo didático; b) recolocar as críticas sobre a concepção de gramática que sustenta as práticas escolares - a tradicional - enfocando essa relação com a criatividade na linguagem; c) indicar possibilidades de renovação do ensino gramatical.

O autor defende ser possível falar de criatividade em atividades sujeitas a regras e princípios gerais, bem como em manifestações verbais sociocompartilhadas. A abordagem é extremamente convergente à visão bakhtiniana, principalmente a expressa em Bakhtin (2003) ao tratar o sujeito locutor como portador de vontade socioconsciente, porém idiossincrática. Essa é a ideia que Franchi expressa sobre criatividade, ou seja, para ele a criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida, também, a partir da mediação. O fato de ela ser única e manifestar-se idiossincraticamente não significa que é nata, que é território exclusivo do “eu”. É nesses termos que discute a criatividade em linguagem e as

relações de seu desenvolvimento a partir do processo de ensino e aprendizagem de língua. A concepção de linguagem assumida é de trabalho histórico, social e cultural, a partir da qual o homem organiza e dá forma a suas experiências. Na linguagem se reproduz “o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos”(FRANCHI, 1987, p. 12). Dessa forma, cada ato de fala é sempre um feixe de possibilidades condicionado pelas condições de produção do discurso e as regularidades da linguagem fundamentadas social e antropologicamente, sendo a obediência a elas regida pelo fundamento funcional. As palavras do autor permitem entrever que ele dá à linguagem o mesmo lugar dado pelo Círculo de Bakhtin: fato social no centro das relações sociais. Tanto para Franchi quanto para o Círculo não se trata apenas disso, mas, principalmente, de compreender a linguagem como direito e propriedade de cada sujeito participante da vida social organizada, pois é a partir dela e de modo subjetivo que o locutor pode demarcar seus posicionamentos, seu lugar.

Depois de demarcar esses pontos, Franchi se volta à preocupação central de dar redirecionamento à interpretação da teoria gramatical, que em sua visão deve estar atenta à novidade, as alterações não codificadas que se dão em uso, pois as línguas naturais sempre oferecem aos sujeitos procedimentos que asseguram manobras com vistas a efeitos de sentidos ou a valorações específicas da situação de interação. Esses procedimentos de operação consciente sobre a língua asseguram mudanças na própria língua e também mudanças sociais. O falante é capaz de compreender e por isso é capaz de selecionar um ou outro dentre os inúmeros recursos expressivos dadas as condições de produção do discurso. Assim, a criatividade na linguagem se manifesta na maneira própria com que cada um se relaciona com o tema do qual trata. “Nos diferentes pontos de vista e perspectivas em que representa os eventos ou processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a argumentação, expressa suas atitudes”(FRANCHI, 1987, p. 13). Essa visão é totalmente compatível com aquela expressa por Bakhtin em “Discurso no romance”(1988), quando afirma:

certos indivíduos, todos eles são capazes, na medida de sua importância social, de estratificar a linguagem, sobrecarregando suas palavras e formas com suas próprias intenções e acentos típicos e, com isso, torná-las em certa medida alheias às outras correntes, obras e pessoas (BAKHTIN, 1988, p. 97).

A criatividade também se manifestaria nos processos por meio dos quais o falante estende esquemas relacionais, sintáticos ou semânticos, pela analogia ou pela metonímia, por

exemplo. Tal visão novamente é compatível com o que defende Bakhtin (1998) em “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”:

A atividade geradora apodera-se das ligações verbais significantes (a comparação, a metáfora; a utilização composicional das ligações sintáticas, das repetições, dos paralelismos, da forma interrogativa; a utilização composicional das ligações hipotáticas e paratáticas etc): o sentimento da atividade de ligação também nelas apresenta-se como organizador, mas é um sentimento já axiológicamente determinado (BAKHTIN, 1988, p. 63).

Assim, tanto para Franchi quanto para Bakhtin, em última instância, a criatividade ou o posicionamento axiológico do locutor, respectivamente, se faz presente quando o falante ultrapassa os limites do codificado, manipulando o próprio material da linguagem, dando-lhe significação própria. A partir dessa visão estreitamente bakhtiniana, porém referencialmente não expressa, o que Franchi chama de criatividade assemelha-se ao que Bakhtin (1988) chama de ético na autoria. Nos termos do trabalho de operar sobre a linguagem, o posicionamento ético/axiológico ou criativo só ocorre quando o significado objetual material das palavras, das expressões utilizadas “é envolto pelo sentimento de uma *atividade de seleção do significado, pelo sentimento singular da iniciativa do sujeito-criador*. [...] Mas este sentimento de escolha refere-se àquilo que é escolhido, envolve a sua autonomia cognitiva e ética (BAKHTIN, 1988, p. 65 – 66, grifos do autor). Para Franchi (1987, p. 20), as operações sobre a linguagem “implicam em uma atividade do sujeito que seleciona a forma de construção de suas expressões de modo a explicar diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de conduzir o discurso”, pois “a atividade do falante não é neutra diante dos eventos que vai descrever, mas se serve dos diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles” (FRANCHI, 1987, p. 18).

Na visão de Bakhtin, o que Franchi também vem defender de outra maneira, com foco mais incisivo sobre as práticas de linguagem, a atividade criativa do sujeito é um ato consciente e deliberado. Geraldi, declaradamente ancorado na teoria do Círculo de Bakhtin, explicita melhor a questão em *Portos de passagem* (1991), mas de modo geral, o que esses linguistas aplicados defendem é uma proposta para o ensino de língua que converge a ideia bakhtiniana de formar sujeitos capazes de praticar atos conscientes nas práticas de linguagem. A concepção de ato responsável está bem expressa em *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2012), obra em que se abordam questões filosóficas e, primorosamente, se dá o lugar da relação linguagem não abstrata-ato:

Historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir o pensamento abstrato. A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra) na sua unidade. Em todos esses momentos a palavra plena e única pode ser responsabilmente significativa: pode ser a verdade (*pravda*) e não somente qualquer coisa de subjetivo e fortuito (BAKHTIN, 2012, p. 84).

O subjetivo requerido por Bakhtin não diz respeito puramente ao individual, mas ao posicionamento axiológico do locutor, que é sociosubjetivo e manifestado na linguagem, no ato. Assim, vemos Franchi reverberando uma postura convergente à de Bakhtin, como a análise mostra.

No segundo momento da reflexão empreendida em “Gramática e criatividade”, o objetivo é recolocar as críticas sobre a concepção de gramática que sustenta as práticas escolares. Franchi não faz embate à prática de ensino de gramática nas escolas, mas aos modos de compreendê-la para subsidiar a prática. Assim, reflete sobre as consequências de se adotar uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, o que desfecha em uma concepção tradicional e normativa de ensino de língua/gramática. O autor também passa pela crítica ao ensino permeado por vícios descritivos - metalinguísticos, herança dos contributos estruturalistas, para afirmar que os exercícios escolares classificatórios se distanciam de um aspecto fundamental defendido para o ensino de gramática e “que consistiria em compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua linguisticamente” (FRANCHI, 1987, p. 23). A sugestão é para a superação da “gramatiquice” dos exercícios escolares, mas isso não significa abandonar a gramática. Pelo contrário, na visão dele, os professores tanto estão necessitados de uma gramática mais completa e descritivamente mais eficaz quanto de uma boa linguística.

Ao encontro de Geraldí, o autor defende que só se pode estudar gramática de maneira efetiva quando a partir de uma vivência rica da língua, que se efetiva no modo próprio como o aluno opera com as expressões e sobre as expressões, sendo os fatos da língua frutos de um trabalho efetivo e não simples exemplos deslocados da vida. Na visão do autor, muito interessa

levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tomar muitas vezes conscientes procedimentos expressivos de que se serve.

Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática seu aspecto criativo (FRANCHI, 1987, p. 21).

Franchi ressalta a pobreza de critérios e a inadequação de métodos quando a gramática é estudada por seus aspectos descritivos, no sentido estrito do termo, quando se refere à descrição do código abstrato. Isso porque é necessário considerar que, “enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais” (FRANCHI, 1987, p. 29). A postura que sustenta esses posicionamentos todos sobre os modos de conceber a linguagem e a gramática converge à postura adotada por Bakhtin/Volochinov (2006), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, obra em que tanto se deflagra uma crítica ao subjetivismo individualista e ao objetivismo abstrato para se apresentar uma teoria enunciativa de interação verbal, quanto se sustenta uma proposta de abordagem gramatical subjacente.

Franchi defende uma reflexão sobre a linguagem em uso, no sentido de criação e ação humana sobre e pela linguagem, projeto este que estaria associado à necessidade de renovação das práticas discursivas e sociais de produção e compreensão de textos na escola. O autor argui que essa renovação passa pela insistência de renovação da retórica, “dando-lhe uma dimensão política e social mais moderna”(FRANCHI, 1987, p. 28). E por que Franchi busca na ideia de renovação da retórica a baliza para a renovação das práticas discursivas na escola? Originalmente, os estudos da retórica, como prática nos círculos judiciais e políticos da Grécia antiga, visava à habilidade de persuadir audiências. Com o tempo, a retórica passou a servir à arte de falar bem. Aristóteles, em *Retórica*, sistematiza esses estudos, junto à filosofia e à lógica, de modo que o *trivium* retórica, lógica e gramática passa a ser conteúdo de ensino nas universidades da Idade Média, cujo objetivo era formar oradores e escritores capazes de convencer ouvintes por meio de argumentos. A retórica era considerada uma ciência e uma arte porque era um estudo estruturado em passos (*inventio, dispositio, elocutio, memoria e pronuntiatio*) e porque sua prática se assentava em experiências individuais aprendidas a partir de técnicas. Por isso, a própria arte musical, pictórica, por exemplo, podia ser considerada retórica, visto ser a manifestação de um evento que comunica e, de certo modo, convence, persuade. Os estudos estilísticos substituíram os retóricos no século XIX, conservando-se ainda arraigados a muitos de seus princípios. O papel de crítica e redefinição dos estudos clássicos estilísticos é bem feito pelo Círculo de Bakhtin, (BAKHTIN, 1998, 2003; 2013), BAKHTIN/ VOLOCHINOV (2006), quando une uma nova visão sobre o estilo que envolve o individual e o social. Bakhtin bem sintetiza essa questão em “Discurso no

romance” (1988): “a distinção entre estilo individual de linguagem, de um lado, e o gênero, de outro, levou em medida significativa a estudar-se de preferência tão somente as harmônicas individuais e orientadoras do estilo, ignorando-se seu tom social (BAKHTIN, 1988, p. 71). Então, essa renovação pela qual Franchi clama já havia sido proposta no início do século XX pelo Círculo de Bakhtin. Embora Franchi não se utilize dessa referência direta para sustentar a proposta de renovação da retórica, o percurso de análise esboçado nos mostra que ele está falando da formação de um sujeito sociossubjetivo e volitivo, que opera sobre a língua/linguagem nas práticas discursivas das quais participa.

Por isso, na terceira parte do artigo “Gramática e criatividade”, o autor se empenha em dar uma indicação para a renovação dos estudos gramaticais. Começa por relembrar as práticas de seu antigo professor de Ensino Fundamental, que parcialmente preso a uma concepção de escrita com foco na língua⁷, ou como imitação dos clássicos, propunha-se a um trabalho de renovação consciente de textos, em que os alunos eram conduzidos a alterar tópicos e perspectivas, substituir construções, simulando a noção da existência de diferentes interlocutores. Esse professor, embora com práticas tradicionalmente balizadas, levava os alunos a uma intensa e rica ação sobre seus próprios textos e a um exercício gramatical bem mais ampliado que a teoria gramatical possuía. A postura do antigo professor de Franchi, a qual ele recupera para dar um exemplo de uma prática significativa de formação de sujeitos que operam sobre a linguagem, lembra perfeitamente as práticas do Bakhtin-professor, relatadas em *Questões de estilística no ensino de língua* (2013). Ali Bakhtin faz seus alunos refletirem e compreenderem como as escolhas de determinadas palavras ou estruturas sintáticas influencia nos efeitos obtidos no discurso, o que tanto Franchi (1987) quanto Geraldi (1991) vão chamar de atividades epilinguísticas. É o mesmo que Franchi exemplifica, demonstrando as alternativas que a gramática oferece para determinadas construções e refletindo sobre os efeitos discursivos, textuais e informacionais dessas escolhas, ampliando sobremaneira a proposição das gramáticas tradicionais. Com isso, rediscute o que considera fundamental na descrição gramatical: “estudar a variedade de recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a produção de sentidos”(FRANCHI, 1987, p. 35), reafirmando que o estudo da gramática é o estudo das condições linguísticas de

⁷ Esse modo de ver a escrita está atrelado à concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 1999; TRAVAGLIA, 2000; PERFEITO, 2005), a qual pressupõe o ensino de gramática tradicional como um fim em si mesmo. Dessa forma, quando se pensa a escrita de textos, nessa concepção, a preocupação maior volta-se aos aspectos normativos da língua: uso adequado da pontuação, ortografia, acentuação, emprego das regras de colocação pronominal, concordância nominal e verbal, dentre outros (POLETTI; ANGELO, 2012, p. 5).

significação.

A abordagem do autor para o ensino de gramática é dialógica porque está interessada em “por que e como (para quem e quando) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam” (FRANCHI, 1987, p. 35), combinando perfeitamente com a compreensão dada por Bakhtin (1988) em “O problema do conteúdo do material e da forma na criação literária”, quando discorre sobre o funcionamento do conjunto verbal:

a unidade do conjunto verbal da obra, unidade no seu aspecto formal, é baseada não naquilo que se fala ou de que se fala, mas na maneira como se fala, no sentimento de uma *atividade* de elocução significante, que deve ser sentida continuamente como *atividade única*, independente da unidade objetal e semântica do seu conteúdo (BAKHTIN, 1988, p. 63).

O autor defende estar nas expressões mais simples e no modo como são escolhidas para a produção do texto não somente uma matéria pragmática a ser descrita, mas uma matéria que carece ser descrita, porque a língua é viva. Nesse ponto, ela acaba por defender que o ensino da língua também envolve as atividades metalinguísticas.

Ao discorrer sobre o trabalho com o léxico, por exemplo, Franchi destaca dois aspectos fundamentais a serem considerados a partir do trabalho com textos vivos, situados e circunstanciados. O primeiro diz respeito à consideração de que léxico se associa em intrincados esquemas semânticos que compõem o esquema de referência da língua. O segundo, diz respeito ao processo de transformação do texto, quando “tornam-se imediatamente disponíveis os processos de comparação, derivação e composição de palavras de que a criança se serve desde o mais tenro estágio de atividade linguística” (FRANCHI, 1987, p.36). Assim, não é de interesse esmiuçar as palavras isoladas em seus paradigmas flexionais, ou divididas em subclasses. Ao contrário, nas palavras dele, se no processo de recomposição do texto, que podemos atualmente compreender como processos de revisão e reescrita de textos, as palavras começam a variar de acordo com as necessidades interacionais e dessa forma se pode melhor entender seu valor, inclusive na construção sintática das orações. Franchi está aqui abordando pontos tratados com muita propriedade por Bakhtin/Volochinov (2006), em *Marxismo e filosofia da linguagem*. Nessa obra, procura-se delinear um conceito novo de palavra – signo ideológico por excelência – de significado não abstrato, de significação orientada a um estágio superior: sua significação temática na enunciação concreta. É a partir da enunciação – evento único - que a palavra deve ser observada em sua orientação ao interlocutor e ao tema tratado. Além disso, na maioria dos casos, a palavra por si, não aparece solta no enunciado, pois integra a construção sintática.

Franchi, mesmo sem se filiar a um referencial e diretamente ao que postulam os autores do Círculo de Bakhtin, se interessa pelo “valor categorial sintático das chamadas partes do discurso” (FRANCHI, 1987, p.38). Assim defende ser no

longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode melhor compreender a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas (FRANCHI, 1987, p. 39).

Para exemplificar a questão, Franchi recupera as práticas epilinguísticas de seu antigo professor ao ensinar sintaxe. Quando seus alunos estavam produzindo um texto, seu antigo professor os instigava, com indagações, como: “Vamos dizer que havia um jardim? Se falamos dele, vamos pressupor que ele existe na forma em que predicamos dele. E para que dizer que o jardim é belo? Quando descrevemos como foi projetado, onde se localiza, com que plantas foi plantado, etc” (FRANCHI, 1987, p.31). Mas onde Franchi quer chegar com isso? Ele quer mostrar como isso se reflete na atividade epilinguística mediada pelo professor, que a inicia convidando os alunos a entrarem no jardim pela imaginação, a passearem pela vila, pelo próprio jardim e a descobrirem os detalhes que os impressionam. Depois os convidam a descrevê-lo e parte para as possibilidades de realização sintática dessa descrição, refletindo sobre os diferentes efeitos ou valorações das escolhas, como reproduzimos no quadro:

Quadro 2 – Representação das opções sintáticas para realização linguística⁸

Bem no centro da vila,	localizava-se	um jardim	com muita sombra	e fresco de onde saíam todas as	ruas pequenas	estreitas
	tinha sido plantado		sombreado		Ruazinhas	
	plantara-se		sombrio (?)		Ruelas	

Fonte: A autora

A sugestão de Franchi para a abordagem de aspectos sintáticos a partir de atividades epilinguísticas se volta à proposição de enriquecer o discurso do aluno com diferentes possibilidades que a língua oferece. Ele se utiliza da descrição gramatical para explicar essas diferentes construções, mas seu objetivo central é mostrar que a questão não é dar o nome da

⁸ No original, Franchi demonstra a representação das opções sintáticas para realização linguística por meio de chaves, o que reproduzimos didaticamente por meio do Quadro 2.

estrutura primeiro, mas refletir sobre os diferentes efeitos ou valorações suscitadas a partir das escolhas. Isso converge fortemente a ideia de enriquecer o texto axiologicamente. Em *Discurso na vida discurso da arte*, Volochinov/Bakhtin ([1926] 2012) trata dos aspectos axiológicos – a entoação, o juízo de valor e o extraverbal - como constitutivos do discurso mobilizado no enunciado. Assim, depreendemos que essa prática epilinguística sugerida por Franchi, na verdade, está voltada a uma composição dialogizada do discurso, que permite a vida penetrar, ou melhor, integrar o verbal a partir de uma visão particular demarcada pela escolha gramatical do locutor, o que promove o desenvolvimento do discurso próprio do aluno, de maneira intensa e rica.

Ademais, a postura de propor uma renovação, ou reconfiguração para os estudos da sintaxe também já era apregoada por Bakhtin/Volochinov (2006) ao rebater o tratamento das abordagens morfológicas e sintáticas de cunho tradicional, como se observa: “assim, as categorias morfológicas só têm sentido no interior da enunciação; elas deixam de ser úteis quando se trata de definir o todo. O mesmo se dá com as categorias sintáticas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 142).

A postura de compreender a língua em funcionamento e sugerir como o ensino gramatical poderia se dar nos domínios do processo de ensino e aprendizagem leva Franchi a diferenciar atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. O autor defende que as duas primeiras devem ser intensamente praticadas nas primeiras séries da vida escolar. As atividades linguísticas são definidas como plenas, circunstanciadas na comunicação, no âmbito da família, da comunidade de alunos, que somente podem ser reproduzidas na escola se esta se tornar um espaço de interação social, mais do que mero espaço de simulação de ambientes de comunicação. “A atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem (FRANCHI, 1987, p 39). Essas atividades pressupõem o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição dos alunos como interlocutores reais do professor e dos alunos entre si, o que Geraldí (1991) mais tarde retomará em seu projeto interacional para o processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Franchi, para além disso, o educador deve mediar a configuração de situações mais específicas de linguagem “onde faça sentido a escrita, o relato, a descrição, a argumentação, e todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea – o jornal, a revista, livro, o relatório, a literatura” (FRANCHI, 1987, p. 40). Dessa forma, começam aparecer as inadequações gramaticais e outras. Daí nasce a necessidade de, desde cedo, “levar o aluno a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos

gramaticais de sua língua” (FRANCHI, 1987, p. 41). Quando a criança é levada a se exercitar na construção de objetos linguísticos mais complexos, fazendo inclusive hipóteses sobre novas construções possíveis, inicia a atividade epilinguística de operar sobre a própria linguagem. Deixa-se entrever no artigo que isso deve se concretizar por meio de um processo iniciado desde muito cedo, perdurando na vida escolar.

O autor defende não ser necessário, nos anos iniciais, se falar de gramática, no sentido de concebê-la como um sistema de noções descritivas, “nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical” (FRANCHI, 1987, p. 41).

Na escola, então, a atividade epilinguística deve ser intensa, provocada e estimulada pelo professor. “Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1987, p. 41). Dessa forma, torna-se melhor e mais produtiva na medida em que desperta a participação, a contribuição, a crítica recíproca e a escolha. Essa atividade, portanto, está intrinsicamente ligada na atividade linguística de produção e compreensão do texto,

na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema que o aluno já teve acesso fora da escola” (FRANCHI, 1987, p. 42).

Para Franchi, esse trabalho inicial nos primeiros anos de escolaridade (linguístico e epilinguístico) abriria as portas para uma sistematização gramatical e, somente a partir dela, mais tarde, o aluno poderia vir a falar sobre a língua, ou descrevê-la a partir de um quadro nocional intuitivo ou teórico que se concretiza em uma metalinguagem – atividade metalinguística. O autor sugere que essa proposta possa se efetivar a partir das últimas séries do Ensino Fundamental.

Para finalizar suas sugestões, Franchi afirma não ser verdade que a gramática não tem nada a ver com a compreensão e produção de textos. Ela não pode estar fora desses processos, assim a conceitua como “conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam uma interpretação” (FRANCHI, 1987, p. 42). Esse conceito de gramática, na verdade, converge ao próprio conceito de análise linguística delineado por Geraldí (1984, 1991).

Para Franchi, a gramática é condição de criatividade nos processos de comunicação e não é somente restritiva ou limitante, visto ser também

um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo (FRANCHI, 1987, p. 43).

Os conceitos de gramática apresentados por Franchi remetem diretamente à relação gramática-estilo defendida por Bakhtin (2003), para quem não há estilo sem escolha gramatical. Por isso, é possível afirmar que o trabalho de Franchi está fundamentado em uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, para discutir a relação entre gramática e criatividade, ainda que a ausência dessa filiação estrita deixe entrever que ele fala de um lugar não demarcado de uma perspectiva discursiva, utilizando vozes advindas da AD de linha francesa, como “produção de condições”, “efeitos de sentidos”, significado do “silêncio”, que eram as possíveis e divulgadas na academia no contexto de 1987. No entanto, ao conceber claramente o sujeito como alguém que opera volitivamente sobre a linguagem, ele se distancia dessa perspectiva e deixa reverberar vozes do pensamento do Círculo de Bakhtin. Assim, apesar de os termos serem outros, por não haver referência teórica demarcada, a análise mostra que não se trata de outra coisa: para ele, a língua é viva nas interações verbais e nos enunciados concretos, como defende Bakhtin/Volochinov (2006); o discurso, que envolve naturalmente as dimensões linguísticas e extralinguísticas da linguagem, é objeto de ensino via estilo de quem produz o texto/discurso, cuja habilidade de constituição pode ser mediada pelo professor quando promove a abordagem de suas formas de realização gramatical, como se pode notar nas próprias palavras de Franchi:

Baseando-se quase exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um ensino gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção de enunciados, com o desenvolvimento de recursos expressivos de seus alunos, com a **arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo** com que se quer caracterizar (FRANCHI, 1987, p. 43, grifo nosso).

O autor já não separa gramática de estilística, como também não separa Bakhtin (2003, 2013). Portanto, reconhece-se a capacidade humana de refletir sobre a linguagem na

medida em que esta constitui a vida e é constituída pelo homem nas suas práticas de interação verbo-social, deixando-se compreender, em termos de ensino, que a abordagem das questões gramaticais deve ser vista como um trabalho dialógico, na medida em que o aluno reflete sobre os diferentes sentidos das escolhas vocabulares, das construções sintáticas, não apenas como alternativas gramaticais, mas, sobretudo, como diferentes marcas estilísticas que provocam “efeitos de sentidos” ou valorações sociais diversos, de acordo com as especificidades da situação de interação discursiva representada no texto.

2.3.1 Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características

Em primeiro plano, é necessário destacar que a eleição do texto “Gramática e criatividade” (FRANCHI, 1987), como componente de grande importância da epistemologia da Análise Linguística, se dá por dois motivos fundamentais, embora já tenhamos explicitado que o autor não faz uso do termo AL: a) o texto é um exemplar dos mais significativos dentre os que se propõem a discutir a reconfiguração do ensino gramatical, por seu teor qualitativo, interpretativo e proposicional didático e apurado; b) muitos dos conceitos e metodologias enunciados pelo autor são retomados e reinterpretados por Geraldi (1991), desta vez, com maior clareza metodológica à luz da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. Embora não o referencie, é em Franchi (1987) que Geraldi bebe para arrolar os conceitos de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, por exemplo, conforme a análise mostra.

Ao discutir a relação entre gramática e criatividade no ensino, Franchi defende uma concepção de linguagem específica, concepções de gramática subjacentes e, além disso, discute o tripé atividades linguísticas - atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas, como vinculadas aos processos de compreensão de textos – leitura e produção textual escrita. Toda essa discussão envolve também uma concepção de sujeito que, no processo de ensino e aprendizagem da língua, é orientado por um mediador – professor, para que seja capaz de operar sobre a língua em uso, a fim de que constitua uma linguagem própria enquanto se constitui socialmente. O Quadro 3 sintetiza conceitos e metodologias enunciados pelo autor e que interessam ao objeto AL, a partir de seus aspectos e características:

Quadro 3: Conceitos que envolvem a reconfiguração do ensino gramatical segundo Franchi (1987)

CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS		SUGESTÕES METODOLÓGICAS
CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	<p>a) Trabalho histórico, social e cultural, a partir do qual o homem organiza e dá forma a suas experiências.</p> <p>b) Lugar onde se dá o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos.</p>	O trabalho com a linguagem na escola se dá a partir de práticas de linguagem circunstanciadas em que o aluno possa operar sobre a linguagem.
CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA	<p>a) “Conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam uma interpretação” (FRANCHI, 1987, p. 42).</p> <p>b) Condição de criatividade nos processos de comunicação.</p> <p>c) Sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas, ainda, marcar cada texto, com estilo expressivo próprio.</p>	O ensino da gramática deve envolver atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sendo as duas primeiras prioritárias e mais intensas nos primeiros anos de escolaridade e sempre precedentes à última.
ATIVIDADE LINGUÍSTICA	<p>a) Atividade plena, circunstanciada na comunicação, no âmbito da família, da comunidade de alunos.</p> <p>b) Pode ser reproduzida na escola apenas como “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 1987, p 39).</p> <p>c) A atividade que pressupõe e requer o diálogo, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição dos alunos como interlocutores reais do professor e dos alunos entre si.</p>	A atividade linguística deve ocorrer a partir dos processos de compreensão e produção textual, em que se consideram as condições de produção dos textos.
ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA	<p>a) Atividade intensa, provocada e estimulada pelo professor.</p> <p>b) Prática em que se opera sobre a própria linguagem, comparam-se expressões por meio de possíveis transformações, experimentam-se novos modos de construção canônicos ou não, para investir as formas linguísticas de novas significações.</p> <p>c) Atividade que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos e que visa não somente apreender novas formas de construção e transformação das expressões, mas, também, tornar operacional e ativo um sistema ao qual o aluno já teve acesso.</p> <p>c) Atividade fundamental ao processo criativo, capaz de mover, a partir da ação do sujeito sobre a linguagem, o processo dialético resultante da interação.</p>	Atividade intrinsecamente ligada às atividades linguísticas de produção e compreensão de textos, a ser desenvolvida prioritariamente nos primeiros anos de escolaridade, para abrir as portas a uma posterior sistematização gramatical.
ATIVIDADE METALINGUÍSTICA	Atividade em que o aluno fala sobre a língua, ou a descreve a partir de um quadro nocional intuitivo ou teórico que se concretiza em uma metalinguagem.	Deve ser praticada depois que o aluno já tem domínio efetivo das atividades linguísticas e epilinguísticas.

Fonte: A autora.

Os objetivos pragmáticos e, por decorrência, os sociais de um trabalho de ensino da gramática preconizados voltam-se ao desenvolvimento do que Franchi nomeia como comportamento criativo em linguagem, o que nos permite apontar para duas conclusões importantes: a) sem as atividades linguísticas e epilinguísticas, o aluno não aprende a operar sobre a linguagem para demarcar posicionamentos específicos sobre os temas abordados nos textos que lê ou produz, ou seja, não desenvolve um discurso próprio, habilidade esta que não se estende à vida corrente; b) sem a existência de um discurso próprio, o sujeito permanece repetidor, e por consequência, a sociedade e a própria língua confinadas à ordem imposta, conforme já apontamos ao discutir a relação estilo-gramática na primeira seção desta Tese.

2.4 O LIVRO *PORTOS DE PASSAGEM*

Em 1991, Geraldi, em *Portos de Passagem*, volta a discutir sobre a análise linguística, ampliando as discussões lançadas em *O texto na sala de aula* (1984). *Portos de passagem* apresenta três capítulos e as discussões empreendidas em todos eles interessam ao objeto AL, sendo mais veementes no primeiro e no último. Em “Linguagem e trabalho linguístico”, primeiro capítulo, o autor situa a importância da linguagem no desenvolvimento de todo ser humano e defende a necessidade de se pensar o ensino a essa luz. Em clara referência a preceitos do Círculo de Bakhtin, focaliza a interação verbal como lugar da produção da linguagem e também como lugar a partir do qual os sujeitos se constituem. Conceitua a língua como sistema não pronto do qual o sujeito se apropria para uso em situações específicas de interação e ressalta seu contínuo processo de reconstrução/valorização a partir dos processos interlocutivos singulares que regem as atividades de linguagem, por sua vez não desvinculadas dos contextos sociais e históricos mais amplos.

O autor ressalta que a negociação de sentido das expressões é altamente ligada à compreensão do interlocutor e que a produção linguística não só depende de saberes prévios acerca de recursos expressivos disponíveis, mas de “operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 1991, p. 9). Quando Geraldi defende esses pontos, percebemos a coerência enunciativa entre seu discurso e o discurso do Círculo de Bakhtin no que diz respeito à compreensão dos processos cognitivos envolvidos na produção do texto

e do posicionamento ético manifestado a partir de aspectos que o locutor demarca linguisticamente e de forma deliberada no texto, para deixar entrever seu posicionamento peculiar sobre o objeto do discurso, sua marca de estilo, sua autoria. Também, a importância do interlocutor como participante fundamental da fala do locutor é explicitada com insistência pelos autores do Círculo de Bakhtin, como podemos observar em Bakhtin (1988; 2003; 2012), Bakhtin/Volochinov (2006), Volochinov/Bakhtin (1926), fenômeno que Geraldi destaca por acreditar que, quanto mais direcionado o projeto interacional ao interlocutor, mais se exige do locutor a consciência de operar sobre a linguagem. A visão bakhtiniana não difere absolutamente disso. Por isso, em “Discurso no romance”, Bakhtin (1988) afirma:

a orientação para o ouvinte é a orientação para um círculo particular, para o mundo particular do ouvinte, introduzindo elementos completamente novos no seu discurso: pois para isto ocorre a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, com o seu círculo determinante, para o círculo alheio de quem compreende, entrando em relação dialógica com aspectos deste âmbito. O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo de seu ouvinte (BAKHTIN, 1988, p. 91).

Em seguida, Geraldi delinea que os recursos expressivos têm, situacionalmente, a sua garantia semântica e que esta se completa apenas no processo de compreensão. Isso se relaciona a dois aspectos tratados por autores do Círculo como de grande importância: a) o valor que se dá à situação sócio-histórica específica de interação, como se observa em Bakhtin/Volochinov (2006), ao tratar da enunciação e Volochinov/Bakhtin (1926) ao tratar dos aspectos axiológicos integrantes do evento enunciativo; b) e a importância que dá à compreensão como fator determinante na interação, pois “é sobre o fundo aperceptivo da compreensão, que não é linguístico, mas, sim, expressivo-objetal, que está orientada qualquer enunciação. Ocorre um novo encontro da enunciação com o discurso alheio, resultando uma nova influência específica em seu estilo” (BAKHTIN, 1988, p. 90).

Geraldi reafirma a proposição de Volochinov/Bakhtin (2006) e Bakhtin (1988; 2003), de que a língua é constantemente valorada no processo de interação verbal, porque nossas operações de construção de textos/discursos vinculam-se ao trabalho com recursos linguísticos concernentes à situação, mas que não podem ser

dissociados das marcas de sua presença em acontecimentos anteriores, da historicidade. Assim, trabalho linguístico é interrompido, visto sempre produzir uma sistematização aberta, no sentido de que cada expressão está tanto para a tendência à diferenciação que lhe confere a situação imediata de interação quanto à repetição, pelo retorno das mesmas expressões utilizadas em situações anteriores. O modo peculiar como cada sujeito do discurso opera sobre a língua, a partir do plano social, é de grande importância e força social, como expressa Geraldi e como confirma Bakhtin (1988):

A dialogicidade interna só pode se tornar esta força criativa e fundamental apenas no caso em que as divergências individuais e as contradições sejam fecundadas pelo plurilinguismo social, apenas onde as ressonâncias dialógicas ressoem não no ápice semântico do discurso [...], mas penetrem em suas camadas profundas, dialogizando a própria língua, a concepção linguística de mundo (a forma interna do discurso), onde o diálogo de vozes nasça espontaneamente do diálogo social das “línguas”, onde a enunciação de outrem comece a soar como língua social alheia e, finalmente, onde a orientação para as línguas socialmente alheias, nos limites de uma mesma língua nacional (BAKHTIN, 1988, p.93).

A questão é filosoficamente profunda, porque Geraldi abraça a defesa do Circulo de Bakhtin de que é possível mover as relações sociais a partir da linguagem, fato que nunca ocorrerá sem que o domínio da linguagem se torne direito de cada indivíduo participante da organização social, sem que o “eu” possa existir sempre diante do “outro”. Assim, ao tratar da formação social da consciência do sujeito, Geraldi pontua:

como vimos com Bakhtin, a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão de mundo (GERALDI, [1991] 2013, p. 33).

Geraldi cuida em conceituar a) situação histórico-social como espaço em que se dão as interações entre sujeitos; b) a interação, como relação intersubjetiva entre o eu e o tu em que se tematizam representações da realidade; c) a relação interlocutiva como trabalho conjunto e compartilhado pelos sujeitos, o qual se dá por meio de operações linguísticas determinativas da semanticidade dos recursos expressivos

utilizados. Sobre as operações linguísticas, ainda, ressalta que há aquelas que os sujeitos fazem com a linguagem e aquelas que os sujeitos fazem sobre a linguagem, demandando isso uma ação da linguagem. A ideia de operar sobre a linguagem expressa por Geraldi é prioritária e, embora menos preocupada com os modos de realização gramatical, converge perfeitamente à ideia de prática epilinguística preconizada por Franchi (1987).

A aprendizagem da linguagem, então, já seria um ato de reflexão sobre a linguagem, na medida em que as ações linguísticas praticadas pelo sujeito na interação exigem compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelos outros, em forma de diálogo. Como bem observa Bakhtin (2003) em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, na compreensão, obrigatoriamente, há duas consciências, dois sujeitos.

O autor retoma Bakhtin/Volochinov (2006) para ressaltar que as interações não são reiteráveis, no sentido de que se vinculam a enunciações específicas. Para isso, explica como se dá o tratamento do tema em cada enunciação específica e que sua compreensão está vinculada a uma contrapalavra de conflito ou de acordo, o que demanda admitir que em toda ação linguística já está atrelada a reflexão sobre a linguagem. Essas questões são insistentemente retomadas no conjunto da obra do Círculo de Bakhtin, quando a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 1988, 2003) é tratada como dinâmica, por ter a propriedade de amadurecer na resposta. “A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1988, p.90).

A partir desse ponto, Geraldi discorre sobre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades linguísticas são definidas como aquelas que, “praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 1991, p. 20). Dizem respeito ao agenciamento de expressões pelo locutor e na sua compreensão automática pelo interlocutor, sem ferir a progressão do assunto e a intercompreensão das determinações do sentido co-construído. As atividades epilinguísticas, “também presentes nos processos interacionais, e nele detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1991, p. 23). Essas atividades se caracterizam por negociação de sentidos que incidem tanto sobre aspectos estruturais da língua quanto sobre aspectos mais discursivos

vinculados ao desenrolar e organização do processo interativo, conforme pontua Geraldi: “seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais” (GERALDI, [1991] 2013, p. 23). Mais uma vez, Geraldi se aproxima de Franchi (1987) na compreensão das práticas epilinguísticas, porém aqui ele estabelece um avanço em relação ao que propôs o outro autor, porque sua abordagem, além de considerar que as negociações de sentido incidem sobre aspectos estruturais da língua, também considera, sobretudo, a organização do processo interativo que envolve o interlocutor. Não que Franchi não o considere, no entanto, seu exemplário se volta um pouco mais à preocupação da reconfiguração do ensino gramatical para o desenvolvimento das habilidades do locutor para operar sobre a língua. As duas coisas estão profundamente envolvidas e, portanto, a aproximação entre os dois autores se torna muito profícua quando percebemos que ambos acreditam que o ensino de línguas engloba práticas epilinguísticas e metalinguísticas, às quais Geraldi defende integrarem as práticas de Análise Linguística.

Ao tratar das atividades metalinguísticas, Geraldi as conceitua como aquelas que tomam a linguagem como objeto, “não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua”(GERALDI, 1991, p. 25). São atividades conceituais, classificatórias, que remetem a construções de especialistas, constituindo-se parte da formação cultural dos sujeitos. Para Geraldi, esses três tipos de atividades evidenciam que reflexão sobre a linguagem não é ocupação exclusiva de especialistas. Por a linguagem integrar a estrutura dos processos cognitivos, ela regula e medeia a atividade psíquica humana.

Assim, as ações de linguagem são capazes de alterar as relações entre os sujeitos envolvidos nos processos interacionais, sendo a interpretação dos recursos expressivos concernente à compreensão do mundo. Ao diferenciar ações que se fazem com a linguagem e ações que se fazem sobre a linguagem, Geraldi afirma que ambas constituem-se como um trabalho. As ações com a linguagem clarificam o tipo de ato que se está praticando e as ações sobre a linguagem visam à produção de sentidos, tendo como campo privilegiado os recursos expressivos “para os quais a atenção do outro é chamada” (GERALDI, 1991, p. 42). Numa acepção pronunciada pelo Círculo

de Bakhtin, quando se tem estilo, significa que o locutor interpreta as condutas sociais envolvidas na interação – e é capaz de compreender o lugar e a posição do eu em relação ao outro. Ambas ações se cruzam porque as ações com a linguagem estão mais localizadas no discurso, enquanto as ações sobre a linguagem incidem sobre os recursos expressivos tomados como tema, ou seja, são representativas de posições assumidas e, por consequência, de valorações sobre o tema. De todo modo, as ações sobre a linguagem são responsáveis pelos deslocamentos de referências, construção de novos sentidos para os mesmos recursos gramaticais, visto incidirem sobre novas formas de representação no mundo. E é essa sistematização aberta da língua, via ações de linguagem, o que interfere na construção de raciocínios lógico-linguísticos.

O último tópico discutido neste primeiro capítulo é “o contexto social das interações verbais”. Para explicá-lo, Geraldi faz referência ao método sociológico para estudo da língua proposto por Bakhtin/Volochinov (2006). Assim, reafirma que as condições em que os discursos são produzidos são imprescindíveis a sua compreensão, o que Bakhtin (2008; 2003) chama de dimensão extralinguística da linguagem, visto que a tomada dos recursos expressivos (dimensão linguística) é insuficiente para determinar sentidos. Conforme Bakhtin clarifica, “do ponto de vista dos objetivos extralinguísticos do enunciado todo, o linguístico é apenas um meio” (BAKHTIN, 2003, p. 313).

No segundo capítulo do livro, “Identidade e especificidades do ensino de língua”, Geraldi questiona o modo como o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico. Do contrário, chama atenção para o fato de a ciência não se identificar com a realidade que pretende descrever e explicar. Para o autor, é o interesse que guia a produção do conhecimento e este, por sua vez, desencadeia novos interesses. Cabe aos que se valem da ciência amparar-se na noção historicidade que lhe é inerente.

Tais reflexões devem ser consideradas no momento de construir o conteúdo de ensino. Geraldi alerta para a necessidade de se entender que ilustrações novas da ciência são consequências de novas definições. Isso não significa que “tudo mudou” ou que “o que se pensava” estava totalmente errado. O novo não é definitivo. Essa visão é estreitamente ligada à de Bakhtin (2003) em “Metodologias das Ciências humanas”, quando afirma: “não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2003, p. 410). Geraldi acaba por problematizar o

que Franchi já problematizara em 1987, com dadas ampliações. Assim, chama atenção para o fato de ser na área do ensino de gramática que se percebe mais claramente o processo de fetichização apontado, porque a distância entre o que pregam os pesquisadores e o que pensam os professores sobre a estrutura da língua é cada vez maior. Dessa falta de entendimento, mal resolvida, decorre que não se chega a um consenso sobre como ensinar gramática.

No bojo dessa reflexão, o autor cria as bases para defender o texto como parte do conteúdo de ensino, por ser produto de uma atividade discursiva. Como bem já afirma Bakhtin (2003, p. 319), “o texto é o dado (realidade) primário e ponto de partida para qualquer disciplina nas ciências humanas”. A delimitação feita para a conceituação de texto por Geraldi é precisa no que toca aos objetivos de preparar as bases para, no terceiro capítulo, discutir o processo de produção textual escrita. Assim, o texto é definido por Geraldi também do ponto de vista de sua caracterização interna como uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado, sem o que, não há condições de discutir suas condições de produção.

No capítulo três, intitulado “No espaço do trabalho discursivo, alternativas”, o autor reflete sobre a improdutividade de entender a língua como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Em vez disso, o professor deveria propor desenvolver no aluno habilidades de expressão e compreensão de enunciados. Do contrário, se o professor tem como objetivo o conhecimento do sistema linguístico, o estudo da língua é entendido como estudo de sua gramática, quando na verdade este deveria se constituir como um dos meios para se alcançar o real objetivo. O autor chama atenção para o fato de a gramática ser abstrata e de a vida em comum nos dar a língua. Ele ainda não explora fortemente a relação estilo-gramática, mas indica alternativas para que se considere a “inserção das atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados e datados como lugar da ação e como objeto da ação do ensino de língua materna” (GERALDI, [1991] 2013, p.135).

Assim, delinea a produção de textos orais e escritos como ponto de partida e chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua. Geraldi acredita na produção de textos como um ato político, como uma forma de dar voz às classes desprivilegiadas, sobretudo porque é no objeto de estudo – o texto, que está ou se imprime o compromisso de qualquer sujeito com a palavra nova a ser devolvida ao

social. E essa novidade, dada pela riqueza peculiar do valor que carrega cada enunciado novo na cadeia do discurso, rompe com reprodução de discursos e promove a transformação do sujeito e da sociedade, como já postulou Bakhtin (2003; 2013), e como, mais verticalmente, voltando-se aos termos ideológicos que compõem a língua e o discurso, preconiza Bakhtin/Volochinov (2006, p. 114, grifos do autor): “não é atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação”. Para o autor, ainda, qualquer aspecto da “expressão-enunciação [...] será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 114, grifos do autor) de interação.

Geraldi compreende muito bem essa questão quando trata das condições de produção do texto, interessando-se especialmente pela situação imediata de interação que representa e pela interlocução. Ele sabe que na produção de textos existe um sujeito que diz diante do outro. Assim, abre, especificamente, um tópico para tratar da produção textual e ali demarca claro assentamento na teoria do Círculo de Bakhtin. Antecipando-se a possíveis teorias do discurso que têm restrições à possibilidade de o sujeito do discurso ser volitivo, ele acredita em um sujeito de consciência socioideológica, que interpreta as condutas sociais demarcadas na interação que o texto representa. Como aluno produtor de textos, esse sujeito aprende a ser capaz de operar com e sobre a linguagem e estende essa habilidade para a vida corrente. Por isso, Geraldi diferencia a produção de textos da redação. Enquanto a redação se liga ao domínio da repetição, mais vinculado especificamente à ordem cognitiva, o processo de produção textual se liga ao posicionamento intersubjetivo do sujeito que escreve sob determinadas condições de produção. Nas palavras do autor, ao ter o que dizer, ao ter razão para dizer, ao ter a quem dizer, o locutor se constitui sujeito que diz para quem diz – um jogador em jogo.

Geraldi esboça um anagrama para retomar os elementos que constituem as condições de produção de textos, enfatizando o princípio dialógico que lhe é constitutivo. O anagrama, que descreve a participação dos sujeitos professor e aluno no processo de produção textual, chama atenção para a relação eu-outro, a qual permeia o processo de produção textual, ajudando a nortear a devolução de uma palavra própria ao meio social. Por isso, o autor reflete sobre o papel do professor

como mediador desse processo, que nessas bases, não pode se constituir a partir do monólogo.

A mesma perspectiva dialógica sugerida para o trabalho com a produção textual escrita é dada para o trabalho com a leitura, que para o autor já é integrante do processo de escrita. Somente depois de estabelecer a discussão sobre a produção textual e a leitura, o autor passa a tratar especificamente da análise linguística. Assim, é categórico ao afirmar: “criadas as condições para as atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, [1991] 2013, p. 189). O conceito de AL aqui sofre uma importante ampliação em relação ao postulado em *O texto na sala de aula* (1984). A prática de análise linguística também passa a integrar as práticas de leitura. Se interessa, no processo de produção textual escrita, agir e pôr em prática a interpretação das relações sociais por meio de uma consciência deliberada que atende às condições de produção do texto, as quais são representativas de eventos da vida, no processo de leitura, ao analisar aspectos linguísticos agenciados, a atividade não se inverte totalmente. De produtor de textos ativo, consciente, que assume o papel de um locutor na escrita e pode fazer escolhas lexicais e gramaticais, ou seja, operar sobre a língua, o aluno-leitor assume o papel de coprodutor de sentidos e não somente interpreta as escolhas feitas por outro locutor em dada situação. Mais que isso, ele apreende o discurso e suas formas linguísticas de organização. Por isso, Geraldi defende que as práticas de escrita envolvem as de leitura, irremediavelmente, conforme afirma:

Na perspectiva assumida neste livro, grande parte do trabalho com a leitura é integrado à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre o que se tem a dizer, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos (GERALDI, [1991] 2010, p. 166).

O autor deixa entrever que o processo de compreensão das condutas sociais representadas no texto é a mesma tanto na leitura quanto na produção textual escrita. Na leitura, o aluno age compreendendo. Essa é uma ideia extremamente cara ao Círculo do Bakhtin e que está bem expressa “Em o problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (1988):

Deste modo, durante a leitura ou audição de uma obra poética, eu não permaneço no exterior de mim, como o enunciado de outrem, que é preciso apenas compreender; mas, numa certa medida, eu faço dele o meu próprio enunciado acerca de outrem, domino o ritmo, a entonação, a tensão, a tensão articulatória, a gesticulação interior (criadora do movimento) da narração, a atividade figurativa da metáfora, etc. Como expressão adequada da minha própria relação axiológica com o conteúdo (BAKHTIN, 1988, p. 59).

O que Bakhtin está expressando sobre a leitura de uma obra poética serve para a leitura de qualquer tipo de enunciado. Desse modo, a Análise Linguística, na leitura, torna-se tão importante quanto é na produção textual escrita, envolvendo, especialmente, a prática epilinguística – reflexiva, que incide sobre a análise das estratégias de dizer do outro em dado projeto de interlocução.

Ao delinear sua preferência pelo termo Análise Linguística, que engloba atividades epilinguísticas e metalinguísticas, Geraldi explica que as primeiras “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” (GERALDI, [1991] 2013, p. 190). Essas atividades estariam intrinsicamente ligadas às estratégias do dizer, constituindo-se análises linguísticas tão importantes quanto outras que se pode fazer a partir de reflexões mais pontuais, como, por exemplo, as que envolvem o uso de elementos de ligação no texto. As atividades epilinguísticas, portanto, representam “toda a reflexão sobre as diferentes formas de dizer a que aludimos [...] (especialmente no tópico “o texto e as estratégias do dizer”)” (GERALDI, [1991] 2013, p. 190). Já as atividades metalinguísticas são consideradas pelo autor “como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, [1991] 2013, p. 190 – 191). Percebemos que a visão de Geraldi (1991) sobre as atividades metalinguísticas incorpora um esforço para redirecionamento da interpretação das questões gramaticais, assim como propôs Franchi (1987), porque ele as toma como uma reflexão analítica. Nessa visão, as atividades metalinguísticas permitem falar sobre a linguagem, sobre seu funcionamento, sobre as configurações textuais “e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, [1991] 2013, p. 191). Ao propor a reflexão sobre as estruturas entonacionais, Geraldi afina-se ao projeto de Volochinov/Bakhtin (1926), quando

discute esse tópico como um dos importantes conceitos axiológicos integrantes da enunciação, sendo o responsável por trazer vida ao discurso ao colocar estreitamente o locutor e o ouvinte em contato. A sugestão para abordagem das questões entoacionais também ampliam a visão de Franchi (1987) sobre a análise de estruturas linguísticas.

Geraldi defende ser necessário que as atividades epilinguísticas antecedam as metalinguísticas para que tenham sua validade, corroborando o que Franchi já havia anunciado em 1987. Assim, delineia que a prática de “Análise linguística” só pode se dar a partir do texto que representa situações de interação específicas. Por isso, ancora-se em dado exemplo e questiona até que ponto uma criança que repete seu companheiro de brincadeiras sobre como se joga um jogo, o faz de maneira inconsciente. O posicionamento de Geraldi é convergente à ideia de que a Análise Linguística, e, em especial, as atividades epilinguísticas, que as integram no bojo de práticas de ensino da língua, podem mediadas, tornando-se habilidades conscientes e deliberadas, na mesma linha de Franchi (1987). Mesmo a partir da repetibilidade linguística de um enunciado, a enunciação não é a mesma. A criança que repete as regras do jogo, no caso, tem objetivos a serem alcançados com o dizer e sua ação de linguagem é um ato social específico. Assim, qualquer atividade de Análise Linguística sempre deve estar intrinsecamente ligada à consideração das questões extralinguísticas, das condições de produção dos textos, das estratégias do dizer, envolvendo diretamente reflexões sobre o tema e sobre os interlocutores participantes da interação. A baliza a essa visão sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem pode ser encontrada em diversos ensaios produzidos pelo Círculo de Bakhtin, como se pode perceber mais detidamente, por exemplo, em Bakhtin (2003), quando trata da natureza única de cada enunciado, guiada pela vontade discursiva do locutor diante do outro – seu interlocutor; Bakhtin (2008), quando defende que o discurso envolve as dimensões linguísticas e extralinguísticas da linguagem; Bakhtin/Volochinov (2006), quando trata das especificidades que envolvem cada enunciação.

Desse modo, as atividades epilinguísticas reivindicam a prática de linguagem como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem e como ponte para sistematização que leva às atividades metalinguísticas. Geraldi, ainda, retoma o já postulado em *O texto em sala de aula* sobre análise linguística, para acrescentar a

ideia principal de que a construção do texto envolve operações discursivas. Nesse caso, a língua é vista como uma sistematização aberta, porque o locutor vale-se dela para fazer uma proposta de compreensão ao seu interlocutor em situações de interação específicas. As operações discursivas, então, são atividades de formulação textual que podem resultar de inúmeras atividades menores. Para o autor, quanto maior for o compromisso do locutor em “fechar” a proposta de compreensão, maiores serão as operações discursivas que realizará. Esse processo é regido por ações. Se o produtor do texto não tem essa consciência deliberada, numa abordagem bakhtiniana, ele não pode se constituir autor-criador. Para Bakhtin (1988), “a atividade formativa do autor-criador e do contemplador domina todos os aspectos da palavra”(BAKHTIN, 1988, p. 62). A palavra é cognitiva porque no enunciado cognitivo “procura encontrar um lugar necessário na unidade objetual objetiva do conhecimento” BAKHTIN, 1988, p. 62 - 63), mas, ao mesmo tempo “o ato da palavra relaciona-se com a unidade do acontecimento ético e nela se define como necessário e imperativo” BAKHTIN, 1988, p. 63). Qualquer ato só se realiza por meio palavra se ela se carrega viva da entoação, da posição do locutor. O mesmo vale para as expressões mais complexas do ponto de vista estrutural.

Geraldi ilustra o que vem a ser as operações discursivas a partir de quatorze exemplos possíveis, relacionados tanto à organização do próprio texto quanto, concomitantemente, a partir de seu valor social para a sustentação do discurso, referenciando o trabalho cognitivo e ético de quem produz o texto. Ele defende que a construção do texto se dá por meio de operações discursivas com as quais, “utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta [...] o locutor faz uma proposta de compreensão a seu interlocutor” (GERALDI, [1991] 2013, p. 194). O autor afirma que os exemplos que dispõe são apenas mostras de um estágio de explorações intuitivas e que podem servir para estudos futuros sobre o assunto. De todo, o estudo ou a proposição de operações discursivas só serve a partir das relações interlocutivas. Para construir relações dessa natureza é que o texto serve. Portanto, as operações discursivas são atividades de formulação textual.

De todo modo, podemos compreender que as operações discursivas tratadas por Geraldi dizem respeito a processos valorativos que são impressos pelo autor do texto para lançar mão de seus posicionamentos num projeto de compreensão dirigido ao interlocutor, o que o autor exemplifica e comenta a partir de quatorze proposições:

- 1) operações de argumentação.
- 2) operações de inscrição de um objeto numa determinada classe ou a divisão de determinada classe em subcategorias.
- 3) operações de inscrição de um objeto numa forma deverbal.
- 4) operações de determinação.
- 5) operações de condensação.
- 6) operações de simbolização.
- 7) operações de explicitação.
- 8) operações de explicitação de forças ilocucionárias.
- 9) operações de inclusão de falas de terceiros.
- 10) operações de salvaguarda.
- 11) operações de vocalização ou lexicalização de atitudes.
- 12) operações metadiscursivas.
- 13) operações de exemplificação.
- 14) operações de ambiguidade.

Ainda em 1991, Geraldi adianta-se bastante em relação às tendências dos estudos linguísticos à época, ao depreender que o locutor pode realizar operações discursivas, logo de teor valorativo, por meio das escolhas de certos recursos linguísticos, sejam estas manifestadas em nível morfológico ou em nível sintático. Ao discutir as “operações de inscrição de um objeto numa determinada classe ou a divisão de determinada classe em subcategorias” e “as operações de inscrição de um objeto numa forma deverbal”, por exemplo, ele aborda, de outro modo, os efeitos dialógicos dos processos de substituição e nominalização, tratados pela Linguística de Texto, como fenômenos subjacentes à coesão textual - fator de textualidade. Embora a Linguística de Texto tenha, posteriormente, avançado na abordagem dessas questões, naquele contexto, a abordagem de Geraldi já ampliava a visão mais estritamente textual que se tinha. Outro exemplo profícuo de um tratamento já dialógico de questões linguísticas pode ser dado pela discussão proposta a partir das “operações de inclusão de falas de terceiros”. Ao abordá-las, Geraldi demonstra compreender a heterogeneidade discursiva, ou, nos termos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, a noção de composição dialogizada e valorada do discurso, concretizada por meio da inserção peculiar de falas de outrem no discurso. Por isso, o

autor recorre às discussões de Authier-Revuz (1982) sobre a heterogeneidade constitutiva e mostrada, às quais se apresentam relevantes até a atualidade. Do mesmo modo, ao discutir todos os outros exemplos de operações discursivas, o autor demonstra como se dá o amálgama das dimensões linguísticas e extralinguísticas e remete, ainda que indiretamente, à discussão feita por Bakhtin (2008) ao analisar a obra de Dostoiévski e eleger o discurso multifacetado como objeto de análise que abarca essas duas dimensões.

2.4.1 Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características

Em *Portos de Passagem* (1991), Geraldi discute a interlocução como lugar privilegiado e “espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, [1991] 2013, p. 5). Assim, o autor chama atenção para a singularidade, para a densidade do acontecimento interlocutivo.

No que toca à abordagem específica da Análise Linguística nesta obra, ela aparece diluída em meio às discussões sobre a leitura e a produção textual, quando o autor insiste em chamar atenção para o fato de a não compreensão do interlocutor, implicar na pobreza de recursos expressivos utilizados. Dirigir-se ao outro não depende apenas de saberes prévios sobre recursos expressivos disponíveis, mas, sobretudo, de “operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, [1991] 2013, p. 9). Para Geraldi, é na dinâmica entre a repetibilidade e o novo que ocorre o trabalho linguístico e isso se dá quando “trabalhamos na construção de sentidos ‘aqui e agora’ e para isso temos como ‘material’ [...] a *língua* que resultou de trabalhos anteriores” (GERALDI, [1991] 2013, p. 9), o que remete à ideia de língua viva, cumulativamente ideológica e em constante transformação, conforme preconiza Bakhtin/Volochinov (2006).

Vislumbra-se, com a proposta, a formação de um sujeito social e histórico que se constitui na medida em que interage com outros, sendo sua consciência e seu conhecimento de mundo resultantes desse processo. Esse sujeito se completa, permanentemente, construindo-se nas suas falas e deixa suas contribuições para mover as relações sociais a partir das novas valorações que imprime à linguagem. Portanto, os objetivos da proposta Análise Linguística começam a ganhar um estatuto dialógico em *Portos de Passagem* (1991) e requerem um sujeito ativo, deliberado,

consciente nas práticas de linguagem, que reflete e opera sobre a língua em uso para demarcar atitudes responsivas próprias tanto na leitura quanto na produção textual, em formação mediada pelo professor. Tais capacidades e habilidades devem ser estendidas para suas vivências sociais, conforme sintetiza o Quadro 4:

Quadro 4: Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características em Geraldi (1991)

CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS		SUGESTÕES METODOLÓGICAS
<p>CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM</p>	<p>a) Trabalho social, histórico e cultural amplo dos sujeitos diante de outros sujeitos – historicidade - que se concretiza pragmaticamente a partir das interações sociais específicas no interior de determinadas formações sociais, enquanto acontecimentos singulares.</p> <p>b) Linguagem como forma de interação e transformação social.</p> <p>c) Lugar de constituição dos sujeitos e das relações sociais.</p>	<p>O ensino da língua/linguagem se dá a partir da abordagem do texto, porque nele se concretizam atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados, que, por sua vez, são representativas da: a) situação histórico-social – espaço em que se dá a interação; b) interação – relação intersubjetiva entre o eu e o tu; c) interlocução - trabalho compartilhado dos sujeitos, que se dá por meio de operações com as quais, no discurso, se determina a semânticidade dos recursos expressivos utilizados.</p>
<p>CONCEPÇÃO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividade que compreende as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, conjunto de atividades que tanto envolve poder falar sobre a linguagem, quanto envolve refletir sobre como falamos sobre o mundo e sobre nossa relação com as coisas.</p> <p>b) Atividade de operar sobre a linguagem quando se reflete sobre os meios de expressão usados nas interações, em função dos interlocutores com os quais se interage e em função dos objetivos nesta ação.</p> <p>c) Atividade que se dá a partir dos problemas que emergem dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo os de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológica.</p> <p>d) Atividade que permite aumentar as intuições do aluno sobre a linguagem e a torná-las conscientes.</p>	<p>Atividade que se dá no interior das atividades interativas e interlocutivas efetivas, quer a partir da produção, quer a partir da leitura de textos.</p>
<p>ATIVIDADE LINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividades praticadas nos processos interacionais, que demandam uma reflexão quase automática na compreensão responsiva, sem suspensão das determinações do sentido a ser construído na intercompreensão dos sujeitos.</p>	<p>Idem</p>

<p>ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividades reflexivas intrinsecamente ligadas às formas e estratégias do dizer diante do interlocutor. b) Operações presentes nas atividades verbais, que se manifestam na negociação de sentidos, em hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas, antecipações. c) Incidem tanto sobre aspectos estruturais da língua e correções auto e heteroiniciadas quanto sobre aspectos mais discursivos. d) 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” (GERALDI, [1991] 2013, p. 190). e) Atividade consciente.</p>	<p>Tanto na leitura quanto na produção de textos devem incidir, especialmente, sobre o projeto de compreensão que o locutor lança a seu interlocutor, ou seja, sobre as estratégias do dizer mobilizadas no texto. Estas atividades devem preceder às atividades metalinguísticas.</p>
<p>ATIVIDADE METALINGUÍSTICA</p>	<p>a) Reflexão analítica sobre os recursos expressivos, “que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, [1991] 2013, p. 190 – 191). b) Permitem falar sobre a linguagem, sobre seu funcionamento, sobre as configurações textuais e, no interior destas, do léxico, das estruturas morfossintáticas e entonacionais. d) Tomam a linguagem como objeto e, conscientemente, constroem uma metalinguagem sistemática que envolve a construção de conceitos e classificações, a partir de contribuições ou não de especialistas, sendo direito na formação cultural do sujeito.</p>	<p>Devem ocorrer somente depois das atividades epilinguísticas.</p>

Fonte: A autora.

A atenção dada por Geraldi à interlocução abarca a compreensão de que este é o lugar do específico, do singular, onde ocorre a novidade. Nessa visão, a novidade se inicia e se concretiza no específico, enquanto o geral tende à repetibilidade. Se retomarmos Clark e Holquist (2004), quando explicam a abordagem da linguagem feita por Bakhtin/Volochinov (2006), compreendemos que a linguagem é o *locus* de embates que se travam de maneira mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais íntima e pessoal. Em toda obra do Círculo de Bakhtin é dada atenção ao específico e seu poder centrífugo, descentralizador. Sem operar sobre a língua, sujeito algum consegue demarcar especificidades no discurso, muito menos desenvolver linguagem própria ao social. Esse é um princípio dialógico que aponta para o importante fato de que o geral só pode ser modificado, se dialogicamente se incorporam a ele as peculiaridades originadas no específico.

2. 5 A SÍNTESE EPISTEMOLÓGICA

Conforme nos propusemos, descrevemos, analisamos e caracterizamos a epistemologia da Análise Linguística, ao abordar os aspectos e as características de sua conceituação e proposição metodológica, a partir de *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), “Gramática e criatividade” (FRANCHI, 1987) e *Portos de Passagem* (GERALDI, 1991).

A discussão e a síntese de todos os textos demonstram que a proposição inicial da prática de Análise Linguística envolve atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas a partir de abordagens textuais, seja nos processos de leitura ou de produção de textual, de forma subjacente a uma concepção de linguagem, conforme o Quadro 5 procura abarcar:

Quadro 5: Síntese dos conceitos e metodologias enunciados em *O texto na sala de aula*, “Gramática e Criatividade” e *Portos de Passagem*.

CONCEITOS COMUNS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS		DIFERENÇAS OU AMPLIAÇÕES CONCEITUAIS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS COMUNS	DIFERENÇAS OU AMPLIAÇÕES METODOLÓGICAS
CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	<p>a) Linguagem como forma de interação humana.</p> <p>b) Trabalho histórico, social e cultural dos sujeitos.</p> <p>c) Lugar onde se dá o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade singular do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos.</p>	<p>Em <i>Portos de passagem</i>, enfatiza-se a historicidade da linguagem, bem como a singularidade das interações específicas no interior de determinadas formações sociais. Assim, a linguagem, além de forma de interação humana, também é vista como forma de transformação humana e social, por ser lugar de constituição de sujeitos e das relações sociais.</p>	<p>O processo de ensino e aprendizagem se efetiva a partir do texto, ponto de partida e chegada do ensino de língua, por ser representativo de práticas circunstanciadas de linguagem de sujeitos sócio-historicamente situados. Na condição/posição de aluno, o sujeito interpreta as condutas sociais representadas no texto e opera com e sobre a linguagem.</p>	<p>Em <i>Portos de passagem</i> essa visão é ampliada, porque Geraldini trata o fenômeno da interação, considerando a relação intersubjetiva entre o eu e o tu, assim como elege a interlocução como lugar privilegiado de análise, por ser o trabalho compartilhado dos sujeitos que operam discursivamente na intercompreensão. Somente a partir desses pontos, pode-se determinar a semanticidade dos recursos expressivos utilizados.</p>

<p>CONCEPÇÃO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividade que envolve o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, abarcando questões de ordem fonológica, morfológica, sintática e semântica.</p> <p>b) Atividade realizada a partir do texto e, especialmente, do texto produzido pelo aluno.</p> <p>c) Atividade que não se limita à higienização corretiva do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, mas que se volta ao atendimento dos objetivos interacionais, a partir de um processo reflexivo.</p> <p>d) Condição para que o aluno possa dominar a habilidade de produzir textos e de melhorá-lo.</p> <p>e) Atividade que compreende as atividades epilinguísticas e metalinguísticas.</p> <p>f) Atividade de operar sobre a linguagem, quando se reflete sobre os meios de expressão usados nas interações.</p>	<p>Geraldi (1984) sugere a abordagem de critérios de textualidade – coesão e coerência – para o trabalho com o texto.</p> <p>Franchi (1987) propõe que a abordagem de questões gramaticais vise ao desenvolvimento sintático dos alunos. Da mesma forma, amplia a visão de que essa atividade sirva somente às intenções do locutor. Para o autor, os processos epilinguísticos devem visar, sobretudo, a desenvolver o estilo expressivo próprio do aluno.</p> <p>Geraldi (1991) evidencia a importância do interlocutor, pois é em função dele e dos objetivos da ação que se pratica com a linguagem, que os recursos expressivos podem ser compreendidos ou escolhidos.</p> <p>Tanto Franchi (1987) quanto Geraldi (1991) concordam que a abordagem de aspectos linguísticos no texto, permite aumentar as intuições do aluno sobre a linguagem e a torná-las conscientes.</p>	<p>A prática de análise linguística deve ocorrer a partir dos textos produzidos pelo aluno, visando tanto a sua melhoria quanto o desenvolvimento da capacidade de autocorreção, de acordo com aspectos interacionais delineados e também mais pontuais tomados como tema de análise, para desfechar na reescrita.</p> <p>O ensino de aspectos linguísticos envolve atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sendo as duas primeiras prioritárias e sempre precedentes à última.</p>	<p>Geraldi (1991) amplia a visão de que a Análise Linguística se inscreve nos processos interacionais por meio do processo de produção textual. Para o autor, deve-se considerar as situações interlocutivas efetivas como condição à coprodução de sentidos, tanto a partir da produção textual quanto a partir da leitura.</p>
---	---	--	--	--

<p>ATIVIDADE LINGUÍSTICA</p>	<p>Atividade plena, circunstanciada que envolve processos interacionais. Quando reproduzidas na escola, requerem o diálogo entre o professor e os alunos e dos alunos entre si.</p>	<p>Geraldi (1991) acrescenta que atividade linguística demanda uma reflexão natural na compreensão responsiva, por envolver a intercompreensão dos sujeitos.</p>	<p>Na escola, a atividade linguística deve ocorrer a partir dos processos de compreensão e produção textual, em que se consideram as condições de produção dos textos.</p>	<p>Sem diferenças ou ampliações.</p>
<p>ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividade reflexiva intensa, provocada e estimulada pelo professor a partir dos usos da linguagem. b) Atividade que também visa tornar ativo um sistema ao qual o aluno já teve acesso em suas vivências fora da escola. c) Atividade fundamental ao processo criativo, ou ao desenvolvimento de um estilo próprio do aluno e que por isso contribui para mover o processo dialético resultante da interação. d) Constituem-se de operações presentes nas atividades verbais, que se manifestam na negociação de sentidos em função das atividades linguísticas em que está engajado. e) Atividade consciente de operar sobre a linguagem.</p>	<p>Franchi (1987) defende que essa prática envolve comparar expressões, transformá-las, para investir as formas linguísticas de novas significações. Assim, é condição para o desenvolvimento sintático dos alunos. Já Geraldi (1991) pontua que as atividades epilinguísticas envolvem práticas reflexivas intrinsecamente ligadas às formas e estratégias do dizer diante do interlocutor, tanto na leitura quanto no processo de produção textual.</p>	<p>É acordo marcado nos três textos que estas atividades devem preceder às atividades metalinguísticas.</p>	<p>Franchi (1987) delinea que o desenvolvimento dessas atividades é prioritário nos primeiros anos de escolaridade, a fim de abrir as portas para uma futura sistematização gramatical. Já para Geraldi (1991), as atividades epilinguísticas, tanto na leitura quanto na produção de textos, devem incidir, especialmente, sobre o projeto de compreensão que o locutor lança a seu interlocutor.</p>

<p>ATIVIDADE METALINGUÍSTICA</p>	<p>Atividade em que o aluno pode vir a falar sobre a língua, ou descrevê-la a partir de um quadro nocional intuitivo ou teórico que se concretiza em uma metalinguagem.</p>	<p>Geraldi (1991) defende que a atividade metalinguística também envolve ou é decorrente de uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos. Do mesmo modo, amplia a visão de que apenas permitem falar sobre a linguagem no sentido estrito. Para o autor, essas atividades também podem envolver as configurações textuais e, no interior destas, questões relativas ao léxico, às estruturas morfossintáticas e entonacionais.</p>	<p>Deve ser praticada depois que o aluno já tem domínio efetivo das atividades linguísticas e, prioritariamente, devem ocorrer somente depois das atividades epilinguísticas.</p>	<p>Sem diferenças ou ampliações.</p>
----------------------------------	---	--	---	--------------------------------------

Fonte: A autora

Verificamos, no quadro síntese que representa as propostas iniciais de Análise Linguística, que as colunas correspondentes às diferenças e ampliações conceituais e metodológicas, majoritariamente, trazem as contribuições dadas por Geraldi (1991) em *Portos de passagem*, texto em que ele se afina mais verticalmente às proposições esboçadas pelos teóricos do Círculo de Bakhtin e, ainda que indiretamente, às proposições de Franchi (1987).

Desse lugar não comum da diferença e da ampliação, depreendemos que a prática de Análise Linguística é caracterizada em *Portos de Passagem*, como capaz de tensionar os limites entre o ético – o novo que se acrescenta em razão de um posicionamento próprio, e o cognitivo – o já constituído que se aprende, do que decorre a promoção de novidades nos processos valorativos acerca de um objeto do discurso, desencadeando transformações sociais. Franchi (1987) também prenuncia isso, de certo modo, no entanto, o ponto de partida e de chegada que escolhe para discutir a questão – a renovação do ensino gramatical – é menos profícuo à compreensão do discurso que a abordagem mais centrada nas práticas discursivas de leitura e escrita, vivenciadas na escola a partir dos processos de compreensão e produção de textos, corroborados pela prática de Análise Linguística, conforme sugere Geraldi (1991).

Ao discutir a historicidade da linguagem à luz das práticas discursivas de sujeitos sócio-historicamente situados, Geraldi elucida o movimento constitutivo da linguagem em uso, que tanto tende à repetibilidade quanto ao novo. Esse é um binômio que não pode ser interpretado como paradoxo, sob o prejuízo de se depreender que uma coisa exclui a outra. Em outros termos, o que Geraldi defende, em convergência ao que também defendeu o Círculo de Bakhtin, é que não há plano valorativo/discursivo sem o plano da cognição. Por isso, Geraldi trata leitura e escrita como processos mediados, em que tanto professor quanto aluno têm voz. Desse modo, o autor avança no esclarecimento de que a cópia, de natureza estritamente cognitiva, reprodutivista, pode ser muito bem feita, mas é preciso diferenciá-la do que idiossincriticamente se lhe acrescenta – o ético, que se concretiza no posicionamento consciente do locutor diante do interlocutor, de maneira que isso se demarca valorativamente no material linguístico, no conteúdo do discurso e nas formas utilizadas, como propôs Bakhtin (1988) em “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”. Por isso, também, o não de Geraldi à “redação” e o sim fundamentado ao “processo de produção textual”.

Depreendemos que deve haver uma tensão entre o cognitivo e o ético e não a exclusão de uma coisa ou outra, porque o aluno não pode demarcar um posicionamento, sustentando-o com propriedade quando produz um texto, por exemplo, se não se apropriou de

conhecimentos que lhe permitam desde dominar o código e até as formas, por exemplo. Essas coisas todas só deixarão de ser meramente cognitivas se ele compreende seu funcionamento valorativo em dadas situações interlocutivas. Nesse caso, a Análise Linguística é a prática que tensiona e deve se fazer presente na leitura/escuta e é crucial no processo de produção textual oral ou escrita que pretende formar (co)autores, sujeitos que devolvem ao social (contra)palavras próprias.

Quanto mais ampla, rápida e conscientemente o sujeito compartilhar os valores sociais apresentados no discurso, do mesmo modo o compreende e, conseqüentemente, o responde de forma ativa. Para isso, precisa depreender do linguístico o extralinguístico que ele abarca e isso não ocorre sem uma prática de Análise Linguística de estatuto dialógico, que conclama as axiologias envolvidas. A partir desses pontos, podem ocorrer os processos de reavaliação dos discursos em certa direção, o que ajuda a promover a transformação dos valores sociais, os quais são dependentes do encorpamento da voz social, por sua vez, dependente da resposta ativa. Daí a escola dever perguntar o que ela quer quando ensina língua, pergunta essa lançada por Geraldi para questionar os objetivos do ensino de língua (1984), elucidada em 1991 em *Portos de Passagem* e muito antes esboçada por Bakhtin ([entre 1942 e 1945] 2013) em *Questões de estilística no ensino de língua*.

Assim, percebemos que a compreensão de Geraldi acerca da teoria proposta pelo Círculo de Bakhtin e sua proposta decorrente para o ensino de língua, converge, epistemologicamente, aos mesmos objetivos sociais almejados pelos russos: a transformação das relações sociais pelo diálogo, inevitavelmente, a partir dos usos da linguagem. É impossível essa transformação se cada sujeito participante da organização social não tiver o direito à voz. Sem operar conscientemente sobre a linguagem nunca haverá voz própria. Geraldi bem depreende que, no ato simples de encorajar a voz própria de cada aluno, está a chave de qualquer mudança. De todo, a discussão sobre o nascimento da proposta de AL nos deixa importantes reflexões sobre os objetivos pragmáticos e, ao mesmo tempo, sociais dessa prática, o que pretendemos verificar se ocorre nos trabalhos da Linguística Aplicada do Brasil na seção que segue.

3 O PANORAMA HETEROGÊNEO DAS PESQUISAS EM ANÁLISE LINGUÍSTICA NO BRASIL

3.1 O TRAÇADO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos uma revisão abrangente para discutir o desenvolvimento das pesquisas em Análise Linguística (AL) no Brasil. Apontamos os avanços alcançados no curso da história, assim como indicamos possibilidades de expansões não concretizadas. As propostas para expansão no tratamento do objeto estão alicerçadas nos objetivos pragmáticos – do fazer pedagógico mediado pelo professor - e sociais – do que se espera dessa prática para a formação de sujeitos críticos, ativos, conscientes e deliberados - da prática de Análise Linguística, à luz da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin.

Sustentamos, a partir desses dois objetivos – o pragmático e o social – a análise empreendida e os apontamentos para novas propostas de Análise Linguística no processo de ensino e aprendizagem de língua materna na escola brasileira, fundamentalmente em direção a essa sociedade, reverberando e aprofundando os objetivos preconizados na proposta de nascimento AL na LA do Brasil, conforme indica a segunda seção desta Tese. Desse modo, o curso deste trabalho - resposta ativa e, naturalmente, ética, ensaiada no bojo da Linguística Aplicada do Brasil - embora nos termos de uma compreensão teórica - se assenta e incide, diacronicamente, sobre o objeto AL, a partir das relações conceituais, teóricas e metodológicas já esboçadas, ao abarcar as dimensões do já dito na tentativa de suscitar certa novidade.

Para tanto, metodologicamente, valemo-nos dos pressupostos da Análise de Conteúdo - AC - (BARDIN, 1977), que por não pressupor neutralidade na interpretação, permite-nos coadunar seu método aos pressupostos analíticos da Análise Dialógica de Discurso (ADD), a qual tem como característica fundante “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de um ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006 p.24). A AC nos serve como uma estratégia de entrada para discussões a serem empreendidas, assim como a ADD, no plano metodológico, nos serve como teoria fundamental à postura dialógica que dispensamos à análise do *corpus*.

Não aplicamos as técnicas de análise sugeridas pela AC no que toca à compreensão do discurso analisado. A Análise Dialógica de Discurso cumpre essa função, porém não é tomada como técnica que substitui as delineadas pela AC. A ADD é utilizada como teoria de

compreensão paralela para expandir os tratamentos indutivos e dedutivos de dados oriundos da AC, de modo a sustentar uma compreensão ativa do desenvolvimento histórico do objeto.

Essa decisão requer uma retomada breve das técnicas sugeridas pela AC, de modo que possamos clarificar como a abordagem da Análise Dialógica de Discurso as abarca e supera. Antes de sugerir a AD francesa como última técnica de possível aplicação na AC, Bardin (1977), em ordem sequencial, delinea outras cinco. Naquele contexto histórico, a autora parece ter subestimado parcialmente a Análise de Discurso de linha francesa, ainda em curso de desenvolvimento. A ADD também não pode ser subestimada. Não descrevemos exaustivamente as outras técnicas sugeridas, porque não fazemos uso pontual delas. Estão dispostas, com propriedade, em Bardin (1977, p. 153 – 222). A primeira delas, a análise categorial, “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 1977, p. 153). A segunda, a análise de avaliação – mede as atitudes do locutor; a análise da enunciação, a terceira, se apoia “numa concepção de comunicação como processo e não como dado” (BARDIN, 1977, p. 169); a análise da expressão, a quarta, apoia-se em indicadores de ordem formal, envolvendo o plano dos significantes e da sua organização; a análise das relações, quinta, não se atém a simples “frequência da aparição dos elementos do texto, mas [volta-se] para as relações que os elementos do texto mantêm entre si” (BARDIN, 1977, p. 197). Todas essas técnicas não poderiam abarcar o trabalho metodológico, analítico e interpretativo a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD), cuja dimensão e também a possibilidade de amplo alcance são apontados por Brait (2006):

[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa ‘materialidade linguística’, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2006, p 13).

Se a ADD serve à compreensão do discurso, a AC serve à ampliação das possibilidades que envolvem a discussão qualitativa, pelos procedimentos que norteiam a

precisão científica no tratamento dos dados. Desse modo, não será tomada como um recurso *ad doc*, desvinculado da compreensão epistemológica que já empreendemos. O lugar da AC nesta Tese está na organização e categorização dos dados, cuja análise inferencial/interpretativa visa a uma teorização mais profunda do objeto.

Nas palavras de Bardin (1977, p. 31), “a análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento”. Já para Moraes (1999, s/p), “a análise de conteúdo se constitui num instrumento versátil, podendo ser adaptado a uma grande diversidade de pesquisas, especialmente em estudos na área social”. Essa versatilidade não dispensa a descrição objetiva e sistemática de dados, que pode associar análises quantitativas e qualitativas para fazê-los falar. Assim, seu interesse não reside apenas “na descrição dos conteúdos, [em si] mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados” (BARDIN, 1977, p.38).

O método de análise da AC prevê três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – inferência e interpretação. Para Bardin (1977), a pré-análise envolve três missões: a escolha flexível, porém precisa e fundamentada do material a ser submetido à análise; a formulação de hipóteses e dos objetivos; a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Ela tem por objetivo a organização não estruturada, aberta e envolve: a) a leitura flutuante, que se torna mais precisa em função de hipóteses emergentes; b) a escolha dos documentos, pautada na demarcação do “gênero de documentos sobre os quais se pode efectuar a análise” (BARDIN, 1977, p.96) e que pode desfechar na constituição de um *corpus*. Na visão da autora (1977, p. 96), o *corpus* é “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, o qual implica em escolha, seleção e se submete às regras de exaustividade, de representatividade, de homogeneidade e de pertinência.

A regra da exaustividade diz respeito a qualquer documento que não pode ser deixado de fora, porque interessa à discussão. Um conjunto de categorias deve ser exaustivo e isso “significa dizer que deve possibilitar a categorização de todo o conteúdo significativo definido de acordo com os objetivos da análise” (MORAES, 1999, s/p), para a inclusão e a classificação de todas as unidades de análise. A regra da representatividade aponta que se pode tomar uma amostra, desde que ela seja uma parte representativa e precisa do universo inicial, sendo natural que os universos heterogêneos exijam amostras maiores que os homogêneos, em razão das peculiaridades encontradas. Para Bardin (1977), a regra de homogeneidade impõe que os documentos retidos devem ser homogêneos, a fim de que não apresentem demasiada singularidade. Essa regra deve ser vista de modo peculiar quando o

próprio objeto de análise é tratado de maneira heterogênea nas fontes, como livros ou trabalhos científicos, por exemplo. Assim, para Moraes (1999, s/p), “se houver mais de um nível de análise, o critério de homogeneidade deve estar presente em todos os níveis. Além disto, é importante que esta homogeneidade não seja garantida apenas em conteúdo mas igualmente em nível de abstração”. Por fim, a regra da pertinência determina que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98).

De modo subjacente ao pólo da pré-análise, temos o segundo componente do tripé analítico da AC: a formulação de hipóteses e dos objetivos. Para a AC, a suposição/hipótese permanece em suspenso enquanto não puder ser submetida “à prova de dados seguros” (BARDIN, 1977, p. 98). Já o objetivo corresponde à finalidade a que nos propomos ou que é fornecida por uma instância exterior e diz respeito ao “quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados” (BARDIN, 1977, p. 98). As hipóteses nem sempre precisam ser claramente estabelecidas na pré-análise, porque algumas análises podem perfeitamente se realizar sem ideias pré-concebidas. Nesse caso, uma ou várias técnicas podem ser consideradas para fazer o material falar, o que não é o nosso caso, pois temos uma teoria de análise que suspende a técnica. É inegável, que mesmo não havendo hipótese(s) declarada(s), o analista pode estar orientado por hipóteses implícitas. Por isso, há a necessidade de as posições latentes serem reveladas e postas à prova pois, “formular hipóteses consiste, muitas vezes, em explicitar e precisar – e, por conseguinte, em dominar – dimensões e direções de análise, que apesar de tudo funcionam no processo” (BARDIN, 1977, p.99).

O último componente da AC está ligado à exploração do material, ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação inferencial. A partir de interpretações quantitativas e qualitativas, operações estatísticas simples ou sínteses organizadas permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras, para pôr em relevo informações fornecidas – neste caso, o primeiro nível de análise a ser expandido posteriormente com as contribuições da ADD.

A AC, então, pressupõe a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de discursos, nível este estritamente ligado à interpretação de dados. Em AC, as inferências resultam de processos de codificação e categorização do conteúdo de um determinado *corpus* e toda codificação ou categorização tem na retaguarda mecanismos indutivos ou dedutivos. Gondim e Bendassoli (2014), ao elaborarem uma crítica produtiva à aplicação da AC nas pesquisas em Psicologia, por exemplo, alertam que os pesquisadores desse campo, muitas vezes, ignoram o “potencial de geração de teorias explicativas

alternativas, teorias tais que evitem tanto a cilada da “corroboração” (dedução) ou imposição da teoria ao dado, como a da “reificação do dado” (indução) – construção de uma teoria pontual que não vai além do próprio dado” (GONDIM; BENDASSOLLI, 2014, p. 198). Nesse caso, a AC não poderia dar conta dos efeitos das vozes recuperadas, refutadas ou reforçadas nos enunciados do *corpus*, e, principalmente, das vozes silenciadas ou não exploradas, o que, conseqüentemente, delegamos como uma tarefa para a ADD explicar e trazer à tona.

A Análise de Conteúdo pode ser coadunada à ADD porque não toma a linguagem a partir de um princípio estrutural, mas a partir das práticas de linguagem de interlocutores sócio-historicamente situados. A “análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis” (BARDIN, 1977, p. 43), para compreender as significações, enquanto a ADD já compreende diretamente a relação entre língua, linguagens e sujeitos historicamente situados como indissolúvel, sendo as realizações linguístico-enunciativas e discursivas concretizadas em enunciados legítimos que refletem as condições sociais de produção pressupostas nas interações de que fazem parte.

Desse modo, o plano de análise inferencial, de ordem cognitiva, fica para a AC, enquanto que o plano que sustenta nossa palavra própria, nosso posicionamento de analista e proponente de certa novidade – o ético – fica reservado à ADD. Assim, mantemo-nos ancorados em princípios dialógicos no plano metodológico para tecer as vozes nesta etapa fundamental de análise e proposição - a Tese assentada em uma base teórica já dada.

3.2 DEFINIÇÃO DO *CORPUS* E DESCRIÇÃO GERAL

A proposta de leitura flutuante delineada inicialmente para a definição do *corpus* de análise nesta Tese tomou como princípio organizador o tratamento pedagógico de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos na sua articulação com objetos como o processo de leitura, o processo de produção textual oral ou escrita, ou novas perspectivas para construção de conhecimento teórico sobre a língua, conforme preconizou Geraldi (1984, 1991). Isso também acabou por incluir as discussões que abordam a Análise Linguística na sua relação com objetos como a tomada dos gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem de línguas; a análise e elaboração de materiais didáticos, em contextos de aplicação ou de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e, ainda, com a formação inicial e continuada de professores.

De forma geral, todas essas questões se apresentam bem sentidas nas três últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, integrando o ininterrupto “movimento de revisão crítica do ensino de Língua Portuguesa, a partir do questionamento sobre a validade do modelo de ensino de gramática para o domínio efetivo da língua” (REINALDO, 2008, p. 161). Isso se mostra como reflexo da plena consolidação e constante desenvolvimento de teorias como a Linguística Textual, as Análises de Discurso, a Pragmática, as teorias da Enunciação, a Semântica Argumentativa, o Funcionalismo linguístico, ou diferentes perspectivas para a abordagem dos gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem, por exemplo. Por isso, é comum que as pesquisas sobre AL façam remissão ou se apoiem em teorizações dessa natureza, valendo-se, até mesmo, de categorias de análise que lhes pertençam.

Em primeiro plano, o quadro epistemológico de nascimento e, posteriormente, de desenvolvimento das pesquisas em Análise Linguística, se apresenta atado ao quadro das pesquisas que envolvem a proposição para reconfiguração do ensino de gramatical ou da própria gramática normativa, a partir das críticas ao ensino tradicional. Ressaltamos que, desde o final dos anos 60, esse movimento já era expresso entre renomados autores brasileiros como Câmara Jr. (1969), em *Estrutura da Língua Portuguesa*, que brilhantemente apontou a necessidade da incorporação de uma descrição linguística sincrônica para resolver algumas das limitadas e equivocadas conceituações da gramática normativa. O desfecho, em termos de divulgação e abrangência, concretiza-se somente nos anos 80, coincidindo com o nascimento da proposta de Análise Linguística. Assim, é pertinente (BARDIN, 1977) que muitas dessas pesquisas elaboradas nas décadas de 80 e 90, embora não façam uso do termo AL, devam ser consideradas na linha de discussões centrais na direção ao objeto AL, porque as proposições se emaranham a partir de um quadro epistemológico, como já demonstramos na segunda seção. É o caso, por exemplo, de textos como *Por que (não) ensinar gramática na escola* (POSSENTI, 1996), *Gramática e interação* (TRAVAGLIA, 1996), que são vozes recorrentes na formulação constitutiva ou citada do discurso sobre AL. Do mesmo modo, trabalhos de filiação teórica mais demarcada como *Gramática na escola* (NEVES, 1990), de base funcionalista, são de grande importância por apresentarem demonstrativos quantitativos e qualitativos e interpretativos aos quais os pesquisadores recorrem até a atualidade tanto para as problematizações que envolvem o ensino gramatical quanto para as que envolvem a prática de Análise Linguística. É fato que a proposta de reconfiguração do ensino gramatical, ou de reconfiguração do ensino da língua sem vinculação à proposta de Análise Linguística, permanece viva na LA do Brasil, como se observa em trabalhos como *Muito além da*

gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho (ANTUNES, 2007), cujas discussões continuam a compor, dialogicamente, o discurso sobre AL. As nomenclaturas podem não ser as mesmas declaradamente, o que não significa que as propostas sejam distantes em seus objetivos e mesmo em sua fundamentação.

Por isso, a leitura flutuante incluiu essas produções no *corpus*, em razão da importância e convergência direta para o objeto AL. No entanto, seria impossível abarcar a totalidade desses trabalhos, o que nos leva a aplicar as regras da representatividade e da pertinência (BARDIN, 1977). Portanto, incluem-se no *corpus* de revisão apenas os trabalhos de maior expressão recorrentemente citados nas pesquisas sobre Análise Linguística, que abordam os termos ensino gramatical ou ensino gramatical contextualizado e que convergem à análise dos caminhos do desenvolvimento da AL preconizada por Geraldi (1984; 1991) e replicada nos documentos orientadores do ensino de língua no Brasil.

Quanto aos trabalhos que envolvem os processos de revisão e reescrita do texto, estão no *corpus* apenas aqueles que fazem referência direta ao termo Análise Linguística. Embora a maioria desses trabalhos parta das discussões de Geraldi (1984, 1991), o desenvolvimento dessas pesquisas passou a se interessar pelo delineamento desses processos, em si, com olhar mais voltado para as ações de mediação do professor na correção ou revisão do texto produzido pelo aluno para desencadear a reescrita, assim como o olhar à efetividade no acatamento das sugestões corretivas ou revisivas na reescrita (RUIZ, 2001, MENEGASSI, 2010, GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, 2014, 2016). A referência terminológica à Análise Linguística foi praticamente abandonada, apesar de reconhecermos que tais processos envolvem práticas de reflexão sobre a língua em uso, ou seja, atividades epilinguísticas implícitas, voltadas à compreensão do tripé linguístico-enunciativo e discursivo. Só essa questão seria suficiente para uma discussão de grande porte, que não é específica pretendida aqui, visto nosso interesse se vincular ao panorama do desenvolvimento do que se tem considerado como AL, em si.

Ainda, no cenário mais recente, com o advento da tomada da teoria do Círculo de Bakhtin como baliza ao processo de ensino e aprendizagem de línguas e a eleição dos gêneros discursivos como objetos de ensino ou como instrumentos semiotizados a serem considerados em abordagens textuais/discursivas ou enunciativas no ensino, grande parte das reflexões que tomam a AL como objeto apresentam-se vinculadas a diferentes perspectivas de trabalho com gêneros (ACOSTA-PEREIRA, 2013), incluindo a integração das práticas discursivas de leitura, produção textual oral ou escrita e Análise Linguística – prática de reflexão, conforme passam a recomendar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nesses

trabalhos, ainda, nem sempre há integração equivalente das três práticas e, por vezes, a AL é aliada mais verticalmente a uma delas. Inevitavelmente, por se apoiar nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, esses trabalhos ganham dimensão especial na análise.

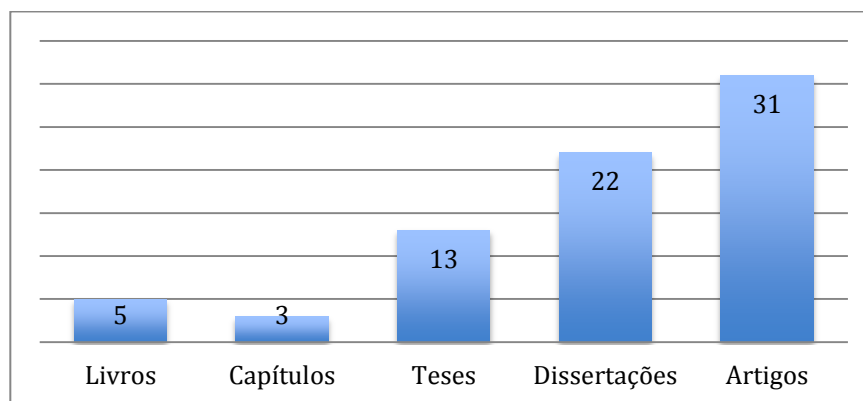
Já a partir dos anos 2000, uma leva significativa de trabalhos passou a se interessar por investigar como os livros didáticos recomendados pelo PLN – Programa Nacional de livros didáticos - abordam a prática de Análise Linguística, tanto nas proposições para efetivo desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno quanto nos termos das orientações que subsidiam a prática docente, a partir dos manuais de orientação.

Por fim, apresentam-se as pesquisas que se voltam à formação inicial e continuada de professores no que toca ao eixo da AL, geralmente analisando desenvolvimentos vinculados ao Estágio Supervisionado ou à formação geral.

Toda essa heterogeneidade foi considerada à exaustividade (BARDIN, 1977) necessária, a fim de delimitar as buscas em: a) periódicos qualificados A e B, porque o quantitativo das pesquisas é demasiadamente numeroso e os anais de eventos regionais, nacionais e internacionais publicam, em sua maioria, a demarcação de objetos de pesquisa, com apresentação de resultados parciais, geralmente, sem crivo avaliativo à publicação. Os periódicos A e B atestariam, em tese, uma investigação científica avaliada por pares e capaz de esboçar resultados um pouco mais seguros aos que acessam essas fontes; b) dissertações e teses desenvolvidas nos programas de pós-graduação nacionais reconhecidos pela CAPES, porque se concretizam como atividades de pesquisa teórica ou aplicada orientada, de valor científico atestado no campo acadêmico; c) livros e capítulos de livros, porque no processo de consolidação do objeto, propulsionam e ratificam perspectivas.

O critério de pertinência de seleção de livros e capítulos de livros existentes sobre o tema ou relacionados levou-nos a definir como componentes do *corpus* aqueles cujas discussões esboçadas no campo da LA do Brasil apresentam-se como as primeiras dadas cronologicamente ou como inaugurais na filiação a uma perspectiva teórica, evitando os que retomam ou clarificam explicadores. Outro critério adotado foi o de citação recorrente nas pesquisas que envolvem o objeto. Dessa forma, o *corpus* de revisão inclui 74 trabalhos, conforme se dispõe na Figura 1:

Figura 1: Composição do *corpus* de análise.



Fonte: A autora.

Optamos por uma revisão histórica linear, que aponta a existência de períodos demarcados de desenvolvimento das pesquisas, os quais analisamos por décadas. A proposta de revisão histórica é a que menos fere o critério de homogeneidade (BARDIN, 1977), visto que, mesmo a partir desse ponto, as pesquisas são heterogêneas. Posteriormente, sintetizamos a análise, apontando para a heterogeneidade por meio do cruzamento de dados, como: a) a natureza dos procedimentos teóricos e metodológicos das pesquisas no Brasil; b) as intersecções teóricas mais e menos recorrentes; c) a primazia metodológica; d) os períodos de maior influência de dadas teorias; e) os conceitos explicitados ou replicados; f) os objetos linguísticos específicos abordados nos trabalhos; g) os caminhos da pesquisa sob escopo total ou parcial da teoria do Círculo de Bakhtin. No final, tecemos as vozes de expansão, com baliza na Análise Dialógica de Discurso, para fazer emergir reflexões que ecoam para o que ainda não foi explorado. Desse modo, caracterizamos um Estatuto Dialógico para a Análise Linguística sob escopo da Teoria do Círculo de Bakhtin.

3.3 NOVENTA: A DÉCADA DAS PROPOSTAS DE RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO GRAMATICAL

3.3.1 Pré-análise e descrição geral do *corpus*

Mesmo com a retomada da proposta de Análise Linguística por Geraldi em *Portos de Passagem* (1991), assistimos, na década de 90, a um silenciamento dessa perspectiva. A LA do Brasil não adere fortemente a proposição nesta década inicial e, conseqüentemente, não há movimento de exploração e aprofundamento teórico, de implementação ou de expansão da proposta, do que depreendemos ter se originado um prejuízo à discussão em âmbito nacional

e, logo, ao alcance de um apoio coral (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Esse movimento só ocorre a partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os quais recomendam que a prática reflexiva de AL se efetive a partir dos princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa, uso–reflexão–uso, ao lado das práticas discursivas de escuta, de leitura, de produção de textos orais ou escritos, a fim de caracterizar o movimento metodológico de ação–reflexão–ação, cujo objetivo é incorporar reflexão às atividades linguísticas do aluno, a fim de que ele possa ampliar sua competência discursiva.

Como a discussão sobre a AL estava praticamente centralizada às obras de Geraldi na década de 90, os PCN (1998) tecem, repentinamente, essa orientação ao professorado de língua. Grande parte desse professorado, muito provavelmente, já tinha acessado *O texto na sala de aula* (1984), ou mesmo, *Portos de passagem* (1991), mas a falta de compreensão panorâmica da proposta inicial de AL e dos objetivos pragmáticos e sociais da prática, os quais elucidamos na segunda seção, pode ter desencadeado uma apropriação recortada da proposta, ou influenciado para que os desenvolvimentos teóricos e metodológicos assumissem outras dimensões, o que verificaremos mais adiante.

Assim, sete trabalhos significativos para a LA do Brasil foram escolhidos para compor o *corpus* representativo da década de 90. São produções heterogêneas quanto à tipologia e variam entre artigos, livros, dissertação e tese. Nele, percebemos duas diferentes tendências, conforme corrobora Britto (1997), ao discutir a mesma questão: a) seis deles buscam evidenciar as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional e propõem uma reconfiguração da gramática ou do ensino gramatical que incorpore os avanços da ciência linguística; b) um, apenas, se desvincula dessa proposição específica, para defender uma mudança no eixo das práticas pedagógicas, em que o que interessa é o desenvolvimento da reflexão, ou seja, da Análise Linguística com o aluno, a partir de práticas discursivas.

De todo modo, observa-se uma batalha discursiva travada nesta década, para combater, por diferentes flancos, o ensino tradicional de língua ou o ensino de gramática normativa. Esse objetivo, em si, se mostra mais fortalecido, enquanto a perspectiva que envolve a prática de Análise Linguística se mostra tímida, conforme demonstra o Quadro 6:

Quadro 6: Panorama geral das pesquisas na década de 90.

Título do trabalho (AUTOR, ANO)	Filiações Teóricas Específicas remetentes ou	Abordagens e metodologias	1) Crítica à gramática normativa ou propõe a reconfiguração do ensino gramatical. 2) Proposta de análise linguística.
Gramática na escola (NEVES, 1990)	Funcionalismo	Abordagem Teórica Quantitativa e qualitativa Descreve e analisa práticas docentes	1
Através do ensino da gramática (ANGELO, 1990)	Linguística Aplicada	Abordagem Teórica Qualitativa e interpretativa Descreve e analisa práticas docentes	1
Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus (NEVES, 1993)	Funcionalismo	Abordagem Teórica Qualitativa e interpretativa Descreve e analisa práticas docentes	1
Por que (não) ensinar gramática na escola (POSSENTI, 1996)	Linguística Aplicada Sociolinguística	Abordagem Teórica Qualitativa e interpretativa Sugere práticas docentes	1
Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.o e 2.o graus (TRAVAGLIA, 1996)	Linguística Aplicada	Abordagem Teórica Qualitativa e interpretativa Sugere práticas docentes	1
A sombra do caos : ensino de língua x tradição gramatical (BRITTO, 1997)	Linguística Aplicada	Abordagem Teórica Qualitativa e interpretativa Sugere práticas docentes	2
Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática (HILA, 1998)	Linguística Aplicada Dialogismo do Círculo de Bakhtin	Abordagem Teórica Qualitativa e interpretativa Descreve e analisa e sugere práticas docentes	1

Fonte: A autora.

Ao observarmos os títulos dos trabalhos, percebemos a preferência por termos como “ensino da gramática”, “tradição gramatical”. Essa oscilação terminológica – ensino gramatical/ensino gramatical contextualizado e Análise Linguística – se marca presente na LA do Brasil até a atualidade. O ponto comum que une essas duas tendências se encontra marcado nos próprios conceitos de AL propostos por Geraldi. Em 1984, o autor é enfático ao defender que a Análise Linguística engloba questões da gramática e, em 1991, reforça a mesma ideia, defendendo que as atividades metalinguísticas integram a prática de Análise Linguística. Por isso, as noções de funcionamento linguístico, de ensino gramatical reflexivo e outras constituem os discursos sobre AL, assim como as ideias de reflexão sobre a língua e de ser capaz de operar sobre a linguagem em uso também integram as pesquisas que envolvem a reconfiguração do ensino gramatical, porque ambas as propostas elegem o texto e o discurso nas suas condições de produção ou, conforme proposição do Círculo de Bakhtin, as situações sócio-históricas e ideológicas amplas e imediatas de interação, como lugar a partir do qual pode se entender o funcionamento de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos.

Nesse caso, é necessário compreendermos a influência desses trabalhos, sua importância e alcance neste quadro histórico, sobretudo, pelo modo como essas vozes se entrecruzam, em contrapalavras de reforço ou refutação.

3.3.2 Análise da década: o amálgama de vozes dos anos 90

Há, entre os textos que compõem o *corpus* representativo da década de 90, uma profunda articulação. É comum a ocorrência do reforço das proposições suscitadas, por meio do engajamento valorativo positivo ao discurso publicado anteriormente, de forma citada ou não. Por outro lado, também, ocorre o distanciamento parcial ou o refutamento de algumas vozes por meio de críticas negativas. Observamos, por exemplo, Travaglia citando Neves (1991) e ela, ainda que indiretamente e de outro lugar teórico, reforçando os posicionamentos de Franchi (1987) e Geraldi(1991), ao preconizar que o aluno deve refletir e operar sobre a língua em situações específicas de interlocução.

O trabalho de Angelo (1990) é uma rica discussão em que a LA do Brasil se mostra preocupada com as novas configurações do processo de ensino e aprendizagem e com o discurso de renovação do ensino gramatical. Os resultados da investigação realizada pela autora indicam que o convite ao abandono de práticas tradicionais de ensino parece estar conduzindo à interpretação equivocada de que é necessário o abandono do ensino da gramática, período este que se refletiu por boa parte dos anos 90 na escola brasileira, tanto

que, em 1996, Possenti avalia ser necessário produzir *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Angelo observa, ainda, outro problema além do indicativo do abandono do ensino de gramática na escola: a possibilidade de reconfiguração proposta não se apresenta bem apropriada pelos docentes, o que gera confusão em se tratando, principalmente, de prática metalinguística. A pesquisa aponta que quadros nocionais intuitivos precários passaram a ser construídos sem uma referência anterior ou comparativo posterior a quadros descritivos já consolidados pela gramática ou outras teorias linguísticas.

Possenti (1996) se insere na roda de discussão e como já havia sido com a contribuição deixada a partir de um capítulo disposto em *O texto em sala de aula* (1984), ao discutir os reais objetivos do ensino da gramática, mantém sua coerência enunciativa. Mesmo não sendo um sociolinguista, fala do lugar significativo e importante que retoma as vozes da Sociolinguística. Essa é uma discussão política que se torna muito encorpada na LA do Brasil e o discurso que liga os postulados da Sociolinguística à prática de ensino de gramática ou à prática de Análise Linguística mantém-se vivo e é quase sempre retomado nos trabalhos dessa natureza, assim como aparece sustentando proposições em livros didáticos. É importante lembrar que essa relação, embora seja importante, é apenas um flanco da discussão que envolve a prática de Análise Linguística. Por replicar as vozes da Sociolinguística, por exemplo, o conceito de gramática defendido por Possenti (1996) é aquele que parte da gramática internalizada pelo aluno, a fim de ele possa expandir seus conhecimentos. Para o autor, as razões de se dever ensinar língua padrão são políticas e, por isso, antes de defender o ensino da língua padrão, ele defende a legitimidade das variações não-padrão.

Em 1997, já há mais corpo para recuperação dos discursos divulgados na primeira metade da década de 90. Assim, observamos Britto dirigindo críticas ao trabalho de Travaglia (1996). Como orientando de João Wanderlei Geraldi, é ele quem mantém vivo o discurso sobre AL e seu diálogo se entrecruza com outros. Ao discutir questões que envolvem os usos da norma padrão e o conceito de correção, o autor adota um percurso histórico para demarcar a propriedade da argumentação. Essa estratégia encorpa positiva e indiretamente o discurso de Possenti (1996) sobre a legitimidade de todas as variações linguísticas, mas estabelece um corte para uma diferença: Britto elege como prioritária uma abordagem discursiva em que a escrita a resposta. Desse modo, a discussão sobre a legitimidade do ensino da variação padrão e do respeito às demais é considerada secundária ou subjacente à discussão que envolve a compreensão de que as condições de produção do discurso determinam a adequabilidade da linguagem. Enquanto Possenti se apega ao respeito às variações linguísticas e argui pelo ensino da variação padrão como necessária à participação dos

sujeitos nas mais diversas áreas da vida social, Britto argui por uma abordagem discursiva que integra, no processo de ensino e aprendizagem, os processos de leitura, produção textual e a Análise Linguística, para garantir ao sujeito a capacidade de ação consciente por meio da linguagem nas mais diversas situações de uso social.

Britto (1997), ainda, defende que uma proposta para reconfiguração do ensino gramatical não pode ser rasa e fiada parcialmente em propostas estruturais. É desse modo que seu trabalho, em vários pontos, refuta os de autores que o antecederam para alertar à não redução das discussões amplas a outras mais pontuais, na mesma linha dialógica de Geraldi, a qual mira o sujeito, o discurso e as relações sociais. O autor é categórico ao defender uma práxis coerente e não superficialmente esboçada. Exemplo disso é a crítica ferrenha que lança ao trabalho de Travaglia (1996). Na visão de Britto, a aproximação proposta por Travaglia (1996) entre as concepções de linguagem e as concepções de gramática se concretiza “de forma pouco articulada e nem sempre coerente” (BRITTO, 197, p. 223 – 224). Além disso, a exemplificação utilizada pelo autor, toda em nível de frase, mostra-se desvinculada da realidade linguística de sujeitos envolvidos em situações interativas e, logo, das proposições teóricas de base interacionista ou sociointeracionista.

Já a partir de um lugar diferente, analisamos a importância dos dois trabalhos de Neves (1990, 1993). A pesquisa de 1990, por exemplo, apresenta um diagnóstico preciso, inclusive posteriormente recuperado por Travaglia (1996): o ensino gramatical não é efetivado de forma satisfatória; as práticas docentes e os manuais didáticos ainda são tradicionais no início dos anos 90. Neves, também, constata que faltam “condições pessoais (de formação e disponibilidade) e institucionais (de assistência organizada e da própria adequação do sistema)” (NEVES, 1990, p. 31) para que um ensino adequado de língua se efetive. As estatísticas apresentadas, coadunadas à acurada análise quantitativa e qualitativo-interpretativa desses dados e de outros gerados a partir dos instrumentos precisos de coleta empregados, esmiúçam e clarificam o panorama do ensino gramatical no contexto investigado, demonstram o que está ocorrendo no chão de sala de aula, colocam em tela as condições objetivas e subjetivas de trabalho do professor e as concepções balizadoras de seu trabalho, o que não difere de outros trabalhos que se apresentam atualmente e que continuam a apontar os mesmos problemas já constatados pela autora lá no início dos anos 90. É intrigante, com tanto trabalho da LA do Brasil, que 30 anos ou mais depois dessa constatação e reflexão lançada em 90 por Neves, os diagnósticos sobre o fazer docente ainda se mostrem desanimadores, como a análise das pesquisas produzidas na primeira de 2000 demonstra.

Embora sem vinculação ao escopo teórico do Círculo de Bakhtin, ao tratar a questão

da organização de blocos informativos no texto, Neves (1990) aborda, sob as premissas da perspectiva Funcionalista de abordagem gramatical, os aspectos entoacionais no texto. Ao encontro de Geraldi (1991), ainda, defende um ensino de gramática em que o aluno possa refletir e operar sobre a língua. O que Neves faz em seus trabalhos, especialmente no de 1993, não difere, em intenção, da proposta explicitada pelo Círculo de Bakhtin para lançamento de um novo olhar à abordagem de aspectos linguísticos ou de questões gramaticais (BAKHTIN, 1988, 2003, 2013; BAKHTIN /VOLOCHINOV, 2006). A partida é de compreensão da interação, das relações estabelecidas entre interlocutores, para observar o funcionamento da língua. No entanto, a base funcionalista se apoia em padrões sociais mais sincrônicos para descrição do funcionamento linguístico recorrente – plano de ordem mais pendente à cognição, enquanto que o Círculo de Bakhtin, além de abarcar essa dimensão, se interessa pelas peculiaridades da interlocução específica, somente a partir da qual delinea ser possível analisar o complexo da relação gramática-estilo. Nesse caso, o específico da interação ganha estatuto de grande valor, porque revela tanto o uso social da língua – que se concretiza como recorrência no estilo dos gêneros do discurso – quanto se volta ao trabalho individual do autor-criador – que se concretiza na maneira irrepetível e idiossincrática de imprimir valorações sociais ao discurso, a partir de escolhas vocabulares e gramaticais conscientes e próprias (BAKHTIN, 1988, 2003, 2013) – plano de ordem ética, que expande sobremaneira o primeiro. A perspectiva funcionalista abarca também o plano social, porém, não com tanta verticalização à interlocução específica demarcada entre interlocutores, como esboça o Círculo de Bakhtin, para defender a importância das axiologias sociais inerentes.

Esses trabalhos iniciais de Neves, filiados a uma perspectiva funcionalista, são de grande importância para a LA do Brasil, porque se constituem como abertura para a defesa de uma reconfiguração da gramática tradicional à luz do princípio funcional, ou dos princípios de uso real da língua por falantes brasileiros. Note-se o reflexo na própria gramática de autoria de Neves – *Gramática de usos do português* (NEVES, 2001), lançada uma década depois de ela suscitar o diálogo sobre a necessidade de reconfiguração do ensino gramatical e da própria gramática – abono do trabalho coerente de uma vida. Essa coerência enunciativa também se concretiza em outras gramáticas importantes, como a de Castilho (2010), todas de base funcionalista e que estão à disposição dos professores formadores e dos professores em formação inicial ou continuada.

De todo modo, em razão da incorporação de uma visão linguística sincrônica à descrição gramatical e à reflexão normativa, como já prenunciava Mattoso Câmara (1969), é possível concluir, a partir do amplo trabalho de Neves, que se algum tipo de gramática puder

ser útil à base de uma discussão metalinguística, capaz de incorporar o funcionamento social da língua nas práticas de Análise Linguística, essa gramática de base funcionalista é a que parece se apresentar como apropriada, pelo que segue: embora o Círculo de Bakhtin e Geraldi (1991) preconizem a necessidade de um olhar vinculado à interlocução, a interpretação das relações sociais representadas no texto também passa por padrões sociais estabelecidos para uso da língua. Esse ponto, de ordem mais propensa ao plano cognitivo, por já ser uma apreensão descrita, é, inegavelmente, bem abarcado pelas gramáticas de natureza funcionalista, pautadas na interpretação e descrição de usos sociais reais recorrentes e sincrônicos.

Os autores que discutem, inclusive até os dias atuais, as possibilidades de renovação do ensino gramatical e que não são gramáticos, não necessitariam de grande esforço para discutir exemplos práticos e exaustivos em seus trabalhos. Seria mais saudável à formação de um nível de consciência responsável dos professores e pesquisadores interlocutores de suas pesquisas, que exemplificassem citando, ou que recomendassem a consulta à gramática de base funcionalista, quando ela aborda o objeto eleito, já que a prática metalinguística é integrante da prática de AL. Com isso, não estamos postulando a impossibilidade de o pesquisador e de até mesmo o aluno ser capaz de construir quadros nocionais ou descritivos próprios, ou mesmo de se utilizar de quadros descritivos ancorados em outras teorias. Apenas, no que toca à opção por uma descrição metalinguística de cunho gramatical, seria interessante prestigiar os avanços que as gramáticas de base funcionalista apresentam, principalmente por compreenderem a gramática como inserida em uma teoria de interação verbal que concebe o sujeito como intencional, volitivo. Isso não impede que expansões interpretativas sejam esboçadas, mas a postura dialógica não renega os já apresentados, nem que seja para refutá-los.

Nesta década, não se investiu muito em propostas pragmáticas envolvendo a abordagem de metodologias para a reflexão epilinguística, seja na compreensão ou na produção textual. As orientações para as práticas dessa natureza são heterogêneas e isso se reflete nas abordagens propostas na década seguinte. Desde os anos 90 até primeira década do ano 2000 que envolvem as pesquisas sobre o ensino gramatical ou a Análise Linguística, é perceptível que há um investimento da Linguística Aplicada para discutir a importância das atividades epilinguísticas do ponto de vista teórico, do que representam conceitualmente. Já do ponto de vista da discussão de possíveis práticas reais de sala de aula ligadas ao processo de leitura ou de produção textual oral ou escrita, isso não ocorre majoritariamente. Ainda não se alcança meios de apontar ao aluno que perceba os aspectos valorativos, as axiologias

integrantes do discurso representados no texto, ou de se estabelecer a compreensão da relação gramática-estilo (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926], 2012; BAKHTIN, 2013), o que favorece a compreender melhor o lugar da gramática numa prática de Análise Linguística de estatuto dialógico. Mesmo nas abordagens aplicadas essa noção é acanhada, tímida. O quadro só muda na segunda década de 2000, quando perspectivas teóricas diversas, inclusive a dialógica, começam a despontar com mais força.

O trabalho de Hila (1998) também se mostra amplo do ponto de vista teórico, porque replica compreensões de gramática e de ensino de língua que já incorporam diversas vozes, como as da Sociolinguística – porque recupera a voz de Possenti (1996), a do Dialogismo – porque recupera a voz de Geraldi (1990), as das perspectivas já fluídas – porque recupera as vozes de Travaglia (1996), que por sua vez, já não destoa da Neves, já com ampliações como as de Geraldi (1991). Esse é um trabalho do final da década que pode ser tomado como exemplo para mostrar como a Linguística Aplicada do Brasil vai incorporando acepções de diversas teorias. Não é quase possível alcançar o fio do diálogo, porque à medida que a década avança ao final, as vozes do discurso sobre renovação do ensino gramatical ou prática de Análise Linguística vão se entrelaçando polifonicamente.

De todo modo, podemos observar no Quadro 7, uma síntese dos conceitos de gramática e AL esboçados ou replicados nos trabalhos da década de 90, do que, posteriormente, depreendemos a análise das vozes teóricas que os compõem e, também, uma lista de contribuições importantes que a ciência deixa à prática de AL nesta década.

Quadro 7 – Síntese dos conceitos de AL ou de gramática replicados ou esboçados e dos principais objetivos dos trabalhos da década de 1990.

TRABALHO	CONCEITO DE AL OU DE GRAMÁTICA REPLICADO/ESBOÇADO	OBJETIVOS PRINCIPAIS
Neves (1990)	Sistema de regras da língua em funcionamento, que abarca a linguagem em suas dimensões discursiva, semântica e sintático-gramatical. Atividade essencial de reflexão e operação sobre a linguagem.	Defender definições e conceitos de base funcionalista, a fim de propor uma nova configuração para o ensino gramatical, em que a língua em funcionamento é objeto de análise em nível pedagógico.
Angelo (1990)	Conjunto de regras de funcionamento da linguagem em situações concretas. Conceito de gramática de Franchi	Analisar os caminhos do ensino da gramática a partir dados obtidos junto a alunos e professores. Verificar qual a concepção de gramática

	(1987).	vigente no ensino de língua no então chamado primeiro grau, apontar os motivos que levam a escola a assumir determinada concepção.
Neves (1993)	Sistema de regras da língua em funcionamento que abarca a linguagem em suas dimensões discursiva, semântica e sintático-gramatical, cuja reflexão sobre a língua em uso é o único meio que pode levar à compreensão do fenômeno gramatical.	Discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente sobre o tratamento dado à gramática nas aulas de 1º e 2º graus e o papel da Universidade na formação de professores. Criticar conceitos não aplicáveis da gramática normativa, quando se analisa a língua viva e sua replicação incompleta em livros didáticos e em salas de aula.
Possenti (1996)	Gramática como saber técnico, como conjunto de atitudes derivadas dos saberes acumulados necessários às possibilidades de se pensar rupturas. Gramática como conjunto de princípios que remete a uma competência que tem lugar na mente do falante – gramática como competência linguística ou gramática internalizada.	Abordar a legitimidade das variações padrão e não-padrão como objetos a serem abordados no ensino de língua. Defender que a língua padrão é um objetivo prioritário da escola e de que o domínio da língua e da gramática são coisas distintas, porque o primeiro ultrapassa o domínio das terminologias disponíveis para descrição advindas da gramática normativa. Alertar para leitura de textos fundantes da linguística na formação inicial de professores.
Travaglia (1996)	Gramática de uso, da gramática reflexiva, tendo a gramática teórica e a normativa funções apenas auxiliares (TRAVAGLIA, 1996).	Defender um ensino de gramática que se volta ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa, ou seja, um ensino produtivo e não necessariamente apenas descritivo ou prescritivo.
Britto (1997)	Conceitos de AL de Geraldi (1984, 1991).	Defender uma proposta para abordagem das questões discursivas na escola, diretamente relacionada com a defesa do eixo de Análise Linguística .
Hila (1998)	Conceito de AL de Geraldi (1991), com contribuições de Travaglia (1996), Possenti (1996), Benites e Pazini (1996).	Investigar concepções de gramática prevalentes nas tarefas de casa, em 3ª e 4ª séries, para verificar se as inovações ocorridas no campo da linguagem estão ou não sendo refletidas no momento da proposição da tarefa de casa pelo professor.

Fonte: A autora.

O Quadro 7 mostra que os conceitos de Análise Linguística são replicados de Franchi (1987) e de Geraldi (1984, 1991) nos trabalhos da década de 90. Por outro lado, os autores que esboçam conceitos de gramática, ao tentarem acompanhar os desenvolvimentos da Linguística e da Linguística Aplicada, ancoram-se em uma gama diversificada de teorizações, o que se reflete em uma diversidade e instabilidade, que ora aponta para determinadas peculiaridades, ora aponta para outras, para responder à coerência enunciativa concernente à teoria de base que utilizam. Por isso, a importância de compreender sob que

bases teóricas mantêm suas discussões, o que nos ajuda a compreender que o conceito de gramática esboçado não é gratuito, mas dirigido teoricamente.

3.3.3 Síntese analítica da década de 90

A pré-análise e a análise das pesquisas que compõem o *corpus* representativo da década de 90 incidem, de modo direto, sobre alguns dos aspectos analíticos delineados para a análise geral do *corpus*. Aqui retomamos os que já podem ser contemplados nesta década, para realizar compreensões expansivas:

a) *A natureza dos procedimentos teóricos adotados e as intersecções mais e menos recorrentes* – A década de 90 mostra o perfil teórico eclético e, por que não, dialógico da LA do Brasil para discutir a renovação do ensino gramatical ou a prática de Análise Linguística. Como vimos, várias vozes representantes de diferentes teorias aparecem. Neves (1990, 1993), com voz assentada em princípios do Funcionalismo; Possenti (1996), recuperando os postulados da Sociolinguística; Travaglia (1996), recuperando, no que lhe convém, as vozes já funcionalistas de Neves, ou as vozes do Dialogismo representado na voz de Geraldi (1991). Esse fenômeno de cruzamento valorado de vozes concretizado nas abordagens da Linguística Aplicada do Brasil se deve à natural necessidade que a LA tem de discutir o ensino a partir de bases cognitivistas e também sociais. Desse modo, por exemplo, os preceitos funcionalistas são bem recebidos pelas teorias de interação verbal que não representam abordagens monolíticas, visto considerarem a própria língua em função, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista social. Por isso, as vozes de Neves permanecem fortemente vivas nas pesquisas sobre renovação do ensino gramatical e Análise Linguística na primeira década de 2000, como a análise posteriormente aponta. Já do contrário, as vozes das perspectivas funcionalistas de abordagem gramatical só abraçam declaradamente a proposta de Análise Linguística na segunda década de 2000, ou melhor, na presente década, quando o discurso sobre AL já mostra encorpamento suficiente para que sejam percebidas as possibilidades de intercompreensão e de colaboração mútua. Antecipamos essa questão aqui, mesmo que seja retomada posteriormente, porque é necessário, de pronto, apontar que são muitas as vozes encontradas nas pesquisas sobre a Análise Linguística no Brasil. Por outro lado, não é nossa intenção preterir uma ou outra, mas esclarecer, conscientizar, o máximo possível, a importância de nós, como linguistas aplicados que abraçam o objeto Análise Linguística, sabermos onde estão fortemente ancorados nossos pés em nível teórico. É preciso saber se pendemos à cognição, à abordagem de aspectos éticos

da constituição do discurso ou se pendemos às duas coisas. Não precisamos apenas mostrar que determinadas propostas podem ser coadunadas, mas compreender que assumi-las é uma decisão ética, motivo esse que nos move a tentar caracterizar a AL sob uma perspectiva dialógica.

Independente da intenção discursiva dos autores filiados, essas vozes se cruzam e se reforçam, na maioria das vezes, apesar de algumas estarem muito interessadas na defesa de determinadas perspectivas a partir de um fundo que evidencia a validade da própria teoria abordada. Já na pesquisa de Britto (1997), a única voz que realmente aborda a perspectiva da Análise Linguística na década de 90, a preocupação não é esta. Ao discutir o caos instalado no ensino de língua materna, o autor se propõe corajoso a refutar pontos incoerentes manifestados por colegas de fazer científico. Britto (1997), na verdade, está vendo se perder de vista a discussão que envolve compreensão/produção do discurso por meio de práticas de leitura e escrita na escola, ponto nevrálgico da proposta de AL, porque acrescenta à atividade cognitiva que envolve esses processos, a análise de aspectos sociovalorativos que permeiam a produção do discurso, seja do ponto de vista teórico ou prático.

Compreender as diferentes perspectivas teóricas que fomentam as propostas de renovação do ensino gramatical ou a proposta de Análise Linguística na década de 90 abre as portas para refletirmos, de maneira consciente, sobre o desenvolvimento do objeto AL na Linguística Aplicada do Brasil, no que diz respeito ao domínio teórico. Desde Geraldi (1984), o caminho da Análise Linguística se mostra cognitivo e ético. No primeiro caso, por incidir sobre saberes sistematizados e, no segundo, por incidir sobre saberes reflexivos específicos, oriundos de eventos interlocutivos demarcados, circunscritos a projetos interacionais capazes de corroborar e remeter à formação do sujeito-aluno consciente para interpretar condutas sociais, culturais e ideológicas no texto, abordagem mais abertamente demarcada por Geraldi (1991).

A crítica de Britto ao trabalho de Travaglia permite o levantamento de uma questão crucial relacionada às abordagens teóricas: não adianta se utilizar de boas teorias enunciativas ou discursivas se as abordagens didático-metodológicas e dos objetos desfecham em práticas mais pendentes aos domínios cognitivos. A proposta de Análise Linguística esboçada por Geraldi (1984, 1991) não despreza a dimensão cognitiva, mas a amplia com a dimensão que remete às relações sociais – a ética, do mesmo modo como propôs o Círculo de Bakhtin, especialmente (BAKHTIN, 1998, 2014).

A primeira década aponta, já do ponto de vista teórico, que a evolução do objeto Análise Linguística se assenta em diálogos teóricos de natureza heterogênea, que tanto contemplam aparatos de ordem mais cognitiva quanto aparatos de ordem mais social.

b) *A primazia metodológica* - Do ponto de vista das abordagens metodológicas, as pesquisas da década de 90 assumem, primordialmente, tons qualitativos e interpretativos, contrapondo diagnósticos e discussões em nível teórico. Elas partem de constatações óbvias ou cientificamente comprovadas por meio de instrumentos de coletas de dados, de observações do fazer docente, todos indicativos de que as abordagens tradicionais descritivas e normativas ainda predominam no ensino. Assim, a pesquisa de cunho teórico, qualitativa e interpretativa se propõe a tentar salvar a situação nesta década, o que não se efetiva e acaba por indicar ou comprovar que a compreensão teórica responsiva ativa pelo docente não se dá de maneira imediata e isolada, a ponto de se refletir em suas práticas, quando a discussão é predominantemente teórica e qualitativa. Esse tipo de pesquisa na LA tem sua importância a prazo mais largo. Desse modo, as pesquisas sobre renovação do ensino gramatical ou sobre Análise Linguística na década de 90 prenunciam a necessidade de a academia discutir a relação teoria-prática a partir de alguma teoria preocupada com as questões da elaboração didática, flanco esse bem aproveitado na década seguinte, com o advento da teoria dos gêneros, sob perspectivas específicas que se propõem a solucionar o “caos instalado”.

c) *Os conceitos explicitados ou replicados* – Os conceitos de gramática ou de Análise Linguística esboçados ou replicados na década de 90 respondem diretamente às teorias balizadoras dos trabalhos. Nos trabalhos de filiações mais específicas, como os de perspectiva funcionalista (NEVES, 1990; 1993), prevalece o conceito de gramática com regras da língua em funcionamento. No trabalho de Tavaglia (1996), em que um dos objetivos é traçar conceituações dos diversos tipos de gramática para demonstrar os mais adequados a uma abordagem interacional, explicita-se a preferência pela gramática de uso e pela gramática reflexiva. Desse modo, Travaglia não deixa de referir algo semelhante ao que Geraldi (1991) e Franchi (1987) concebem com atividades epilinguísticas. As gramáticas reflexiva e de uso, respectivamente, responderiam à noção parcial de prática epilinguística a partir de situações de interação comunicativa específicas. A mesma relação pode ser estabelecida entre o que chama de gramática teórica e normativa e as chamadas atividades metalinguísticas, propostas pelos mesmos autores. Cabe ressaltar que, do ponto de vista pragmático, as propostas parecem similares, o que não é verdadeiro do ponto de vista dos objetivos sociais do ensino de língua, questão a ser compreendida nas próximas etapas da análise aqui empreendida.

f) *Os objetos linguísticos específicos abordados nos trabalhos* – Na década de 90, a

LA do Brasil não dá atenção à abordagem de elementos linguísticos específicos nos textos. O tom das pesquisas é mais de orientação para uma mudança nas práticas pedagógicas de ensino de gramática em geral. O trabalho de Neves (1990) é um exemplo de como isso se efetiva. Ao discutir possibilidades de compreensão das peculiaridades do sistema da língua na organização de blocos informativos, a autora exemplifica e demonstra ser possível abordar fenômenos como: a) obtenção de efeitos de sentido a partir da posição de emprego do adjetivo em relação ao substantivo; b) a natureza da oração adjetiva explicativa, que caracteriza o corte entoacional do bloco que provê informação não-restritiva; c) a organização das interrogativas gerais, que em português obtém efeitos pela distribuição de focos entonacionalmente marcados; e outros. De maneira geral, as recomendações traçadas por outros autores como Travaglia (1996) efetivam-se a partir de sugestões soltas, que geralmente tentam chamar atenção para modos diferentes de abordar determinados aspectos linguísticos a partir de tratamentos que vão além dos dados pelas gramáticas tradicionais.

Outro exemplo que demonstra o tom de orientação geral para a mudança das práticas em sala de aula nesta década é o trabalho de Possenti (1996). O autor enfatiza a grande responsabilidade do professor ao mediar um ensino de língua mais eficaz e democrático, livre dos preconceitos linguísticos que existem difusos no corpo social e que interferem em seu trabalho. Também reflete sobre a importância de ele usar os espaços políticos a que tem acesso para promover atividades linguísticas de real interesse, não somente voltados a abordagens inúteis de nomenclatura e ortografia.

g) *Os caminhos da pesquisa sob escopo total ou parcial da Teoria do Círculo de Bakhtin* - Na década de 90, a voz do Círculo de Bakhtin só ecoa a partir da voz de Geraldini (1991). Nenhuma sequer das pesquisas que compõem o conjunto da década de 90 apresenta citações de autores do Círculo de Bakhtin ou faz referência a conceitos vinculados. A exceção é a forma reelaborada de compreensão da Teoria do Círculo de Bakhtin que Geraldini manifesta em *Portos de Passagem* (1991). É tão encantadora e substancial ao ensino, que nos dias atuais encontra diálogo efetivo, direto e clarificado para cada ponto, para cada questão explorada, a quem dialoga com a Teoria do Círculo para tratar do processo de ensino e aprendizagem de língua. Toda abordagem dialógica é socialmente viva e encontra respostas, confluências ou distanciamentos, em relação a elos anteriores e posteriores do discurso. Então, silogisticamente, é possível afirmar que, na década de 90, vários preceitos da Teoria do Círculo foram suscitados no campo da Linguística Aplicada do Brasil, constituindo-se elos anteriores à chegada dos textos e dos nomes dos russos, propriamente. O diálogo de Geraldini no campo da Linguística Aplicada foi vivo, sobretudo, porque encontrou assentamento nas

necessidades sociais da educação brasileira naquele contexto, questão, aliás, das mais importantes e não esgotadas na LA do Brasil. Então, o Dialogismo pronunciado por ele, mesmo sem uma referência citada direta, encontra o acolhimento de outras perspectivas teóricas. O mesmo ocorre a partir das vozes de outros linguistas aplicados brasileiros que reverberam outras bases teóricas. A análise das próximas décadas corrobora a compreensão mais ampla desses possíveis cruzamentos.

3.3.4 Principais contribuições e reflexões da década

Os trabalhos da década de 1990 reforçam as vozes pronunciadas por Geraldi (1984, 1991) e Franchi (1987) e ajudam a compor a epistemologia da Análise Linguística. Eles desencadeiam elos posteriores com as pesquisas futuras que abordam o objeto ou mesmo com aquelas que continuam a fazer a proposição de reconfiguração do ensino gramatical, perspectiva que se mantém viva na paralela. Essas duas perspectivas continuam vivas e paralelas, de modo, que, atualmente, replicam e reforçam postulados uma da outra, como se fossem a mesma coisa. A análise do *corpus* das décadas seguintes nos ajuda a compreender se são ou não. De todo modo, da década de 90, eis alguns princípios exarados e consagrados para a LA do Brasil e, sobretudo, para a LA que discute a Análise Linguística:

- A abordagem gramatical a partir do texto é necessária no ensino.
- A abordagem de aspectos lexicais e gramaticais deve ser textual/discursiva, de modo a servir à abordagem das situações comunicativas e sócio-históricas que os textos representam.
- O aluno deve aprender a refletir e a operar conscientemente sobre a língua a partir da interpretação das relações sociais concretizadas nos textos.
- A defesa de práticas de leitura e produção textual em que o aluno deve aprender a refletir e a operar conscientemente sobre a língua, para que possa ter voz ativa na sociedade.
- A gramática normativa não dá conta dos fenômenos da língua em uso, por isso a defesa por outras abordagens que consideram o funcionamento da língua em uso nas interações sociais.
- As descrições apresentadas nas gramaticais de cunho mais tradicional já não representam uma descrição aplicável aos usos sociais, por isso é necessário incorporar à gramática os avanços da linguística.

- As variações linguísticas padrão e não-padrão são objetos igualmente valorados a serem abordados no ensino de língua.
- A análise e questionamento de conceituações propostas em gramáticas e materiais utilizados pelos professores, com sugestão de novas abordagens.
- A constatação de que há dificuldades, por partes dos professores e dos materiais didáticos, em se apropriar das recomendações correntes da teoria linguística para reconfiguração do ensino gramatical ou implementação da proposta de Análise Linguística.
- O apontamento da necessidade de uma formação de professores que consiga abarcar as proposições da linguística.
- O nascimento de uma proposta dialógica de análise linguística, com filiação aberta tímida a pressupostos da Teoria do Círculo de Bakhtin.

3.4 PRIMEIRA DÉCADA DE 2000: A CHEGADA DOS GÊNEROS DO DISCURSO E DA SUGESTÃO PARA APLICAÇÃO

3.4.1 Pré-análise e descrição geral do *corpus*

Na década que compreende de 2000 a 2010, assistimos a vários fenômenos nas pesquisas relacionadas ao ensino gramatical ou à Análise Linguística na LA do Brasil. Dentre eles, estão a retomada insistente da voz prenunciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs, 1998), que, além de sugerirem a AL como uma prática de reflexão sobre a língua em uso, recomendam a tomada dos gêneros discursivos como objetos de ensino. Dessas duas recomendações se originam diversas pesquisas que enfocam a Análise Linguística no gênero.

Os ecos do combate a uma abordagem de questões linguísticas pelo caminho da gramática tradicional também levam grande parte das análises a se utilizarem de categorias advindas de outras contribuições, como as da Linguística de Texto ou da Teoria da Argumentação, por exemplo, para o tratamento metalinguístico e reflexivo de aspectos linguístico-discursivos no texto, o que gera uma heterogeneidade nos procedimentos analíticos ou sugestões de práticas. Do ponto de vista teórico, do ponto de vista metodológico e até mesmo conceitual, é importante o levantamento dessa questão da heterogeneidade para o entendimento de uma práxis mais produtiva de AL no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Outra questão geral que surge à descrição e à pré-análise geral do *corpus* representativo da década de 2000 diz respeito ao início da era de um ecletismo teórico que toma conta da pesquisa em AL e que persiste na década seguinte. Nesse ponto, a AL passa a ser vinculada a possibilidades de realização a partir de referenciais como as teorias de base sociocognitiva-interacional, a Linguística Sistêmico-funcional a Linguística Aplicada Transdisciplinar, ou perspectivas diferentes de abordagens de gêneros discursivos, como a Interacionista Sociodiscursiva, a Sociorretórica, por exemplo. A expansão dessas possibilidades à luz do avanço de desenvolvimentos teóricos envolve a Análise Linguística não como objeto principal, mas como objeto subjacente a uma discussão que delinea o caminho de seu encaixe ou recolocação em algum procedimento didático, que tem o gênero do discurso, a leitura ou a produção textual no centro.

Na década de 2000, também, surgem, com certa expressividade, os trabalhos que analisam o tratamento dado ao ensino gramatical ou à análise linguística em livros didáticos. De forma geral, os resultados dessas pesquisas demonstram inúmeras falhas nas proposições práticas, sinalizando que não houve entendimento total da proposta pelos autores do principal material que o professorado brasileiro tem às mãos para conduzir o processo de ensino e aprendizagem da língua – os LDs.

No recorte de produções que compreende o intervalo entre os anos 2000 e 2010, pode-se apontar como característica principal a análise de práticas, por meio de pesquisas diagnósticas, com a aplicação ou sugestão para aplicação de cunho etnográfico, aliadas às metodologias qualitativas e interpretativas. É a década das propostas e do exemplário e a década de importante reflexo na pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado e doutorado. Muitos dos trabalhos vinculados, em seus títulos, utilizam a terminologia ensino gramatical, ensino de gramática, preterindo o termo Análise Linguística, porém, no corpo, referenciam a AL. Outro fenômeno a ser observado é a utilização larga da teoria do Círculo de Bakhtin, mais verticalmente a serviço de compreender o ensino na perspectiva dos gêneros discursivos, com certo enfoque para compreensão de que a Análise Linguística está ligada às questões do estilo verbal dos gêneros.

Todas essas questões podem ser facilmente visualizadas a partir da síntese esboçada por meio do Quadro 7, representativo desta primeira década de 2000. São trinta e quatro trabalhos, entre eles nove artigos, dois livros, dois capítulos, quatro teses e dezessete dissertações, abordagem de uma década da LA do Brasil. Os resultados replicam o que já havia sido constatado nos anos 90: nas práticas docentes e nos LDs, a proposta para reconfiguração do ensino gramatical ou para implementação da prática de Análise Linguística

não se efetiva satisfatoriamente. A LA se esforça para compreender o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dos gêneros e o encaixe subjacente da Análise Linguística. O Quadro 8 também sinaliza os conceitos de AL ou de ensino gramatical renovado replicados ou ampliados, dado importante para acompanharmos a evolução conceitual do objeto e dos objetivos decorrentes. De todo modo, o Quadro mencionado permite-nos, inicialmente, estabelecer a sinopse para a discussão da década nos termos teóricos, conceituais e metodológicos.

Quadro 8: Panorama geral das pesquisas sobre Ensino Gramatical ou sobre Análise Linguística na primeira década de 2000.

Trabalhos selecionados	Filiações teóricas específicas balizadoras ou reverberadas na proposta de prática de AL ou ensino gramatical.	Abordagens e metodologias
1 A gramática do texto, no texto (COSTA VAL, 2002).	Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin Teoria Vygotskiana.	Abordagem teórico-metodológica Qualitativa e interpretativa. Sugere práticas docentes
2 O ensino e a aprendizagem da concordância verbo-nominal: concepções e práticas numa rede pública de ensino (OLIVEIRA, 2002).	Teoria da transposição didática (CHEVELARD, (1991). Linguistas aplicados: Geraldi (1984) , Neves (1991) Possenti (1996) Travaglia (1996). Teorias reverberadas: Dialogismo, Funcionalismo, Sociolinguística.	Abordagem teórica. Diagnóstica e qualitativa e interpretativa. Analisa e descreve práticas docentes.
3 Ensino de análise linguística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de Língua Portuguesa (ANDRADE, 2003).	PCNs (1998). PE – SECE (1994). Linguísticas aplicados: Possenti, (1996), Travaglia (1996), Neves (1990), Morais (1998, 2000, 2002). Teorias reverberadas : Dialogismo, Funcionalismo, Sociolinguística.	Abordagem teórica. Diagnóstica e qualitativa e interpretativa. Analisa e descreve práticas docentes
4 Depois dos PCNs: como anda nossa Língua Portuguesa no Ensino Médio (SANTOS, 2003).	PCNs (1998). Linguistas aplicados: Geraldi (1996), Britto (1997). Teorias reverberadas: Dialogismo.	Abordagem teórica Diagnóstica e qualitativa e interpretativa. Analisa, descreve e sugere práticas docentes.
5 Investigando da própria ação: reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série (CECÍLIO, 2004).	PCNs (1998). Linguísticas aplicados: Geraldi (1984, 1991), Britto (1997). Teoria reverberada: Dialogismo.	Abordagem teórico-aplicada. Diagnóstica, qualitativa e interpretativa e de intervenção. Pesquisa-ação de natureza etnográfica. Analisa e descreve práticas docentes.
6 Linguística aplicada e ensino de gramática em língua materna: o processo de diagnóstico em uma quarta série	Linguística Aplicada: Celani (2000), Moita Lopes (2001). Linguistas aplicados: Mendonça (2000), Possenti(1996), Antunes, (2000), Geraldi (2000).	Abordagem teórico-aplicada. Diagnóstica de cunho etnográfico. Analisa e descreve práticas docentes.

(CHERON, 2004).	Teorias reverberadas: Dialogismo, Sociolinguística.	
7 A produção da inovação em aulas de gramática do Ensino Fundamental II da escola pública Estadual paulista (APARÍCIO, 2006).	Perspectiva sociocognitivista-interacional. Linguistas Aplicados: Perini (1997), Travaglia (1996), Neves (2003) e Geraldi (1984). Teorias reverberadas: Dialogismo, Funcionalista-cognitivista, Gerativismo.	Abordagem teórica Diagnóstica e qualitativa e interpretativa. Analisa e descreve práticas docentes.
8 Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso (SILVA, 2006).	Letramento. Perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1996; HASAN, 1996). PCN (1998). ISD: Schneuwly & Dolz (2004). Linguistas aplicados: Neves (1999), Batista (1997), Britto (1997) e Ilari (1985). Teorias reverberadas: Dialogismo, Funcionalismo.	Abordagem teórica. Diagnóstica e qualitativa e interpretativa. Analisa e descreve práticas docentes.
9 Um percurso para compreender mitos relacionados ao ensino de gramática: ponto de partida para o planejamento de atividades articuladas envolvendo a linguagem televisual (TONELLI, 2006).	Linguistas aplicados: Neves (1990), Castilho (1998), Bagno (2000), Marcuschi(2001), Perini (2001). Teorias reverberadas: Funcionalismo, Sociolinguística, Linguística Textual e Gerativismo.	Abordagem exploratória de natureza qualitativa e quantitativa Analisa representações sobre norma gramatical por alunos do Ensino Médio.
10 Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto” (Mendonça, 2006).	Linguistas aplicados: Geraldi (1984, 1991, 1996). Teorias reverberadas: Dialogismo.	Abordagem teórico-metodológica Qualitativa e interpretativa Sugere práticas docentes
11 Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção (PERFEITO, CECÍLIO E COSTA-HÜBES, 2007).	ISD: Dolz e Schneuwly (1996; 2004) Linguísticas aplicados: Geraldi (1984, 1991, 1996) Teorias reverberadas: Dialogismo.	Abordagem teórico-aplicada. Diagnóstica de cunho etnográfico. Analisa, descreve e sugere práticas docentes.
12 Em função da escrita: uma experiência com exercícios de análise linguística em sala de aula (AGNOLINI, 2007).	Linguistas aplicados: Franchi (1987) e Geraldi (1991). Teorias reverberadas: Dialogismo.	Abordagem teórico-aplicada Pesquisa-ação Qualitativa e interpretativa Analisa e descreve práticas docentes.
13 A gramática no livro didático: análise	Letramento.	Pesquisa teórica

de abordagens e propostas metodológicas (MELO, 2007).	Linguistas aplicados: Neves (1999), Travaglia (2003), Possenti (1996). Teorias reverberadas : Funcionalismo, Sociolinguística.	Qualitativa e interpretativa Analisa materiais didáticos.
14 <i>Muito além da gramática</i> : por um ensino de línguas sem pedras no caminho (ANTUNES, 2007).	Linguística Aplicada Teorias reverberadas: Dialogismo, Linguística Textual.	Pesquisa teórica Qualitativa e interpretativa. Sugere práticas docentes
15 Tarefas relativas a conhecimentos linguísticos no ensino médio: o que se prescreve e o que se faz (REINALDO, 2008).	Linguistas aplicados: Geraldi (1993), Nóbrega (2000), Costa Val (2002), Travaglia (2004). Teorias reverberadas : Dialogismo, Linguística Textual.	Pesquisa teórica Qualitativa e interpretativa. Analisa e descreve materiais e sugere práticas docentes.
16 Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva (KUHN E FLORES, 2008).	Teoria do Dialógica Círculo de Bakhtin. PCNs (1998). Linguistas aplicados: Neves (2000). Teorias reverberadas: Dialogismo, Funcionalismo.	Pesquisa teórica Qualitativa e interpretativa. Sugere práticas docentes.
17 Crônicas humorístico-opinativas de José Simão: a análise linguística na leitura (BENASSI, 2008).	Teoria do Dialógica Círculo de Bakhtin. ISD: Dolz e Schneuwly (2004). PCNs (1998). Linguistas aplicados: Rojo (2005). Teorias reverberada: Dialogismo.	Pesquisa teórica, de cunho analítico-descritivo. Sugere práticas docentes.
18 Análise linguística, via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular (PORTO, 2008).	Teoria do Dialógica Círculo de Bakhtin. ISD: Bronckart, Dolz e Schneuwly (2004) Perspectiva Sociorretórica: Swales (1990) Linguistas aplicados: Ruiz (2010). Teorias reverberadas: Dialogismo.	Pesquisa teórico-aplicada Diagnóstica e de intervenção. Analisa, descreve e sugere práticas docentes.
19 Livro didático: reflexões sobre atividades de análise linguística em uma abordagem enunciativa (MONTEIRO, 2008).	Teoria do Dialógica Círculo de Bakhtin. Linguistas aplicados: Geraldi (1991, 2001, 2006) e Perfeito (2005, 2007). Teorias reverberadas: Dialogismo.	Pesquisa teórica de cunho analítico-descritivo. Analisa materiais didáticos
20 O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade (SILVA, 2008).	Teoria da transposição didática: Chevallard (1991), Gabriel (2004), Pais (2002). Linguistas aplicados: Travaglia (2002), Bagno, Stubbs & Gagné (2002), Geraldi (2002), Soares (1998), Suassuna (1999), Possenti (1996), Koch (1992).	Pesquisa teórica de cunho analítico-descritivo. Análise de conteúdo. Analisa materiais didáticos.

	Teorias reverberadas: Dialogismo, Sociolinguística, Linguística Textual.	
21 Entre ensino de gramática e análise linguística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos (SILVA, 2008).	Teoria da transposição didática: Chevallard (1991), Gabriel (2004), Pais (2002). PCNs (1998). Linguistas aplicados: Geraldi (2002), Soares (1998), Suassuna (1999), Possenti (1996), Koch (1992). Teorias reverberadas: Dialogismo, Sociolinguística, Linguística Textual.	Pesquisa teórica de cunho analítico-descriptivo. Qualitativa e interpretativa. Análise de conteúdo temática. Analisa materiais didáticos
22 O discurso autoral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: análise linguística (LEMES, 2009).	Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin. Documentos oficiais sobre a prática de AL. Teoria reverberada: Dialogismo.	Pesquisa teórica de cunho analítico-descriptivo. Qualitativa e interpretativa. Analisa materiais didáticos.
23 O ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística na aula de português (SILVA, 2009).	PCNs (1998). Diretrizes Estaduais do Estado de Pernambuco/BR. Diretrizes Municipais de Recife/PE. Linguistas aplicados: Geraldi (1984), Franchi (1987), Mendonça (2006), Aparício (2007), Silva (2004). Teorias reverberadas: Dialogismo, Sociolinguística, Funcionalismo-congnitivista.	Pesquisa teórica de cunho analítico-descriptivo. Diagnóstica e qualitativa. Descreve e analisa práticas docentes.
24 O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros discursivos: um estudo de análise linguística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica (CECÍLIO, 2009).	Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin. ISD: Dolz e Schneuwly (1996, 2004). Linguistas aplicados: Rojo (2005). Teoria reverberada: Dialogismo	Pesquisa teórica de cunho analítico-descriptivo. Diagnóstica e qualitativa. Analisa, descreve e sugere práticas docentes.
25 O gênero poema em sala de aula: uma proposta de estudo e transposição didática (VEDOVATO, 2009).	Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin. ISD: Sequência didática. Linguistas aplicados: Geraldi (1984, 1991). Teoria reverberada: Dialogismo	Pesquisa teórica de cunho analítico-descriptivo. Diagnóstica e qualitativa e interpretativa. Sugere práticas docentes.
26 A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª series) (MANINI, 2009).	PCNs (1998). PNLD (2008). Linguistas aplicados: Geraldi (1991), Castilho (1991; 1994), Possenti (1996), Britto (1997) e de Bagno (2002; 2003).	Pesquisa teórica de cunho analítico-descriptivo. Qualitativa Analisa materiais didáticos.

	Teorias reverberadas: Dialogismo, Funcionalismo, Sociolinguística.	
27 O gênero discursivo resenha: uma proposta de intervenção em sala de aula (RODRIGUES, 2010).	Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin. ISD: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Teorias do campo educacional: Vygotsky (1988), Saviani (19xx), Gasparim (2003) Linguistas aplicados: Geraldi (1991), Rojo (2005). Teoria reverberada: Dialogismo.	Pesquisa teórico-aplicada. Etnográfica e qualitativa. Analisa, descreve e sugere práticas docentes.
28 A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no Livro Didático (GULART, 2010).	Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin. PCNs (1998). Linguistas aplicados: Travaglia (2001), Khun e Flores (2008), Geraldi (1984, 1991), Mendonça (2006), Britto (1997). Teorias reverberadas: Dialogismo, Funcionalismo.	Pesquisa teórica de cunho analítico-descritivo. Qualitativa e interpretativa. Analisa materiais didáticos.
29 Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental (SOUZA, 2010).	Linguistas aplicados: Mendonça (2006), Neves (1990), Britto (1997), Travaglia (1997), Antunes (2007), Geraldi (1984, 1991). Teorias reverberadas: Dialogismo, Linguística Textual.	Pesquisa teórica de cunho analítico-descritivo. Qualitativa e interpretativa. Analisa e descreve práticas docentes.
30 Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero relato histórico (COSTA-HÜBES, 2010).	Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin. ISD: Bronkard (2003). Linguística textual: Koch (1990), Charolles (1970), Costa Val (1999). Linguistas aplicados: Geraldi (1984), Antunes (2003, 2007), Franchi (1987), Mendonça (2006). Teorias reverberadas: Dialogismo, Linguística Textual.	Pesquisa teórica de cunho analítico-descritivo. Qualitativa. Sugere práticas docentes.
31 Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português (SILVA, 2010).	Linguistas aplicados: Geraldi (1984), Franchi (1987), Mendonça (2006), Aparicio (2007), Silva (2004). Teorias reverberadas: Dialogismo, Funcionalismo-congnitivista.	Pesquisa teórica de cunho analítico-descritivo. Qualitativa e interpretativa. Analisa e descreve práticas docentes.
32 A análise linguística e o texto dissertativo-argumentativo: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa (MARCHIORO, 2010).	DCE-PARANÁ (2008). Linguistas aplicados: Mendonça (2006), Geraldi (1984), Antunes (2003), Travaglia (2001). Teorias reverberadas: Dialogismo. Linguística Textual.	Pesquisa teórica. Qualitativa e interpretativa. Sugere práticas docentes.

33 Prática de análise linguística: uma abordagem interacionista (SCOPARO, 2010).	Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin. Linguista aplicado: Geraldi (1984). Teorias reverberadas: Dialogismo.	Pesquisa teórica de cunho analítico-descriutivo. Qualitativa e interpretativa. Analisa texto produzido pelo aluno e Sugere práticas docentes.
34 Perspectivas para o trabalho com a Análise Linguística (ANGELO; LOREGIAN-PENKAL, 2010)	Linguistas aplicados: Franchi (1987), Geraldi (1991).	Pesquisa qualitativa e interpretativa. Sugere práticas docentes.

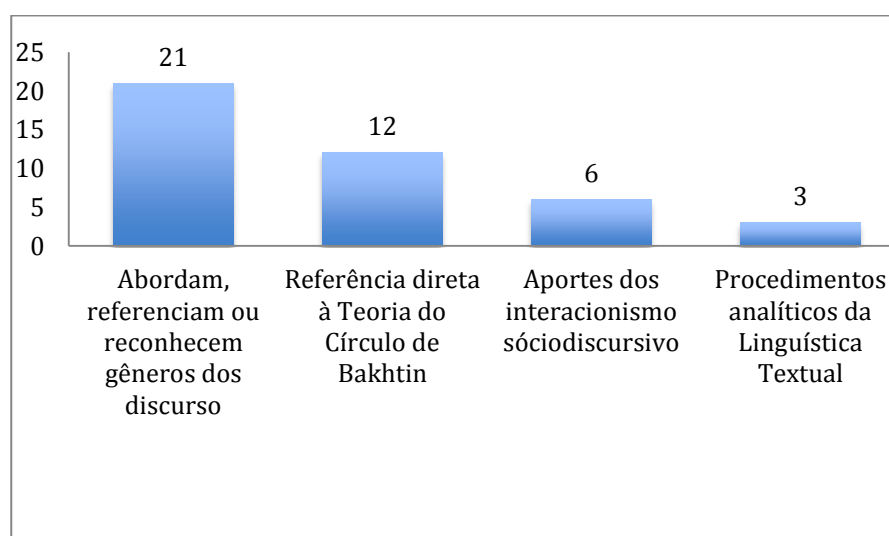
Fonte: A autora.

O Quadro 8 nos permite uma visão panorâmica sobre o desenvolvimento das pesquisas em AL na década de 2000, principalmente no que diz respeito à análise das teorias reverberadas nas pesquisas, assim como dos procedimentos metodológicos utilizados. Ainda, ao olharmos para o mesmo Quadro, podemos visualizar em quais trabalhos se efetiva a presença declarada da teoria do Círculo de Bakhtin e os possíveis diálogos que se estabelecem entre ela, outras teorias ou perspectivas diversas de trabalho com gêneros do discurso, como baliza à discussão empreendida. Todos esses aspectos, integrantes do discurso que se constitui sobre Análise Linguística, ao mesmo tempo em que serão cruciais, serão mais bem elucidados na análise da década.

3.4.2 Análise da década: o nascimento de perspectivas diversas

Como a pré-análise das produções da primeira década de 2000 aponta, a forte voz dos PCNs (BRASIL – PCN, 1988) ecoa nas pesquisas *strictu sensu* e nas publicações em periódicos qualificados. É uma primeira década em que a Linguística Aplicada corre para dar conta do prenunciado no documento orientador. Assim, abraça a proposta de AL e de renovação do ensino gramatical, conforme apresentada na década de 90, mas agora investe em discuti-la na perspectiva dos gêneros discursivos. Em alguns casos, com ancoragem direta nos pressupostos da Teoria do Círculo de Bakhtin, em outros, sem referenciá-la diretamente e, em outros, ainda, com aporte dos desenvolvimentos teóricos de alguma teoria linguística, conforme ilustra a Figura 2, relativa aos trinta e quatro trabalhos analisados nesta década:

Figura 2: Gráfico representativo das relações teóricas recorrentes na pesquisa da década.



Fonte: A autora.

A Figura 2 ilustra as intersecções teóricas e metodológicas significativas presentes na pesquisas da década. Nela percebemos que vinte um dos trinta e quatro trabalhos analisados na primeira década de 2000 abordam, referenciam ou pelo menos reconhecem que o trabalho de ensino e aprendizagem de língua deve envolver a perspectiva dos gêneros. No entanto, doze deles, apenas, abordam a perspectiva dos gêneros discursivos com baliza ou aprofundamento direto na Teoria do Círculo. Dentre esses dozes trabalhos que se utilizam da Teoria do Círculo, o Interacionismo Sociodiscursivo está presente em seis deles, sendo que em três, alia-se, também, às proposições analíticas da Linguística de Texto, cujo objeto mais verificado nas análises ou proposições dizem respeito à coesão, com ênfase nos efeitos do uso de conectivos/operadores argumentativos. Nos outros três que não buscam aportes diretos na Teoria do Círculo de Bakhtin, o Interacionismo Sociodiscursivo estabelece relações com teorias do Letramento e da Linguística Sistêmico-funcional (1), com a perspectiva sociorretórica de trabalho com gêneros (1) e com os aportes da Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (1988), complementados com sua proposta de didatização, por Gasparin (1998).

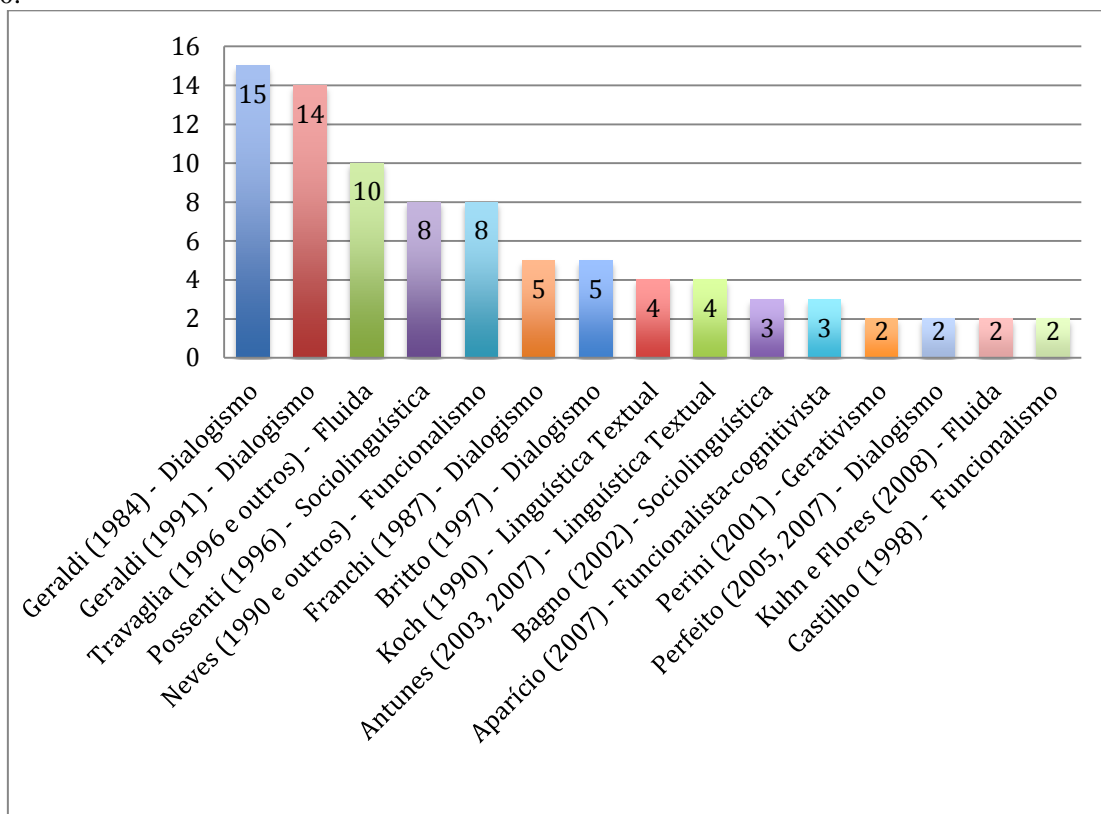
Os outros doze trabalhos que restam dos vinte e um, reconhecem a proposta dos gêneros discursivos para o ensino, sem nenhuma referência direta à Teoria do Círculo. A discussão corre, majoritariamente, via outras teorias ou perspectivas já demarcadas, como o Interacionismo Sociodiscursivo, em três casos específicos, com recuperações das proposições dos PCNs (1998) e, sobretudo, nos demais, com contribuições diretas de linguistas aplicados, como Geraldí (1984, 1991), Possenti (1996), Neves (1990), Perini (1990), Travaglia (1996), Antunes (2003, 2007). As vozes desses grandes linguistas aplicados brasileiros, pelo alcance que seus trabalhos lograram junto à academia e, principalmente junto à formação inicial ou continuada de professores, muitas vezes se entrecruzam. No entanto, o mais importante a se destacar é que nem todas elas assumem diretamente alguma orientação teórica de base. No caso de Geraldí e Neves, respectivamente, observamos as representações diretas do Dialogismo do Círculo de Bakhtin e do Funcionalismo. Já no caso de Possenti, reverberam-se em seu trabalho mais citado no campo da Linguística Aplicada, *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), as vozes da Sociolinguística e da Análise de Discurso de linha francesa. Os trabalhos aplicados de Perini refletem a perspectiva gerativista assumida em sua gramática e os trabalhos de Antunes reverberam, com bastante consistência, muitos dos preceitos da Linguística Textual ou, ainda, outros do próprio Dialogismo.

No caso do trabalho *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho* (ANTUNES, 2007), por exemplo, não é possível perceber, em nenhum momento,

referência direta a pressupostos do Círculo de Bakhtin. A autora aborda, de forma didática, todo o discurso já constituído sobre a renovação do ensino de gramática. Ela reconhece os gêneros do discurso como materialização do texto e a compreensão que tem sobre o processo de interação verbal leva em consideração o papel dos interlocutores, o compartilhamento de valores entre eles, a presença de um locutor consciente, a situação de interação. Antunes reconhece e defende que o texto representa o compartilhamento de condutas sociais. Nesse ponto, sua abordagem reverbera ou vem ao encontro de alguns pressupostos do Círculo de Bakhtin, principalmente aqueles sobre o texto, sobre a palavra, em seus amplos aspectos sociais ou valorativos, mas também não deixa de estar ancorada na Linguística de Texto. É a isso que estamos chamando da “voz fluída”, na coluna do meio do Quadro 8, uma categoria nova que emerge nesta análise, para mostrar como muitos trabalhos da LA do Brasil têm a característica da fluidez, por incorporarem, dialogicamente, avanços de duas ou mais teorias de base, ainda que não as cite.

Em sequência, a Figura 3 explicita essa questão e estabelece a relação entre o linguista aplicado citado e a base teórica que reverbera em suas pesquisas. Para essa afirmação, muitas vezes, não basta olhar para o trabalho selecionado para o *corpus*, a fim de dizer que ele se filia a determinada perspectiva. Essa questão só nos interessa aqui porque não podemos negá-la para compreender as vozes que constituem a proposta de prática de Análise Linguística. Numa perspectiva dialógica assumida, é preciso olhar para a arquitetura da obra do autor e para a coerência enunciativa mantida em seus trabalhos, para ser possível afirmar que ele representa a voz de teoria X ou Y. Voltemos ao caso de Antunes (2012), que disponibiliza aos linguistas aplicados brasileiros reflexões como *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. Tal obra se mostra bastante convergente tanto a alguns preceitos do Dialogismo como a alguns da Linguística de Texto, discurso esse que se mantém fluído na arquitetura de sua obra, porque é uma autora coerente, do ponto de vista enunciativo. Observemos a figura, para alargar essa compreensão:

Figura 3: A incidência de recuperação de vozes teóricas no discurso sobre AL na primeira década de 2000.



Fonte: A autora.

Conforme percebemos ao analisar a relação expressa na figura, nesta década, as influências de muitas teorias vão penetrando o discurso sobre AL e se difundindo por meio da abordagem fluída de vozes dos linguistas aplicados brasileiros. Por isso mesmo, o conceito de AL sofre ampliações significativas, especialmente para dar o tom da proposta em ligação à abordagem dos gêneros discursivos. Presa a esse elo do presente - o dos gêneros - e suscitada pelo elo-voz passada de Geraldi (1984, 1991) – a do dialogismo, a Análise Linguística converge a uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, preocupada com a constituição social do discurso, fato que não se efetiva nesta década, porque como a análise gradativamente pode seguir indicando, a AL ainda é mais cognitiva que ética na primeira década de 2000, especialmente porque os modos mais cognitivos de conceber o gênero do discurso e os próprios elementos linguísticos abordados prevalecem.

A AL só começa a ser um pouco mais dialógica na década presente, como a análise futura da década indica. Mas para que aconteça com vigor, a AL de estatuto dialógico precisa avançar na direção dos aspectos valorativos da constituição do discurso. Isso nos sinaliza a importância que tem a caracterização de seu estatuto dialógico nesta Tese. Antemão, é

possível afirmar que, quanto mais a AL avançar nos termos valorativos, mais ajudará a expandir os níveis de consciência social dos cidadãos – sujeitos alunos. Não são apenas seres cognitivos que adentram a escola. São cidadãos éticos que devem aprender a ler socialmente e a escrever e a falar socialmente, e não apenas melhor do que já leem ou escrevem. Se o aluno puder compreender o complexo dialógico que se efetiva no estilo social próprio do outro e em seu próprio estilo social, ele saberá que pode falar de si em diálogo com outro, o que é imprescindível às mudanças sociais. Mas isso não vai se efetivar se ele não puder compreender as camadas sociais do dialogismo por meio do material verbal. O modo pragmático de isso se efetivar no ensino de língua é a partir da prática de Análise Linguística no diálogo com o processo de produção textual oral ou escrita, ou com o processo de leitura, ou com a produção silenciosa de respostas na escuta. A prática dialógica de AL é um meio de a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem investir fortemente na formação do pensamento reflexivo e crítico, especialmente a partir de atividade epilinguísticas. Bakhtin (2013) já havia descoberto isso quando relatou a abordagem que deu, junto a seus alunos do 9º ano da escola russa, aos efeitos do uso ou ausência de conectivos na construção de períodos compostos. A primeira coisa que Bakhtin fez foi buscar a análise de aspectos entoacionais, devido a sua profunda importância na vida social. Um objeto como esse, foi apenas quatro vezes abordado em todo *corpus* (NEVES, 1990; GERALDI, 1991; ROMUALDO, 2011; POLATO; MENEGASSI, 2017) em análise nesta Tese. Temos que avançar.

A figura, assim, põe em evidência a forte recuperação das vozes do Dialogismo em Geraldi (1984, 1991), do Funcionalismo em Neves (1990 e outros), da Sociolinguística em Possenti (1996), de vozes fluídas em Travaglia (1996), juntamente com o que já recuperam as vozes fluídas dos PCNs (1998). Esse é o primeiro grupo mais replicado, seguindo-se novamente das vozes do Dialogismo, de Franchi (1987) e Britto (1997) e da Linguística Textual, de Antunes (2003, 2007) – o segundo grupo. Outras vozes como as de Bagno (2002) - Sociolinguística, Koch (1990) – Linguística Textual, Perini (2001) – Gerativismo, Castilho (1998) – Funcionalismo - são menos recorrentemente citadas. Percebemos que o movimento não é estanque e que essas vozes se interpenetram num engajamento dialógico, às vezes mais tenso, às vezes mais harmônico: Dialogismo, Funcionalismo, Linguística Textual e Sociolinguística compõem, majoritariamente, as vozes sobre a Análise Linguística na primeira década de 2000. Um dado que a figura 3 não aponta é o quanto a voz dos PCNs (1998) é prestigiada nos trabalhos sobre AL da primeira década de 2000. Ela é recuperada onze vezes em diferentes trabalhos e sabemos que a voz dos PCNs (1998) já é fluída, porque incorpora avanços de várias teorias linguísticas, seja de cunho mais discursivo, seja de cunho

mais enunciativo. Em termos teóricos, o próprio discurso sobre Análise Linguística e, em consequência, as atividades que se vinculam a essa proposta, constituem-se uma arena de luta entre tudo que diz respeito à ordem mais cognitiva e tudo que diz respeito à ordem mais social – a ética. Essa luta necessita se tornar um diálogo produtivo e, no caso desta Tese, especificamente interessado no que toca à uma concepção dialógica de Análise Linguística.

Nos trabalhos em que as vozes do dialogismo predominam, percebemos o encorpamento da proposta de Geraldi, o que os aproxima de uma epistemologia dialógica. Ainda assim, como a maioria dos trabalhos não está relacionada ao processo de produção textual escrita, a ideia de levar o aluno a operar ativa conscientemente sobre a língua fica um pouco relegada. Mesmo no processo de leitura, quando se discute os efeitos de sentido ou as valorações dadas pelo uso de algum elemento linguístico, a preocupação ainda se mostra bastante arraigada à organização textual – questão de ordem mais cognitiva - e não propriamente às escolhas autorais diante do interlocutor e do tema, conforme preconiza Bakhtin (1998, 2003), Volochinov/Bakhtin ([1926] 2012) e ratifica Geraldi (1991), ao eleger o evento interlocutivo como ponto central do processo de ensino e aprendizagem de língua. Nesse caso de ligação com a leitura, a prática de Análise Linguística favoreceria a compreensão das estratégias de dizer do locutor constituído para suscitar uma contrapalavra do interlocutor – leitor.

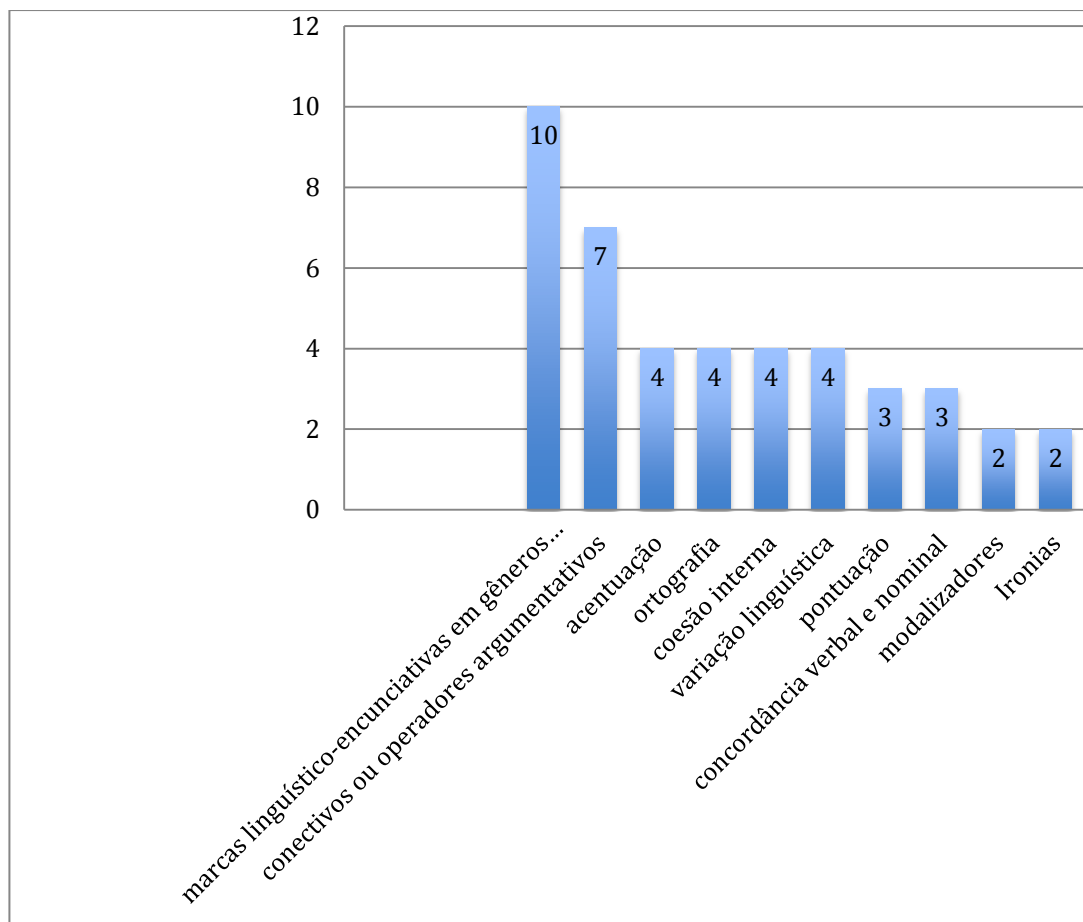
Essas duas escolhas metodológicas - a de se discutir majoritariamente a AL a partir do processo de leitura e não a partir do processo de produção textual e a de evidenciar aspectos da organização textual na leitura em vez de aspectos valorativos inerentes às estratégias de dizer do locutor - trazem implicações importantes para o caminho que a AL toma nesta década. Ela é teórica e conceitualmente dialógica, mas, nas práticas sugeridas, pende mais à dimensão cognitiva que à ética.

Sabemos que social e culturalmente, a escrita e a oralidade são atividades que exigem uma postura aparentemente mais ativa do aluno. São lugares onde o sujeito, obrigatoriamente, se mostra pronto ou não à ação social. Embora leitura, escrita e oralidade sejam faces de uma mesma moeda, não podemos negar que, em termos efetivamente pragmáticos, as ações pelas modalidades escrita ou oral são já respostas ativas, enquanto na leitura isso pode ocorrer no plano silencioso. De todo modo, ao avançar para além disso, é preciso compreender que a questão não é a AL estar para a leitura ou para a escrita ou para a oralidade. A questão é que ela precisa estar dialógica e bem delineada para todas, de modo que incida sobre pontos comuns nessas práticas, que para serem efetivas também devem ser dialógicas. Para continuarmos a entender melhor essas questões, é preciso, também, remeter a aspectos

linguísticos pontuais abordados nas práticas de AL propostas neste *corpus*.

No que se refere aos objetos abordados nas análises, a maioria absoluta dos trinta e quatro trabalhos da primeira década de 2000, empreende discussões que se voltam à abordagem de questões linguísticas ligadas aos níveis fonológico ou morfológico de análise linguística. No primeiro caso, a abordagem pende mesmo à normatividade - acentuação, ortografia – e nunca a uma possível expressividade fônica. No segundo caso, são abordados a palavra, em seu valor ideológico ou gramaticalmente classificatório de substantivo ou adjetivo, os conectivos e seu valor de operador argumentativo ou elemento coesivo. Já a abordagem da sintaxe é inexpressiva e, ainda que tente se mostrar desvinculada de preocupações estritamente descritivas e normativas, envolve, geralmente, temas como concordância verbal e nominal, quando muito pelo viés da análise do emprego das variações padrão e não padrão da língua, o que parece pouco, quando se trata de uma abordagem de gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua. Percebe-se que a relação entre a abordagem do gênero e da relação gramática-estilo não se efetiva. Em raros casos, como que se apresenta no trabalho de Agnolini (2007), ligado à proposta de reescrita de texto a partir de gênero da ordem narrativa, ocorre a preocupação, por exemplo, com as formas valoradas do discurso citado na composição dialogizada do discurso, conforme propôs Bakhtin/Volochinov (2006), por exemplo. O tratamento de marcas linguístico-enunciativas mobilizadas em gêneros diversos prevalece, mas, por vezes, quase na metade dos trabalhos, ou mesmo naqueles que abordam gêneros, dá-se primazia a objetos específicos, aos quais a compreensão da função social do gênero não faz falta, apesar de sua importância ser renunciada teoricamente. A figura 3 mostra a incidência do tratamento de objetos linguísticos, enunciativos ou discursivos mobilizados no excerto do *corpus*, dados concretos que não podem ser desprezados nessa compreensão:

Figura 4 – Incidência do tratamento de objetos na prática de AL.



Fonte: A autora.

É muito lógico que as marcas linguístico-enunciativas dos gêneros sejam abordadas dez vezes nas pesquisas do *corpus*. São os pesquisadores mostrando a validade de propostas de ensino e de AL a partir de gêneros. No entanto, é necessário chamar atenção para a variedade de elementos abordados, estritamente ligados a abordagens de perspectivas teóricas específicas, ou mesmo estritamente ligados à gramática normativa. Na segunda barra do gráfico, aparece o segundo conteúdo mais abordado: os operadores argumentativos. São sumariamente importantes para os estudos semânticos argumentativos, mas sua abordagem produtiva cabe a qualquer gênero dessa ordem. Nas pesquisas do *corpus*, essa abordagem, em si, ainda está relacionada a uma outra questão que necessita ser tratada:

A ligação entre os pressupostos teóricos da teoria de base específica - os estudos argumentativos - não aparecem relacionados com os pressupostos da Teoria do Círculo de Bakhtin, de maneira que se apresenta uma desconexão refratada e refletida nos planos teóricos e metodológicos. Os trabalhos que abordam a presença ou o funcionamento de operadores

argumentativos em textos de natureza opinativa desprendem uma análise rica sobre o funcionamento textual do operador quanto à sua carga lógico-semântica na organização textual/discursiva, mas não atentam para os aspectos sociovalorativos ou blocos de juízos de valor social que carregam a palavra, o sintagma ou a oração que colocam em relação. O mesmo ocorre, por exemplo, com a abordagem do funcionamento coesivo de elementos linguísticos que servem à substituição ou retomada de um dado já exposto ou prospectado no texto. A Análise Linguística proposta não está interessada em fundamentar isso a partir dos aportes da Linguística de Texto e muito menos se mostra interessada na forma como esses elementos representam a aproximação, o distanciamento ou a valoração do locutor sobre o objeto do discurso referenciado, substituído ou anunciado. Então, a abordagem da coesão é limitadamente cognitiva, textual interna. Nesse caso, não corrobora a compreensão da constituição valorada do discurso. Não é que esse tipo de trabalho deva ser desvalorizado. Cognitivamente, esses trabalhos têm seu valor. O problema é reduzir uma prática que se propõe dialógica a isso. Não é a abordagem toda que é cognitiva. A fundamentação teórica é rica, mas é a abordagem do elemento linguístico, em si, que é cognitiva.

Pesquisas como as de Silva (2010), ainda, ilustram a preocupação com a coexistência de diferentes perspectivas teórico-metodológicas utilizadas pelos professores para o tratamento das questões linguísticas e textuais, como as advindas da Linguística de Texto, dos estudos semânticos argumentativos, por exemplo e, outras, como a apresentação de regras conforme a metalinguagem da gramática tradicional. Essa questão também pode ser visualizada na Figura 3, que representa esse quadro heterogêneo de abordagem de objetos. A questão, também, pode ser relacionada a dados apresentados em pesquisas como as de Tonelli (2006), que constata a imprecisão das prescrições dirigidas ao professor pelos documentos oficiais, constituídos por um amálgama de abordagens teórico-metodológicas, o que acaba por se refletir nas práticas docentes. De todo modo, o que se observa, em algumas das pesquisas da primeira década de 2000, é o tratamento avaliativo negativo do amálgama teórico-metodológico apresentado nas práticas docentes, nos livros didáticos e nos documentos oficiais. Mas, paradoxalmente, o amálgama, mesmo, está no cerne das pesquisas, principalmente do ponto de vista prático da abordagem dos objetos. Muitas vezes, a fundamentação teórica original que teceria a compreensão do aspecto linguístico abordado é deixada de lado e essa abordagem é feita de maneira seca, como se representasse um conhecimento intuitivo elaborado pelo pesquisador, ali encaixando-se na teoria de gêneros.

Já no que se refere aos planos conceitual e metodológico, é nesta década que trabalhos partem dos conceitos elaborados por Geraldi (1984, 1991) para agregar-lhes novos contornos,

especialmente aqueles que incluem a ideia de gênero do discurso ou de estilo ou que contemplam ordens metodológicas. No plano metodológico, quando isso ocorre, ainda que de maneira rica e produtiva, a atenção se volta mais aos reclames de procedimentos dessa ordem que têm na base de sua sustentação o encaixe de proposições teóricas, o que não deixa de corroborar os objetivos pragmáticos ou sociais da prática de AL, porém de maneira pouco incisiva sobre a interlocução demarcada e, especialmente, sobre os papéis socioconscientes do locutor e do interlocutor, que necessitam interpretar as condutas sociais da interação representadas no texto para efetivar reflexões epilinguísticas. Entre esses trabalhos de cunho mais metodológico, podemos citar o de Costa Val (2002), que aborda a integração das dimensões semântico-cognitiva e discursiva da língua e defende uma prática de Análise Linguística que integra as dimensões gramatical e textual discursiva e a inversão do plano metodológico tradicional para o tratamento da sintaxe. A proposta de Costa Val não destoa da proposta do Círculo de Bakhtin para a abordagem da sintaxe, no objetivo de integrá-la a uma análise textual e discursiva. No entanto, a ruptura que ela propõe se dá mais no plano metodológico, porque as questões sintáticas são abordadas a partir do funcionamento textual, embora os modos de compreender a própria sintaxe não sejam tão inovadores como o proposto na abordagem sociológica do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2013), muito mais interessada na constituição citada do discurso, nas axiologias que o sustentam e nos efeitos valorativos do emaranhado dialogizado que, propriamente, em abordar essa ou aquela categoria, em si.

Outros trabalhos seguem a mesma linha de abordagem prioritária dos planos teóricos e metodológicos, uns mais pendentes a tendências cognitivas outros mais pendentes a uma tendência dialógica: o de Silva (2006), que caracteriza o ensino gramatical ou AL com enfoque nos usos linguísticos ligados à realização das funções ideacional, interpessoal e textual, com aportes da Linguística Sistêmico-funcional; o de Porto (2008), que procura adaptar a abordagem da Análise Linguística à perspectiva sociorretórica de abordagem de gêneros, ao levar em conta relação entre texto, a estrutura, o conteúdo e o traços linguísticos dos gêneros e o contexto, o qual remete à comunidade discursiva, seus valores e práticas; o de Benassi (2008), que propõe a prática de AL subjacente a uma sequência didática que foca o contexto de produção, os componentes do gênero e prioriza categorias referentes às marcas linguístico-enunciativas do gênero abordado; o de Costa-Hübes (2010), cujo trabalho de Análise Linguística abarca as capacidades de linguagem do gênero abordado, conforme proposições do Interacionismo Sociodiscursivo. Todos esses trabalhos são importantes por incorporarem, de certo modo, novas visões e possibilidades sobre a prática de Análise

Linguística, principalmente em nível teórico. Alguns estão filiados a perspectivas teóricas diversas, ou a diferentes perspectivas de trabalho com gêneros e, inegavelmente, sua energia científica está bastante voltada a novas possibilidades de propostas de Análise Linguística à luz dessas teorias ou perspectivas. Essa tendência de dar atenção ao plano teórico e ao traçado metodológico abre caminhos para que o mesmo tipo de proposição ocorra de maneira mais tranquila na segunda década de 2000, quando os autores já apreendem o caráter dinâmico e heterogêneo da AL, cujo discurso é dialogicamente aberto o suficiente para seguir o curso de outras teorias linguísticas.

Há uma outra leva de trabalhos que, além de abordarem o gênero, tomam parcialmente a Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin com baliza à discussão empreendida, seja de forma declarada ou não. Estes suscitam uma proposta de Análise Linguística pendente a um estatuto dialógico. São exemplos, o trabalho de Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007), que parte das proposições de Geraldi (1984 e 1991) e apresenta um conceito de AL capaz de contemplar as atividades epilinguísticas e metalinguísticas nas práticas de leitura e reescrita textuais, a partir da abordagem dos gêneros do discurso e do estilo verbal social neles apresentados; o de Mendonça (2006), que parte das proposições de Geraldi (1984, 1991) e enfoca o tratamento de aspectos textuais e discursivos na escuta, leitura e produção de textos, com ênfase ao plano discursivo a partir de gêneros; o de Reinaldo (2008), que enfatiza, a partir de Geraldi (1991), o trabalho de Análise Linguística como aquele que incide sobre as estratégias de dizer do locutor e acrescenta que devam ocorrer a partir do conjunto historicamente constituído das configurações textuais - gêneros textuais. Fenômeno interessante é que muitos desses trabalhos não referenciam diretamente proposições do Círculo de Bakhtin, como é o caso dos trabalhos de Mendonça (2006), Reinaldo (2008). No entanto, suas bases teóricas advêm da linguística aplicada, por meio da recuperação da voz já dialógica de Geraldi (1991). É assim que, indiretamente, seus pressupostos se assentam numa abordagem mais dialógica, interessada na constituição ou composição do discurso em seus aspectos valorativos.

Ainda nesta década, faz-se presente um grupo menor de trabalhos que apresenta desenvolvimentos para aprofundar a proposta de Análise Linguística à luz de conceitos teóricos específicos abordados na Teoria do Círculo de Bakhtin. Esses trabalhos já apresentam traços diferenciais no desenvolvimento teórico, na interpretação decorrente e na proposta de AL subjacente. São exemplos: o trabalho de tese de Cecílio (2009), que além de abordar as situações de produção dos enunciados em sua dimensão sócio-histórica, associadas à análise do conteúdo temático, da construção composicional e das marcas linguísticas e enunciativas mobilizadas nos gêneros eleitos, como outros autores já prenunciavam, enfatiza

a vontade enunciativa do produtor do discurso, que constrói seu texto de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s). Do mesmo modo, assistimos ao trabalho de Vedovatto (2009), enfocando conceitos do Círculo de Bakhtin como estilo, tema, tom e significações. O mesmo ocorre com o trabalho de Gulart (2010), que se aprofunda na Teoria do Círculo de Bakhtin para sustentar conceitos imprescindíveis à prática de Análise Linguística, como enunciado, tema, estilo, conceitos axiológicos e dialogismo. Essa tendência para uma abordagem mais valorativa dos aspectos linguísticos se mostrará profícua na década seguinte, conforme a análise segue apontando, com semente lançada em trabalhos como os citados, ainda nesta primeira década de 2000.

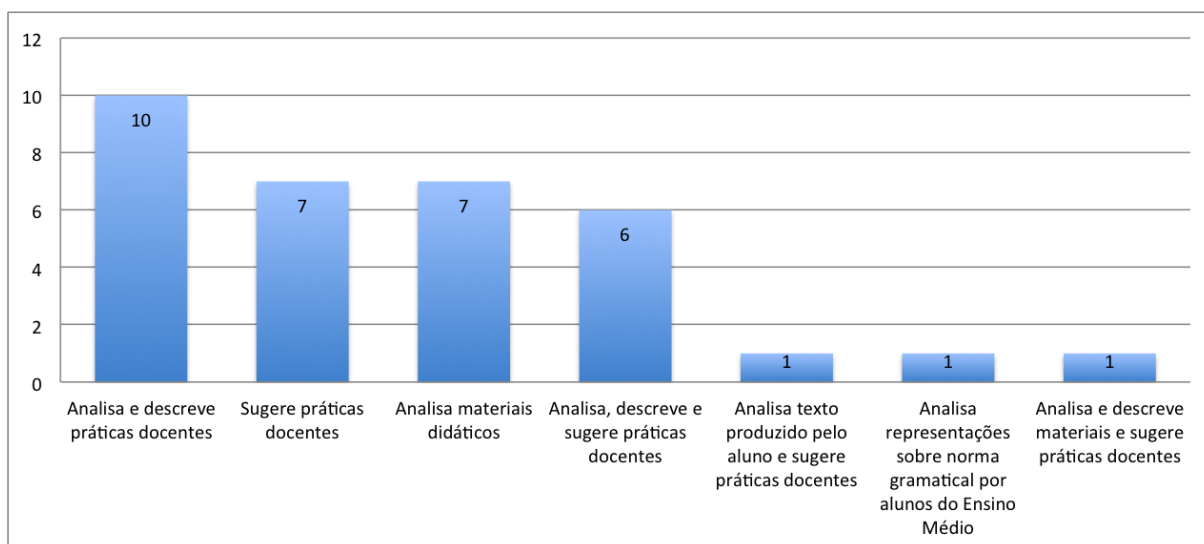
De qualquer maneira, já é possível observar nesses trabalhos em que há aprofundamento de aspectos abordados pela Teoria do Círculo de Bakhtin ou sua retomada indireta por meio da voz de algum linguista aplicado, a crítica ao ensino tradicional ou a proposta de renovação de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos a partir da proposta de Análise Linguística, se mostrando mais ricas e mais convergentes a uma abordagem dialógica. Esses trabalhos prenunciam uma abordagem mais completa do enunciado, voltada ao todo de seu acabamento estético, aos aspectos valorativos que envolvem, como um todo, forma, conteúdo e estilo, em dissolução, num projeto remetente à interlocução específica, conforme propõe Geraldi (1991). O olhar sobre o gênero do discurso se mostra um pouco mais distanciado de uma abordagem que secciona seus elementos constitutivos do ponto de vista interno. Do mesmo modo, o contexto extralinguístico não é visto como agente externo ao linguístico, o que Volochinov/Bakhtin ([1926] 2012) rebate, pois constrói a noção de que o extraverbal integra o verbal, de maneira inexorável. Começa-se, então, a delinear uma abordagem da AL pelo viés valorativo, de modo que o discurso, do ponto de vista de sua constituição socioideológica, parece mais focado que o gênero que o mobiliza.

A perspectiva dialógica não exclui o gênero, mas se mostra interessada em como os aspectos linguísticos, de maneira geral, representam a parte percebida e a parte presumida do enunciado, num todo valorado, de modo que os valores sociais representados no texto são, de fato, inerentes à interação, à interlocução demarcada. Desse modo, em vez de haver interesse por descrever a constituição interna do gênero, para favorecer uma apreensão cognitiva, o interesse se volta a como essa arquitetônica funciona socialmente. Assim, prevalecem as investidas interessadas em observar as ações de um locutor consciente, o papel do interlocutor representado, a forma como o tema é arrolado e especificamente exaurido a partir do grande diálogo social – o discurso. Nesse sentido, a abordagem de signos ideológicos é forte, porque

permite a compreensão das camadas sociais de valorações acumuladas pelo signo na história social. Ainda que indiretamente e sem foco aberto às axiologias sociais, que, de modo geral, estão bastante pendentes à compreensão da situação imediata de interação, ou ao extraverbal da interlocução demarcada, esses trabalhos trazem indicativos de que a AL de estatuto dialógico está mais preocupada com o discurso mobilizado por meio dos gêneros, que propriamente nos gêneros enquanto formas cognitivas que podem ser perfeitamente apreendidas, ainda que seu conteúdo não seja capaz de mobilizar um discurso vivo, no sentido de representar condutas sociais próprias da interação social.

Quanto aos objetivos dos trabalhos desta primeira década de 2000, parecem totalmente imbricados os que envolvem o próprio fazer científico, da pesquisa, em si; e aqueles que dizem respeito aos objetivos do trabalho de Análise Linguística no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem. A figura 4 suscita uma reflexão, também fluída, pelo fato de demonstrar que muitos trabalhos se atêm a dois ou mais objetivos. Isso nos aponta que, nesta década, o objeto Análise Linguística deixa de ser apenas teórico-prescritivo, ou seja, explicado e sugerido apenas a partir dos planos teórico e metodológico.

Figura 5: Objetivos científicos que permeiam as pesquisas da primeira década de 2000.



Fonte: A autora.

A figura 5 mostra que as práticas docentes caem na vigília dos pesquisadores. Decorre que prevalece o tom de diagnóstico, de análise e descrição crítica de práticas docentes por meio de pesquisas qualitativas e interpretativas em dez trabalhos, assim como o tom de sugestão de práticas docentes em outros sete, conforme demonstram as duas primeiras barras do gráfico que compõe a figura ilustrativa. A compreensão de como a Análise Linguística se

efetiva em materiais didáticos também toma uma fatia significativa da atenção dos linguistas aplicados e aparece em sete trabalhos.

Vemos os trabalhadores da Linguística Aplicada se empenharem intrigados com o fato de o discurso sobre AL não ter sido apropriado a ponto de ser devolvido em forma de aplicação efetiva em sala de aula ou de elaboração consistente nos LDs. A AL não acontece na prática e, portanto, é necessário sugerir formas de acontecer. A decisão é abarcar o domínio metodológico nas sugestões. É a sócio-história do objeto AL nos ensinando o quanto é necessário sermos cuidadosos quando estamos precisando muito de algo. Já adiante podemos compreender essa afirmação, porque a LA se empenha nos domínios do plano metodológico da AL a partir dos gêneros nesta década, de modo que a vida ideológica do discurso vivo parece um pouco desprezada.

É necessário mostrar que, de modo geral, seja mais para criticar ou mais para sugerir, o plano de fundo que sustenta esses dois atos dos linguistas aplicados brasileiros que discutem a AL na primeira década de 2000 – o de criticar e o de sugerir – talvez de modo subestimado – estão assentados na defesa de percursos metodológicos que compreendem a necessidade de integração de práticas de leitura, análise linguística e produção textual, a partir de gêneros discursivos, seja por meio de sequências didáticas ou à luz de outras teorias que sustentam elaborações didáticas.

As constatações feitas a partir de diagnósticos e os resultados apresentados mostram mais do que o fato de a AL não estar acontecendo em sala de aula. Elas partem do choque, da tensão entre as teorizações e as práticas vivenciadas. Portanto, do ponto de vista histórico, essas pesquisas são ricas. Nas que analisam práticas docentes, por exemplo, constata-se, ainda, a prevalência de um ensino gramatical balizado pelo normativismo, apesar de todos os avanços teóricos apontados pela Linguística Aplicada. Por outro lado, como ilustra a pesquisa de Gulart (2010), a prática de AL ainda engatinha nas salas de aula e sua conexão com os gêneros é ainda mais tímida nas atividades dos LDs.

Todos esses diagnósticos fazem emergir reflexões reveladoras de uma outra face importante do problema, face esta que quando é tocada não se relaciona propriamente à AL, sendo importante unir esses pontos. Rojo (2005) e Brait e Pistori (2012), por exemplo, discutem com muita propriedade a implicação do tratamento reduzido do conceito de gênero na LA do Brasil e as implicações decorrentes para os processos analíticos do discurso e de ensino e aprendizagem da língua. Embora não interessadas no objeto AL, em si, as autoras corroboram uma reflexão nossa: se a AL no gênero não se efetiva, não estaria também o trabalho com gênero sofrendo sobressaltos, ou assaltos do ponto de vista da compreensão

teórica? O fato é que as pesquisas da primeira década de 2000 apontam que a todos aos quais mais interessaria saber lidar com os gêneros, os professores, os autores de livros didáticos, isso não se efetiva. Se tivesse havido uma compreensão profunda da AL ou mesmo da própria abordagem do gênero, estas coisas estariam naturalmente acontecendo juntas. É necessário logo responder por que, pois a Análise Linguística de estatuto dialógico não se relaciona apenas ao estilo dos gêneros – no sentido de compreensão restrita às funções sociais do material verbal ligadas a este aparato - ainda que nem isso se efetive no ensino, como as pesquisas demonstram. A questão é que a AL prenunciada, principalmente por Geraldi (1991) e assentada em pressupostos do Círculo de Bakhtin, deveria se relacionar com uma visão socioindividual de estilo, em que se pudesse olhar para interação demarcada entre o locutor, o interlocutor e o tema, representados no texto que materializa o discurso mobilizado pela forma típica de enunciado, como explica Volochinov/Bakhtin ([1926] 2012) ao tratar de como a vida social participa do discurso. Embora Geraldi não tenha chegado aos gêneros, sua proposta de AL se encaixaria a eles se fossem tomados como meios semióticos de mobilização do discurso. Isso presume abordar o todo acabado do enunciado e dar atenção mais às relações sociais entre os interlocutores representadas no texto que às formas que as mobilizam, em si. Se as formas constituíssem a parte mais importante da vida do discurso, quando uma palavra funcionasse como enunciado, às vezes, denso, socialmente amplo, não haveria graça em analisá-la como tal, não haveria motivos para desprender-lhe uma Análise Linguística de estatuto dialógico, a fim de arrancar-lhe as camadas socioideológicas acumuladas no curso da história, ali plenamente exauridas à vontade discursiva de um sujeito social consciente e deliberado diante de outro a quem lança um projeto de compreensão (GERALDI, 1991), numa situação específica de interação.

Então, não é somente a AL que merece compreensão mais bem elucidada. Pelo teor de tese, é preciso voltar e referenciar a abordagem dessa questão crucial e principal, porque a AL de estatuto dialógico empurra a uma abordagem dialógica do gênero. Uma reflexão ilustra a questão: nas cinco pesquisas que se dedicam à análise de materiais/livros didáticos, constata-se que as propostas de ensino concretizadas nos LDs tanto respondem aos reclames tradicionais quanto tentam, ainda que sem muita efetividade, incorporar os avanços sugeridos pela linguística. Ainda são apresentadas confusões e os LDs, em alguns casos, não demonstram clareza alguma sobre a relação existente entre os gêneros do discurso e o tratamento de aspectos linguísticos no texto. É o que demonstra a pesquisa de Silva (2006), que enfatiza o desprezo do livro didático pelos efeitos de sentido provocados pelas inserções de depoimentos de especialistas nas formas de discurso direto e de discurso indireto e pelo

desprezo das formas verbais de elocução, ou verbos “dicendi”, elementos avaliativos de grande importância à compreensão do engajamento ou distanciamento do locutor ao discurso citado no gênero reportagem. Esse é um exemplo claro de quem nem a AL nem a abordagem dos gêneros parecem bem compreendidas no livro didático. Tal fato se constitui, também, uma questão política de grande relevo, porque um livro didático, adotado por um estado, por um município, concretiza-se como a base do processo de ensino e aprendizagem de língua e se na retaguarda dele não houver um professor que saiba se posicionar criticamente sobre o modo de mobilização dos conteúdos de ensino, as práticas são reproduzidas tal qual ali se apresentam. É preciso reconhecer, então, o valor de alerta dessas pesquisas. Embora elas apontem que os livros apresentam tentativas de incorporar avanços da linguística, apontam também que se está longe de uma abordagem satisfatória da AL a partir do gênero. O quadro não se mostra diferente nas pesquisas que analisam práticas docentes.

Por outro lado, o que grita mesmo nesta primeira década de 2000 é o parco investimento metodológico das pesquisas para propor saídas ou possibilidades para que se compreenda, efetivamente, como se pode desenvolver atividades epilinguísticas com o aluno, levando-o a operar conscientemente sobre a linguagem. A pesquisa de Manini (2009) enfatiza o fato de os livros didáticos não apresentarem ou fazerem menção às atividades epilinguísticas, o que demonstra que esses materiais estão num caminho distante da abordagem do discurso vivo. A falta desse investimento da LA nas atividades epilinguísticas deixa um eco aberto e esmaecido nas pesquisas em AL na primeira década de 2000 e que, por tudo o que a análise tem mostrado, inclusive com os reflexos comprovados no livro didático, precisa ser preenchido, se quisermos colocar em foco o discurso e as relações sociais no processo de ensino e aprendizagem da língua. Seria injusto dizer que as pesquisas desta primeira década não fazem nada que envolve práticas epilinguísticas. Elas fazem. Apenas não se empenham no plano metodológico para evidenciar, abertamente, como se pode fazer.

3.4.3 Síntese analítica da primeira década de 2000

A título da importância da síntese, sistematizamos os critérios de análise que têm norteado nossa reflexão sobre a constituição do objeto AL na primeira década de 2000. A sistematização nos permite comparar a evolução do objeto, abre a outros níveis de leitura e traz o panorama da década, de modo que possamos relacionar melhor as implicações envolvidas.

a) *A natureza dos procedimentos teóricos adotados e as intersecções mais e menos recorrentes* – Nesta década, o Dialogismo se mostra forte na teoria, mas, ainda, muito tímido na abordagem dos aspectos linguísticos, em si, à luz de uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem. Os modos de a Linguística Textual e de a gramática tradicional conceberem os objetos linguísticos, por exemplo, parecem mais sedutores aos pesquisadores que assumem diretamente as orientações dos teóricos do Círculo de Bakhtin, que os próprios modos dos russos conceberem determinados fenômenos. É por esta necessidade que o diálogo entre essas teorias se efetiva: os outros desenvolvimentos estão ali disponíveis, qualidade que a Teoria do Círculo de Bakhtin tem, mas que ainda não se mostra divulgada de maneira consolidada na primeira década de 2000. No entanto, é válido adiantar que já não é bem assim na década que sucede – a presente. Com a teoria do Círculo de Bakhtin sendo explorada de forma ainda recortada, ela não tem forças para atuar expandindo as abordagens mais pendidas à cognição.

Quanto ao Funcionalismo, à época, estava cavando sua abertura para a gramática de Neves (2001) e para a de Castilho (2010). Logo é bom dizer que não há nada de pejorativo nisso. Pelo contrário, esses autores são linguistas aplicados que mantêm uma vida toda de luta e trabalho em duas frentes. São linguistas e são gramáticos e por isso são autorizados ao que veem mais. Eles podem discutir teoria e podem fazer uma gramática, como Neves fez. Talvez pudesse demorar mais que uma vida para se fazer uma gramática dialógica. É por isso, por pensarmos no curso do tempo e nas (im)possibilidades, que já defendemos essa aproximação, visto a gramática de base funcionalista não causar tantos arranhões na perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem.

Já a Sociolinguística precisa estar de mãos dadas com a Teoria Dialógica. Ela faz lembrar que existe um lugar da linguagem em que não há controle. Mas é a outra coisa importante que as reflexões com os pés fincados na Sociolinguística serve na primeira década de 2000. Essas reflexões dizem que as pessoas pertencentes às classes menos favorecidas têm direito a outras formas de linguagem, que têm direito de se constituírem em novos espaços. Essa é uma lembrança muito cara aos pesquisadores e trabalhadores da educação que adotam a perspectiva da Análise Linguística em seus trabalhos, cuja missão, à essa luz, é ampliar os horizontes sociais de compreensão dos cidadãos, a partir de reflexões sobre as condutas sociais representadas no texto, por meio do estudo da língua valorada em uso.

Por tudo isso, já afirmamos que as vozes do Dialogismo, da Linguística Textual, do Funcionalismo e da Sociolinguística, majoritariamente, constituem o discurso sobre AL na primeira década de 2000.

A primazia metodológica - Nesta década, notamos que a natureza da pesquisa científica parece muito próxima das metodologias efetivamente empregadas, o que se relaciona diretamente com o caráter todo norteado por um tom metodológico que as pesquisas dessa década assumem. A primazia das pesquisas qualitativas e interpretativas, diagnósticas e, ainda, algumas vezes etnográficas, ajudam na missão de divulgar a Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin, as diferentes perspectivas de trabalho com gêneros, especialmente com ênfase em procedimentos didáticos, como é característica da perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (BRONCKART, 1997; 1999); (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004); (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005), por exemplo. Por outra via, também ocorrem procedimentos descritivos com tons didáticos fortes, como ocorre com a perspectiva sociorretórica de trabalho com gêneros (SWALES, 1990; 2007), (BAZERMAN, 2005; 2006; 2007), que se divulga quase simultaneamente quando aborda a AL, ao tratar, de certo modo, a relação gramática-estilo quando demonstra como o estilo verbal se concretiza na composição interna do gênero. De todo modo, o tom metodológico impregna todas as abordagens e perspectivas teóricas utilizadas. Isso foi necessário, porque a primeira década de 2000 teve a missão de enfatizar à AL o seu estatuto de flexibilidade ao encaixe de constantes desenvolvimentos da Linguística Aplicada e da linguística em geral.

O único problema decorrente disso é que a heterogeneidade dos procedimentos teóricos, metodológicos, analíticos e conceituais precisa permear a compreensão dos interlocutores que desejam e necessitam compreender a AL, jogada não tão ambiciosa, mas que exigiria uma forte, sólida e crítica formação teórico-prática de professores, seja ela inicial ou continuada, já que são eles – os professores – que, efetivamente, podem fazer a AL ocorrer em grande escala na sociedade.

A ênfase nas discussões que envolvem a análise, a crítica e as sugestões de práticas docentes na primeira década de 2000, então, toma a maior fatia do diálogo. A heterogeneidade dessa discussão é tão ampla, mas ainda é possível afirmar que funciona como força centrípeta que empurra à alguma perspectiva de trabalho com gêneros do discurso interessada na descrição da orientação interna do gênero. Se pensarmos nos termos da ciência física, entenderemos porque a perspectiva dialógica de trabalho com a Análise Linguística apenas engatinha nesta década. Vejamos: o que não permite o trem cair da montanha russa é a força centrípeta. O que empurra seu corpo para fora do carro numa curva é a força centrífuga. A perspectiva dialógica de trabalho com a análise linguística é centrífuga e centrípeta. Não está fechada na orientação interna do gênero. Ela empurra você para fora dele, para os valores, para as relações sociais representadas no texto de X gênero, mas o traz de volta para

saber como esses valores e relações funcionam ali dentro. Gênero, assim, é lugar socialmente semiótico de mobilização do discurso e não, necessariamente, morada ou caminho para os métodos e nem simulacro para abordagens cognitivas de aspectos linguísticos. De todo modo, essa tensão entre as forças, entre a orientação interna e externa, ajuda a expandir o horizonte de compreensão dos coprodutores do discurso.

b) *Os conceitos explicitados ou replicados* – A análise nos mostra que os conceitos de AL tanto são replicados quanto são ampliados nesta primeira década. Todas as ampliações agregadas aos conceitos de AL lançados por Geraldi (1984, 1991) – os mais citados - também estão ou relacionadas a alguma perspectiva de trabalho com gêneros, que por sua vez intenta, simultaneamente, traçar um possível lugar ou abordagem do gênero e da Análise Linguística na sua perspectiva. Em todas as ampliações, lá está a palavra gênero, muitas vezes abraçada a outras como funções, capacidades de linguagem, estilo, linguístico-discursivos, linguístico-enunciativos, atividades. É desse modo que os conceitos de AL ampliados também são centrípetos na direção dos gêneros do discurso, embora mantenham ainda viva uma força centrífuga, mais ampla, dialógica, porque estão, majoritariamente, assentados ou se originam da voz de Geraldi, por sua vez, um dos maiores linguistas aplicados representantes da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem na LA do Brasil. O fato é que não cabem nos artigos e trabalhos científicos de outra natureza a abordagem de todas as teorias que formam a base das discussões. A discussão soa, de algum modo, incompleta. A discussão quer abarcar tantos flancos, de modo que uma compreensão mais valorativa da relação estilo-gramática ainda não se efetiva.

c) *Os objetos linguísticos específicos abordados nos trabalhos* – Conforme já expusemos, nesta primeira década de 2000 , apresenta-se uma heterogeneidade significativa de abordagem de objetos linguísticos, discursivos e enunciativos à luz da perspectiva dos gêneros do discurso. No entanto, o que chama atenção é o fato de prevalecerem as perspectivas mais cognitivas para a abordagem desses objetos nas práticas sugeridas, enquanto do ponto de vista das teorizações, o discurso se mostra mais aberto aos avanços da Linguística Aplicada. Se a década é da AL a partir do gênero, essas duas coisas ainda não parecem bem casadas, principalmente sob uma perspectiva dialógica.

d) *Os caminhos da pesquisa sob escopo total ou parcial da teoria do Círculo de Bakhtin* – Nesta década, as pesquisas em AL ainda se utilizam de compreensões reduzidas da Teoria do Círculo de Bakhtin, principalmente em relação aos desenvolvimentos de natureza dialógica de abordagem que ela já apresenta nos processos analíticos do discurso, como se pode observar em discussões empreendidas em toda a arquitetura dos trabalhos de Brait

(2006, 2008), por exemplo. A perspectiva dialógica de trabalho com gêneros ainda têm influência menor que outras nas pesquisas em AL. Esse movimento rumo à perspectiva dialógica, no entanto, nasce ainda nesta década, quando os pesquisadores da AL começam a compreender a importância da tomada dos valores socioideológicos mais amplos na abordagem do enunciado, o que se inicia por meio de reflexões entorno do valor da palavra como signo ideológico, por exemplo.

3.4.4 Principais contribuições e reflexões da década

Dentre as principais contribuições observadas nos trabalhos da primeira década de 2000, que convergem à expansão ou ampliação do desenvolvimento do objeto Análise Linguística, estão:

- A abordagem dos gêneros do discurso no processo de ensino e aprendizagem da língua.
- A abordagem da Análise Linguística com ênfase às marcas linguístico-enunciativas subjacentes aos gêneros do discurso eleitos.
- A defesa da integração das práticas de leitura, produção textual e análise linguística, seja a partir de sequências ou elaborações⁹ didáticas.
- O investimento em novos procedimentos teóricos e metodológicos que contemplam a prática de AL e coadunam contribuições diversas, envolvendo ou não a perspectiva dos gêneros do discurso.
- O investimento em uma descrição metalinguística vinculada a teorias linguísticas diversas, que não especificamente à oferecida pela gramática tradicional.
- A defesa por uma abordagem gramatical de cunho funcional.
- A análise crítica do tratamento dado à AL nos livros e manuais didáticos.
- A análise crítica das proposições da AL em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares e Diretrizes Estaduais.
- O prenúncio de desenvolvimento da prática da AL com base no aprofundamento de pressupostos e conceitos da Teoria do Círculo de Bakhtin.

⁹ No excerto de *corpus* analisado, tanto aparecem as propostas de sequências didáticas à luz das contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo quanto aparecem propostas de elaborações didáticas à luz de teorias específicas que tratam deste objeto a partir do campo educacional.

3.5 SEGUNDA DÉCADA DE 2000: APLICAÇÃO EFETIVA, REFLEXÃO E ANÁLISE

3.5.1 Pré-análise e descrição geral do *corpus*

Os trabalhos que compõem o excerto de *corpus* referente à segunda década de 2000 apresentam evoluções diferenciadas no desenvolvimento do objeto Análise Linguística em vários pontos. Em primeiro plano, a década é realmente dedicada à pesquisa aplicada. Raras pesquisas instituem processos qualitativos e interpretativos à parte de uma reflexão dada a partir de uma aplicação. Não há apresentação de muitas novidades no que diz respeito ao campo conceitual do objeto. Em contrapartida, apresenta-se um número significativo de trabalhos que parte de diferentes perspectivas teóricas, para demarcar e reivindicar possibilidades de a prática de AL integrar as análises, caracterizando um certo ecletismo teórico na base. O fenômeno é diferente daquele desencadeado na primeira década, quando se demonstrava preocupações em estabelecer traçados metodológicos e em expandir o próprio conceito de AL para encaixar a possibilidade de uma aplicação. Verificamos trabalhos como os de Merith-Claras (2011, 2012), que partem da teoria semiótica, lidam com o conceito de gênero discursivo e propõem uma prática de AL, sem tantas preocupações em justificar pertinência e a legitimidade da proposta. O mesmo ocorre em trabalhos como o de Silva (2011), por exemplo, que parte da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, aliada a contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, ou mesmo, o trabalho de Nascimento (2016), que parte das teorias de argumentação e defende a análise linguística como uma prática que corrobora a compreensão dos processos dessa ordem na produção do texto. Desse modo, a proposição de AL se encaixa, muitas vezes, diretamente à teoria de base, e não necessariamente à teoria do Círculo de Bakhtin, sem insistência para renovação de conceitos. Como a preocupação central não é mais dizer o que é AL, os trabalhos elegem pontos que os conceitos existentes já abarcam e, pontualmente, demonstram como se pode abordá-los. A tendência maior é de referência ao prenunciado por Geraldi (1984, 1991). Exemplo pontual pode ser observado no trabalho de Merith-Claras (2011), em que propõe a abordagem de aspectos lexicais em textos de gêneros específicos, de modo que a análise tanto incida sobre os efeitos de sentido das escolhas autorais quanto responda à teoria dos campos lexicais, aplicáveis em análises semióticas (MURAND, 1992), (LIMOLI, 1997, 2001, 2005).

Nessa última década, também surgem os trabalhos que discutem a práxis de AL na formação inicial e continuada de professores. São exemplos os trabalhos de Doretto (2014), Remenche e Rohling (2015), Romualdo (2011), que sob diferentes perspectivas, abordam a AL como práxis necessária na formação inicial de professores, bem como analisam processos

teóricos e didáticos estabelecidos e que apontam para percursos positivos ou negativos na efetivação de proposições de práticas de AL por licenciandos em Letras, seja em ocasião de Estágio supervisionado, seja em fases mais iniciais da formação.

Tornam-se mais presentes também os trabalhos que partem da perspectiva Dialógica de trabalho com a linguagem, com discussões especificamente ancoradas nas proposições do Círculo de Bakhtin, ou mesmo com filiação declarada nas proposições subjacentes da Análise Dialógica de Discurso (BRAIT, 2006). Esses trabalhos mostram-se mais atenciosos à discussão que envolve aspectos éticos da constituição do discurso, ou seja, daqueles que dizem da posição axiológica do locutor demarcada em enunciados específicos, por sua vez representativos de eventos interlocutivos específicos e que colocam em evidência o viés valorativo de análise. Inevitavelmente, esses trabalhos apresentam um maior aprofundamento teórico específico, ao abordar conceitos e aspectos prenunciados pelos teóricos do Círculo de Bakhtin, de modo a promover uma compreensão mais vertical tanto da epistemologia da teoria proposta pelo Círculo quanto dos pressupostos dialógicos que sustentam a prática de AL. São exemplos, trabalhos como os de Ritter (2012), Kraemer (2013), Ohuschi (2013) e Franco de Oliveira e Polato (2015).

Nesta década, também começam a surgir trabalhos, cujo objetivo é demonstrar possibilidades práticas de atividades epilinguísticas ou metalinguísticas, remetendo às propostas de Franchi (1987) e Geraldi (1991), que as concebem como basilares na prática de abordagem gramatical no ensino ou de Análise Linguística, respectivamente. O trabalho de Souza, Ferraz e Costa (2016) constitui-se de um bom exemplo.

De todo modo, as pesquisas da segunda década de 2000 apresentam percursos de aplicação mais pontuais, conforme o Quadro 9 demonstra, ao ilustrar o panorama geral de proposições, permitindo-nos discutir dados substanciais que atestam as afirmações feitas nesta pré-análise. É incomum que as pesquisas apenas sugiram práticas sem uma discussão aplicada, de modo que a relação aplicação-análise se torna primordial:

Quadro 9: Panorama das pesquisas sobre ensino gramatical ou Análise linguística na segunda década de 2000

Título do trabalho (autor, ano)	Filiações teóricas específicas balizadoras ou reverberadas na proposta de prática de AL ou ensino gramatical.	Abordagens e metodologias
1 Semiótica, leitura, análise linguística: uma proposta de intervenção no ensino fundamental (MERITH-CLARAS (2011))	Semiótica Greimasiana. Teoria dos Campos Lexicais (MURAND, 1992), (LIMOLI, 1997, 2001, 2005). DCEs – PARANÁ Linguistas aplicados: Geraldi (1984, 1991). Teorias reverberadas: Teoria Semiótica Greimasiana, Teoria dos Campos Lexicais, Dialogismo.	Pesquisa diagnóstica, qualitativo-interpretativa, por meio de pesquisa-ação. Descreve, analisa e sugere práticas docentes.
2 Repensando a análise linguística: uma experiência com sequência didática no Ensino Fundamental (SILVA, 2011)	Teoria do Círculo de Bakhtin. ISD - Schneuwly e Dolz (2004). Análise Crítica de Discurso - Fairclough (1992). Linguista aplicado: Neves (2001). Teorias reverberadas: Dialogismo, ISD, ACD, Funcionalismo.	Pesquisa diagnóstica, qualitativa e oriunda de aplicação em contexto de formação continuada. Descreve, analisa e sugere práticas docentes.
3 O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula (OHUSCHI; BARBOSA, 2011)	Teoria do Círculo de Bakhtin. ISD - Schneuwly e Dolz (2004). Linguistas aplicados: Geraldi (1991), Barbosa (2000), Rojo (2005), Perfeito (2005, 2007), Rodrigues (2005) Teorias reverberadas: Dialogismo, ISD.	Pesquisa que parte de diagnóstico, qualitativo-interpretativa, com sugestões de aplicação. Sugere práticas docentes.
4 Entre tradição e inovação: um estudo sobre mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa (SILVA; MORAES, 2011)	Linguistas aplicados: Geraldi (1984); Mendonça (2006), Aparício (2006), Morais (2002), Souza (2010), Silva & Silva (2010), Neves (2003). Teorias reverberadas: Dialogismo e Funcionalismo.	Pesquisa teórica qualitativo-interpretativa. Analisa práticas de AL em livros didáticos.
5 A expressividade fônica e o trabalho do professor de Língua Portuguesa,	Linguistas teóricos: Sapir (1969), Saussure (1995), Câmara Jr (1978).	Pesquisa qualitativo-interpretativa, com reflexões ancoradas em aplicação efetivada no

(ROMUALDO, 2011).	PCNs (1998) Linguista aplicado: Mendonça (2006). Teorias reverberadas: Dialogismo.	processo de formação inicial de professores. Sugere práticas docentes.
6 Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial (LUNARDELLI, 2012)	Teoria do Círculo de Bakhtin. Teoria de Vigotski (1988). Plano de trabalho docente (GASPARIN, 2002). Linguistas aplicados: Geraldi (1984, 1991) e Perfeito (2005, 2007). Teorias reverberadas: Dialogismo, campo educacional.	Pesquisa qualitativo-interpretativa, aplicada no processo de formação inicial de professores. Sugere práticas docentes.
7 Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática (RITTER, 2012)	Teoria do Círculo de Bakhtin. Teoria de Vygotsky (1988). Teorias de elaboração didática - Halté (2008) e Petitjean (2008). Teorias reverberadas: Dialogismo, campo educacional.	Pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de caráter colaborativo-interventivo. Sugere práticas docentes.
8 O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa (CYRANKA E MAGALHÃES, 2012)	Teorias de abordagem da modalidade oral - Marcuschi (2001). ISD – (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004). Sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2004). Teorias reverberadas: Dialogismo, ISD, Sociolinguística.	Pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico por meio de pesquisa-ação. Sugere práticas docentes.
09 O ensino da língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula (MERITH-CLARAS, 2012).	Semiótica greimasiana. Linguista aplicado: Geraldi (1984, 1991) Teorias reverberadas: Semiótica greimasiana, Dialogismo.	Pesquisa diagnóstica, qualitativo-interpretativa, por meio de pesquisa-ação. Descreve, analisa e sugere práticas docentes.
10 Análise linguística: afinal, a que se refere? (BEZERRA E REINALDO, 2013)	PCNs (1998). Aportes do ISD - (BRONCKART, 1999 e 2008) e (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Linguistas aplicados: Franchi (1987), Geraldi (1984 e 1991), Nobrega (2000), Perfeito (2005), Kuhn e Flores (2008), Mello e Flores (2009), Angelo e Loregian-Penkall (2010). Teorias reverberadas: ISD	Pesquisa qualitativo-interpretativa. Sugere práticas docentes.
	Análise Dialógica do Discurso - ADD (BRAIT, 2006).	Pesquisa qualitativo-interpretativa, aplicada de

<p>11 Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática (KRAEMER, 2013)</p>	<p>Teoria do Círculo de Bakhtin. Teoria Dialética do Conhecimento - Gasparim (2002). Linguistas aplicados: Geraldi (1991), Perfeito (2013; 2012; 2007; 2005; 2003). Teorias reverberadas: Dialogismo, campo educacional.</p>	<p>cunho etnográfico e interventivo. Descreve, analisa e sugere práticas docentes.</p>
<p>12 Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental (LOPES, 2013)</p>	<p>Teoria do Círculo de Bakhtin. Linguistas aplicados: Rojo (2009, 2012), Brait (2009, 2010, 2012), Geraldi (1991). Teoria Dialética do Conhecimento (Gasparin, 2012). Teorias reverberadas: Dialogismo, campo educacional.</p>	<p>Pesquisa qualitativo-interpretativa, aplicada de cunho etnográfico e interventivo. Descreve, analisa e sugere práticas docentes.</p>
<p>13 A análise linguística no livro didático de língua portuguesa do 9º. ano: uma investigação funcionalista (SOUZA, 2013)</p>	<p>Perspectiva funcionalista da corrente norte-americana da Costa Oeste - Givón (1995), Hopper e Thompson (1980). Linguistas aplicados: Antunes (2007), Geraldi (2002) Mendonça (2006), Bagno (2001), Gomes (2009), Furtado da Cunha (2008), Furtado da Cunha; Tavares (2007), Travaglia (2003, 2009), Neves (1997, 2004, 2007). Teorias reverberadas: Funcionalismo, Dialogismo, Sociolinguística.</p>	<p>Pesquisa qualitativo-interpretativa. Analisa práticas de AL em livros didáticos.</p>
<p>14 Contribuições de uma abordagem funcionalista para a prática de análise linguística em ambiente escolar (ANGELO, 2013)</p>	<p>Perspectiva funcionalista da corrente norte-americana da Costa Oeste - Givón (1995), Hopper e Thompson (1980). Linguistas aplicados: Neves (2003), Furtado da Cunha e Tavares (2007); Oliveira e Cezario (2007). Teorias reverberadas: Funcionalismo.</p>	<p>Pesquisa qualitativo-interpretativa, aplicada. Sugere práticas docentes.</p>
<p>15 A (re) escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa (GONÇALVES DE NAPOLITANO, 2013)</p>	<p>ISD - Bronckart (2003). Linguistas aplicados: Gonçalves e Bazarim (2009), Aparício (2006), Geraldi (1984). Teorias reverberadas: ISD, Funcionalismo, Dialogismo.</p>	<p>Pesquisa qualitativo-interpretativa. Analisa práticas de AL em livros didáticos.</p>

16 Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem (OHUSCHI, 2013)	Teoria do Círculo de Bakhtin. Teoria Vigotskiana. Pedagogia Histórico-crítica - Gasparim (2002). Linguísticas aplicadas: Rodrigues (2005) Silva (2008), Geraldi (1991), Neves (1994), Travaglia (1996), Possenti (1996), Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007), Britto (2012). Teorias reverberadas: Dialogismo, Sociolinguística, Funcionalismo.	Pesquisa diagnóstica, processual, qualitativo-interpretativa, aplicada e interventiva no contexto de formação continuada de professores. Analisa e sugere práticas docentes.
17 Da tradição gramatical à prática de análise linguística: o substantivo em livros didáticos de ensino médio (LIRA, 2014)	Estudos funcionalistas sobre o substantivo (NEVES, 2011; 2000; KOCH, 2009 2008; 2004a; 2004b; CASTILHO, 2010; AZEREDO, 2008) Teoria de elaboração didática (LEITE, 2007; PETIJEAN, 2008 [1998]; HALTÉ, 2008 [1998]). Teorias reverberadas: Funcionalismo, Linguística de Texto, Campo Educacional.	Pesquisa qualitativo-interpretativa. Analisa práticas de AL em livros didáticos.
18 O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: relação teoria-prática (DORETTO, 2014)	PCNs (1998). Diretrizes de Ensino. Linguísticas aplicadas: Antunes (2003, 2007, 2010, 2012), Geraldi (1997, 2002a, 2002b), Mendonça (2006), Perfeito (2005, 2007, 2011), Ritter (2012), Suassuna (2006, 2012), Travaglia (1996, 2011) Teorias reverberadas: Dialogismo.	Pesquisa qualitativo-interpretativa, com reflexões ancoradas análise de aplicação efetivada no processo de formação inicial de professores. Sugere práticas docentes.
19 A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa: uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos	Linguísticas aplicadas: Geraldi (1984, 1991); Rojo (2010), Possenti (2012). Teorias reverberadas: Dialogismo, Sociolinguística.	Pesquisa qualitativo-interpretativa. Sugere práticas docentes.

(MACHADO, 2014)		
20 O domínio dos acadêmicos de letras sobre a análise linguística em gêneros textuais (JURACH, 2015)	Semântica Cognitiva. Sequência textual (ADAM, 2001; 2011) Linguistas aplicados: Franchi (1987), Geraldi (1984;1991), Bezerra e Reinaldo (2013). Teorias reverberadas: Semântica Cognitiva, Dialogismo.	Pesquisa qualitativo-interpretativa, com reflexões ancoradas em aplicação efetivada no processo de formação inicial de professores. Analisa e sugere práticas docentes.
21 Análise linguística: o funcionamento dialógico-valorativo de recorrências gramaticais na notícia (FRANCO DE OLIVEIRA E POLATO, 2015)	Teoria do Círculo de Bakhtin. Perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006). Linguística aplicados: Geraldi (1984, 1991) e Perfeito (2007). Teoria reverberada: Dialogismo.	Pesquisa qualitativo-interpretativa. Sugere práticas docentes.
22 Os gêneros textuais como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa (CAVALCANTI E SILVA, 2015)	Teoria do Círculo de Bakhtin Aportes do ISD - Schnewwly e Dolz (2004). Teorias reverberadas: Dialogismo. ISD.	Pesquisa documental, qualitativo-interpretativa. Analisa livros didáticos e sugere práticas docentes.
23 Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas (TENÓRIO E SILVA, 2015)	Linguistas aplicados: Geraldi (1984), Morais (2002), Mendonça (2006). Teoria reverberada: Dialogismo.	Pesquisa diagnóstica, qualitativo-interpretativa. Descreve e analisa práticas docentes.
24 Concepções de análise linguística na formação inicial de professor de Língua Portuguesa (REMENCHE E ROHLING, 2015)	Teoria do Círculo de Bakhtin. Linguistas aplicados: Geraldi (1984, 1997); Franchi (1991), Mendonça (2006), Reinaldo; Bezerra, (2013). Teoria reverberada: Dialogismo.	Pesquisa qualitativo-interpretativa, com reflexões ancoradas em aplicação efetivada no processo de formação inicial de professores. Analisa e sugere práticas docentes.
25 O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de Língua Portuguesa (GERHARDT, 2015)	Teoria do Círculo de Bakhtin. Teorias do conhecimento metalinguístico (BIALYSTOK, 1986; GOMBERT, 1990; KARMILOFF-SMITH et al., 1996; TOLCHINSKY, 2000; CORREA, 2004; HOMER, 2009). Linguística Sistêmico-funcional (EGGINS, 2004), Halliday e Hasan (1985). Psicolinguística (TOLCHINSKY, 2000; RAVID;	Pesquisa qualitativo-interpretativa, aplicada. Descreve e analisa práticas metalinguísticas de alunos do Ensino Médio.

	TOLCHINSKY, 2002). Teorias reverberadas: Dialogismo, Linguística sistêmico-funcional, Psicolinguística.	
26 Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa (CABRAL, 2015)	Teoria do Círculo de Bakhtin. Aportes das teorizações de Vigotski, Luria e Koch. Linguistas aplicados: Geraldi (1984, 1991), Neves (1990, 2002), Koch (1996, 2004), Silva (2011), Souza (2011), Antunes (2007), Bagno (2004, 2007, 2011), Brito (1997) Franchi (2006); Pécora (1999), Perini (2005, 2007) Possenti (1996), Travaglia (2002, 2004). Teorias reverberadas: Dialogismo, campo educacional, Sociolinguística, Funcionalismo, Linguística de Texto.	Pesquisa diagnóstica, qualitativo-interpretativa de cunho colaborativo, aplicada no processo de formação continuada de professores. Discute possíveis abordagens a partir da teoria de base. Descreve, analisa e sugere práticas docentes.
27 Análise linguística: contextualização histórica, teórica e metodológica (GEDOZ, 2016)	Voz Fluída – História do ensino da Língua Portuguesa. Teoria do Círculo de Bakhtin. PCN (1998). Linguistas aplicados: Geraldi (1981, 1984) Teorias reverberadas: Dialogismo.	Pesquisa qualitativo-interpretativa. Sugere práticas docentes.
28 Gramática e Gênero de Discurso: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa (RUIZ; DIAS, 2016)	Teoria do Círculo de Bakhtin. ISD - Bronkard (2003), Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004). Linguísticas aplicados: Possenti (1996), Perini (1997), Geraldi (1997); Antunes (2003), Mendonça (2006), Koch; Elias (2009). Teorias reverberadas: Dialogismo, ISD, Sociolinguística, Linguística de Texto.	Pesquisa qualitativo-interpretativa. Discute possíveis abordagens a partir da teoria de base. Sugere práticas docentes.
29 Análise Linguística como prática de sala de aula: ensinando/aprendendo verbos no Ensino Fundamental I (SOUZA, FERRAZ E COSTA, 2016)	PCNs (Brasil, 1998). Linguistas aplicados: Geraldi (1984, 1991), Mendonça (2006), Bezerra e Reinaldo (2013). Teorias reverberadas: Dialogismo.	Pesquisa diagnóstica, qualitativo-interpretativa. Analisa e sugere práticas docentes.
30 Ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise	Teoria da Argumentação Retórica - Perelman (1999). Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot (1987,	Pesquisa diagnóstica, qualitativo-interpretativa.

linguística: reflexões teórico-propositivas (NASCIMENTO, 2016)	1988). PCNs (BRASIL, 1998). Linguistas aplicados: Antunes (2003), Mendonça (2006), ainda que não de forma citada. Teorias reverberadas: Teoria da Argumentação Retórica, Teoria da Argumentação na Língua, Dialogismo.	Demonstra possíveis abordagens a partir da teoria de base. Sugere práticas docentes.
31 Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca da autoria (MENDONÇA, 2016)	Voz fluída no campo da Linguística Aplicada. Teoria reverberada: Dialogismo.	Pesquisa qualitativo-interpretativa. Sugere práticas docentes.
32 A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no Ensino Fundamental (GOMES, 2016).	Teoria do Círculo de Bakhtin. Linguistas aplicados: Menegassi (2008, 2009), Ohuschi (2013). Teoria reverberada: Dialogismo.	Pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, de natureza aplicada. Analisa materiais didáticos, ressignifica propostas de ensino e analisa a resposta do discente diante da aplicação.
33 O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística (POLATO E MENEGASSI, 2017).	Teoria do Círculo de Bakhtin. Linguistas Aplicados: Sobral (2009), Geraldí (1984), Mendonça (2006), Menegassi e Cavalcanti (2013). Teoria reverberada: Dialogismo.	Pesquisa qualitativo-interpretativa. Estabelece possibilidades analíticas a partir da teoria de base. Sugere práticas docentes.

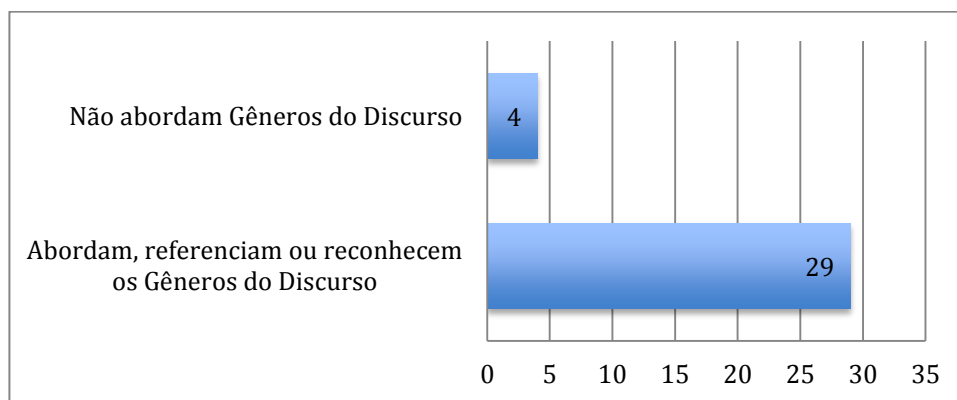
Fonte: A autora.

O Quadro 9 nos apresenta a sinopse das pesquisas em Análise Linguística na segunda década de 2000. Percebemos, na coluna do meio, que trata das teorias mobilizadas ou reverberadas, a forte presença do dialogismo, ainda a maioria dos trabalhos não busque referências diretas na teoria do Círculo de Bakhtin, conforme a análise da década aponta.

3.5.2 Análise da década: o delineamento de uma perspectiva dialógica

Como a pré-análise já indica, as pesquisas que envolvem o objeto Análise Linguística assumem um ecletismo teórico de tom diferenciado do proposto na década anterior. O quantitativo também é significativo, principalmente quando o analisamos do ponto de vista da tomada da AL como objeto central dos trabalhos, o que se reflete até mesmo nos títulos escolhidos pelos autores, conforme se observa no Quadro 9. As pesquisas passam a se apresentar mais maduras nas análises propostas e, embora na primeira metade da década, ainda envolvidas em defender a legitimidade de percursos teórico-conceituais e metodológicos, direcionam-se aos aspectos linguístico-enunciativos ou discursivos nos textos, já a partir da abordagem consolidada dos gêneros discursivos no ensino, conforme ilustra a Figura 6:

Figura 6: Trabalhos que abordam e que não abordam gêneros.

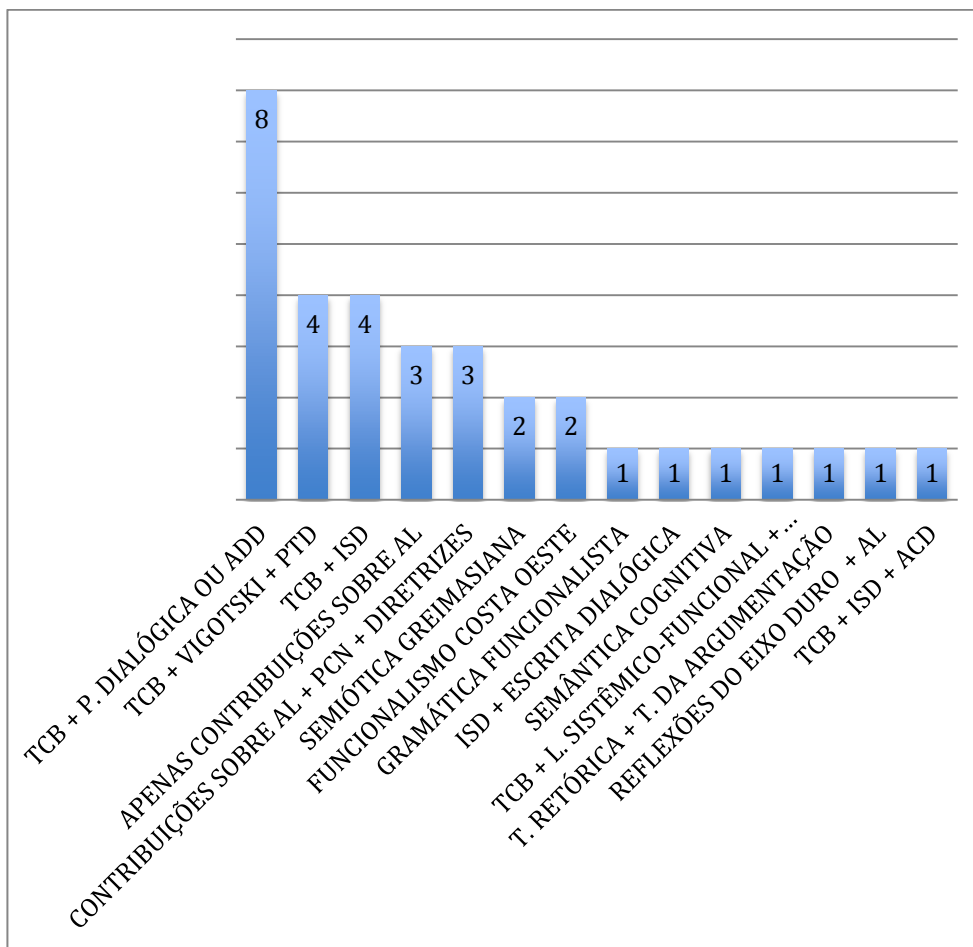


Fonte: A autora.

A maioria dos trabalhos referenciam ou reconhecem a abordagem de gêneros no ensino, no entanto, grande parte não se vê obrigada a partir da Teoria do Círculo (TCB) para justificar ou fundamentar essa perspectiva. Apenas quinze dos trinta e quatro trabalhos buscam essa referência direta. O restante a reconhece como já dada e certa e por isso se atém a apresentar pressupostos de outras teorias de base para sustentar análises textuais ou

discursivas, como ocorre com os trabalhos que se valem da Semiótica greimasiana, das teorias da argumentação, da corrente Funcionalista da Costa Oeste, ou mesmo de orientações interpretativas metodológicas mais dirigidas, como as do ISD, por exemplo. Mesmo, os cruzamentos teóricos se mostrando mais soltos, trazem um importante impacto e, logo, permitem uma constatação: a proposta de AL mostra seu carácter versátil e dialógico, o suficiente para servir a todas elas, principalmente, aquelas que em suas bases epistêmicas concebem o sujeito como consciente e deliberado nas práticas de linguagem. Se de um lado temos as pesquisas representantes de um ecletismo teórico, por outro lado, temos a primazia e o aprofundamento de abordagens diretamente ancoradas em uma perspectiva dialógica de linguagem, a qual se estende também aos gêneros do discurso, conforme pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. Essa discussão pode ser aprofundada a partir da análise do que suscita a Figura 6, representativa da primazia teórica, nesta década, bem como dos cruzamentos teóricos observados nas pesquisas.

Figura 7: Primazia e cruzamentos teóricos nas pesquisas em AL na segunda década de 2000



Fonte: A autora.

Na primeira barra da esquerda para a direita, observamos a primazia da abordagem da Teoria do Círculo de Bakhtin, que aparece em oito trabalhos, assumida a partir da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, ou, ainda, ancorada de forma direta nas proposições da perspectiva da Análise Dialógica de Discurso – ADD (BRAIT, 2006). O dado informa a ADD expandindo seu papel de perspectiva analítico-interpretativa de discurso, para também sustentar propostas de ensino. Na segunda barra do gráfico, observamos o alinhamento da Teoria do Círculo de Bakhtin à teoria de Vigotski e às teorias de elaboração didática advindas do campo educacional. Ao todo, a perspectiva dialógica domina doze dos trabalhos que compõem o excerto de *corpus* analisado, o que evidencia seu claro crescimento e encorpamento nesta última década.

Na terceira barra, da esquerda para a direita do gráfico que compõe a Figura 6, estão os quatros (4) trabalhos que se utilizam do cruzamento entre Teoria do Círculo de Bakhtin e ISD, que seguem tendências muito parecidas às esboçadas na primeira década de 2000. Conforme pontua Gonçalves de Napolitano (2013), a perspectiva do ISD concebe o nível linguístico-discursivo como aquele que se volta a questões como a conexão, a coesão nominal e verbal, o gerenciamento de vozes no texto, a adequação vocabular, a ortografia, a pontuação, entre outras.

Na quarta barra, três pesquisas partem diretamente apenas das contribuições de linguistas aplicados para discutir a AL e outras três, logo em seguida, na quinta barra, coadunam contribuições de linguistas aplicados e de documentos oficiais orientadores do ensino de língua, como PCNs (BRASIL, 1998) e Diretrizes Estaduais diversas. Assim, podemos observar que as discussões envolvendo a AL, nesta década, já apresentam os reflexos do encorpamento histórico desse objeto, de modo que as discussões existentes passam a sustentar análises sem referência direta a teorias textuais, discursivas ou enunciativas de base, porque o discurso sobre AL também já as incorporou, por meio de processos refratários. Um exemplo notável desse fenômeno é recente trabalho de Mendonça (2016). Nesse artigo, embora não cite, Mendonça reverbera muitos pressupostos do Dialogismo prenunciado na teoria do Círculo de Bakhtin. A autora demonstra compreender perfeitamente que o texto é uma representação de interações sociais. Suas contribuições se dão em nível metodológico, quando discorre sobre os lugares que podem ser ocupados pela AL no processo de produção textual (antes, durante e depois) e, no nível discursivo, quando compreende o papel da autoria como fundamental aspecto a ser constituído por meio de outros, como o tom assumido, a representação dos interlocutores e de seus papéis sociais,

estas últimas questões muito bem abordadas em obras como *Marxismo e Filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; VOLOCHINOV/ BAKHTIN, [1926], 2012). Assim, o trabalho da autora vem diretamente ao encontro das propostas de AL prenunciadas por Geraldi (1984, 1991), ligadas aos processos de leitura e produção textual, por sua vez ancoradas em pressupostos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin.

Da sexta barra em diante, observamos a indicação de apenas um cruzamento entre a Teoria do Círculo da Bakhtin (TCB), o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Análise Crítica do Discurso (ACD). De modo geral, se olharmos para grande parte das marcações um e dois no restante das barras, observamos pelo menos cinco teorias diferentes reivindicando a AL como uma prática subjacente a suas possíveis abordagens. É o caso de trabalhos como os de Merith-Claras (2011, 2012), que se vale da Semiótica greimasiana, Angelo (2013), que se vale do Funcionalismo Norte-americano da Costa Oeste, Nascimento (2016), aportado na Semântica Cognitiva. Nesses casos, a reflexão sobre o trabalho de Análise Linguística passa a ganhar contornos diferenciados. O trabalho de Angelo (2013) bem ilustra a questão. Ao tratar os conceitos de iconização e gramaticalização, a partir das contribuições do Funcionalismo, a autora chama atenção para os constantes processos valorativos, mesmo nos termos gramaticais, aos quais a língua está submetida nos usos sociais, o que se reflete também em procedimentos descritivos. Daí se mostra a natureza não estática da língua, maleável, inclusive nesse domínio.

De modo geral, é importante reconhecer toda essa heterogeneidade teórica, assim como discutir mais pontualmente os desenvolvimentos das pesquisas em AL sob a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem. Ao voltarmos a essa questão, inferimos, a partir da análise do gráfico disposto na Figura 6, que a perspectiva dialógica se desvincula das proposições didáticas do ISD. Os trabalhos que adotam a perspectiva dialógica/ADD se utilizam de outras compreensões didático-metodológicas. É o caso daqueles que se valem do Plano de Trabalho Docente (PTD), advindo da proposição de Gasparin (2002), ao interpretar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, como guia a uma metodologia dialética a ser aplicada no processo de ensino e aprendizagem. Isso se observa em trabalhos como os de Lunardelli (2012), Ohuschi (2013), Kraemer (2013), Lopes (2013). Em outros trabalhos vinculados à mesma perspectiva, as proposições didáticas se efetivam com contribuições de autores como Petitjean (2008) e Halté (2008), que também enunciam a partir do campo educacional. Essa proposta se mostra presente em trabalhos como a tese de Ritter (2012), que assume tais contribuições para sustentar a compreensão do processo de elaboração didática. Desse modo, em trabalhos como esses, mostra-se a natureza interdisciplinar e intersubjetiva

do texto circunscrito às ciências humanas e da linguagem, como trata Bakhtin (2003) em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras e ciências humanas”.

Por todas essas questões, o plano teórico adotado em trabalhos como os de Lunardelli (2012), Ohuschi (2013), Kraemer (2013), Lopes (2013), Ritter (2012) está verticalizado ao aprofundamento de conceitos teóricos e metodológicos advindos da própria Teoria do Círculo de Bakhtin. O reflexo é que as práticas de AL passam a ser enfocadas a partir do viés valorativo, seja no que diz respeito a abordagem de aspectos linguístico-enunciativos ou discursivos, seja no que diz respeito às próprias questões que envolvem o gênero, em si, sua forma composicional, seu conteúdo temático e sua construção composicional. Há um interesse pela orientação externa do gênero, visto a caracterização das suas dimensões social e verbal, por meio dos movimentos dialógicos estabelecidos com o já-dito e o pré-figurado, promovendo-se o levantamento das marcas linguístico-enunciativas inerentes. Na proposta de Ritter (2012), por exemplo, a análise linguística se caracteriza por determinados avanços na apropriação dos conceitos dialógicos, na medida em que os professores em formação continuada, participantes de sua pesquisa interventivo-colaborativa, passaram a conceber a crônica em suas condições concretas de produção e circulação. Ritter conclui que a apropriação das bases teóricas dialógicas proporcionou aos professores a compreensão das abordagens teórico-metodológicas, refletindo-se na produção e aplicação da proposta pedagógica de leitura/análise linguística. Já na pesquisa de Ohuschi (2013), que realiza estudo teórico-metodológico, em contexto de formação continuada com professores do Ensino Médio, envolvendo os gêneros notícia e reportagem, a autora aborda a categorização das vozes de acordo com Rodrigues (2005) e Silva (2008), que inclui a relação dialógica com elos anteriores: assimilação, distanciamento/apagamento e a relação dialógica com elos posteriores: engajamento, refutação, interpelação, direcionamento, ativação do conhecimento prévio. É desse modo que percebemos a abordagem dialógica de trabalho com a linguagem empurrando a abordagem dos gêneros discursivos e dos aspectos linguísticos a uma perspectiva também dialógica, que rompe com as propostas de cunho mais cognitivo ou tradicional. Mesmo quando se trata de abordar categorias linguísticas dessa natureza nas práticas de AL, a postura dialógica impera. A tese de Ohuschi (2013), por exemplo, aborda questões amplas e pontuais do tratamento de diversas classes de palavras, como adjetivos, advérbios, substantivos, verbos, conectivos e outros nos textos dos gêneros eleitos, analisadas textualmente sob viés valorativo, de modo a favorecer a compreensão do diálogo estabelecido na interlocução específica, sem desprezar as valorações cumulativas mais amplas que a sócio-história imprime à língua. Vemos, nesses exemplos, a perspectiva dialógica operando para

expandir as compreensões cognitivas da gramática acerca de objetos linguísticos.

Em trabalhos da segunda metade da década que seguem a mesma perspectiva, pode-se notar, também, diferentes abordagens que dizem respeito às formas dos gêneros. Estas passam a ser analisadas como representativas da posição axiológica do locutor para defender sua vontade discursiva sobre o tema diante dos interlocutores, como se observa no trabalho de Polato e Menegassi (2017). Aqui os gêneros são vistos como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268), justamente porque se compreende que “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Desse modo, a prática de análise linguística sugerida volta atenção a todos os aspectos representativos de ações deliberadas e conscientes da autoria constituída e que são capazes de tensionar valores sociais, por agirem sobre o outro/interlocutor, com maior força e também por configurá-lo no texto a partir dos valores que compartilha, de modo que as axiologias sociais são consideradas no evento de interação representado no texto/enunciado. Essas são também preocupações esboçadas em trabalhos como os Franco de Oliveira e Polato (2015) e Remenche e Rohling (2015).

Em todos os casos, os trabalhos que adotam a perspectiva dialógica vêm ao encontro da proposta inicial de Análise Linguística pronunciada por Geraldi (1984, 1991), Frachi (1987) demonstrando que essa abordagem leva o sujeito a agir sobre a língua para desencadear transformações sociais a partir de representações de condutas dessa natureza. As teses pioneiras de Ritter (2012) e Ohuschi (2013) são exemplos de trabalhos que buscam o aprofundamento teórico e interpretativo de vários conceitos dispostos pelos teóricos do Círculo de Bakhtin e que se mostram especialmente válidos à compreensão da composição dialogizada do discurso e de todas as valorações inerentes. São trabalhos-base às compreensões que se estabelecem a partir de meados da segunda década, que pela mesma perspectiva, assumem a continuidade dos mesmos tons.

Em termos teóricos, a década nos deixa uma importante contribuição para o entendimento de que a proposta bakhtiniana para compreensão da constituição da autoria nos discursos concretizados em textos de diversos gêneros abarca os domínios cognitivos e éticos – pontos que não podem ser separados no processo de ensino e aprendizagem ensino, seja nas práticas de leitura/escuta ou de escrita/oralidade, pois o domínio cognitivo se relaciona a tudo o que diz respeito à orientação interna do enunciado – o domínio da língua e da linguagem adequado ao domínio dos gêneros, o que remete às ações que podemos fazer com a

linguagem, conforme pronunciou Geraldi (1991). Já o domínio ético se liga a isso e, também, ao que diz respeito às ações que podemos fazer, sobretudo, sobre a linguagem. O ético é o que integra a vida ao texto, num movimento de reflexão e refração de realidades vividas e criadas, das quais quem lê/escuta ou escreve/fala participa ou compreende. Essas relações sociais reais são representadas, ora mais ora menos de forma verossímil nos textos, a depender do campo de onde os gêneros que mobilizam o dizer emergem, conforme nos mostra Bakhtin (1988, 2003, 2013) e Volochinov/Bakhtin ([1926] 2012).

Esse tipo de abordagem se mostra uma tendência proeminente para perspectiva dialógica, já a partir da segunda metade da década corrente, como se observa, por exemplo, no trabalho de Polato e Menegassi (2017). Ao defenderem um estatuto dialógico à Análise Linguística, por meio da abordagem descritiva da realização linguística de conceitos axiológicos em um texto do gênero Conto Literário, os autores evidenciam a interlocução demarcada como evento em que autor-criador, interlocutor e tema são constituídos no discurso, em dada situação sócio-histórica e ideológica imediata e ampla de interação. Assim, traçam uma proposta de compreensão da relação gramática-estilo, sendo a gramática referente às possíveis formas de realização linguística disponíveis e o estilo o lugar de compreensão e constituição de relações sociais, inevitavelmente perpassado pelo olhar idiossincrático e intersubjetivo do locutor socioconsciente, que se desfecha na realização de suas escolhas vocabulares e gramaticais.

As abordagens valorativas tendem a analisar os textos concretizados em gêneros a partir do todo de seu acabamento estético e, logo, valorativo, o que requer a compreensão da dissolução axiológica dos elementos que compõem essas formas típica de enunciado, exigindo atenção aos aspectos linguísticos na sua repleta integração às valorações sociais densas, advindas, em primeiro plano, dos discursos que circulam sobre o objeto na sociedade e, posteriormente, dos modos como a forma de enunciado escolhida se dissolve para o conteúdo assumido, como denuncia Bakhtin em “O problema do conteúdo do material e da forma na criação literária” (BAKHTIN, 1988). Dessa maneira, ressalta-se o papel da autoria consciente, demarcada sob a habilidade fina de encaixar a palavra, a construção sintática à forma escolhida para demarcar sua posição valorativa perante o tema. Quando a autoria é ativa e consciente, criativa (FRANCHI, 1987; FARACO, 2006) trabalha para devolver o discurso ao seio social com novidades, ou seja, para o todo que se mobiliza a partir de um gênero, em projeto específico orientado ao interlocutor e ao tema. Só assim, a forma, o conteúdo podem ser compreendidos valorativamente no todo do acabamento estético, ético-axiológico, ou seja, arquitetônico do enunciado. No caso da abordagem de um enunciado

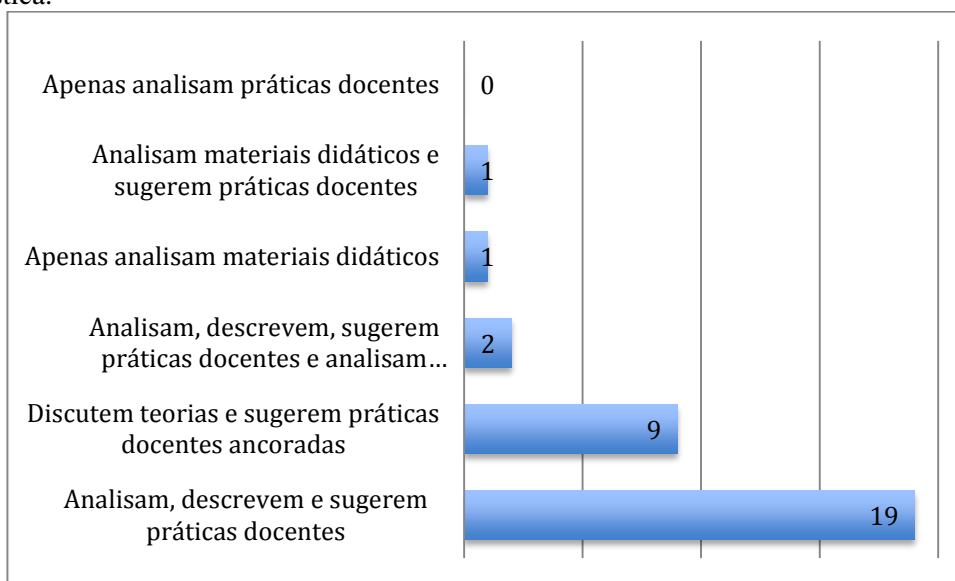
verbal, uma proposta dialógica de Análise Linguística, portanto, permite observar todos esses fenômenos concatenados nas escolhas vocabulares e gramaticais do autor-criador, por sua vez já respondentes aos contornos da forma, do conteúdo, conforme clarificam Polato e Menegassi (2017). A direção de todas essas questões é o grande tema social – discurso - e como as pessoas participam dele, apreendendo-o, interpretando-o para refutá-lo ou reforçá-lo, por meio de (contra) palavras próprias, ou atitudes responsivas ativas concretizadas em outros enunciados específicos.

A compreensão dessas questões todas exigem o estabelecimento da relação entre o linguístico e o extralinguístico – as situações sócio-históricas e ideológicas amplas de interação, ou, mais especificamente, entre o linguístico e o extraverbal da cena enunciativa – as situações sócio-históricas e ideológicas imediatas de interação, porque os textos representam ou se situam a partir de relações cronotópicas, nas quais os sujeitos constituídos se inserem ou compartilham das condutas sociais suscitadas pela espacialidade e pela temporalidade social representada (BAKHTIN, 1998). A prática do sujeito aluno ao interpretar as relações cronotópicas representadas nos textos, ajuda a constituir um sujeito social crítico e habilidoso para ser, estar e agir nas situações cronotópicas inerentes às interlocuções das quais participa. Aquele que não se reconhece participante do espaço não pode produzir discursos próprios, ou seja, projetar-se discursivamente neste espaço-tempo. Em reflexão epilinguística, não saberá, ainda, o valor social de advérbios de tempo e lugar ou de locuções da mesma natureza, ou ainda, em nível sintático, da importância dos adjuntos adverbiais de tempo e lugar nos textos, por exemplo. A abordagem valorativa de aspectos linguísticos pela perspectiva dialógica aponta justamente para isso, como já se pode notar prenunciado em trabalhos como os de Ritter (2012), Ohuschi (2013), Franco de Oliveira e Polato (2015), Mendonça (2016), Gomes (2016), Polato e Menegassi (2017).

O entendimento da abordagem de questões valorativas representa uma expansão na proposta de Análise Linguística na segunda década de 2000. Mas não é somente no campo teórico e conceitual que as pesquisas avançam nesse período. Se sairmos do campo teórico e nos voltarmos ao que se refere à crítica, à descrição, à análise e à sugestão da prática docente envolvendo a AL, as pesquisas também assumem outros tons. As abordagens dos fazeres insatisfatórios do professor da escola básica, do professor em formação inicial ou continuada, se ampliam em dois aspectos: a) os trabalhos ganham um tom colaborativo, apesar de poucos deles assumirem a perspectiva da pesquisa colaborativa, declaradamente; b) a crítica ferrenha dá lugar à compreensão dos processos nos quais os professores mediadores das práticas de Análise Linguística estão inseridos, abarcando a influência de outros agentes, como os

materiais didáticos utilizados, a formação oferecida, por exemplo. Temos a primazia da pesquisa aplicada, porque a maioria das pesquisas se origina de reflexões oriundas de aplicações efetivadas. Por isso, os objetivos das pesquisas quase nunca abarcam somente a crítica, a descrição ou a sugestão, em separado. Os pesquisadores não são observadores do outro-professor. Eles são participantes dele. A Figura 7 ilustra bem a questão:

Figura 8: Objetivos das pesquisas envolvendo a relação prática docente, outros agentes e Análise Linguística.



Fonte: A autora.

Como já prenunciado, o espaço reservado na pesquisa apenas à análise e críticas de práticas docentes com base em teorizações é zero. A Linguística Aplicada percebe que é necessário agir, por isso a primazia é para as pesquisas qualitativas e interpretativas, de cunho etnográfico, de natureza aplicada. Esse tipo de proposta se atrela à sugestão em dezenove vezes no excerto do *corpus* analisado, e, ainda que a pesquisa seja de cunho teórico, ela desfecha em sugestões ou demonstrações de práticas possíveis, sem preocupações em criticar o que não tem se efetivado na escola, como ocorre em nove trabalhos. Dentre essas pesquisas, estão as que se valem da metodologia colaborativo-interventiva ou da pesquisa-ação.

A partir da análise de todas as barras do gráfico, percebemos que as práticas docentes constituem, fortemente, as preocupações das pesquisas sobre Análise Linguística nesta década. Isso porque, desde o nascimento da proposta com Geraldi (1984), ainda não se conseguiu apontar, nas análises, a mediação de práticas completamente efetivas e satisfatórias de Análise Linguística por parte dos professores, seja em formação inicial ou continuada.

As pesquisas deixam apenas de constatar que o professor não consegue mediar

práticas de AL junto aos alunos e passam a discutir e apontar os motivos dessa não efetividade. O trabalho de Doretto (2014), por exemplo, aponta que as práticas de AL não se efetivam nas proposições práticas de estudantes de Letras em situação de Estágio Supervisionado. Porém, a autora discute os motivos dessa falha na formação inicial e aponta para dados importantes, como a não adequação ou não compreensão do percurso teórico-prático estabelecido e as dificuldades que os estudantes apresentam em outros domínios, como os da leitura, da escrita e dos próprios conhecimentos gramaticais.

Ainda sobre a questão da diminuição ou mudança no tom nas críticas dirigidas aos professores que tentam mediar ou propor práticas de Análise Linguística, na segunda década de 2000, começam a surgir os trabalhos que: a) rebatem incisivamente essa ação na pesquisa - é o caso da tese de Cabral (2015), em que a autora avalia como inviável denunciar o docente e sua prática pedagógica como equivocados; b) demonstram que os professores começam estabelecer, ainda que parcialmente, a compreensão teoria-prática, efetivando práticas de AL mais ou menos satisfatórias. A pesquisa de Tenório e Silva (2015) demonstra que a professora sujeito da pesquisa já consegue avaliar que o livro didático adotado pela escola apresenta uma abordagem tradicional da gramática. Por isso, ela adota outro material para mediar o processo de ensino e aprendizagem desse eixo. A professora, ainda, dá preferência ao trabalho com o texto e estabelece a ligação entre Análise Linguística e o processo de produção textual escrita, especialmente, no momento da reescrita do texto produzido pelo aluno. Assim, sua prática reflete um movimento oscilante entre as mudanças propostas para o ensino de gramática e a permanência do ensino tradicional.

Por isso, são muito bem-vindos, nesta década, trabalhos como os de Remenche e Rohling (2015), Romualdo (2011) reivindicadores, no caso do primeiro, ainda que indiretamente, da responsabilidade dos professores formadores nos cursos de Letras, no que diz respeito à relação teoria-prática na formação inicial. Remenche e Rohling deixam entrever que a abordagem de qualquer aspecto linguístico na prática de Análise Linguística requer conhecimento teórico aprofundado sobre o objeto e sobre a teoria que serve de baliza às elaborações didáticas realizadas. Ao analisar propostas de atividades práticas de Análise Linguística e de leitura elaboradas por licenciandos de Letras, as quais envolviam a abordagem de conectivos, pontuam que houve indicação das particularidades semânticas das conjunções subordinativas, enfatizando-se apenas as relações puramente lógicas que estabelecem entre os períodos. As autoras ressaltam que as propriedades visuais e imagéticas que o uso ou não desses conectivos propicia no discurso (BAKHTIN, 2013) foram desprezados. Desse modo, Remenche e Rohling (2015) refletem sobre uma proposta dialógica

de abordagem ao propor que se dê importância à relação gramática-estilo a partir das contribuições de Bakhtin (2013), que salienta a reflexão gramatical e estilística como imprescindíveis ao enriquecimento do discurso dos alunos, de modo a tornar-se “mais vivo e expressivo” (BAKHTIN, 2013, p. 42). Nessa perspectiva, as autoras defendem que a prática de AL potencializa a ampliação do repertório linguístico, corrobora o processo de leitura e de produção de textos orais e escritos e, conseqüentemente, o processo de interação social. Ainda que não seja o objetivo das autoras, elas prenunciam a riqueza da teoria do Círculo de Bakhtin como uma baliza profícua a expansão de conceitos tratados sob abordagens de cunho mais cognitivo. Já no caso do trabalho de Romualdo (2011), essa noção fica comprovada e ampliada, porque o autor demonstra que a relação teoria-prática deve perpassar toda a formação docente, de modo que o professor tenha um conhecimento amplo do que se pode fazer no ensino de aspectos linguísticos a partir de cada nível linguístico abordado. Em particular, o trabalho enfoca a expressividade fônica e, logo, o nível fonético/fonológico de análise linguística. A abordagem dessa compreensão também é dialógica, porque o autor parte dos conhecimentos sistemáticos da linguística estrutural e acompanha os desenvolvimentos da linguística para tratar a questão em nível enunciativo e discursivo, a partir da abordagem de gêneros discursivos diversos, para desfechar em possíveis propostas de Análise Linguística. O trabalho deixa entrever que toda a formação de professores, não apenas aquela circunscrita ao Estágio Supervisionado, deve estar ancorada na relação teoria-prática, para que o professor tenha condições de propor práticas de Análise Linguística satisfatórias. O trabalho opera em convergência ao que já indicavam as pesquisas desde Neves (1990): o professor precisa de uma formação sólida. O que o trabalho de Romualdo (2011) faz é mostrar aos formadores que suas disciplinas, até mesmo as tradicionalmente consolidadas como teóricas, não podem se furtar de abordagens práticas.

Outro ponto importante de contribuição das pesquisas da segunda década de 2000 diz respeito ao retorno, à atenção ao prenunciado na proposta de Análise Linguística, quando foi delineada como prática que envolve atividades epilinguísticas e metalinguísticas. O trabalho de Souza, Ferraz e Costa (2016) propõe a construção de enunciados como “se eu fosse X, eu faria Y”, a partir dos quais se discute o sentido das diferentes construções, na comparação estabelecida com outras formadas de modo diferente, envolvendo diferentes tempos verbais. Embora não referencie, a proposta esboçada remete diretamente às proposições de Franchi (1987), para uma prática epilinguística norteadas pelas escolhas que a gramática da língua oferece, o que leva o aluno a aprender operar sobre a língua. O trabalho de Nascimento (2016), que propõe uma reflexão sobre o ensino argumentação, a partir de práticas de leitura,

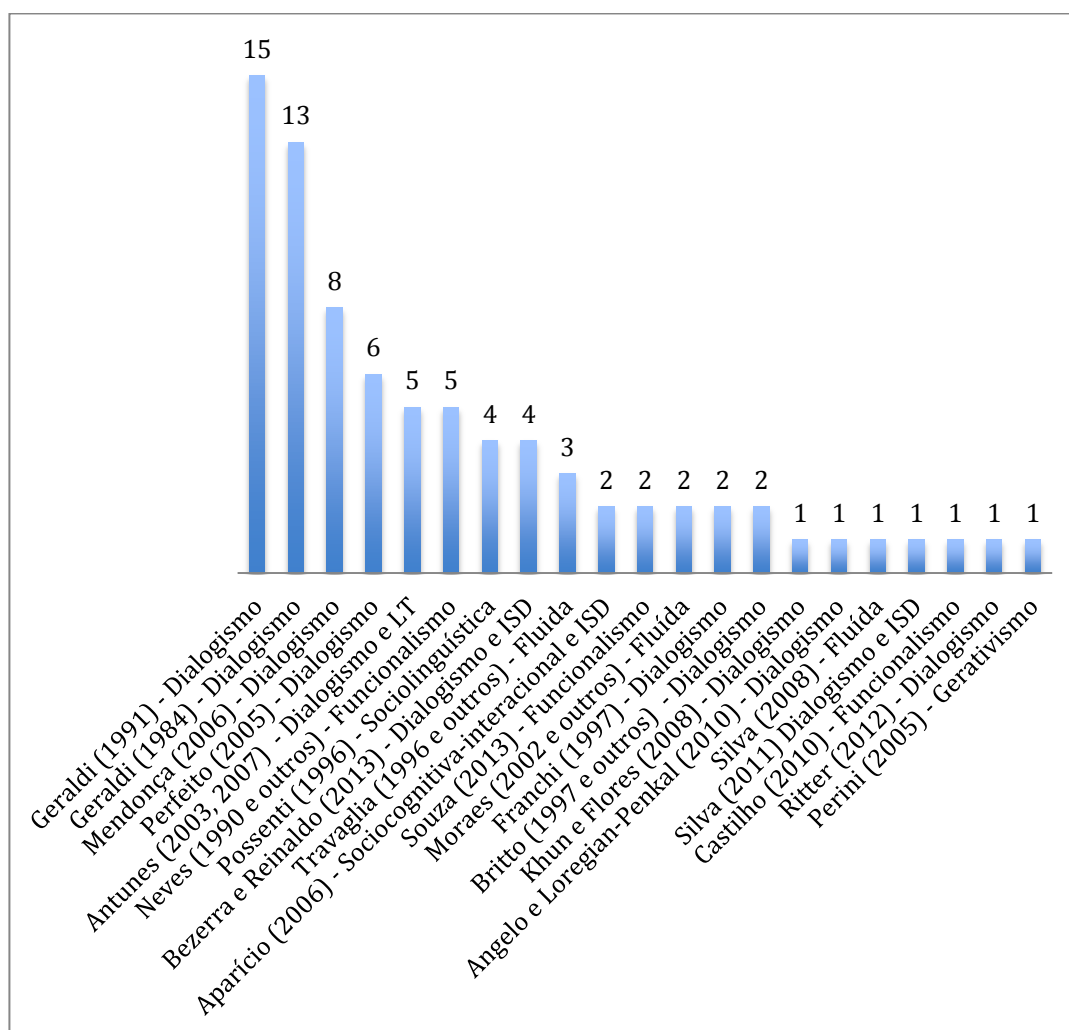
de produção textual e de análise linguística, sinaliza para três possibilidades práticas de reflexões de natureza epilinguística – com substituições de expressões e análise dos efeitos de sentido decorrentes, com análise do funcionamento do mesmo elemento linguístico em diferentes textos e, finalmente, com acréscimo ao conteúdo do enunciado, de uma determinada avaliação ou orientação argumentativa.

Desse modo, a preocupação metodológica ganha outros tons e se volta a discutir como as práticas epilinguísticas podem ocorrer. É o que ocorre no recente artigo de Mendonça (2016). A autora defende que as práticas reflexivas integrem o processo de produção textual escrito em três momentos diferentes – antes, durante e depois ou de forma mais ou menos integrada. Com ancoragem forte na proposição da AL anunciada por Geraldi (1984, 1991), a autora defende que os recursos e estratégias discursivas que passam a compor os conhecimentos linguísticos e habilidades do alunos, por meio de reflexões, devem também se tornar objetos ou fenômenos ensinados por meio de atividades metalinguísticas para que a apropriação se dê plenamente. Assim, demonstra, por meio de exemplos, como objetos linguísticos de abrangência variada podem ser tratados em nível reflexivo. Um desses exemplos envolve o objeto gramatical formação das palavras – morfologia, quando aborda a importância de sua dimensão semântica na convergência para o discurso.

Em contrapartida, o trabalho de Gerhardt (2015) procura analisar o conhecimento metalinguístico de alunos do ensino médio, demonstrando que a formação neste aspecto se mostra falha, pois ao analisarem uma produção textual a partir de proposta determinada, os alunos apresentam níveis muito baixos de conhecimento metalinguístico. A observação de comentários dos alunos sobre os problemas apresentados nos textos revela que seus conhecimentos metalinguísticos estão limitados aos níveis de análise linguística vinculados à palavra, à percepção do registro, mas não de outros enquadramentos.

Quanto às vozes que constituem o discurso sobre AL, naturalmente, tornam-se mais variadas nesta segunda década de 2000, demonstrando o enraizamento histórico sólido do objeto. Ao mesmo tempo, é prenunciado, um forte retorno à proposição inicial de Geraldi, com assentamento na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, conforme ilustra a Figura 9:

Figura 9: Vozes recuperadas nas pesquisas sobre AL na segunda década de 2000.



Fonte: A autora.

Percebemos que a recuperação das vozes de Geraldi (1984, 1991) - Dialogismo, Mendonça (2006) - Dialogismo, Perfeito (2005, 2007) - Dialogismo, Antunes (2003, 2007) – Dialogismo e LT é mais fortemente marcada nesta década. Esses autores, de forma assumida (PERFEITO, 2005, 2007) ou não (MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2007), propõem abordagens que convergem perfeitamente às proposições dos teóricos do Círculo de Bakhtin, conforme a análise empreendida até aqui demonstra. Esse é mais um dado capaz de ilustrar os novos tons das pesquisas da segunda década dos anos 2000, corroborando um movimento de retorno, ainda que tímido, à epistemologia da AL dialógica, prenunciada no final dos anos 80 e início dos anos 90. Esse movimento pode ser analisado ainda como tímido, nem tanto pelos avanços teóricos e didático-metodológicos apresentados em muitas pesquisas nesta última década, mas pela heterogeneidade conceitual ainda marcante.

Dessa heterogeneidade, resulta que, tanto os movimentos centrípetos na direção de uma AL que nasce dialógica, quanto os aparentemente centrífugos na direção de outras teorias que não a do Círculo de Bakhtin, incorporam tons de avanço nas pesquisas. Como já observamos, por em seu nascimento, a AL ter, explícita ou implicitamente, convergido e incorporado pressupostos da Teoria do Círculo de Bakhtin, percebemos estes mesmos pressupostos dialogizados, naturalizados nos discursos de linguistas aplicados ou participantes de propostas de outras teorias. É o caso dos trabalhos assumidos funcionalistas e que sugerem práticas de AL subjacentes. Retomamos a essa questão porque a Figura 8 permite visualizar este encorpamento recíproco. As vozes de Neves (1990 e outras), Souza (2010), Castilho (2010), representantes de perspectivas funcionalistas da análise de aspectos linguísticos, do ponto de vista de sua realização gramatical, totalizam oito recuperações nos discursos sobre AL nesta década. Como as perspectivas teóricas e pedagógicas - a do Funcionalismo e da AL - conseguem dialogar sem entraves, a perspectiva Funcionalista de tratamento das questões gramaticais também passa a receber, da prática de AL, novas contribuições para o necessário processo de renovação de compreensão e de descrição do fenômeno gramatical, pois, para que novas elaborações conceituais sejam possíveis, é necessário que haja atividades epilinguísticas sobre o funcionamento da língua.

Se observarmos, ainda, os objetos linguísticos e a forma como são abordados, já como enunciativos ou discursivos, seja do ponto de vista de uma descrição gramatical ampliada com os avanços da linguística, seja do ponto de vista da ancoragem em perspectivas teóricas diversas, podemos comprovar que eles se despregam de uma abordagem gramatical tradicional metalinguística pois, quando passam por ela, é para situarem uma referência terminológica, visto o objeto sofrer, inevitavelmente, ampliações interpretativas no que toca a seu funcionamento textual e discursivo, o que é decorrente das contribuições que as teorias linguísticas balizadoras trazem à proposição. O Quadro 9 retoma e sintetiza os principais aspectos linguísticos e a forma como são abordados em algumas propostas de AL nesta década, permitindo-nos visualizar o que já foi afirmado.

Quadro 10: Objetos linguísticos abordados na AL e suas formas de tratamento

TRABALHO	O QUE SE FOCA NA ANÁLISE LINGUÍSTICA
Merith-Claras (2011)	Objetos linguísticos como léxico, que convergem a possibilidades da análise semiótica, tanto do nível narrativo quanto do nível discursivo.
Silva (2011)	Presença dos argumentos de autoridade e de dados estatísticos na sustentação da argumentação ou discurso citado.
Romualdo (2011)	Compreensão da expressividade fônica assentada em valores sociais, como um possibilidade de trabalho a partir de gêneros.

Lunardelli (2012)	As relações de sinonímia e antonímia, as figuras de linguagem, o emprego de circunstanciadores e articuladores, a exploração de bases lexicais e gramaticais, em nível morfológico, a partir do gênero eleito.
Ritter (2012)	Marcas linguístico-enunciativas do gênero, que incluíram: o funcionamento valorativo do emprego de formas verbais dicendi, marcadores temporais, uso de operadores argumentativos, expressões presentes em construções irônicas, escolhas vocabulares.
Merith-Claras (2012)	Elementos linguísticos ligados ao percurso gerativo de sentidos, abordando aspectos como escolhas lexicais e uso dos tempos verbais, como marcas de distanciamento e de aproximação entre enunciador/enunciatário e entre as personagens em si.
Kraemer (2013)	Formas de enquadramento de vozes a partir do discurso direto, do indireto e do indireto livre. Categorias que dizem respeito a escolhas lexicais, ao funcionamento valorativo de palavras vinculadas às personagens e suas ações, formas verbais em geral, formas verbais dicendi, adjetivos, pronomes, relações temporais.
Angelo (2013)	Processos de gramaticalização de “ai” como conector coordenativo presente na receita anotada e não apenas como marca de oralidade, como sugere a abordagem tradicional de ensino gramatical. Gramaticalização que se apresenta a partir do uso das locuções verbais “vou misturar” e “vou colocar”, mais comuns na oralidade, mas equivalentes aos usos mais conservadores da escrita, que comumente dão preferência à presença dos morfemas que marcam modo, tempo e pessoa das formas verbais.
Gonçalves e Napolitano (2013)	Capacidade linguístico-discursiva, com abordagem dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal e do gerenciamento das vozes do texto, adequação do vocabulário, além de questões ortográficas e de pontuação.
Ohuschi (2013)	Os objetos linguísticos que dizem respeito à relação dialógica com elos posteriores, a partir dos quais foram encontrados movimentos dialógicos, logo valorativos, de direcionamento, mobilizado pelo uso de adjetivos, artigos indefinidos, operadores argumentativos de oposição, adição, pressuposição, restrição, indicador de escalas, temporal; advérbios, apostos, aspas, expressões valorativas, superlativos, voz ativa, voz passiva, pronomes indefinidos e hifens (ampliadores de sentidos). Nos movimentos de interpelação, observou-se o emprego de operadores argumentativos (oposição, pressuposição) e modalizadores. Nos momentos de refutação, observou-se o emprego de operadores argumentativos de oposição.
Jurach (2015)	A abordagem de sequências argumentativas incluem fatores morfossintáticos, como a modalização marcada pela relação entre o modo e o tempo verbal, incluindo carga semântica dos verbos; a utilização de formas verbais deônticas, a escolha de formas nominais; uso de adjetivos e de verbos estáticos, como “ser” e “estar”, em períodos argumentativos para expressar julgamentos de valor; efeitos dos usos de proposições de negação. No que se refere a fatores textual-discursivos, aborda-se a sustentação pelo princípio de contrariedade; as relações entre as proposições.
Franco de Oliveira e Polato (2015)	A elementos linguísticos, tanto em nível morfológico – escolhas vocabulares - quanto em nível sintático – períodos subordinados, adjuntos adverbiais de tempo e lugar - que evidenciam a presença de movimentos valorativos prototípicos de uma escolha autoral direcionada à posição axiológica que a instituição demarca sobre o tema perante seus interlocutores, a partir do gênero discursivo Notícia.
Remenche e Rolling (2015)	Chamam atenção para as propriedades visuais e imagéticas que o uso ou não de conectivos propicia no discurso e que são desprezados nas práticas de AL analisadas (BAKHTIN, 2013).
Ruiz e Dias (2016)	Escolha dos dêiticos temporais e das formas verbais que permitem ao produtor delinear a produção dos sentidos pretendidos na relação com a progressão temática. Abordagem de recursos linguísticos utilizados pelo produtor para estabelecer a sequenciação do texto escrito, o que inclui ligações que convergem à natureza do

	memorial.
Souza, Ferraz e Costa (2016)	Prática epilinguística a partir da criação de situações de diálogo, para provocar a construção de enunciados como “se eu fosse X, eu faria Y”, a partir das quais se pode discutir o sentido dessas construções na comparação que se estabelece com outras formadas por outro tempo verbal.
Nascimento (2016)	Práticas epilinguísticas organizadas e mediadas pelo professor, em que se reflete, por exemplo, sobre o funcionamento linguístico-discursivo de modalizadores discursivos.
Mendonça (2016)	Tratamento de elementos linguísticos em nível reflexivo. Um dos exemplos envolve o objeto gramatical formação das palavras – morfologia. A autora aborda a importância de sua dimensão semântica na convergência para o discurso. Reflexão sobre o uso de certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas, adequadas ao seu projeto de dizer.
Polato e Menegassi (2017)	Escolhas vocabulares e sintáticas diversas e sua relação com os conceitos axiológicos de entoação, juízo de valor e extraverbal da enunciação.

Fonte: A autora.

Os trabalhos retomados no Quadro 10 representam pouco mais de 50% das pesquisas desta década e são exemplos daqueles que se atêm a realizar ou analisar proposições. Muitas abordagens reverberam as propostas de uma AL dialógica para as práticas epilinguísticas. Assim, predomina o tom de compreensão de diferentes efeitos de sentido ou valorações já impressas nos textos de diferentes gêneros, ponto que corrobora ou a leitura ou a escrita e, logo, os posicionamentos ativos que o leitor ou locutor pode assumir diante deles. De todo modo, os objetos abordados nesta década convergem muito mais a uma proposta de compreensão do discurso em suas dimensões linguísticas e extralinguísticas que propriamente aqueles referenciados nos trabalhos das décadas anteriores.

Apesar dos avanços, ainda é possível avaliar como muito tímidas as propostas de atividades epilinguísticas que levam o aluno a, efetivamente, operar sobre a língua, o que seria mais comum se as pesquisas em AL estivessem interessadas, majoritariamente, em descrever processos inerentes à produção textual oral ou escrita. De todo modo, as questões que envolvem as atividades epilinguísticas não necessitam estar centradas no processo de leitura ou de produção textual, de maneira separada. A questão diz respeito a compreensão/produção do discurso em dissolução. Isso pode se dar a partir das práticas de leitura/escuta e escrita/oralidade, não importa que as duas primeiras possam se dar em nível de responsividade silenciosa (BAKHTIN, 1988, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). A responsividade vive tanto na leitura quanto na escrita. A diferença é que na última, mostra-se, obrigatoriamente, ativa. Ressalte-se: isso se houver uma autoria, caso contrário, temos só cópia, palavra replicada sem agregação de valor social algum. Geraldi (1991), com assentamento convergente ao pensamento de Bakhtin (1988), já delineou que as condições de

produção a serem consideradas no processo de produção textual oral/escrita e no processo de leitura são as mesmas, respeitando-se as peculiaridades de cada uma. Ele talvez não tenha sido enfático com isso. Mas se lermos os teóricos do Círculo de Bakhtin, especialmente Bakhtin (1988), como demonstramos na segunda seção, perceberemos que Geraldi fala da compreensão como sinônimo da responsividade. Portanto, sem compreensão responsiva não há leitura/escuta, não há escrita/oralidade. Já o que não há sem a Análise Linguística é a possibilidade de essas práticas serem realmente efetivas. O domínio ético sobre os aspectos linguístico-enunciativos e discursivos só é efetivo quando passa pela compreensão ideológica situada. Isso aparece primordialmente abordado no recente trabalho de Gomes (2016), que analisa a compreensão responsiva de alunos em situação de ensino e aprendizagem de língua, na abordagem específica do objeto análise linguística.

É preciso voltar à questão das atividades epilinguísticas, altamente relacionada ao que acabamos de discutir. Nas pesquisas da segunda década de 2000, as análises, seguras e bem aportadas nas teorias, ainda não estão reivindicando, nas proposições práticas aplicadas, que os alunos possam participar ativamente de elaborações, de atividade epilinguísticas, como propôs Bakhtin (2013), ao pedir que seus alunos se manifestassem sobre os diferentes efeitos gerados a partir da presença ou não presença de certos conectivos na organização de períodos compostos por subordinação, como já nos serviu de exemplo, ou como clarifica Franchi (1987) ao retomar as práticas de seu antigo professor de língua materna. Se nas práticas pedagógicas isso estiver ocorrendo, a descrição desse processo não está chegando à pesquisa. Propostas convergentes a isso acontecem em raros casos, como na pesquisa de Souza, Ferraz e Costa (2016), que tomam o livro didático e as práticas docentes para análise e observam que a abordagem do verbo é, majoritariamente, tradicional. As autoras sugerem uma prática simples para provocar a construção de enunciados X e Y, ou seja, promovem uma proposta efetiva de prática epilinguística. Esse é um exemplo de prática dialógica de Análise Linguística. E elas nem partem de discussões apoiadas diretamente em contribuições de teóricos do Círculo de Bakhtin. Apoiam-se em Geraldi (1984, 1991), representante do Dialogismo, Mendonça (2006), Reinaldo e Bezerra (2013), que reverberam pressupostos da mesma teoria. A teoria dialógica é forte. Ela se mostra no cerne da Linguística Aplicada do Brasil, assim como a AL já se mostra dialógica do ponto de vista da constituição de seu próprio discurso. E o discurso da AL traz à tona os pontos mais altos do Dialogismo, no que concerne reconhecermos, conforme tratamos na primeira seção desta Tese, que o objetivo dos teóricos do Círculo de Bakhtin estava ancorado na necessidade de mostrar como as condutas sociais estavam representadas nos textos das Ciências Humanas, nas artes em geral, de modo

que as pessoas pudessem reagir a isso, compreender responsivamente a isso, entender e ampliar as possibilidades de conceber a própria vida e a organização social, de maneira a promover mudanças sociais. Então, a questão não é somente fornecer uma possível e boa análise à luz de uma teoria, mas demonstrar que tipo de atividades podem levar o aluno a desenvolver reflexões que convergem a essa mesma compreensão. O trabalho de Gomes (2016), preocupado com a responsividade dos alunos nas práticas de Análise Linguística, está na esteira dessa compreensão, porque, na verdade, está interessado no percurso estabelecido, envolvendo práticas epilinguísticas e metalinguísticas às quais os alunos respondem com o objetivo central de compreender o discurso, não só o texto, o gênero “per si”.

A análise dos objetos abordados aponta, mais uma vez, que o nível sintático de análise linguística não tem sido objeto amplo nas pesquisas. A tomada das formas de enquadramento de vozes a partir do discurso direto, do indireto e do indireto livre já é um indicativo importante de que essa tendência começa a engatinhar. Se observarmos o Quadro 9, em raras pesquisas, como as de Ohuschi (2013), Franco de Oliveira e Polato (2015), Polato e Menegassi (2017), o nível sintático é abordado em termos valorativos nas propostas de Análise Linguística. Ademais, nas pesquisas em geral, as questões sintáticas nunca aparecem descritas metalinguisticamente, seja de que ponto de vista for. Os autores preferem se utilizar de descrições genéricas, como “o sentido de algumas expressões”, “o funcionamento de determinadas expressões”, sem aporte da gramática tradicional, da gramática de cunho funcionalista ou de outra teoria linguística que possa agregar alguma reflexão expansiva sobre este nível de análise. Esse é um dado importante que interessa a uma perspectiva dialógica de Análise Linguística, porque o Círculo de Bakhtin dá importância fundamental ao nível sintático de análise, por ser o mais próximo da realização discursiva.

Conforme já arrolamos na primeira seção desta Tese, Volochinov/Bakhtin (2006) rebate a abordagem tradicional da morfologia e da sintaxe. Isso precisa ser bem compreendido aqui, porque não quer dizer que a perspectiva dialógica de Análise Linguística quer desprezar os desenvolvimentos que a sintaxe apresenta até aqui. Em 1929, os russos não dispunham dos desenvolvimentos que dispomos hoje. Todas as gramáticas de cunho Gerativista ou Funcionalista atualmente, por exemplo, trazem boas abordagens da sintaxe que ajudam na compreensão da constituição do discurso. Não são gramáticas apenas descritivas e normativas. No entanto, é preciso refletir que, para o Círculo, as formas sintáticas são mais concretas que as fonológicas e as morfológicas e constituem análises concretas do corpo vivo da língua. Por isso mesmo, não podem ser abordadas tradicionalmente. A sugestão é tratar o fenômeno da sintaxe sob nova visão metodológica que abarca a orientação sociológica da

transmissão do discurso de outrem, ou seja, o que os teóricos prenunciam é que dentro de uma organização sintática há alguém que fala com alguém, que replica uma voz, que se alia ou refuta a uma outra. Desse modo, tanto é importante saber o que essas vozes representam socialmente quanto da forma e dos efeitos dos contratos sociais representados a partir da relações entre suas formas e funções e as estruturas sociais. Desde que as formas e as funções sejam reconhecidas entre os interactantes, elas passam também a ter o poder de exercer influências reguladoras, estimulantes ou inibidoras, de modo a atuar sobre as tendências sociais de apreensão apreciativa. Exemplo que ilustra isso pode ser o de uma construção sintática subordinada adverbial condicional, conforme tratam as gramáticas de cunho mais tradicional, cuja presença da conjunção traz para o enunciado o sentido condicionalidade. Há dois juízos de valor que estão sendo postos e há uma relação que se estabelece entre eles, de modo que tanto esses juízos quanto esse efeito relacional ajudam a constituir a entoação socioindividual no diálogo estabelecido. Note-se na construção: “Se você não estudar, não conseguirá produzir esta Tese, Adriana!”. A voz que compõe a primeira parte do período poderia ser da própria pessoa que está produzindo a tese ou de seu orientador. O mesmo vale para a segunda voz-argumento. A situação extraverbal é que determinaria a quem pertence. Mas o “se” condicional é o que representa, socialmente, a obrigação que o sujeito Adriana tem com o ato de estudar. O “se” é socialmente reconhecido e os argumentos que relaciona também são. Isso não pode se tratar, de forma alguma, de uma abordagem separada da enunciação específica, como bem ilustra Bakhtin (2003), Volochinov/Bakhtin (2006) ao diferenciar a abordagem da oração, do período ou do parágrafo e do enunciado, em si. Apenas “o estudo do enunciado como *unidade da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações” (BAKHTIN, 2003, p. 269, grifos do autor). A oração sozinha não é marcada pela alternância dos sujeitos do discurso, conforme trata Bakhtin (2003). Ela sozinha não é uma resposta que suscita outra. Se assim o for, já é enunciado. Então, a análise sintática de uma oração pertencente a um enunciado está circunscrita ao valor de resposta ativa que esse enunciado representa. Essas discussões apenas reforçam que é necessário voltar atenção à sintaxe, principalmente nos termos de uma discussão sociológica, conforme propõem os autores do Círculo.

3.5.3 Síntese analítica da segunda década de 2000

A síntese da segunda década de 2000 corrobora aprofundar a compreensão do estatuto dialógico da Análise Linguística que pretendemos sistematizar na última seção da Tese, pois as pesquisas desta década mostram que estão entendendo a AL a serviço da compreensão do discurso e não a serviço da compreensão do gênero, em si. Posteriormente, o comparativo dos aspectos enunciados em todas as décadas permite identificar e sistematizar os já ditos, de modo que se possa tanto caracterizar quanto prenunciar as tendências da Análise Linguística de estatuto dialógico nos planos teóricos, conceituais e metodológicos. Seguimos à síntese dos critérios de análise estabelecidos para esta Tese, aplicados a esta última década:

a) *A natureza dos procedimentos teóricos adotados, as intersecções mais e menos recorrentes e os caminhos da pesquisa sob escopo total ou parcial da do Círculo de Bakhtin* - Nesse período histórico, é forte a divulgação ampliada de conceitos do Círculo de Bakhtin, de modo que as práticas de AL mostram incorporar essa compreensão teórica. Por outro lado, as pesquisas que se valem de outros escopos teóricos, como a Semiótica greimasiana, as teorias da argumentação, por exemplo, ajudam a também encorpar essas mesmas tendências, porque se valem de referências teóricas advindos da Linguística Aplicada que reverberam os pressupostos do Dialogismo. Isso ocorre na maioria absoluta dos trabalhos, e, portanto, são esses dois movimentos – o de mobilização direta e o de mobilização indireta – dos pressupostos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin que largam nas práticas esboçadas de AL as possibilidades de caracterização de uma perspectiva dialógica de Análise Linguística.

b) *A primazia metodológica* – As pesquisas da presente década são qualitativas e interpretativas. Prevalece o cunho etnográfico e de natureza aplicada. A metodologia colaborativo-interventiva marca-se presente nas aplicações em processos instaurados para a formação continuada de professores, assim como a pesquisa-ação se origina de diagnósticos ou ao mesmo tempo testam a validade de percursos estabelecidos. As pesquisas qualitativas e interpretativas não originadas de aplicações ou diagnósticos apresentam novas possibilidades de abordagem de objetos, com ancoragem na base teórica mobilizada. Observamos uma mudança metodológica, que conduz a interpretações e possibilidades diferenciadas de práticas de Análise Linguística sob uma abordagem valorativa.

c) *Os conceitos explicitados ou replicados* – Os conceitos de AL mais replicados são os que recuperam a voz dialógica de Geraldi (1984, 1991) e de outros autores, que, por sua vez, partem dessas proposições iniciais para agregar-lhes novos contornos, como ocorre nos trabalhos de Perfeito (2005), Mendonça (2006). Os conceitos teóricos de AL, em si, não

sofrem alterações porque a LA do Brasil não vê essa necessidade. O que ocorre, em raros casos, como no trabalho de Polato e Menegassi (2017), é o esforço para incorporação de novas possibilidades de análise teórica envolvendo a AL, de modo que algum aspecto advindo da teoria de base é recuperado, discutido e sugerido para incorporar as práticas.

d) *Os objetos linguísticos específicos abordados nos trabalhos* – No que toca à abordagem de aspectos linguístico-discursivos e enunciativos nas práticas propostas, as pesquisas da segunda década de 2000 demonstram grande avanço em relação às da década anterior. Observamos as propostas atravessarem o plano epilinguístico porque tal demanda é natural quando as abordagens do discurso ocorrem com foco ao ponto de vista de sua constituição social, extralinguística. Já no plano metalinguístico, tanto são incorporadas categorias da teoria de base para as descrições empreendidas quanto as próprias categorias mais tradicionais mobilizadas sofrem reinterpretações à luz das contribuições teóricas, especialmente as advindas do Círculo de Bakhtin. Esses fenômenos, em via de mão dupla, são mais intensos tanto quanto a abordagem do discurso vivo se fizer marcada.

3.5.4 Principais contribuições da década em comparativo

As contribuições que essa década deixa representam ampliações no desenvolvimento do objeto, nos domínios teórico, conceitual e metodológico que convergem ao plano de abordagens valorativas do discurso. Isso nos permite tanto compreendê-las quanto descrevê-las, com o objetivo de prenunciar a caracterização do estatuto dialógico da AL e prospectar pontos que necessitam ser mais bem explorados nas pesquisas futuras.

Por essa razão, demonstramos como se dão essas contribuições, em contraponto às contribuições das décadas passadas, para permitir a análise das ampliações mais significativas decorrentes do processo dialógico de desenvolvimento do objeto, conforme o Quadro 10 comparativo nos permite observar:

Quadro 11: Comparativo de ampliações decorrentes do processo dialógico de desenvolvimento do objeto.

DÉCADA DE 90	PRIMEIRA DÉCADA DE 2000	SEGUNDA DÉCADA DE 2000
A abordagem gramatical a partir do texto é necessária no ensino.	A abordagem da Análise Linguística com ênfase às marcas linguístico-enunciativas subjacentes aos gêneros do discurso eleitos é necessária no ensino.	A abordagem da Análise Linguística com ênfase às marcas linguístico-enunciativas subjacentes aos gêneros do discurso eleitos, a partir de uma proposta valorativa de análise, é necessária no ensino.
A abordagem de aspectos lexicais e gramaticais deve ser textual/discursiva, de modo a servir à abordagem das situações comunicativas e sócio-históricas que os textos representam.	A abordagem de aspectos linguístico-discursivos e enunciativos deve responder à abordagem de gêneros discursivos.	A abordagem de aspectos linguístico-discursivos e enunciativos deve responder à abordagem da interlocução/evento interativo que os textos de determinados gêneros discursivos representam, em caminho voltado à compreensão do funcionamento social do discurso e das valorações que o sustentam.
A defesa de práticas de leitura e produção textual em que o aluno deve aprender a refletir e a operar conscientemente sobre a língua, a partir da interpretação das relações sociais concretizadas nos textos, para que possa ter voz ativa na sociedade.	A defesa da integração das práticas de leitura, produção textual e análise linguística, seja a partir de seqüências ou elaborações didáticas, envolvendo gêneros do discurso, para que o aluno possa ler e escrever meio de gêneros, agindo socialmente por meio da linguagem.	A defesa pelo estabelecimento de percursos metodológicos que norteiam práticas ou abordagens em processos planejados, envolvendo práticas de leitura/escuta, de produção textual oral ou escrita a partir de gêneros discursivos, cujo objetivo é levar o aluno a compreender/produzir discursos e responder ativamente, de modo a demarcar seu posicionamento sócio-histórico na cadeia do discurso e da vida.
A gramática normativa não dá conta dos fenômenos da língua em uso, por isso a defesa por outras abordagens que consideram o funcionamento da língua em uso nas interações sociais.	O investimento em novos procedimentos teóricos e metodológicos que contemplam a prática de AL e coadunam contribuições de teorias diversas para compreensão e descrição do funcionamento de aspectos linguístico-discursivos, envolvendo, com bastante ênfase, a perspectiva dos gêneros do discurso.	O investimento em novos procedimentos teóricos e metodológicos que contemplam a prática de AL, coadunam contribuições de teorias diversas para compreensão e descrição do funcionamento de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos, envolvendo uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, o que inclui uma abordagem também dialógica dos gêneros do discurso.
As descrições apresentadas nas gramaticais de cunho mais tradicional já não representam uma descrição aplicável aos usos sociais, por isso é	O investimento em uma descrição metalinguística vinculada a teorias linguísticas diversas, que não especificamente à oferecida	O investimento significativo em uma descrição metalinguística vinculada a teorias linguísticas diversas, especialmente com aportes da teoria do

necessário incorporar à gramática os avanços da linguística.	pela gramática tradicional.	Círculo de Bakhtin.
Análise e questionamento de conceituações propostas em gramáticas e materiais utilizados pelos professores, com sugestão de novas abordagens.	Análise do tratamento dado à AL nos livros, nos manuais didáticos e nos materiais utilizados por professores, com críticas à não incorporação satisfatória da proposta de Análise Linguística.	Análise do tratamento dado à AL nos livros didáticos e nos materiais utilizados por professores, com apontamento de que muitos começam a incorporar alguns avanços da Linguística.
Há dificuldades, por partes dos professores e dos materiais didáticos, em se apropriar das recomendações correntes da teoria linguística para reconfiguração do ensino gramatical ou implementação da proposta de Análise Linguística.	Há dificuldades, por partes dos professores e dos materiais didáticos, em se apropriar das recomendações para o trabalho de Análise Linguística na abordagem vinculada a gêneros do discurso.	Há dificuldades, por partes dos professores e dos materiais didáticos, em se apropriar das recomendações para o trabalho de Análise Linguística na abordagem vinculada a gêneros do discurso. No entanto, já é possível perceber avanços pontuais: a) nos LDS, quando eles demonstram incorporar avanços específicos relativos determinadas práticas reflexivas ou discursivas recomendadas pela Linguística Aplicada; b) nas práticas docentes, quando as pesquisas descrevem intervenções colaborativas das quais o docente participa e responde de forma ativa em forma de novas elaborações ou aplicações.
Não há.	A análise das proposições da AL em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares e Diretrizes Estaduais.	Os aspectos replicados nos documentos oficiais deixam de ter importância central e dão lugar às discussões de linguistas aplicados.
Nascimento de uma proposta dialógica de Análise Linguística, com filiação aberta tímida a pressupostos da teoria do Círculo de Bakhtin.	O prenúncio de desenvolvimento da prática da AL com base no aprofundamento de pressupostos e conceitos da Teoria do Círculo de Bakhtin.	Aprofundamento de uma perspectiva dialógica Análise Linguística, a partir de uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, fundamentada em discussões mais aprofundadas da teoria do Círculo de Bakhtin.
Abordagem de objetos linguísticos em nível textual.	Primazia de objetos linguísticos ligados ao nível de organização textual interna, embora a partir de gêneros.	Primazia de objetos linguísticos ligados à compreensão dialogizada do discurso, também a partir de gêneros.

Fonte: A autora.

Conforme observamos no Quadro 10, a última década de 2000, ao mesmo tempo em que incorpora os avanços delineados pela Linguística Aplicada, pende à abordagem de questões valorativas que permeiam o discurso. Por isso mesmo, os diálogos apresentados nas pesquisas desta década não desprezam os dados na década anterior, mas, inegavelmente, se encontram em maior afinidade com aqueles pronunciados nas décadas de 80 e 90 por Geraldi (1984), Franchi (1987), Geraldi (1991), cujo assentamento na teoria do Círculo de Bakhtin foi discutido na segunda seção desta Tese.

O Quadro 12, que apresenta a síntese dos critérios de análise utilizados para a abordagem do *corpus*, nos permite analisar, de modo mais claro, a discussão empreendida até aqui.

Quadro 12: Síntese dos critérios de análise em três décadas.

CRITÉRIOS	DÉCADA DE 90	PRIMEIRA DÉCADA DE 2000	SEGUNDA DÉCADA DE 2000
<i>A natureza dos procedimentos teóricos adotados e as intersecções mais e menos recorrentes</i>	Diversas teorias como o Dialogismo, o Funcionalismo, a Sociolinguística funcionam dialogicamente para encorpar, por todos os flancos, o questionamento do ensino gramatical tradicional e dos preceitos da gramática normativa.	A voz do Dialogismo, da Linguística Textual, do Funcionalismo e da Sociolinguística, majoritariamente, constituem o discurso sobre AL na primeira década de 2000.	Ocorre a divulgação ampliada de conceitos do Círculo de Bakhtin, de modo que as práticas de AL mostram incorporar essa compreensão teórica. A voz do Dialogismo é reforçada com o insistente retorno à voz de Geraldi (1991) e de outros autores que encorpam a mesma perspectiva.
<i>A primazia metodológica</i>	As pesquisas assumem, primordialmente, tons qualitativos e interpretativos, contrapondo diagnósticos e discussões em nível teórico.	As pesquisas são qualitativas e interpretativas, diagnósticas e, já em alguns casos, de cunho etnográfico aplicado. Ocorre a divulgação da teoria do Círculo de Bakhtin e de diferentes perspectivas de trabalho com gêneros, especialmente com ênfase em procedimentos didáticos.	As pesquisas são qualitativas e interpretativas, de cunho etnográfico e de natureza aplicada. A metodologia colaborativo-interventiva, ou a pesquisa-ação marca-se presente nas aplicações já ancoradas em diagnósticos.
<i>Os conceitos explicitados ou replicados</i>	Os conceitos de AL ou gramática esboçados ou replicados seguem as orientações das teorias balizadoras das discussões qualitativas empreendidas.	Os conceitos de AL tanto são replicados quanto são ampliados nesta primeira década para atender a heterogeneidade teórica e dar encaixe à tomada dos gêneros do discurso como objetos de ensino.	Os conceitos de AL mais replicados são os que recuperam a voz dialógica de Geraldi (1984, 1991) e de outros autores que encorpam o mesmo posicionamento.
<i>Os objetos linguísticos específicos abordados nos trabalhos</i>	É ainda tímida a abordagem de elementos linguísticos específicos nos textos. O tom das pesquisas é mais de orientação para uma mudança nas práticas pedagógicas de ensino de língua e de gramática.	A abordagem de objetos é heterogênea. No entanto, prevalecem as perspectivas mais cognitivas nas práticas efetivas de AL analisadas ou sugeridas a partir dos gêneros do discurso.	Com a abordagem do discurso vivo, as categorias começam a ser abordadas sob viés valorativo. Os objetos já aparecem revestidos de um interpretação dessa natureza.
<i>Os caminhos da pesquisa sob escopo total ou parcial da teoria do Círculo de Bakhtin</i>	Na década de 90, a voz do Círculo de Bakhtin só ecoa a partir da voz de Geraldi (1991).	As pesquisas em AL ainda se utilizam de compreensões reduzidas da teoria do Círculo de Bakhtin, principalmente em relação aos desenvolvimentos de natureza dialógica de abordagem da linguagem e dos gêneros do discurso.	A teoria do Círculo de Bakhtin passa a ser abordada de forma mais completa, principalmente em relação aos desenvolvimentos de natureza dialógica de abordagem da linguagem e do gêneros do discurso.

Fonte: A autora.

Ao observarmos o Quadro 12, confirmamos a efetivação de uma abordagem valorativa de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos voltada à compreensão do discurso e da ação consciente e deliberada dos sujeitos sociais por meio da linguagem, nas pesquisas da segunda década de 2000. Esse fio dialógico nos delega a possibilidade e a necessidade de caracterizar um estatuto dialógico para a Análise Linguística. Essa caracterização se efetiva como uma proposta de corte axiológico e reflexivo, capaz de corroborar novos rumos para a AL na Linguística Aplicada do Brasil.

3.6 O ESTATUTO DIALÓGICO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA: CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA

A caracterização do estatuto dialógico para a Análise Linguística representa nossa resposta ativa, idiossincrática, nosso ato político no campo da Linguística Aplicada do Brasil, assentado em movimentos retrospectivos e prospectivos que constituem o fazer científico nas ciências humanas (BAKHTIN, 2003). O estatuto se insere como elo ao fazer científico ininterrupto da LA deste país e converge ao seu objetivo de buscar soluções para a efetividade do trabalho com a língua(gem) no processo de ensino e aprendizagem, de modo a corroborar a emancipação humana, por meio de uma formação linguística crítica e reflexiva, que se efetiva a partir da compreensão/produção valorada do texto/discurso¹⁰. Portanto, esta seção de caracterização é a parte fulcral desta Tese, que emerge do diálogo de todas as tendências alcançadas pelo objeto Análise Linguística em três décadas de desenvolvimento na LA do Brasil. A caracterização envolve os planos teóricos, conceituais e metodológicos, de forma dialógica, com bases fundamentadas nos pressupostos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin e apresenta expansões interpretativas a partir dessa filiação específica. Sobretudo, ainda, a caracterização do estatuto dialógico tem por o objetivo prospectar tendências, ou seja, (re)alinhar, afinar e, sobretudo, orientar proposições que envolvam a tomada do objeto sob uma perspectiva dialógica, em todas as direções de sua abordagem científica e prática, conforme segue.

A Análise Linguística de estatuto dialógico, doravante (ALD), é uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão do discurso

¹⁰ Compreendemos, à luz da perspectiva dialógica de trabalho pedagógico com a língua(gem), que os textos funcionam como aparatos para a realização do discurso. Não são conceitos que se equiparam, mas um remete ao outro.

e, portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma abordagem valorativa da língua(gem).

A ALD se ancora no princípio de que a qualidade e a velocidade das respostas ativas elaboradas na cadeia do discurso, as quais passam pela compreensão das representações de relações sociais materializadas em textos e mobilizadas por meio gêneros do discurso, são delineadas a partir de níveis de consciência socioideológica acerca do funcionamento da interação verbo-social. Por isso, seus objetivos tanto são pragmático-pedagógicos como sociais, pois a Análise Linguística de estatuto dialógico visa que os sujeitos-alunos participantes da organização social alcancem a compreensão da configuração axiológica das situações sócio-históricas e ideológicas amplas e imediatas de interação, em uma abordagem especialmente interessada no evento de interlocução demarcada, lugar onde o uso da língua ultrapassa domínios cognitivos, por estar circunscrito à especificidade das relações sociais constituídas, nas quais se funda a enunciação. Por isso, em nível prático pedagógico, a AL de estatuto dialógico abrange práticas epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991) nas práticas de linguagem vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem da língua, sendo as primeiras as principais responsáveis pela ampliação da consciência socioidológica dos sujeitos-alunos que assumem o papel coautores de textos mobilizados em gêneros. Em ordem metodológica, as práticas metalinguísticas devem suceder às epilinguísticas (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991), porque ALD é, primordialmente, sociológica e menos tradicional em todos os seus domínios, sejam eles teóricos, conceituais ou metodológicos, pois visa ao desenvolvimento de habilidades à compreensão/produção valorada do discurso.

Nos termos do processo de ensino e aprendizagem da língua(gem), isso significa que quanto mais os textos se apresentarem carregados de valorações conscientes que demarcam posicionamentos autorais e estilísticos fortes, claros e tensionados, de forma que os objetos sociais do discurso sejam revalorados a partir do todo do acabamento estético do enunciado, mais haverá possibilidades e necessidade de as pessoas compreenderem, com propriedade, o que está sendo dito e logo a isso responderem ativa e efetivamente. Sabemos que o alcance das valorações sociais dos objetos do discurso são tão amplos quanto os horizontes sociais dos interlocutores, como já postulou Bakhtin/Volochinov (2006). Portanto, é a exploração de diferentes níveis de consciência socioindividual sobre a interação social, em sentido mais imediato ou mais amplo de alcance das valorações sociais, conforme se expõe na primeira seção desta Tese, o que compõe a capacidade e a habilidade de compreender/produzir discursos éticos. Mesmo sabendo que os horizontes sociais e econômicos a que estão

submetidos os sujeitos os integra fortemente, a escola e os professores de língua devem ter a consciência de que a direção das aulas, no sentido de contribuir para este país ser melhor, é fazer muita Análise Linguística de estatuto dialógico na leitura/escuta, na escrita/oralidade, se houver interesse em contribuir para que os meninos e meninas possam expandir sua capacidade de resposta ativa, para reconhecer o aqui agora dos interlocutores, os lugares sociais que ocupam, os contextos sociais e culturais que os constituem, o horizonte social e histórico mais amplo que permite o reconhecimento desses interactantes em dada sociedade, em dada cultura. É a partir da compreensão aberta dessas questões que os sujeitos-alunos podem aprender a operar com e sobre o material linguístico na direção do tema social e dos interlocutores, de modo que possam se apresentar vivos nos textos que compreendem/produzem. Só assim podem dizer dos lugares que ocupam e, sobretudo, requerer lugares que almejam ocupar na organização social, pela via de se projetarem valorativamente nas interações que fazem a enunciação também viva, ou seja, pela via de serem autores com estilo próprio.

Nenhuma consciência social pode ser expandida se cada “eu” não for constituído de outros “eus”, até que essa consciência se torne forte e flexível, a ponto conviver com as outras e evitar tantos conflitos ideológicos que sustentam as diferenças e desigualdades entre as pessoas e que levam um grupo ou nação a permanecer perdidos sem compreender seus possíveis lugares na história. Os outros “eus” dos alunos na escola estão constituídos e representados nos textos mobilizados em gêneros que eles leem. Aquele “eu” da literatura, que apresenta um valor diferente do que o vivido pelo aluno na família, na igreja, aquele “eu” no qual ele se enxerga, aquele “eu” diante do qual ele se vê oprimido, aquele “eu” a quem ele busca irmanar-se para se ver vencedor, aquele “eu” que inventaram ser uma boa referência e que tentam lhe impor. Participar de outros “eus” e deixar que eles participem de você não tira a socioindividualidade ética, mas, ao contrário, a preserva, ao mesmo tempo em que convoca o sujeito à responsabilidade de expandir a consciência para uma vivência social respeitosa e tolerante. Ideologias que achatam a diversidade de pensamentos são castradoras, autoritárias e vislumbram a manutenção das relações de poder, instituídas sob a ordem de que representam e sustentam as melhores e únicas possibilidades de relações humanas, de organização social. Por isso, devem ser politicamente combatidas pelos estudiosos da linguagem, principalmente pelos linguistas aplicados e pelos professores. Quando Bakhtin (2008) analisa a obra de Dostoievski, ou quando toma o que se apresenta na obra de Rabelais em *A cultura popular na Idade Média*, como ponto de reflexão, ele quer mostrar que essas obras são eventos discursivos que largam novas possibilidades de organização social, porque tanto no primeiro

caso quanto no segundo, a equipolência sonhada de vozes, ou a representação de formas de vivências sociais diferenciadas daquelas reguladas pelos domínios da ideologia formal, se mostram socialmente possíveis.

Em *Portos de Passagem*, mais precisamente, Geraldi (1991) se mostrou maduro e comprometido com seu país e nos convidou a fazer uma reflexão e uma passagem rumo a outra direção nas práticas de ensino da língua, de maneira semelhante ao que fizeram os integrantes do Círculo de Bakhtin, preocupados com a Rússia, no contexto do stalinismo opressor. Por isso, propuseram o dialogismo, o diálogo e elucidaram o papel da linguagem e do sujeito nas relações sociais.

Para responder a essa proposição social, nas abordagens práticas de objetos linguístico-enunciativos e discursivos, a ALD envolve a compreensão valorativa da relação estilo-gramática em todos os possíveis níveis de análise linguística que interessem à compreensão do discurso socialmente vivo. Assim, propõe que se expandam os níveis de compreensão sobre abordagens diversas que envolvam, por exemplo: a) a análise de uma possível expressividade fônica calcada em valores sociais compartilhados pelos interlocutores de uma comunidade discursiva; b) a compreensão sociológica ao valor de todos os aspectos que envolvem a morfologia das palavras, desde sua formação até sua classificação e, principalmente de suas funções e faces ideológicas direcionadas ao tema e aos interlocutores constituídos nos enunciados; c) a abordagem sociovalorativa da sintaxe, principalmente do ponto de vista da composição dialogizada do discurso, o que também envolve considerar as relações valorativas estabelecidas pelo uso ou não de conectivos, elementos responsáveis por estabelecer relações tanto lógico-semânticas quanto axiológicas entre palavras, sintagmas, orações, ou seja qual for a unidade tomada para análise, sempre a partir da base da enunciação e do texto que representa dado projeto enunciativo. Para que seja possível uma abordagem valorativa de todas as questões de ordem linguística no texto, a ALD reconhece a importância de explorar as axiologias sociais inerentes à enunciação e naturalmente refletidas nos aspectos do material verbal que compõe o enunciado. Desse modo, qualquer possível nível de Análise Linguística deve corroborar a compreensão ativa dos conceitos axiológicos – da entoação, do juízo de valor social compartilhado e do extraverbal, diante da seguinte justificativa:

A entoação que se apresenta no discurso é um ponto alto do encontro de duas consciências e é importante que seja abordada nas práticas de Análise Linguística. Por ser socialmente compartilhada, dialógica e também representativa do papel autoral, a entoação coloca em diálogo os sentimentos e apreciações valorativas do “eu” e do “outro” sobre o objeto do discurso. É desse modo que ela agrada ou desagrada, tornando-se a chave para a

resposta. O autor-criador consciente acerta sua entoação diante de seus objetivos, do interlocutor e do tema tratado. A ALD atenta para os aspectos entoacionais nos textos mobilizados em gêneros, que podem envolver amplos níveis de análise, incluindo a expressividade fônica, as escolhas vocabulares, o uso de pontuação, o uso de conectivos, e a escolha de determinadas estruturas e relações sintáticas, além de outros advindos da vida social da língua em uso, servindo de ponte interacional.

Do ponto de vista sintático, as estruturas mais complexas representam, no texto, blocos de juízo de valor também mais complexos, por sua vez remetentes aos contratos sociais estabelecidos na interação verbal, conforme informa Bakhtin/Volochinov (2006) – questão que abordamos na primeira seção desta Tese. Nesse sentido, a escolha dos conectivos utilizados para ligar esses blocos de juízo de valor também agrega cláusulas lógico-semânticas e, sobretudo, aspectos entoacionais reconhecidos pelos interlocutores e que devem ser exploradas na composição dialogizada do discurso, tanto porque representam a entoação própria do autor quanto porque a entoação já é de natureza social. A entoação própria autoral presente nas palavras, nas estruturas da língua escolhidas para representar uma proposta de relações sociais, converge ao tom social do texto/enunciado. A entoação própria representa a posição valorativa do autor na interação.

Essas questões, também, estão relacionadas com o extraverbal da cena da enunciação ou com o extraverbal representado no enunciado, que remete, de certo modo, às relações cronotópicas (BAKHTIN, 1988), também reconhecidas pelos interactantes. Estas podem, portanto, ser produtivamente analisadas sob o viés valorativo, porque refratam aos aspectos linguísticos a vida do discurso. A vida do texto/enunciado se assenta nas relações extralinguísticas e só é possível compreender isso quando o foco de análise, seja ele epilinguístico ou metalinguístico busca apreender que tipo de relação social se explicita. Esse tipo de análise, sobretudo, atravessa a compreensão da relação indissociável estilo-gramática (BAKHTIN, 2003), como tratado na primeira seção desta Tese.

Para a ALD, a abordagem do estilo está circunscrita à abordagem das formas típicas de enunciado – os gêneros do discurso - e a forma de abordar o gênero influencia na forma de conceber o estilo, porque o estilo próprio é uma marca autoral que nasce de uma compreensão social que passa pelo gênero. Como a história de configuração da AL em três décadas de seu desenvolvimento na Linguística Aplicada do Brasil aponta, o processo de ensino e aprendizagem de língua se mostra ancorado na abordagem de gêneros discursivos, por todo alcance que a teoria do Círculo de Bakhtin logra na LA deste país. Desse modo, entendemos que a ALD vem ao encontro da abordagem dos gêneros do discurso sob a perspectiva

dialógica, de modo que as análises se voltem a todos os aspectos que dizem respeito a sua realização ética e estético-valorativa e não apenas cognitiva, o que inclui a abordagem de seus elementos a partir de uma dissolução que converge ao todo de seu acabamento e desfecho na compreensão/produção social discursiva aberta à participação socioconsciente do autor, participante vivo da interação. Como assinala Bakhtin (1988) e também Geraldi (1991), a compreensão do discurso está assentada no eixo do já dito, da repetibilidade e no eixo do novo. Esses domínios são inseparáveis e incluem o reconhecimento cognitivo das formas típicas de enunciado por onde o discurso se mobiliza. No entanto, como qualquer outro aspecto que permeia a linguagem, o gênero não é apenas um aparato cognitivo. É, sobretudo, uma prática social de linguagem. A perspectiva dialógica o concebe do ponto de vista de sua composição socialmente valorada, capaz de mobilizar o discurso (SOBRAL, 2009). Para que o sujeito-aluno ultrapasse o domínio da cópia ou de réplica similar, a escola e os professores de língua devem investir no domínio ético, ligado a compreensão das relações dialógicas. Isso só ocorrerá quando a escolha do gênero que mobiliza o dizer for já compreendida como representação da posição axiológica do locutor diante do interlocutor e do tema e, mais ainda, quando as escolhas vocabulares e gramaticais do autor-criador responderem a esse projeto de compreensão e não somente responderem às formas de representação social do gênero. É desse modo que tanto em sua orientação interna quanto em sua orientação externa à realidade, o gênero pode ser compreendido valorativamente. O domínio ético, portanto, exige do sujeito-aluno coautor de textos que materializam discursos, a compreensão dos valores socioideológicos que permeiam a produção discursiva e isso é possível à medida em que ele puder refletir, ou seja, participar ativamente de práticas epilinguísticas que o permitam operar consciente e deliberadamente sobre a língua, de modo a haver possibilidades de que esta – também cognitiva – possa ser primordial e especialmente analisada sob o viés valorativo, pois do ponto de vista do posicionamento ético a gramática serve ao estilo próprio do autor. Conforme pontua Bakhtin (2003), “onde há estilo há gênero”. É preciso acrescentar que onde há estilo próprio há autor. A literatura nos mostra isso, por exemplo.

O estilo pende mais ao domínio ético e a gramática da língua pende mais ao domínio cognitivo. Conforme ensina Bakhtin (1988, 2003, 2013), qualquer escolha gramatical consciente e deliberada é representativa de um ato estilístico. A ALD, portanto, compreende o estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais, cujas escolhas vocabulares e sintáticas da autoria estão orientadas às ligações objetais e semânticas de caráter cognitivo e ético, refletindo o compartilhamento de axiologias sociais sustentadoras da constituição textual/discursiva (POLATO; MENEGASSI, 2017).

Essa é uma proposta convergente à lançada por Geraldi (1984, 1991), Franchi (1987) com ênfase à abordagem da língua no texto. Aqui ela é ampliada com ênfase à língua e à tomada do gênero, como ocorreu de forma marcada na primeira década de 2000, com a incorporação de novidades conceituais à AL. No entanto, agora, a partir dos apontamentos e tendências já apresentadas na segunda década de 2000 nas pesquisas em AL, tomamos a direção da abordagem valorativa da língua e do gênero, pelo que segue:

Quando Geraldi lança o conceito de AL em *O texto na sala de aula* (1984), percebemos, na análise empreendida na segunda seção desta Tese, como ele oscila entre uma proposta de AL ancorada tanto em compreensões de base cognitiva quanto em compreensões de ordem socioideológica, que enfatizam as funções sociais da língua em uso entre interlocutores situados. Assim como hoje compreendemos que não se trata do verbo pelo verbo, do adjetivo pelo adjetivo, do elemento de coesão interna, pelo seu valor de ligação, do ponto de vista da apreensão cognitiva, o mesmo se aplica ao gênero. Não há problema em interpretar sua forma composicional, as recorrências linguísticas que se marcam no estilo verbal apresentado. Isso tudo é de ordem cognitiva porque já se trata de uma apreensão socialmente reconhecida. A questão para uma perspectiva dialógica de ordem sociológica de abordagem do gênero e dos aspectos linguísticos-enunciativos e discursivos é como todas essas coisas se dissolvem axiologicamente para o conteúdo, sempre na direção ao tema e ao interlocutor. Portanto, é necessário haver a compreensão axiológica da forma, do material verbal e do conteúdo e, principalmente, do todo desse acabamento estético (BAKHTIN, 1988) como representativo de uma força de vontade discursiva de cunho autoral, diante de outras da mesma natureza, do ponto de vista de uma proposta de exauribilidade (BAKHTIN, 2003). Como vimos na primeira seção desta Tese, o estilo é o lugar do homem, do trabalho socioindividual do autor-criador. Ele carrega a força e a ação representativa do “eu-social sou com e diante do outro”, “eu-social me coloco com e diante do outro”, “esta é minha posição social na cadeia do discurso”, “eu-social falo aqui por meio deste gênero e esta é uma representação de relações sociais que espera respostas e que já se confronta com outras dadas acerca do mesmo objeto do discurso”. A isso, do ponto de vista interno e externo do enunciado – das relações sociais, ou extralinguísticas - a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem e com o gênero chama de arquitetônica, como bem tratam Rojo (2005) e Brait e Pistori (2012) e como ilustra a discussão empreendida na primeira seção desta Tese. Para a ALD, o estilo é o lugar social mais amplo, maleável do gênero, porque representa o complexo valorativo que absorve a tudo o que é de ordem social, sem deixar de ser o lugar idiossincrático do “eu”. O estilo é estilístico-gramatical.

A Análise Linguística de estatuto dialógico tem por objetivos formar coautores-criadores, sendo o estilo verbal próprio conformado concretamente no estilo dos gêneros do discurso fruto de um diálogo consciente, socioindividual, um pluridiscursos social e não ao contrário, um estilo social ao qual o homem apreende cognitivamente. O estilo pressupõe a forma peculiar de o autor realizar-se na interação com o ouvinte e com o tema. O coautor-criador é, sobretudo, ético. Ele não é empírico. Ele aprende do social e sabe de seu ato e por isso precisa ser deliberado e consciente nas práticas de linguagem. É desse modo que a ALD se propõe como prática da qual a escola pode se servir para formar sujeitos-alunos que existam, que aprendam a ser autores com estilo próprio enriquecido por juízos de valor convocados, por entoação própria, por compreensão da dimensão extralinguística da linguagem, o que desfecha em ter palavra própria, escolha sintática própria e consciente, de modo suficiente para posicionar-se valorativamente a partir de que se constitui no projeto enunciativo que o texto que lê/escuta ou produz representa. Está aqui a finalidade de configurar-se e de configurar, em via de mão dupla, uma sociedade em haja um lugar para se existir plenamente em interação com os outros. Trata-se de uma questão social porque ninguém existe sozinho no mundo. Nas práticas de linguagem, encorpamos ou refutamos discursos, de modo que isso representa nosso posicionamento na vida.

Diante de todas essas questões, é também necessário que haja uma posição sobre os diálogos teóricos que a Análise Linguística de estatuto dialógico empreende no campo da Linguística Aplicada do Brasil. Entendemos, a partir da análise empreendida na terceira seção desta Tese, que a AL está naturalmente ancorada nos pressupostos do dialogismo do Círculo de Bakhtin e, por essa natureza, se mostra historicamente aberta ao diálogo com outros desenvolvimentos teóricos, inclusive os de base cognitivista. No entanto, para uma Análise Linguística de estatuto dialógico não é possível que, tanto em nível de fundamentação quanto em nível prático de análise de objetos, as teorias que venham a dialogar com os pressupostos da teoria do Círculo de Bakhtin reduzam a compreensão de aspectos éticos que incidem sobre a constituição socioidológica e histórica do discurso a outros de ordem puramente cognitiva. Essa prerrogativa empurra à necessidade de que as atividades epilinguísticas – ligadas ao domínio ético - sejam abordadas em primeiro plano, de modo que incidam e respondam a reflexões ancoradas na compreensão da configuração axiológica das situações sócio-históricas e ideológicas amplas e imediatas de interação e de interlocução demarcada, o que, em nível pedagógico, significa considerar as condições de produção do texto/enunciado, como as delineadas por Geraldi (1991) ou diretamente ancoradas em conceitos do Círculo de Bakhtin, como finalidade, interlocutor, gênero, circulação social, suporte textual e posição do autor

(MENEGASSI, 2011) e também as relações que os enunciados mantêm com outros. Já as práticas metalinguísticas – ligadas mais ao domínio cognitivo – e geralmente ancoradas em postulados gramaticais, sejam eles de quais perspectivas forem, se mostram abertas a descrições advindas de contribuições diversas da Linguística e da Linguística Aplicada, principalmente as que já favorecem a uma compreensão valorativa do discurso. Práticas metalinguísticas também podem envolver a construção de quadros nocionais advindos de processos reflexivos guiados por objetivos e teorias determinadas, de modo a ampliar quadros conceituais já consolidados. Mas é preciso considerar, que, acima de todas essas possibilidades, a ALD não só recebe contribuições de outras teorias e aceita seus quadros conceituais, como, aportada nos pressupostos dos teóricos do Círculo de Bakhtin, os reinterpreta e revaloriza, ainda com a prerrogativa de poder refutá-los.

Todas essas questões nos exigem uma consciência sobre o contexto sócio-histórico que vivenciamos na sociedade e nas práticas de ensino e aprendizagem subjacentemente instituídas. Desse modo, o percurso histórico de análise do *corpus* nos mostra a heterogeneidade nos procedimentos metalinguísticos aplicados nas práticas de AL, de maneira a ser possível delinear que, temporariamente, a Análise Linguística de estatuto dialógico, como perspectiva pedagógica, não nega certa preferência a práticas metalinguísticas ancoradas em alguma perspectiva de abordagem gramatical na escola básica, pelo que segue.

A compreensão valorativa de aspectos da realização linguística não dispensa as compreensões já esboçadas pelas gramáticas de cunho tradicional, porque não se pode jogar ao lixo uma história de metalinguagem. Também é preciso considerar que já há gramáticas mais avançadas que as de cunho puramente normativo ou descritivo. As gramáticas de cunho mais funcional (NEVES, 2001, CASTILHO, 2010) são um bom exemplo. Elas se apresentam mais avançadas, porque já apresentam quadros conceituais oriundos de análises baseadas em usos sociais. A questão central não é fechar ou reduzir possibilidades de realização metalinguística na escola básica, porque a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem não é fechada, mas reconhecer que a linguagem metalinguística das gramáticas está contemplada em todos os domínios das práticas de ensino de língua configuradas na escola básica brasileira. Os livros didáticos se utilizam de nomenclatura gramatical e é a essa nomenclatura que a maior parte dos professores têm acesso para descrever os fenômenos linguísticos. Isso não fere o que já afirmamos antes: a ALD, por ser dialógica, não precisa abraçar a um conceito pronto, de forma fechada. Ela pode expandi-lo, reinterpretá-lo, e, principalmente, fazer emergir conceitos novos na análise. Não é mais possível negar que, para

o aluno da escola básica, fica muito complicado quando o professor explica a conjunção, o conectivo, o operador argumentativo, o pronome, a proforma pronominal, por exemplo. Há que se escolher o nome que pode ser dado a um “mas”, a um “ou” em uma análise. Antes disso, é importante tomar como ponto de reflexão que o aluno da escola básica não teve acesso à Linguística Textual, à Teoria da Argumentação, por exemplo. Sobretudo, ainda, é importante demarcar, que qualquer abordagem cognitiva pura não serve às práticas de Análise Linguística de estatuto dialógico, se não houver interesse em abordagens e objetos de orientações e interpretações de ordem ética, de ordem sociovalorativa. Ainda que alguns livros didáticos tentem transportar essas teorias em forma de reelaborações teóricas grosseiras e sugestões de práticas que abordam objetos a essa luz, como ocorreu, nos anos 70 e 80, com o transporte recortado e mal acabado da Teoria da Comunicação para a sala de aula, a história nos mostra o prejuízo dessa tentativa, constituída quase como um método fechado para o ensino de língua, com tentação forte a divulgar categorias vinculadas. É necessário considerar que a questão da metalinguagem na escola básica tem uma natureza e na formação de professores tem outra.

A ALD não pode ser mais cognitiva e menos sociológica em nenhum de seus domínios, como já afirmamos, pois uma das finalidades sociais mais caras a uma prática de Análise Linguística de estatuto dialógico é tensionar os limites entre o domínio cognitivo e o domínio ético nas práticas de leitura/escuta, escrita/oralidade. Isso empurra, obrigatoriamente, à participação ativa, consciente e deliberada do sujeito-aluno coautor de textos/discursos, porque é com atenção voltada à compreensão socialmente valorada da relação estilo-gramática que ele apreende ou elabora estratégias de dizer (GERALDI, 1991), para responder ativamente, com posicionamentos próprios, quando lê/escuta ou escreve/oraliza. Quando o sujeito-aluno é capaz desse ato ético, deliberado, ele ultrapassa o domínio do cognitivo e, inevitavelmente, oferece respostas de cunho social na compreensão/produção discursiva, de modo a corroborar a promoção de novidades nos processos valorativos acerca de um objeto do discurso. O posicionamento ético é o que passa a imprimir novas valorações à língua, aos signos ideológicos, de maneira que isso se desfecha no encorpamento de uma voz social que denuncia e efetiva, de modo processual, dialógico, o acontecimento de transformações sociais, com força viva assentada nas necessidades individuais e sociais do ser humano. Esses pressupostos da ALD estão assentados nos pressupostos do dialogismo, denunciados pelos teóricos do Círculo de Bakhtin, conforme demonstramos na primeira seção desta Tese.

As práticas de Análise Linguística de estatuto dialógico também requerem a demarcação de uma posição relativa ao plano metodológico de seu planejamento e de sua

aplicação. A ALD se insere produtivamente em processos completos elaborados, que envolvam a participação autoral, ativa, consciente e deliberada do professor nas práticas de elaboração didática. O ato de planejar as práticas de ensino e aprendizagem é envolto por uma postura dialógico-metodológica que, por sua vez, desfecha em requerer a participação ativa do aluno nas práticas epilinguísticas e metalinguísticas subjacentes às práticas de linguagem vivenciadas. A teoria do Círculo de Bakhtin é uma teoria de articulação e refrata essa qualidade de não ser unilateral, conforme discute Bakhtin (2003) em “Metodologia das Ciências Humanas”.

Portanto, a ALD se interessa, na aplicação, primordialmente, pela forma como os temas sociais são exauridos, ou tratados em textos/enunciados específicos. Assim, nos processos elaborados e que requerem a participação ativa do sujeito-aluno, o texto é o ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem. Isso postulou Geraldi (1991) com base no que postulou Bakhtin ao delinear as etapas do “movimento dialógico da interpretação” (BAKHTIN, 2003, p. 401). Nessa perspectiva dialógico-metodológica, “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 401). Por isso é tão importante estabelecer o confronto de vozes sociais representadas nos textos/enunciados, a fim de se permitir a análise de como essas vozes se organizam socialmente e de como também são organizadas em textos do mesmo gênero que mobilizam discursos que se embatem, ou como se mobilizam em textos de diferentes gêneros, de modo a convergir aos mesmos posicionamentos, em dado contexto sócio-histórico e ideológico de produção, por exemplo. Não é de um lugar cognitivo de abordagem do gênero e tampouco de um lugar autoritário de abordagem de temas sociais que as práticas de Análise Linguística de estatuto dialógico requerem a compreensão das relações sociais representadas nos textos/discursos. É de um lugar dialógico que o faz em busca de favorecer emergir respostas ativas. Essa questão envolve uma postura ética e aberta por parte do professor, de modo que cabe a ele promover situações planejadas para que os discursos falem das relações sociais, a partir desse embate que faz nascer posicionamentos assentados no que parece ferir menos o ser humano e determinados grupos na organização social. É desse lugar diante do outro que o sujeito-aluno toma consciência do lugar social que ocupa. Para Bakhtin (2003), em “Metodologia das Ciências Humanas”, “o objeto da ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” e a “formação do ser é uma formação livre” (BAKHTIN, 2003, p. 395, grifos do autor). Nas práticas de ALD, o sujeito-aluno é um autor de linguagem.

As sociedades devem reconhecer os valores fundamentais convergentes à não violência, à não exclusão, à não opressão e outros, porque a história mostra que onde o contrário disso se apresenta é a serviço da manutenção de poderes, de ordens instauradas para sua sustentação. Posicionamentos são direito e não podem ser confundidos com intolerância, seja qual for o lado da moeda que representam. Por isso, um traçado metodológico dialógico para as práticas de Análise Linguística de Estatuto Dialógico delega responsabilidades éticas aos participantes – sujeito-professor e sujeito-aluno - assentadas no plano de compreensão da realidade humana e da organização social da vida e no envolvimento ativo desses sujeitos nas práticas elaboradas.

Apenas é necessário ressaltar, de acordo com o que já postulou Geraldi (1984, 1991), que ninguém age pela linguagem também sem domínios cognitivos. No entanto, o domínio cognitivo sozinho, não preocupado com as relações sociais que se representam no texto/enunciado, não leva sociedade nenhuma a escapar dos domínios de uma ideologia formal que impõe lugares sociais a indivíduos e grupos. O domínio cognitivo é um meio e o ético é a posição clara e consciente do sujeito na cadeia do discurso. A compreensão/produção de textos/discursos abarca os dois domínios, sendo a Análise Linguística de estatuto dialógico a atividade que os une, tensiona, faz ranger, provoca expansões e, ao mesmo tempo, os dissolve para dar vida social ao discurso.

Sobre todas as coisas dispostas neste estatuto, a mais importante para as relações humanas, para a sociedade, segue: a Análise Linguística de estatuto dialógico não teria razão de servir à expansão de consciências se não fosse como o objetivo final de promover meios de trabalho com a linguagem para equipará-las, a fim de que se estabeleça um diálogo justo, em que a verdade, os argumentos de um falem de si para o outro. Não deve haver um “eu” querendo agir sobre o outro de forma unilateral. Quando se dissolverem as fronteiras entre a palavra do dominante e a palavra do dominado, as fronteiras entre a palavra do opressor e a palavra do oprimido, porque um conhece os valores que sustentam a palavra do outro, essas consciências serão intimadas a um diálogo empenhado no entendimento mútuo. Isso é o ético que permeia todo ato responsável de linguagem. Permanecemos empenhados.

O Quadro 13 recupera, sistematiza e relaciona alguns dos principais pressupostos teórico-conceituais e metodológicos da ALD, para clarificar a proposição:

Quadro 13: Sistematização dos pressupostos teórico-conceituais e metodológicos da ALD

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA DE ESTATUTO DIALÓGICO (ALD)	SUGESTÕES METODOLÓGICAS MAIS PONTUAIS
É uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão do discurso e, portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma abordagem valorativa da língua(gem).	Filia-se mais produtivamente a uma abordagem dialógica de trabalho com a linguagem e com os gêneros do discurso.
É ferramenta para ampliação dos níveis de consciência socioideológica dos sujeitos-alunos, ao vislumbrar que alcancem a compreensão da configuração axiológica das situações sócio-históricas e ideológicas amplas e imediatas de interação.	As atividades epilinguísticas são as responsáveis pela ampliação dos níveis de consciência socioideológica dos sujeitos-alunos.
As práticas partem da análise do evento de interlocução demarcada, lugar onde o uso da língua atende à especificidade das relações sociais constituídas na enunciação.	A análise do evento de interlocução demarcada norteia práticas epilinguísticas ancoradas nas condições de produção do discurso.
Envolve a compreensão valorativa da relação estilo-gramática em todos os possíveis níveis de Análise Linguística que interessem à compreensão do discurso socialmente vivo e compreende a escolha gramatical consciente como ato estilístico do autor.	Metodologicamente, atenta, sob o viés valorativo: a) à análise de uma possível expressividade fônica calcada em valores sociais compartilhados pelos interlocutores de uma comunidade discursiva; b) à compreensão sociológica de todos os aspectos que envolvem a morfologia das palavras (formação e classificação) e que elucidam seu papel de signos ideológicos direcionados ao tema e aos interlocutores constituídos nos enunciados; d) à abordagem social e valorativa da sintaxe, principalmente do ponto de vista da composição dialogizada do discurso.
Prenuncia a importância de se explorar as axiologias sociais inerentes à enunciação, as quais aparecem refletidas nos aspectos do material verbal – parte percebida do enunciado.	Todos os possíveis níveis de Análise Linguística podem corroborar a compreensão ativa dos conceitos axiológicos – da entoação, do juízo de valor social compartilhado e do extraverbal da enunciação.
Tem por objetivo formar autores-criadores, responsivos e ativos, com estilo próprio de linguagem, por isso se interessa pela relação estilo-gramática, que abrange domínios éticos e cognitivos para a compreensão e produção valorada do discurso.	As práticas recomendam que a atividade epilinguística anteceda à metalinguística, porque a primeira incide sobre significado social das escolhas autorais/estilísticas da estrutura gramatical, enquanto a segunda aborda a compreensão cognitiva da estrutura mobilizada, ao mesmo tempo em que a reveste de uma interpretação valorativa. Isso se aplica tanto quando a ALD se liga às práticas de leitura e escuta, quanto ao se ligar às práticas de escrita e

	oralidade.
As práticas metalinguísticas vinculadas à ALD, que se realiza na Educação Básica, são delineadas a partir dos objetivos que regem o planejamento do processo de ensino e aprendizagem e podem estar produtivamente aportadas em alguma perspectiva de abordagem gramatical, de modo que também se sustentam em uma justificativa cognitiva para efetivação.	A descrição metalinguística parte, dialogicamente, de conceitos já esboçados, para expandi-los à luz de uma interpretação valorativa sob as bases enunciativas. O conhecimento cognitivo de base gramatical corrobora a compreensão de que as estruturas gramaticais assumem uma forma e uma função. Embora possam funcionar de maneira peculiar em cada enunciado, carregam força social que exerce influências reguladoras, estimulantes ou inibidoras, atuando sobre as tendências sociais de apreensão apreciativa do discurso. As formas e suas funções discursivas podem ser descritas e interpretadas para que passem a se constituir como ferramentas para uso consciente.
Requerem a demarcação de uma posição relativa ao plano metodológico de seu planejamento e de sua aplicação.	Inserir-se produtivamente em processos completos elaborados, que envolvam a participação autoral, ativa, consciente e deliberada do professor nas práticas de elaboração didática e que desfechem em requerer a participação ativa do aluno nas práticas epilinguísticas e metalinguísticas subjacentes às práticas de linguagem vivenciadas.
São interesses a forma como os temas sociais são exauridos em textos/enunciados específicos e a forma como os interlocutores aparecem constituídos.	O processo planejado de ensino e aprendizagem necessita promover meios para que os discursos falem das relações sociais em embate. Por isso, a importância do confronto de vozes para fazer emergir reflexões que levem os sujeitos-alunos a responderem ativamente, a se posicionarem nas práticas de linguagem e, logo, a expandirem seus níveis de consciência socioideológica.
Engloba domínios cognitivos e éticos e, sobretudo, os tensiona, os faz ranger, provoca expansões e os dissolve para dar vida social ao discurso.	Quando lê, escuta, escreve e oraliza, ou quando estuda fatos da linguagem, o sujeito-aluno se utiliza de domínios de ordem cognitiva e ética. As atividades epilinguísticas e metalinguísticas subjacentes à prática de ALD estão para esses dois domínios, de modo que, bilateralmente, possam tensioná-los para provocar expansões que fazem emergir a vida social do discurso e interpretações valoradas da relação estilo-gramática e do próprio fenômeno gramatical.

Fonte: a autora

Conforme se esboça no Quadro 13, os pressupostos que envolvem os planos teóricos conceituais e metodológicos inerentes à Análise Linguística de estatuto dialógico estão imbricados. Desse modo, para fins didáticos da compreensão mais bem elucidada da proposta, o Quadro evidencia, em separado, essa relação dialógica que para nós é indissolúvel. Essa indissolubilidade advém da própria natureza da teoria dialógica, que refrata e reflete essa qualidade a todos os temas que aborda. Ela é teórica, conceitual e metodologicamente dialógica, em cerne e propostas.

CONCLUSÃO

Ao nos ancorarmos na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin para compreensão do funcionamento social e material da linguagem e nos aportes metodológicos da Análise de Conteúdo (AC), com expansões interpretativas da abordagem da Análise Dialógica de Discurso (ADD), delimitamos como tema desta pesquisa a compreensão epistemológica e histórica da prática pedagógica de Análise Linguística na Linguística Aplicada do Brasil, com o intuito de delinear um estatuto dialógico à abordagem desse objeto, a promover reflexões expansivas em nível teórico, conceitual e metodológico, com vistas à formação de sujeitos alunos, autores com estilo próprio nas práticas de linguagem circunscritas ao processo de ensino e aprendizagem em língua materna e à vida social.

Defendemos que a prática de Análise Linguística de estatuto dialógico tem objetivos pragmáticos e sociais e que as expansões teóricas, conceituais e metodológicas sugeridas incidem sobre as posturas e decisões vinculadas a esses mesmos domínios, tanto por parte dos pesquisadores quanto por parte dos professores que, efetivamente, sozinhos ou com contribuições científicas ou científico-colaborativas, (re)elaboram e medeiam aplicações para a formação de sujeitos alunos capazes e habilidosos para operar de maneira consciente e deliberada sobre a língua(gem), fato que não ocorre senão a partir da interpretação ampliada das condutas sócio-históricas, culturais e ideológicas representadas nos textos/enunciados, ponto de partida e de chegada integrante do movimento dialógico que retrospectiva e, ao mesmo tempo, prospecta a interpretação da organização social. Esse processo, portanto, corrobora mudanças individuais e sociais necessárias a um diálogo mais justo, que se refrata e reflete na organização das relações sociais por meio do processo de interação verbal, do que se depreende a necessidade de investimento na compreensão/produção valorada do discurso em situações de ensino e aprendizagem de língua(gem), ou, em outras palavras, na formação de sujeitos que tenham palavras próprias.

A partir dessa perspectiva, demonstramos que o primeiro objetivo específico da Tese - *interpretar a epistemologia teórica da Análise Linguística com base na proposta emergente de Geraldi, do lugar da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin* - clarifica como a proposta de Análise Linguística na LA do Brasil nasce ancorada em princípios que convergem ou respondem diretamente à teoria dialógica do Círculo de Bakhtin e à perspectiva subjacente balizadora das aplicações vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem. Aqui se demonstra que a AL nasce como uma proposta que vitaliza a relação sujeito-língua(gem)-sociedade. A partir da proposta de AL, o sujeito opera sobre a língua enquanto se constitui e o

faz para defender seus posicionamentos e espaços nas relações sociais, enquanto, bilateralmente, a língua vive e evolui a partir desse processo, constantemente, corroborando as transformações sociais.

O segundo objetivo - *caracterizar o desenvolvimento da Análise Linguística a partir de três décadas de seu desenvolvimento na Linguística Aplicada do Brasil* – constitui-se como um elo ancorado no primeiro, mas que prospecta um olhar dialógico para observar o desenvolvimento histórico do objeto. A partir dele, apresentamos e caracterizamos o desenvolvimento da AL na primeira, na segunda e na terceira década de seu desenvolvimento na Linguística Aplicada do Brasil, com base em critérios estabelecidos. A interpretação esboçada sob a ótica da Análise Dialógica de Discurso permite compreender as vozes teóricas que constituem a AL em cada uma dessas décadas, de modo a favorecer o entendimento de tendências teóricas, conceituais e metodológicas esboçadas, o que aponta para engajamento ou para o distanciamento total ou parcial de uma perspectiva dialógica de Análise Linguística. O segundo objetivo ajuda a confirmar a hipótese que propulsiona a tese, de que a AL, desde o seu nascimento, oscila entre perspectivas ora pendentes a abordagens mais cognitivas ora pendentes a abordagens mais sociais ou dialógicas.

Com terceiro objetivo específico da Tese - *apresentar o Estado de Arte concernente às pesquisas em Análise Linguística na Linguística Aplicada do Brasil, com os aportes expansivos da Análise Dialógica de Discurso* – situamos nossos interlocutores - os pesquisadores da AL e os professores de língua – a respeito das tendências prevaletentes nos estudos mais recentes sobre o objeto, o que se efetiva a partir de uma postura dialógica coerente e subjacente à linha de análise estabelecida para compreensão histórica mais ampla do objeto, já vislumbrando os acréscimos próprios da tese ao Estado de Arte apresentado.

A partir do quarto objetivo específico - *propor o estatuto dialógico da Análise Linguística com a orientação teórica, conceitual e metodológica definida* – apontamos os caminhos vinculados a esses domínios e, principalmente, os objetivos pragmáticos e sociais da prática pedagógica de Análise Linguística de estatuto dialógico em direção às necessidades atuais do ensino de língua materna na sociedade brasileira e, sobretudo, às necessidades dessa mesma sociedade de buscar transformações sociais pelo diálogo.

As considerações obtidas a partir dos objetivos específicos delineados direcionam-se ao atendimento do objetivo geral da tese - *Delinear um estatuto dialógico para a Análise Linguística, nos termos de sua função reflexiva para compreensão/produção valorada de textos/enunciados e como perspectiva de ensino gramatical em língua materna, a partir de reflexões sobre o desenvolvimento do objeto na Linguística Aplicada do Brasil, com base nos*

aportes teóricos teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. O estatuto dialógico da Análise Linguística, assim, foi delineado, dialogicamente, a partir da abordagem epistemológica e histórica estabelecida e ao final do estudo realizado, os pontos convergentes a uma perspectiva dialógica de abordagem foram recuperados, sistematizados e elucidados, de forma a incorporar sugestões expansivas em nível teórico, conceitual e metodológico de abordagem do objeto, o que também se reflete para sugestões de possíveis práticas a essa luz.

O estatuto dialógico da Análise Linguística, portanto, converge à defesa de uma abordagem dialógica dos gêneros do discurso e da língua(gem) no processo de ensino e aprendizagem em língua materna, para formar sujeitos responsivos, o que demanda que a prática pedagógica de Análise Linguística (AL) responda a essa abordagem. Nessa visão, a prática de AL serve a desencadear respostas ativas dos sujeitos sociais, que importam à sociedade, porque é necessário haver compreensão da vida que integra o discurso, seja nas práticas de leitura/escuta ou de produção de textos orais ou escritos. A vida do discurso deve passar pela compreensão do aluno dentro da sala de aula, porque cada texto/enunciado carrega o grito de um sujeito participante da organização socioideológica, que diz de seus espaços, que diz de suas crenças, que diz de suas lutas. E o que fará qualquer discurso ser ouvido é o fato de ele ser forte, de ele penetrar a vida das pessoas a ponto de encontrar respostas de acolhimento ou de refutação. Sem a Análise Linguística de estatuto dialógico não há discurso forte, não há vida penetrando no discurso. Sem Análise linguística, há cópia cognitiva, não importa se do que se lê, se do que se escreve, por exemplo. Ser autor da palavra, ser autor da estrutura sintática, ou seja, abordá-la de forma consciente, em qualquer situação, é ser autor da própria vida, porque isso tudo serve ao que se quer defender.

Entendemos que o percurso teórico-metodológico empreendido permitiu ratificar a tese de que é possível constituir um estatuto dialógico para a Análise Linguística, convergente a apontamentos voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e éticas necessárias à compreensão/produção axiológica do texto/enunciado, bem como para o estudo sociológico estilístico-gramatical de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos, no trabalho com gêneros discursivos no ensino de língua materna. Assim, demarcamos que a ALD se desenvolve sob a baliza da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin e que seus procedimentos de análise se vinculam aos pressupostos subjacentes exarados.

Ao reconhecermos esta investigação como lacunar e por sua natureza ser a de traçar apontamentos para os caminhos de uma perspectiva dialógica de Análise Linguística, indicamos, em primeiro plano, a realização de pesquisas que aprofundem, elucidem ou ampliem o estatuto dialógico delineado. Já do ponto de vista do investimento em sugestões ou

de reflexões que emergem de aplicações práticas, indicamos a necessidade de pesquisas que:

- a) focalizem uma abordagem dialógica das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, com participação efetiva e ativa dos sujeitos alunos, seja em práticas de leitura/escuta ou produção textual oral ou escrita;
- b) submetam os objetos linguístico-enunciativos e discursivos abordados nas práticas de Análise Linguística a uma interpretação dialógico-expansiva, já a partir de um perspectiva dialógica de trabalho com linguagem e com os gêneros do discurso;
- c) voltem também atenção ao nível sintático de análise nas abordagens propostas;
- d) envolvam a compreensão ativa de conceitos axiológicos – da entoação, do juízo de valor social compartilhado e do extraverbal da enunciação.

Esta Tese se constitui um elo na cadeia do discurso sobre o objeto Análise Linguística. Aqui se revozeia o “tu”, do professor João Wanderley Geraldi nos anos 80 e 90, e, por consequência, o tu do professor Carlos Franchi (1987), o “nós” dos pesquisadores brasileiros dedicados ao objeto, o “nós” dos professores da educação básica, o “nós” dos professores formadores verdadeiramente comprometidos com o ensino de língua neste país, para se prospectar possíveis rumos para uma abordagem dialógica do objeto nas pesquisas teóricas e aplicadas e nas práticas de ensino e aprendizagem de língua mediadas por docentes conscientes do lugar teórico que adotam para sua ação política deliberada.

Caro leitor desta Tese, é o último parágrafo e pedimos licença para quebrar o protocolo da ciência. Você, provavelmente pesquisador formado em Letras, talvez em Pedagogia, cidadão consciente, que sabe, em boa medida, produzir respostas ativas ao dito, nós reafirmamos que essas vozes sobre uma perspectiva dialógica de Análise Linguística precisam ser bem ouvidas e, principalmente, a vozes-base de Geraldi, de Franchi, revisitadas em “Gramática e criatividade” e *Portos de Passagem*. Se você já leu Machado de Assis, percebeu que te chamei e me antecipei a você, caro leitor. É dialógica a língua(gem). Tudo o que afirmamos aqui, apanhamos de uma história que se concretizou e que está em curso na Linguística Aplicada do Brasil, nas salas de aula. Já não é tempo de continuamos a nos interessar por forma pela forma, por nomear fenômenos sem expandi-los à luz de uma abordagem dialógica. Nossa sociedade anseia que a escola invista em aprofundar a interpretação valorada de todos os fenômenos ligados ao uso da linguagem, para que haja uma expansão das consciências socioidelógicas dos cidadãos nela inseridos. Não podemos caminhar perdidos: cognitivos disfarçados de dialógicos ou ditos dialógicos, mas, no fundo, cognitivos. Sem o ético não há ato algum, só apenas cópia cognitiva. Quem copia não é dono da palavra/discurso - e só é dono da palavra quem a compreende e pode lhe agregar valor social de algum lugar que defende nessa organização. Cabe a nós, envolvidos com a educação

e com o ensino de línguas, promover meios para que nossos alunos aprendam a ter palavra/discurso próprio. A cópia é fraca e não tem força para mudar nada. Ela mantém a ordem do dia. Por acreditar que não estamos felizes com nosso país, com as relações sociais nele configuradas, defendemos a importância da Análise Linguística de estatuto dialógico nesta Tese.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob a perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147–162, 2010. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaletas/artigos_r40/artigo_08.pdf>. Acesso em: 8 set. 2013.
- ACOSTA-PEREIRA, R. A reenunciação e as visadas dialógico-valorativas no gênero jornalístico notícia: projeções e discursividade. *Letra Magna*, Ano 09, n.16, 2013. Disponível em: <http://www.letramagna.com/art_16_12.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.
- AGNOLINI, A. C. L. Em função da escrita: uma experiência com exercícios de análise linguística em sala de aula. 99f. 2007. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNICAMP, Instituto de Estudo da Linguagem – IEL, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000439632>>. Acesso em: 24 ago. 2015.
- ANDRADE, E. N. S. *Ensino de análise linguística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa*. 207f. 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4611/arquivo5685_1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- ANGELO, C. M. P; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14/9>>. Acesso em: 13 jun. 2014.
- _____. ;L. LOREGIAN-PENKAL. Perspectivas para o trabalho com análise linguística. In: Renilson José Menegassi (org.). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental*. Maringá: Eduem, 2010, pp. 141-162.
- _____. Contribuições de uma abordagem funcionalista para a prática de análise linguística em ambiente escolar. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 35, p. 387-395, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/16849/pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- ANGELO, G. L. Através do ensino da gramática. 177f. 1990. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – UNICAMP, Instituto de Estudo da Linguagem – IEL, Campinas, 1990. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000085356>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- ANTUNES, I. *Muito Além da Gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. SP: Parábola Editorial, 2007.
- APARICIO, A. S. M. *A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista*. 217f. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Campinas, 2006.

Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000388252>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos lingüísticos*, n. 19, Campinas, p. 25-42, jul./dez.1990. Disponível em: <revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3012>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, M. Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 1. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988a. p.13-70.

_____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988b. p.71-210.

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988c. p.211-362.

BAJTIN, M.; MEDVEDEV, P. N. Los elementos de la construcción artística. In: _____. *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Versión española de Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza, 1994. p. 207-224.

_____. *O freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____/ VOLOCHINOV, V. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec. [original de 1929], 2006d. p. 110-127.

_____/ VOLOCHINOV, V. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: _____/VOLOCHINOV, V.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec. [original de 1929], 2006a. p. 31-38.

_____/ VOLOCHINOV, V. Relação entre as infraestruturas e as superestruturas. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec. [original de 1929], 2006b. p. 39-47.

_____/ VOLOCHINOV, V. Duas orientações do pensamento filosófico linguístico. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São

Paulo: Hucitec. [original de 1929], 2006c. p. 69-89.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

_____. *Questões de Estilística no Ensino de Língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *O Freudismo: um esboço crítico*. 3. Ed. São Paulo, Perspectiva: 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. “Dialogismo, polifonia e enunciação”. In: _____; FIORIN, José Luiz (Orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.

BENASSI, M. V. B. Crônicas humorístico-opinativas de José Simão: A análise linguística na leitura. 140f. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000134720>>. Acesso em: 27 de out. 2015.

BERNINI, E. A. B; MENEGASSI, R. J. Interlocução na produção de cartas pessoais na sala de aula. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 16, v.2, p. 17-38, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/15285/14030>>. Acesso em: 10 out. 2014.

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

BRAIT, B. “Análise e teoria do discurso”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-33.

_____. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176.

_____.; PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, v. 56, n.2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

BRITO, L. P L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. 262f. 1997. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997. Disponível em:<

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000115377>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

CABRAL, E. N. R. Do gaveteiro à análise linguística: Práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa. 263f. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18188/1/PDF%20Final%20%281%29.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

CASTILHO, A. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CAVALCANTI, K. S. B.; SILVA, A. Os gêneros textuais como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, p. 167-180, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1091/386>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

CECILIO, S. R. *Investigando a própria ação*: reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série. 166f. 2004. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000099501>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. *O ensino de língua portuguesa e os gêneros discursivos*: um estudo de análise linguística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica. 281f. 2009. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000147996>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CHERON, M. M. *Linguística aplicada e ensino de gramática em língua materna*: o processo de diagnóstico em uma quarta série. 86f. 2004. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000098032>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CLARK, K; HOLQUIST, M. O Marxismo e a Filosofia da Linguagem. In: _____ *Mikhail Bakhtin*. Trad. de J. Guinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 233-255.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n.2, p. 107-134, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2339/2288>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

COSTA-HÜBES, T. C. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero 'relato histórico'. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 10, p. 181-205, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a09.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CYRANKA, L. F. M.; MAGALHAES, T. G. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 16, p. 59-74, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/Art-8-O-trabalho-com-a-oralidade-variedades-T%C3%A2nia-e-L%C3%BAcia-corrigoformatado.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

DAKLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 2005.

DE PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, 2013. Disponível em: <<http://www.relin.letras.ufmg.br/revista/upload/2118-DEPAULA.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

DORETTO, S. A. O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: relação teoria-prática. 146f. 2014. Dissertação. (Mestrado em Letras) – UEM, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/sadoretto.PDF>>. Acesso em: 19 set. 2015.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37- 60.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. V. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em:<[Disphhttp://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748](http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FRANCO DE OLIVEIRA, N. A.; POLATO, A. D. M. Análise linguística: o funcionamento dialógico-valorativo de recorrências gramaticais na notícia. *Polifonia*, Cuiabá, v. 22, p. 1-10, 2015. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/1789/2199>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

GEDOZ, S. Análise linguística: contextualização histórica, teórica e metodológica. In: Terezinha da Conceição Costa-Hübes. (Org.). *Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino*. 1ºed.Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015, v. , p. 177-200.

GERALDI, J. W. Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série). *Cadernos da FIDENE*, Ijuí: FIDENE, 1981.

_____. (Org). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de passagem*. 5 ed. São Paulo: Martins fontes, 2013.

GERHARDT, A. F. L. M. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 59, p. 231-254, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v59n2/1981-5794-alfa-59-2-0231.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

GOMES, S. N. S. A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental. 228f. 2016. Dissertação. (Mestrado em Letras) – UFPA, Universidade Federal do Pará – Belém, 2016. Disponível em: < http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8241/1/Dissertacao_ResponsividadeDisc_enteAtividades.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

GOMES, V. O vínculo entre infraestrutura e superestrutura na perspectiva contemporânea. *Cadernos Cemarx*, n° 2, 2005. Disponível em: < <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/viewFile/1325/903>>. Acesso em: 16 out. 2016.

GONÇALVES, A. V.; NAPOLITANO, A. A. A (re) escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 35, p. 105-114, 2013. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/17104/pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

GONDIM, S. M. G.; BENDASSOLLI, P. Uma crítica da utilização da análise de conteúdo qualitativa em psicologia. *Psicologia em Estudo* (Online), v. 19, p. 191-199, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n2/03.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

GULART, K. D. S. A. *A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no livro didático*. 132f. 2010. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: < http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7199/arquivo1848_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2015.

HILA, C. V. D. Concepção de gramática nas tarefas de casa de Português. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 20, n.1, p. 47-53, 1998. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4218>>. Acesso em: 10 out. 2015.

JURACH, Jussara Maria. O domínio dos acadêmicos de letras sobre a análise linguística em gêneros textuais. 248f. 2015. Tese. (Doutorado em Letras) – UFPR, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: < <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41948/R%20-%20T%20-%20JUSSARA%20MARIA%20JURACH.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

KOCH, I. A coerência textual São Paulo Contexto, 1990.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática. 321f. 2013. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000184697>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

KUHN, T. Z.; FLORES, V. N. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de Hoje*, v. 43, p. 69-76, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a09.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

LEMES, L. R. O discurso autoral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: Análise Linguística. 2009. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Linguagem) - UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/8deb43afb811a20c67aef12c9f7111a7.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

LIRA, D. M. Da tradição gramatical à prática de análise linguística: o substantivo em livros didáticos de ensino médio. 119f. 2014. Dissertação. (Mestrado em Linguagem e Ensino) – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/images/a/a7/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Dayena_Medeiros_Lira.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2015.

LOPES, Andressa Aparecida. Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental. 152f. 2013. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000184474>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

LUNARDELLI, M. G. Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial. 339f. 2012. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000178942>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

MACHADO, B. S. C. A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa: uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos. *Línguas & Letras*, Campinas, v. 15, p. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/e00013.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2015.

MANINI, Daniela. A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª series). 206f. 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000442160>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

MARCHIORO, M. Z. A análise linguística e o texto dissertativo-argumentativo: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 32, n. 1, p. 9-30, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/viewFile/2525/1929>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MELO, A. B. A gramática no livro didático: análise de abordagens e propostas metodológicas. 2007. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/proling/a-gramtica-no-livro-didtico-anlise-de-abordagens-e-propostas-metodolicas/>. Acesso em: 11 mai. 2016.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clecio Bunzen & Márcia Mendonça. (Org.) *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-227.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca da autoria. *Na Ponta do Lápis*, São Paulo - SP, p. 40 - 42, 30 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/2264/analise-linguistica-e-producao-de-textos-reflexao-em-busca-de-autoria>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MENEGASSI, R. J. A escrita na formação docente inicial: influências da iniciação à pesquisa. *Signum: Estudos de Linguagem*, v. 14, p. 387-419, 2011. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8464>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

_____.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa*, São Paulo, n. 57, v. 2, p. 433-449, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/5133/4669>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

MERITH-CLARAS, S. O Ensino da Língua Materna e a Semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 8, p. 58-66, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49514/53770>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Semiótica, leitura, análise linguística: uma proposta de intervenção no ensino fundamental. 361f. 2011. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000162796>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 79-102.

MONTEIRO, A. C. Livro didático: reflexões sobre atividades de análise linguística em uma abordagem enunciativa. 130f. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000146586>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KDYqXdupi48J:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/386715/mod_folder/content/0/RoqueMoraes_Analise%2520de%2520conteudo1999.pdf%3Fforcedownload%3D1+%&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 05 jul. 2016.

NASCIMENTO, E. P. O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas. *Revista do GELNE*, v. 17, p. 159-183, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/viewFile/10186/7186>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

NEVES, M. H. M. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 233 - 253, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2341>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Gramática de usos do português. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Gramática na escola; renovação do ensino da gramática; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1.º e 2.º graus. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 37, p. 91-98, 1993. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3936/3614>>. Acesso em: 10 de nov. 2015.

OHUSCHI, M. C. G.; BARBOSA, F. S. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 33, p. 303-314, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13383/13383>>. Acesso em: 09 de set. 2015.

OHUSCHI, M. C. G. Resignificação de saberes na formação continuada: A responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 302f. 2013. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000183103>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

OLIVEIRA, R. E. C. *O ensino e a aprendizagem da concordância verbo-nominal: concepções e práticas numa rede pública de ensino*. 174f. 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002 Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4743/arquivo5856_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 ago. 2015.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. Tradução de ORLANDI, E. P. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993. Tradução de: *Analyse automatique du discours*, 1969.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G; RAUBER, A. S. (Orgs.). I Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas-CLAFPL. *Anais*. Florianópolis, UFSC, 2007, p. 824-836. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. M.; CECÍLIO, S. R.; COSTA-HÜBES, T da C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, Maringá, v. 29, p. 137-149, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/730/1323>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

POLATO, A. D. M.; FRANCO DE OLIVEIRA, N. A. Gênero notícia: movimentos discursivizados nos limites entre informação e opinião. *Fórum Linguístico (Online)*, v. 12, p. 579, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2015v12n1p579>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, v. 12, p. 123-143, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809/22670>>. Acesso: 19 set. 2017.

POLETTI, E.; ANGELO, C. M. P. Concepções de escrita em planos de aula de estagiários do curso de Letras. *Intertexto (Uberaba)*, v. 5, p. 1-17, 2012. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/viewFile/216/257>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

PORTO, I. M. N. Análise linguística, via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular. 125f. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000129057>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

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

REINALDO, M. A. G. M. Tarefas relativas a conhecimentos linguísticos no ensino médio: o que se prescreve e o que se faz. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 30, p. 159-168, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426640004>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

_____.; BEZERRA, M. A. Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero. In: Ana Sílvia Moço Aparício & Sílvia Ribeiro da Silva. (Org.). *Ensino de língua materna e formação docente: teoria, didática e prática*. 1ªed. Campinas: Pontes, 2013, v. único, p. 20-35.

RITTER, L. C. B. Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura. 133f. 1999. Dissertação. (Mestrado em Letras) – UEM, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999. Disponível em: < <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/lcbritter.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no ensino médio: proposta de elaboração didática. 242f. 2012. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000173115>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

RODRIGUES, F. L. F. O gênero discursivo resenha: uma proposta de intervenção em sala de aula. 216f. 2010. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000159189>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

ROMUALDO, E. C. Expressividade fônica e o trabalho do professor de língua portuguesa. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.43-66, jan./jun., 2011. Disponível em:<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/viewFile/22/539>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

RUIZ, E. M. S. D.; DIAS, A. V. M. Gramática e gênero de discurso: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 241-266, 2016. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23280/19300>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SANTOS, E.M.; BIONDO, F. P. Análises Linguísticas: textos em diferentes perspectivas de estudo. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 299-301, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/10031/10031>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SANTOS, M. C. O. T. *Depois dos PCNs*: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 25, n.2, p. 241-249, 2003. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2176/1357>>. Acesso em: 17 set. 2015.

SCOPARO, T. R. M. T. Prática de análise linguística: uma abordagem interacionista. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 3, p. 95-107, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1133/945>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Entre tradição e inovação: um estudo sobre mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 24 (1), pp. 119-144, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3043>>. Acesso em: 23 out. 2015.

SILVA, A. Entre ensino de gramática e análise lingüística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 237f. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4005/arquivo3506_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 jun. 2015.

SILVA, J. L. L. O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade. 286f. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4422/arquivo5283_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2015.

SILVA, J.M. Repensando a análise linguística: uma experiência com sequência didática no Ensino Fundamental. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 16, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://philpapers.org/rec/SILRAA>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

SILVA, N. I. Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português. 163f. 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/2009/dissertacoes/diss-noadia-iris.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (Impresso), v. 01, p. 949-973, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1984-6398&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 mai. 2015.

SILVA, W. R. *Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. 194f. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000384752>>. Acesso em 14 jun. 2015.

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

_____. A concepção de autoria do 'Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov': confrontos e definições. *Macabéa* - revista eletrônica do netlli, v. 1, p. 123-142, 2012. Disponível em: <periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/viewFile/380/309>. Acesso em: 09 jun. 2015.

_____. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, v. 46, p. 37-45, 2011. Disponível em: <

revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/9246/6370>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. O ato "responsável" ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: Estudos de Linguagem*, v. 11, p. 219-235, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

SOUZA, J. W. A.; FERRAZ, M. M. T.; COSTA, T. M. C. Análise Linguística como prática de sala de aula: ensinando/aprendendo verbos no Ensino Fundamental I. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 71-95, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/15813/14094>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SOUZA, R. F. L. A análise linguística no livro didático de língua portuguesa do 9º ano: uma investigação funcionalista. 109 f. 2013. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Letras) – UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2013. Disponível em: <http://www.uern.br/controldepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es2013/arquivos/1698resumo_de_dissertacao_de_rosangela_ferreira_de_lima_souza.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

SOUZA, S. B. *Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental*. 231f. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/4058/arquivo236_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2015

TENÓRIO, F. J. A.; SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas. *Linhas Críticas*, Distrito Federal, v. 21, p. 727-749, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/17660/12596>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

TONELLI, M. R. *Um percurso para compreender mitos relacionados ao ensino de gramática: ponto de partida para o planejamento de atividades articuladas envolvendo a linguagem televisual*. 133f. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Acesso em: 22 de ago. 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20062007-104808/pt-br.php>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.o e 2.o graus*. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VEDOVATO, L. O gênero poema em sala de aula: uma proposta de estudo e transposição didática. 155f. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000147490>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

VOLOCHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte*: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos].

1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 1, p. 79-88, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189>>. Acesso em: 02 jun. 2015.