O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 15 | Nº 44 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.8274418

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

FUNDAMENTOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA ENUNCIATIVA: HUMBOLDT, BAKHTIN, FRANCHI E A QUESTÃO DO ESTRITAMENTE LINGUÍSTICO[1]

Sirleide de Almeida Lima [2]

Sinval Martins de Sousa Filho [3]

Resumo

Neste texto, tratamos dos fundamentos da Análise Linguística Enunciativa (ALE), uma proposta teórico-metodológica brasileira pensada para ser utilizada nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Objetivamos analisar as proposições fundamentais teórico-metodológicas da ALE, visando a articulação dessas com o pensamento bakhtiniano, a fim de contribuir com as ressignificações da orientação da ALE. Metodologicamente, é um estudo bibliográfico de cunho qualitativo. A fundamentação teórica parte de estudos da linguística discursivo-enunciativa e da abordagem de linguagem como atividade constitutiva do pensamento e do conhecimento. Como resultado do estudo, emerge a reflexão sobre a filiação dos bakhtinianos e dos propositores da ALE às ideias de tradição humboldtiana e, ainda, uma discussão sobre as limitações das propostas estudadas com relação ao estritamente gramatical. Sendo assim, com base nos resultados e discussões apresentados, conclui-se que às ressignificações nas orientações teórico-metodológicas da ALE, composta por complexos saberes científicos que fundamentam posturas pedagógicas, suscitam a compreensão e a projeção das atividades de ALE na escola, bem como o tratamento a ser conferido ao gramatical propriamente dito, tanto no âmbito da educação básica quanto na educação superior.

Palavras-chave: Análise Linguística Enunciativa; Ensino-aprendizagem de Línguas; Influências Humboldtianas; Papel Constitutivo da Linguagem; Teoria Linguística.

Abstract

In this paper, we deal with the fundamentals of Enunciative Linguistic Analysis (ALE), a Brazilian theoretical-methodological proposal designed to be used in language teaching-learning processes. We aimed to analyze the fundamental theoretical-methodological propositions of the ALE, aiming at their articulation with Bakhtinian thought, in order to contribute to the redefinition of the orientation of the ALE. Methodologically, it is a qualitative bibliographical study. The theoretical foundation starts from studies of discursive-enunciative linguistics and the approach of language as a constitutive activity of thought and knowledge. As a result of the study, a reflection emerges on the affiliation of Bakhtinians and ALE proponents to the ideas of Humboldtian tradition, and also a discussion on the limitations of the proposals studied in relation to the strictly grammatical. Thus, based on the results and discussions presented, it is concluded that the re-significations in the theoretical-methodological guidelines of ALE, composed of complex scientific knowledge that underlie pedagogical postures, raise the understanding and projection of ALE activities at school, as well as the treatment to be given to grammar itself, both in basic education and in higher education.

Keywords: Constitutive Role of Language; Enunciative Linguistic Analysis; Humboldtian Influences; Language Teaching and Learning; Linguistic Theory.

INTRODUÇÃO

Neste texto, refletimos sobre os fundamentos da Análise Linguística Enunciativa (ALE), uma proposta teórico-metodológica brasileira pensada para ser utilizada nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. As bases da ALE partem da concepção de linguagem como interação √ e

[1] Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), instituição subsidiária da pesquisa.

[2] Doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: sila23lima@yahoo.com.br.

[3] Professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Letras e Linguística. E-mail: sinvalfilho@ufg.br.

como atividade constitutiva do pensamento e do conhecimento √ e da possibilidade de uma gramática das significações.

A temática em estudo se justifica porque contribui para a ampliação de reflexões, estudos e discussões na área de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente com relação às atividades da Análise Linguística Enunciativa. Também, justifica-se por destacar a relevância de pesquisas já realizadas sobre o estritamente gramatical e seu papel nos estudos da e sobre a linguagem.

Objetivamos analisar as proposições fundamentais teórico-metodológicas da ALE, visando a articulação dessas com o pensamento bakhtiniano, a fim de contribuir com as ressignificações da orientação da ALE. Para tanto, revisitamos a concepção de linguagem, como atividade constitutiva e interativa, a partir do pensamento franchiano e das considerações bakhtinianas acerca do tema. Ainda, demonstramos como os referidos estudos são influenciados pela tradição humboldtiana, inclusive em relação ao tratamento dado ao estritamente gramatical que se apresenta como um importante desafio, deixado para um *posteriori* da atividade linguística. No que concerne a ela, não se trata de resultado de um sistema preexistente, mas decorrente de uma atividade elaboradora do espírito.

Este trabalho tem um caráter bibliográfico e de abordagem qualitativa. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de permitir ao pesquisador uma ampla cobertura dos fenômenos estudados, pois esse tipo de pesquisa permite uma abordagem aprofundada no mundo dos significados das ações e relações humanas.

O referencial teórico tem base nos estudos acerca da Análise Linguística (AL), uma proposta teórico-metodológica que foi elaborada na década de 1970 e disseminada no Brasil a partir de documentos oficiais do currículo educacional da década de 1990. Assim, a base do estudo fundamenta-se nos estudos franchianos sobre linguagem, criatividade e gramática. Tais estudos são interpretados e ressignificados a partir das noções dialógicas formuladas pelos estudos bakhtinianos sobre linguagem. A teoria dialógica, assim como os estudos franchianos, se interseccionam mediante a adoção do princípio de linguagem como atividade, que se alude às ideias humboldtianas. Mobilizamos estudos que se debruçaram sobre esse assunto e os sistematizamos para evidenciar a possibilidade de articular as teorias citadas e (re)pensar alguns fundamentos para a ALE, particularmente demonstrando qual é o lugar do estritamente gramatical nessa proposta brasileira de lidar com a linguagem.

Assim sendo, este trabalho está organizado da seguinte maneira: na seção 1, conceituamos a ALE. Na seção 2, apresentamos uma síntese das orientações basilares dessa abordagem teórico-metodológica. Na seção 3, revisitamos a concepção de linguagem como atividade constitutiva e criadora presentes nos estudos franchianos. Na seção 4, a partir da teoria bakhtiniana, discutimos as bases dialógicas da linguagem. Na seção 5, apresentamos as filiações da ALE e dos bakhtinianos à tradição

humboldtiana e o percalço teórico sobre o estritamente gramatical. Na sequência, apresentamos nossas considerações finais, as quais antecedem as referências bibliográficas.

POR UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA ENUNCIATIVA (ALE)

Desde a década de 1980, as práticas de ensino-aprendizagem, os conteúdos e as metodologias de Língua Portuguesa (doravante LP) e de outras disciplinas escolares vêm sendo discutidas, com intuito de repensar o lugar das abordagens tradicionais na escola. Conforme Geraldi (2015; 2014), inicialmente, essas discussões fazem parte de uma vontade de mudança e todo esse movimento se dá em torno da novidade da redemocratização da nação, a qual evocava o crescente signo da participação que visava repensar o ensino baseado em reflexões já prontas, em descrições da língua para práticas que fizessem com que os alunos compreendessem o funcionamento da língua(gem).

Nesse contexto, as pesquisas de Franchi (1987; 2002) e Geraldi (1997; 2011) são vistas como uma alternativa para o ensino reflexivo da língua e analisadas como orientações teórico-metodológicas basilares da Análise Linguística (doravante AL). Nesse sentido, é válido destacar que defendemos a posição de Sousa Filho; Teixeira (2022, p. 85) que propõem um redimensionamento da proposta da Análise Linguística (AL) de Franchi (1987) e Geraldi (1997) para Análise Linguística Enunciativa (ALE). Argumentam os referidos autores que na tradição linguística brasileira já existe a ideia de Análise Linguística como um campo de estudos descritivos, firmados sobretudo nas descrições estruturalistas de línguas e, ligado a essa tradição, há nas escolas o ensino de nomenclaturas gramaticais e de elementos de gramáticas estruturais, funcionais, gerativas etc. sem se considerar aspectos enunciativos e discursivos. Assim, Sousa Filho e Teixeira (2022) acrescentam ao sintagma a palavra Enunciativa e sugerem que essa palavra recobre na proposta de ALE as ideias de enunciação e discurso. Enfatizam que a proposta foi pensada e elaborada para o trabalho pedagógico da disciplina língua portuguesa nas escolas ou em outras agências de letramento.

Conforme Polato; Menegassi (2021) (esses autores utilizam em seus estudos a expressão ‘Prática de Análise Linguística’) e Sousa Filho e Teixeira (2022), a ALE se desponta associada ao movimento epistemológico que pretendia redesenhar o ensino de LP no país, que visava reconsiderar o enfoque exagerado sobre os aspectos formais da língua, em detrimento do trabalho com questões mais amplas a propósito do texto, organização textual, análises dos recursos expressivos, bem como propor reformulação dos textos, a fim de ressignificar as práticas de linguagem na escola.

Relacionados ao assunto, percebem-se em estudos como os de Lima e Sousa Filho (2018), Furtado Baú e Sousa Filho (2020), Sousa Filho (2021) as confluências entre o pensamento bakhtiniano e

as proposições da ALE. Isso resulta, inevitavelmente, em ressignificação daqueles pressupostos basilares (FRANCHI, 1987 - 2002; GERALDI, 1997 - 2011).

Em consonância com as ideias bakhtinianas, Geraldi (1997; 2011) defende uma posição adversa a uma concepção de linguagem monológica, estável e homogênea, pois concorda com os princípios fundantes do pensamento bakhtiniano, que se agregam às tramas das relações sociais em que o locutor, ao usar as formas linguísticas, considera o contexto socialmente determinado e também os elementos não verbais da situação.

A ALE é, em primeira instância, uma proposta metodológica pensada para ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa – e de outras línguas – a partir das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As tarefas formuladas com base na ALE partem das atividades linguísticas e das epilinguísticas. As atividades metalinguísticas servem para sistematizar as tarefas e para tratar de metalinguagens, inclusive das aplicadas nas descrições gramaticais. As proposições teóricas advêm dos estudos de Franchi (1987; 2002) e de Geraldi (1997; 2011). Geraldi (1997; 2011) reformula muito da proposta de Franchi (1987; 2002) e faz uma articulação da AL com os estudos bakhtinianos.

ANÁLISE LINGUÍSTICA ENUNCIATIVA (ALE): ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS BASILARES

O ensino LP é ainda um desafio, que não se justifica apenas por estarmos em período pós-pandemia, mas também se eleva na necessidade de fazer com que as práticas de linguagem em contexto escolar não sejam vagas, vazias de sentido e que o ensino de língua não seja puramente prescritivo e que pouco tem a contribuir para produção de significados dos alunos. Esse desafio se integra a outros que são consequências de uma vontade de mudança no sistema educacional brasileiro, sobretudo, no período de redemocratização da educação. Segundo Geraldi (2015, p. 382):

> desde meados dos anos 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo as consequências de uma vontade de mudança que não mais se expressa, como no período imediatamente anterior (mais ou menos dos anos 1980 à eleição de FHC, ou seja, desde o começo da redemocratização até a elevação do modelo neoliberal a carro-chefe das políticas públicas), pela convocação à participação na reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os segmentos escolares, mas pelos inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças.

Então, as experiências em contexto escolar começam a ter visibilidade, antes aparentes apenas no cotidiano das escolas, devido às vontades de professores em dialogar sobre suas ações, sobre suas

indagações, sobre suas insatisfações e reflexões sobre resultados de seu trabalho, mesmo que a realidade expressasse ser um ambiente hostil a mudanças. De fato, um aspecto positivo é a constituição de um diálogo produtivo, à medida que as "[...] secretarias começam a elaborar suas propostas curriculares fazem-no contando com a participação não só de assessores universitários, mas, sobretudo, com a presença de professores que procediam do chão da escola como representantes de seus colegas" (GERALDI, 2015, p. 382).

De acordo com Valle; Santos (2021, p. 266), diversos estudos ilustram as mudanças que ocorreram na educação escolar brasileira, especialmente na esfera acadêmica:

> Several studies carried out with the purpose of investigating the nature, characteristics and components of the teacher's professional knowledge are significant milestones, according to the perspectives observed in Garcia (1997):
>
> - from the cognitive psychology, Leinhart and Greeno, 1986;
> - with the central interest in analyzing the learning to teach processes,
> - Shulman, 1986, 1987; Wilson *et al*., 1987; Grossman *et al*. 1989;
> - from the professional work, Llinares, 1991; Bromme, 1988;
> - with the attention focused on the "practice", Elbaz, 1983; Schõn, 1983; Feiman-Nemser & Folden, 1986; Clandinin & Connelly, 1988.

Essas mudanças foram verificadas sobretudo nos currículos escolares, asseveram Valle; Santos (2021). Em consonância com Geraldi (2015), ocorreram revisões, redefinições para instaurar interlocuções, ou, pelo menos, tentativas de interlocuções entre as práticas e as perspectivas teóricas para além da escola, a fim de apontar caminhos para o ensino das disciplinas do currículo em âmbito escolar.

De acordo com Polato; Menegassi (2021), o grande marco para o surgimento em âmbito nacional da Análise Linguística (AL) foi a publicação, em 1984, do livro *O texto na sala de aula,* de Geraldi, que, na concretude das concepções e das propostas, apresenta um certo ar de renovação em busca de suprimir um ensino da língua sistematizável e homogêneo, de maneira a redesenhar novos contornos e objetivos no ensino LP, especialmente a partir das atividades da AL. Para tanto, Geraldi (2011) apresenta postura engajada contra as práticas que subjugam os sujeitos, pois nessas não há o comprometimento com a interação discursiva e com a produção de sentidos. No referido livro, são organizadas reflexões sobre o ensino de língua que proporcionem a constituição de sujeitos críticos e participativos socialmente na e pela linguagem, à medida que conjeturam sobre o uso produtivo da língua. Logo, como bem observam Polato; Menegassi (2021, p. 23), sobre o livro:

> [o] tom geral da obra é de crítica a práticas inadequadas que promovem o arquivamento da língua e o assujeitamento – binômio pernicioso − com vistas à prospecção de orientações teórico-metodológicas novas a todos os eixos de ensino, entre eles a PAL [Prática de Análise Linguística], um eixo que, *per si*, se propõe novo.

Com esse propósito, mais precisamente, no capítulo *Unidades Básicas do Ensino de Português*, a AL é nacionalmente inaugurada. No citado capítulo, Geraldi (2011) sugere atividades práticas para o ensino de LP nas quais se preconizam uma concepção de linguagem como forma de interação. Conforme o autor salienta, não se trata de um "roteiro" de atividades para serem seguidas, e sim, subsídios para que os professores possam perceber na prática como pode ocorrer a articulação entre a teoria e a prática, para que, a partir da reflexão que elas podem causar, possam reinventá-las em suas aulas.

Nessa direção, Geraldi (2011) apresenta tópicos que são importantes para organização das práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística, três pontos essenciais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Tais atividades são propostas a fim de incentivar nos alunos o interesse pela leitura, seja a leitura de textos curtos e de maior extensão. Além disso, as práticas de escrita devem ir além da mera simulação do uso da língua escrita em que os alunos não escrevem textos e sim redações. Ainda, as atividades de AL não devem se limitar a análise de dados pré-existentes, ou meros apontamentos de erros de escrita, pois há uma ligação entre as práticas de leitura e de produção de textos pelas quais os alunos se tornam interlocutores dos textos lidos, porque ocorre atividade interativa de interpretação. Logo, no lugar das frases aleatórias e sem dono, os alunos podem aperfeiçoar e revisar os próprios textos escritos, analisar os recursos expressivos, de modo que a análise da língua faça mais sentido aos alunos, uma vez que parte de dados reais. Geraldi (2011, p. 61), em nota de rodapé, justifica o uso da expressão *análise linguística (AL)* que

> [...] inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso 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 que se destina.

Então, podemos entender que se trata de um trabalho de reflexão sobre os recursos linguístico-textual-enunciativos, sem que não se negligencie o ensino de gramática. Contudo, o propósito maior é o trabalho significativo com o texto, como unidade de ensino, bem como o trabalho de reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Vale ressaltar que, nessa obra, Geraldi (2011) não explicita diretamente o tripé

pragmático da AL, que é formado pelas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Isso é feito na obra *Portos de passagem,* de Geraldi (1997), a qual teve a primeira edição publicada em 1991. De acordo com Franchi (1997, no prefácio do Portos, p. XIII), o livro apresenta

> [...] um posto de observação panorâmico (não eclético), que reúne, em uma perspectiva, *uma concepção de linguagem enquanto atividade constitutiva, coletiva, histórica e social*; uma concepção da produção do conhecimento que se dá na socialização e até no conflito; uma concepção da educação, do ensino e da escola como parte de um esforço comum pela transformação da sociedade; uma concepção de seus leitores-professores, como parceiros a que se respeita e se estima.

Desse modo, nas palavras de quem conhece bastante Geraldi, expressa um elo entre esses dois autores (Geraldi e Franchi). Isso se dá pelo fato de que Franchi, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foi orientador de doutorado do então discente Wanderley Geraldi. A tese de doutoramento de Geraldi resultou no livro *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997). Franchi também antecipa, nas notas iniciais do livro, uma concepção de linguagem como um sistema aberto de comunicação e de interação que interfere nos conceitos de educação e de ensino. Associado a isso, o professor/linguista Geraldi (1997) considera a convivência direta com professores de LP para composição desse livro e a relação destoante entre as esferas acadêmica e escolar, visto que essa tem um carácter objetivo, próprio da cientificidade; e esta, subjetivo, devido aos sujeitos em contextos sócio-históricos e culturais diversos. Sobre a concepção de linguagem, produção de significação e AL, Geraldi (1997, p. 20) destaca que "[...] para compreender as ações que se fazem *com* a linguagem, as ações que se fazem *sobre* a linguagem e as ações *da* linguagem. Trata-se da distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas."

Em outras palavras, conforme Geraldi (1997, p. 20), as atividades linguísticas sinalizam os processos interacionais, constituem enunciação, a qual somada aos recursos expressivos, "[...] referem-se ao assunto em pauta, "vão de si", permitindo a progressão do assunto."

Já as atividades epilinguísticas são ações no cerne dos processos interacionais, "[...] resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto". (GERALDI, 1997, p. 23). Esse conceito está associado às ideias de Culioli, que as compreende como sendo atividades não conscientes do sujeito, fazem parte de toda atividade linguística e que ocorrem concomitantes à própria linguagem. Nas palavras de Culioli (1979, p. 205): "the difference between metalinguistic and epilinguistic activity is that the former is deliberate whereas the latter is an uncontrolled inner process".

Sem entrar em delongas sobre a questão da consciência do sujeito nesse processo, Geraldi (2015) explica que essas atividades, tomando as próprias expressões como objetos, seriam como se os interlocutores suspendessem o tratamento do tema (enunciação) e focassem na reflexão dos recursos

expressivos utilizados. Logo, "[s]eriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc." (GERALDI, 1997, p. 24).

Por sua vez, as atividades metalinguísticas são reflexões sobre a linguagem, ou seja, "[...] são 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, 1997, p. 25).

Ainda é válido destacar, segundo Geraldi (2014), que a influência dos estudos de Bakhtin nos livros seminais sobre AL, a saber: *O texto na sala de aula* (2011 [1984]) e *Portos de Passagem* (1997 [1991]), são profundas e substanciais:

> [c]ertamente Bakhtin e seu Círculo são minhas referências fundamentais. E Bakhtin já aparece no meu primeiro livro. Pensar a linguagem como atividade constitutiva (uma ideia primeira defendida, ainda que metafisicamente, por Humboldt), mostrando que cada um de nós se funda no social, ainda que cada um de nós tenha seu percurso próprio e por isso mesmo é insubstituível, agrega a perspectiva social aceitando um sujeito agente na sociedade. Sua noção de constitutividade social das consciências, via linguagem, distancia-se das perspectivas de um marxismo mais determinista que interpreta o sujeito como assujeitado a suas condições. Para Bakhtin, o sujeito é também fabricador de condições sociais, no sentido de que ele age sobre suas condições de vida. A ideologia é produtiva e não só reprodutiva. (GERALDI, 2014, p. 106)

Relacionado a isso, outro ponto muito importante para a nossa exposição é o texto *Criatividade e gramática* (FRANCHI, 1987 [1978]), que, segundo Polato; Menegassi (2021, p. 32), "[...] constitui-se um elo intermediário tangencial entre o que propõe Geraldi em *O texto na sala de aula* (2006 [1984]) e o que propõe em *Portos de Passagem* (2013[1991]) [...]." Todavia, cogitamos que o elo é mais próximo e considerável. Nesse texto, Franchi (1987) busca pensar a definição de criatividade calçada por um viés, em primeiro plano, individualista, mas sem que se desconsidere seu caráter social, pois, no processo de ensino-aprendizagem, os saberes também são construídos socialmente entre os sujeitos envolvidos na situação comunicativa. O linguista também explora as ideias culiolianas, ao redefinir as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas por um caráter pedagógico. As reflexões se voltam ao leitor presumido após apontar que, no Ensino Fundamental, deve-se destacar o modo intuitivo, as atividades epilinguísticas, em exercícios reflexivos de construção e transformação de expressões concatenado com um trabalho interpretativo nesses processos criativos. Nas palavras de Franchi (1987, p. 35):

> [...] o que é fundamental na descrição gramatical: estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido. Repetindo, *gramática é o estudo das condições linguísticas da significação.* É uma resposta sistemática e, quanto possível, explícita, à questão fundamental a que já nos referimos neste texto

> e no início deste item: por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam!

Com relação a isso, conforme Bezerra; Reinaldo (2020, p. 43) a AL, incluída no eixo de ensino, apresenta também um caráter descritivo, ainda que com caráter didático. Essa vertente "[...] tem suas raízes teóricas nas reflexões sobre a historicidade da linguagem e sobre o trabalho linguístico, realizadas por Franchi (1977)". As autoras se referem ao artigo intitulado Linguagem √ Atividade Constitutiva, publicado pela primeira vez em 1977.

Em suma, os apontamentos apresentados são apenas os primeiros andamentos da afirmação da AL num conjunto de estudos na esfera acadêmica e na esfera pedagógica (que foi destacada nesta seção). Segundo Bezerra; Reinaldo (2020, p. 38-39), "[...] a *análise linguística* é uma expressão 'guarda-chuva' que abriga tantas especificações quantas forem as orientações teóricas que a fundamentem". Isso se relaciona aos diferentes estudos aí inseridos, bem como os diferentes contextos sócio-históricos de surgimentos desses estudos. Num recorte panorâmico, Bezerra e Reinaldo (2020, p. 38-39) esclarecem que:

> [...] entre as décadas de 1970 e 1980, registramos uma tendência à análise de unidades menores da língua (palavra, sintagma, frase), entre as décadas de 1980 e 1990, uma tendência ao estudo do componente linguístico do texto (com ênfase na coesão e na coerência) e, a partir dos anos 1990 até atualmente, percebemos que, quando há interesse por esse componente – sem abandonar identificação e classificação de unidades gramaticais – ele está associado à caracterização e ao funcionamento do gênero e, em relação ao discurso, ele é tomado como sua materialização, sinalizando aspectos dialógicos e pluridiscursivos das relações sociais.

Entre muitos estudos e abordagens, as ideias basilares dos dois professores/linguistas −Geraldi e Franchi − são reiteradas e ressignificadas, desde a década de 1990 até nas pesquisas atuais, constituindo uma epistemologia teórica no eixo educacional que destaca a relação língua e discurso. O que a AL propõe é que o ensino de língua meramente prescritivo deixe de ter um lugar central e que o estudo das condições linguísticas da significação passe a fazer parte da disciplina língua portuguesa na escola. Nas palavras de Polato; Menegassi (2021, p. 67):

> [...] os trabalhos da década de 1990 reforçam as vozes prenunciadas por Geraldi (2006 [1984]; 2013 [1991]) e Franchi (1987) e ajudam a compor a epistemologia teórica. 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. Essas duas perspectivas continuam vivas e paralelas, de modo que, atualmente, *replicam e reforçam postulados uma da outra, como se fossem quase a mesma coisa*. De todo modo, precisamos atentar que a PAL foi instituída como eixo de ensino e que seu interesse se volta à compreensão entre relação língua e discurso. Nesse sentido, *a abordagem da gramática é tangencial e não central*. Algumas das indicações feitas em 90 para a reconfiguração e ressignificação do ensino de língua, continuam

> vivas e atuais. Importa resgatá-las, à medida em que nos ajudam a avaliar em que pontos precisamos melhorar e avançar.

Todavia, há uma problemática que envolve os andamentos da AL na esfera do ensino. Conforme observam Bezerra; Reinaldo (2020), mesmo que tenha existido, sobretudo, nas duas últimas décadas, a aproximação entre o ensino de LP e os estudos da academia, ocorre um descompasso quanto ao estudo das unidades linguísticas em comparação com outras práticas de linguagem, ou seja, "[...] o trabalho didático com a leitura e a produção escrita e/ou oral reflete uma prática subsidiada por teoria(s) linguística(s), o mesmo não ocorre com o estudo das unidades linguísticas." (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 85). Desse modo, as dificuldades em estabelecer interação entre os eixos ensino e acadêmico partem desde problemas epistemológicos, pedagógicos, sociais, econômicos, culturais, entre outros. Essa lacuna fortalece o ensino de abordagens gramaticais tradicionais, em detrimento do que preconiza a AL. Logo, é preciso que ocorram ações bilaterais para a aproximação entre a teoria e a prática. (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 85).

Desde o surgimento da proposta de AL nas décadas de 1970 e 1980, feita por Franchi (1987) e Geraldi (1997), muitas ideias foram acrescentadas à proposta e todas essas "novas" ideias visavam delinear a proposta a partir de teorias linguísticas relacionadas à concepção de língua como interação.

Em se tratando de práticas pedagógicas e da compreensão das orientações teórico-metodológicas fundamentais dessa prática, Sousa Filho e Teixeira (2022) propõem que a prática seja acrescida de elementos da enunciação e sugerem renomear a proposta franchiana de Análise Linguística Enunciativa.

Assim, sobre a Análise Linguística Enunciativa, conforme afirmam Sousa Filho e Teixeira (2022, p. 90), ela é uma proposta teórico-metodológica de trabalho com a linguagem ancorada na Linguística da Enunciação e/ou na linguística discursiva. Para Sousa Filho e Teixeira (2022, p. 90), a ALE

> [...] é compreendida como reflexões sistematizadas sobre elaborações didáticas do dizer, sobre quando se pensa e se fala acerca da linguagem em si mesma. Na escola, a análise linguística se desenvolve em (ou desenvolve) situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelos interlocutores, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Ainda, refere-se a situações didáticas que tomem como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração, de refacção e reescrita dos textos.

Sendo assim, direcionamos as nossas discussões para (re)visitar e estabelecer relações dialógicas a respeito das filiações teóricas associadas a essas duas explanações teóricas basilares. Buscamos, então, contribuir com as ressignificações da orientação teórico-metodológica de AL/ALE. Para tanto,

revisitamos a concepção de linguagem, como atividade constitutiva criativa e dialógica, a partir do pensamento franchiano e do pensamento bakhtiniano, com intuito de compreender qual é o fio condutor de interseção entre essas duas teorias, a saber, os estudos de Humboldt. Mobilizamos estudos que se debruçaram sobre esse assunto e os sistematizamos para evidenciar a possibilidade de articular as teorias de Franchi com as do Círculo de Bakhtin e (re)pensar alguns fundamentos da AL/ALE, particularmente demonstrando qual é o lugar do estritamente linguístico nessa proposta brasileira de lidar com a linguagem.

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA E CRIATIVA COM BASE NO PENSAMENTO FRANCHIANO

O linguista Carlos Franchi demonstrava grande compromisso com o rigor científico e extensa discussão crítica a respeito das teorias linguísticas. Segundo observa Simão (2020, p. 9), as principais relações estabelecidas em seus estudos para constituir suas concepções de linguagem, de ensino e de ciência, são "[...] com Wilhelm von Humboldt, Mario Bunge, Jean Piaget, Antoine Culioli, Jean Cavaillès, Simon Schwartzman e Sebastian Shaumyan". Acrescentamos informações adicionais sobre os autores listados acima, na mesma ordem de enumeração, temos: filósofo da linguagem alemão; filósofo da ciência, físico e humanista argentino; psicólogo, epistemólogo e biólogo suíço; linguista francês de origem corsa; filósofo e matemático; sociólogo brasileiro; e teórico da linguagem armênio-americano. Sabemos dos "perigos" de juntar de modo abrupto autores com focos tão precisos, pois um elenco desses pode gerar equívocos conceituais. Por falta de espaço, não discutimos nesse texto as diferenças fundamentais entre Humboldt, Piaget e Culioli. Optamos por listar os encontros teórico-conceituais dos estudos da/em linguagem desses autores feitos por Franchi (1987, 2002). Acrescentamos que, conforme Geraldi (2014, p. 107), Carlos Franchi mobilizou os estudos de "Piaget e dos filósofos e lógicos da linguagem ordinária" para tratar da linguagem como "atividade constitutiva de si própria e das consciências dos homens".

Para discutir sobre a concepção franchiana de linguagem, mencionamos algumas concepções não assumidas por Franchi (2002) no texto intitulado *Linguagem — Atividade Constitutiva*. Em nota preliminar, Franchi (2002, p. 37) informa, que o texto: "[...] se construiu como colagem de excertos da introdução de sua tese de doutoramento — *Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem"* (defendida em 1976, sob orientação de Marcelo Dascal).

Em Simão (2020) é disponibilizada a tese de doutoramento de Carlos Franchi. Para tanto, Simão fez um importante trabalho criterioso de compilação, transcrição e documentação da tese da referida

tese, com intuito de tornar mais acessível e compreensível a pesquisa de Franchi. Conforme explica Simão (2020, p. 16):

> [...] disponibilizamos ao leitor uma edição da tese de doutorado de Carlos Franchi. Ela é apresentada no Anexo I, a partir de um processo de recuperação, edição e interpretação do texto original. Afirmamos isso porque essa tese existe ou em xerox que eventualmente circula entre os linguistas, ou na biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, localizada na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, em São Paulo. Não é, portanto, de fácil acesso. Gostaríamos de corrigir essa lacuna.
> Tendo isso em mente, redigitamos o texto original a partir de uma versão em cópia xerox do texto original.

Entre os vários estudos citados na tese, Franchi (2002, p. 38) posiciona-se contrário à perspectiva reducionista da "concepção institucional da linguagem, em Saussure [...]", devido ao enfoque dispensado à língua, ao ponto de não permitir "[...] ao estudioso ultrapassar as regularidades condicionadas por certas convenções e submetidas a um normativismo exterior [...] conduz esvaziamento da própria 'linguagem'[...]". (FRANCHI, 2002, p. 38-39). Em seguimento ao quadro das negativas, não se filia à perspectiva da linguagem como "[...] uma entidade teórica desnecessária (como [na] tradição behaviorista bloomfieldiana)" (FRANCHI, 2002, p. 39), por considerar que há reducionismo relacionado aos resultados de busca por regularidades, mediante operações de segmentação e de classificação em análises sistemáticas.

Apesar de avaliar que uma teoria de linguagem correlacionada com a função de comunicação é mais produtiva, a exemplos de Searle e de Grice, Franchi (2002, p. 40) ainda a considera insuficiente, pois essas concepções de linguagem são vistas "[...] como 'instrumento de comunicação', [se] utilizam de uma abordagem quase exclusivamente informacional.".

Em suma, ao descrever um cabedal teórico de não filiações, Franchi (2002) busca destacar uma compreensão de linguagem em que é possível considerar concomitantemente aspectos de regularidades e de inconstância devido ao caráter criativo e dinâmico da linguagem humana e é, exatamente, neste segundo aspecto, que ele demonstra maior interesse. Ressalta, então, uma concepção de linguagem que contemple o processo criador pelo qual compomos as nossas experiências, nesse sentido, a linguagem deixa brechas à expressão mesmo entre as regularidades da língua (FRANCHI, 1987; 2002). Relacionado a isso, segundo Simão (2020, p. 12), "[...] é também indeterminada semanticamente, e essa indeterminação tem a ver com o fato de que a linguagem e o sujeito estão situados em um determinado contexto histórico e social; contexto que não pode escapar desse sujeito de maneira alguma.".

Vale esclarecer que a concepção de linguagem, defendida por Franchi (2002, p. 66), refere-se à ideia de Humboldt de linguagem como processo, conforme o linguista brasileiro explica: nessa concepção de linguagem, considera-se que a

> [...] forma é persistente, mas cujo escopo e modalidades do produto são completamente indeterminados; em outros termos, a linguagem em um dos seus aspectos fundamentais é um meio de revisão de categorias e criação de novas estruturas. (FRANCHI, 2002, p. 66).

Assim, não se trata de uma concepção de linguagem que se observa apenas um processo de representação acabado, a partir de discursos demonstrativos e conceituais, pelo contrário, concerne a um permanente processo de estruturação e reestruturação. Segundo Segatto (2009, p. 194), a tese humboldtiana sobre linguagem alude-se a

> [...] uma compreensão da linguagem não apenas como um sistema acabado, mas como atividade. Em suas palavras: "é preciso considerar a linguagem não como um produto morto (*todtes Erzeugtes*), mas, sobretudo, como uma produção (*Erzeugung*) (...). Em si mesma, a linguagem não é um produto (*Ergon*), mas uma atividade (*Energeia*)" (Humboldt, 2002, p. 416 e 418). É interessante notar, nessa compreensão da linguagem como atividade, que seu aspecto criador comparece tanto em um ponto de vista semântico quanto em um ponto de vista pragmático.

Dessa maneira, a partir dessa compreensão, Franchi (2002) defende que nessa permanente atividade humana se sobressai a relação entre linguagem e pensamento. Segundo Simão (2020, p. 54-55), "[...] para Franchi, o que interessa são os sistemas de referências; o mundo pode existir, mas a linguagem não fala dele. A linguagem está todo o tempo operando sobre o mundo e constituindo nele e, a partir dele, sistemas de referências". Isso se refere à mudança de paradigma provocada pelas ideias humboldtianas que transparecem duas dimensões diferentes:

> [e]m sua dimensão *cognitivo-semântica*, essa mudança consiste em encarar a linguagem não como um mero sistema de signos, não como algo objetificável (intramundanamente), mas como algo *constitutivo da atividade de pensar,* como a própria condição de possibilidade dessa atividade. A linguagem é, então, elevada a um estatuto *quasi-transcendental*, que reivindica contra a subjetividade a autoria das operações constitutivas da visão de mundo do sujeito (...). Em sua dimensão *comunicativo-pragmática*, a mudança consiste em ver esse caráter constitutivo da linguagem como o resultado de um processo ou *atividade*: especificamente, a *atividade de falar*. Nesse sentido, a linguagem se torna a garantia da *intersubjetividade da comunicação*, a condição de possibilidade do *entendimento* entre falantes (LAFONT, 1994, *apud* SEGATTO, 2009, p. 194).

Portanto, a primeira dimensão evidencia a compreensão da linguagem como atividade, destacando o aspecto *constitutivo da atividade de pensar.* Isso permite que se criem daí novos conceitos, conteúdos e criação de outras estruturas, bem como a revisão de categorias que nos possibilita acessar

mais facilmente o mundo. Simultaneamente, a segunda dimensão, por sua vez, relaciona essa compreensão de linguagem à ideia do diálogo, da *intersubjetividade da comunicação*, que é concebida "[...] pelas diferentes perspectivas dos participantes da comunicação, que buscam alcançar um entendimento entre si sobre algo no mundo". (SEGATTO, 2009, p. 195). Devido a essas suas dimensões diferentes e também complementares, Franchi (2002, p. 70) salienta que as percepções sobre a linguagem são:

> [...] uma atividade constitutiva quase-estruturante, seria insuficientemente examinada pelas convenções e condições em que ela se utiliza em uma 'ação segunda' no exercício social. Nem se pode apreender satisfatoriamente por processos de análise que se limitem a segmentar e classificar as expressões ou pela representação de uma 'forma gramatical' estruturada sobre um conjunto estável de categorias, resultado já dessa atividade.

A partir dessas assertivas, Franchi (2002) demonstra uma engenhosa defesa da concepção de linguagem como atividade constitutiva e criadora, pois, a linguagem é vista como trabalho, uma ação permanente do sujeito. Logo, essa concepção de linguagem se volta à elaboração, já que a linguagem, assim compreendida, é construção do pensamento, é um processo livre*, ativo e criador* de organização e de informação de nossas experiências. Isso engendra também "[u]m trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias". (FRANCHI, 2002, p. 65). Assim, "[...] temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio." (FRANCHI, 2002, p. 57).

Mantendo coerência com a concepção de linguagem, a proposta de Franchi (1987) para o trabalho em sala de aula com a linguagem se pauta nas atividades epilinguísticas, especialmente mediante exercícios de escrita, reescrita, refacção de textos curtos ou longos, nas atividades linguísticas que explorem os efeitos de sentidos das interações/interlocuções realizadas na escola ou em outros contextos e nas atividades metalinguísticas relacionadas às condições linguísticas das significações.

Isso posto, após considerar a filiação de Franchi às ideias de Humboldt sobre a linguagem e pensamento, na próxima seção, abordamos as influências das ideias humboldtianas no pensamento bakhtiniano.

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA E DIALÓGICA COM BASE NO PENSAMENTO BAKHTINIANO

Diferentemente de Franchi, as ideias de Bakhtin e de seu Círculo abrangem abordagens mais filosóficas e não estão circunscritas a abordagens científicas específicas de áreas particulares. Sobre o Círculo de Bakhtin, Faraco (2010, p. 13) esclarece o seguinte:

> Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado [ou Petrogrado]). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V Pumpianski e os três que [...] [são mais conhecidos] Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

Considerando as ideias do Círculo, especialmente tendo Bakhtin como representante mais conhecido, Faraco (2010) afirma que, devido à recepção das obras, os leitores visualizavam um Bakhtin teórico da literatura, linguista ou filósofo. Este último era o que mais agradava a Bakhtin, pois

> [...] ele mesmo, aliás, se entendia como tal, conforme revela em entrevista a Viktor Duvakin em 1974 (citada por Caryl Emerson na introdução ao livro organizado por Amy Mandelker). Perguntado se ele era mais um filósofo do que um filólogo, Bakhtin respondeu: "Mais um filósofo. E assim permaneço até os dias de hoje. Eu sou um filósofo. Um pensador [myslitel']." (EMERSON, 1995 *apud* FARACO, 2010, p. 35-36).

Dessa maneira, Faraco (2010) compreende que Bakhtin se enxergava como filósofo, devido ao seu modo de *pensar mais globalizante,* para, assim, permiti-lo ultrapassar os limites de disciplinas e de metodologias determinadas, ou seja, poder ser compreendido como um filósofo à moda de Heidegger. Em outros termos, o pensamento de natureza filosófica, no sentido heideggeriano, é

> [...] um pensamento que busca apreender o mundo em seus sentidos mais amplos. O adjetivo alemão *besinnlích* pertence à família da palavra *sinn* (sentido), à qual se alia também o verbo *besinnen* (refletir sobre meditar) e poderia ser traduzido por (pensamento) *reflexivo, meditativo, cogitativo* (FARACO, 2010, p. 36).

Então, compreender essa característica do pensamento de Bakhtin (e do Círculo) é importante porque os seus leitores-estudiosos, normalmente, buscam encontrar, em seus textos, métodos, *modus faciendi*, conjunto de procedimentos de análise literária e de análise linguística. No entanto, isso é um equívoco, ao ponto de categorias filosóficas serem vistas como categorias científicas, por exemplo, temos o diálogo/dialogismo. Não obstante, os estudos de Volóchinov e de Medviédev, segundo Faraco (2010, p. 39), mesmo "[...] comprometidos com o pressuposto de cientificidade do pensamento marxista, dificilmente podem ser lidos como contendo recortes de "objetos calculáveis" e formalizações de proposições de método (sem o que a ciência não pode funcionar)". Isso ocorre porque, antes de mais nada, discutem fundamentos teóricos. Portanto, em seus escritos, "[...] não nos deparamos, em nenhum momento, com a formalização de método científico propriamente dito, mas com grandes diretrizes para construirmos um entendimento mais amplo das realidades sob estudo." (FARACO, 2010, p. 39).

Sendo assim, sigamos com a proposta desta seção de estabelecer confluências entre o pensamento humboldtiano e bakhtiniano. Segundo Glushkova; Domingues (2022), Wilhelm von Humboldt exerceu expressiva influência teórica na formação da linguística europeia e da russa, mais especificamente, à Escola de São Petersburgo, matriz do Círculo de Bakhtin. Conforme Glushkova; Domingues (2022, p. 2), além de linguista, Humboldt foi "um estadista pioneiro na educação: a primeira universidade de Berlim foi fundada e dirigida por ele". Além disso, "Humboldt fundou o primeiro departamento de linguística comparativa na Europa, liderado pelo famoso linguista Franz Bopp" (GLUSHKOVA; DOMINGUES, 2022, p. 2).

As ideias do teórico alemão influenciaram de maneira substancial conceitos que são valiosos ao pensamento bakhtiniano, principalmente, devido à relevância das ideias de Humboldt que são pioneiras no terreno dialógico. Humboldt foi um dos percursores teóricos da linguística ocidental, tendo estudado desde a "fonologia e prosódia, morfologia e sintaxe, estudos histórico-comparativos (diacrônicos), tipologia, mudanças e classificação linguística, gramaticalização até a relação entre língua e cultura." (HURCH, 2004 *apud* GLUSHKOVA; DOMINGUES, 2022, p. 3). Acerca disso, correntes linguísticas russas sugiram recorrendo às ideias humboldtianas, como fonte de inspiração,

> [...] na Rússia ele é amplamente reconhecido como linguista. Foi considerado o fundador da linguística geral (em russo: *óbschieie iazykoznániie*) e formou as ideias de dois importantes intelectuais russos: o linguista Aleksandr Potebniá e o filósofo Gustav Chpiet (autores citados nas obras de Bakhtin e Volóchinov).

Isso evidencia o quanto de fato Humboldt influenciou os estudos acadêmicos, especialmente, os linguísticos, na Rússia. Logo, é possível estabelecer paralelos com as ideias do Círculo de Bakhtin, tendo em vista as posturas críticas que esses pensadores tinham em relação aos estudos em diversas áreas. Nesse sentido, afirmam Glushkova; Domingues (2022, p. 5), a partir de Andrea Karsten (2014), que "[f]oi nesse contexto de enorme influência das ideias de Humboldt sobre a escola de São Petersburgo que as bases para o desenvolvimento da linguística dialógica do Círculo foram lançadas.".

Conforme Yeremeyev (2023, p. 1):

> Humboldt's ideas have had a serious influence upon modern linguistics. But, unfortunately, its two mainstreams remain monological, and therefore they accept *either* the antithesis (Saussure and linguistic structuralism and pragmatics up to Speech Act Theory by J. Austin and J. Searle), or, as a reaction, – the thesis (L. Wittgenstein's *Philosophical Investigations*, French school of poststructuralism – R. Barthes, J. Kristeva, J. Derridas and others).
>
> It seems that Humboldt's antinomistic views of the language were truly accepted and developed by two other language philosophy schools which were only too ready to do it due to their Platonic

> and, in the second case, also neo-Kantian roots. These schools are the Russian philosophy of Name (P. Florensky, S. Boulgakoff, A. Losev) and Dialogistic philosophy (M. Bakhtin, M. Buber, F. Rosenzweig, E. Rosenstock-Huessy). Though most of these philosophers worked independently of each other, their ideas have much in common. Their main concepts are *antinomy* and *dialogue*. These two concepts were also present among the basic ideas of W. von Humboldt's works (though he did not use these terms).

Assim, ao entender a língua(gem) como (*energeia)* (como tratamos na seção anterior), Humboldt firma seus estudos no campo da interação discursiva, consolidado sob um processo dialógico ininterrupto. No entanto, quando o sistema linguístico é oposto disso, fechado e acabado (*érgon*), torna-se parte forjada, congelada e artificial, porque rompe com o processo constante de estruturação e restruturação. (GLUSHKOVA; DOMINGUES, 2022).

Por sua vez, a posição adotada por Bakhtin e pelo Círculo destaca a natureza dialógica da linguagem, fruto da interação discursiva, pela relação entre o eu/outro no processo comunicativo. Como bem lembram Glushkova; Domingues (2022, p. 6) *apud* Volóchinov (2017), "[...] a interação verbal é composta de signos ideológicos, em especial a palavra. O signo nasce da comunicação entre dois organismos socialmente organizados: é o terreno comum desses organismos e a fronteira entre ao menos duas consciências".

Assim, conforme Volóchinov (2017), os signos são passíveis de estudo, dito de outro modo, o estudo de toda essa realidade, que os signos configuram, só é possível, porque eles emergem na experiência com o mundo exterior, entre seres socialmente organizados. Desse modo, os signos significam no cerne das relações sociais, apresentam uma significação ideológica, submisso aos processos axiológicos, de acordo com o contexto sócio-histórico-ideológico dos interlocutores. Isso se explica porque

> [...] um instrumento de produção ou um produto de consumo [...] reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. *Onde não há signo também não há ideologia* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 92).

Nessa ótica, os signos são espaços de união e de embate dos índices sociais de valor, de modo que essa versatilidade faz com que o universo da criação ideológica seja repleto de vida e de mobilidade. Logo, o signo é ideológico por natureza. Todavia, se "[...] um corpo físico equivale a si próprio: ele não significa nada e coincide inteiramente com a sua realidade única e natural" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 92).

Acerca disso, ao falar do signo ideológico, Volóchinov (2017) compreende e estabelece o conceito de consciência numa dimensão social e coletiva, uma vez que a consciência se constitui a partir

do sistema semiótico. Isso significa que a consciência é externa aos indivíduos, visto que ela se concretiza e se realiza nos signos que surgem na interação discursiva entre sujeitos, em uma coletividade organizada, num evento socioideológico. Sem esse vínculo com o social, sem conteúdo sígnico ideológico, restará à consciência coisa alguma. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 97-98):

> [u]ma definição objetiva do que é a consciência só pode ser sociológica. A consciência não pode ser deduzida diretamente dá natureza, como tentava e ainda tenta fazer o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia objetiva atual (biológica, behaviorista e reflexológica). A ideologia não pode ser deduzida a partir da consciência, como fazem o idealismo e o positivismo psicológico. *A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada.* A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir dele, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sígnica de uma coletividade. Se privarmos a consciência do seu conteúdo sígnico ideológico, não sobrará absolutamente nada dela.

Dessa forma, enquanto Volóchinov (2017) ressalta o aspecto social à definição de consciência, o pensamento humboldtiano permite a percepção do processo por outro viés, conforme Glushkova; Domingues (2022, p. 6),

> [...] Humboldt foi, na tradição idealista, responsável por desenvolver o papel da língua no processo de simbolização dos referentes do mundo pela consciência, *tanto a nível individual* (criação da palavra) *quanto coletivo* (visões de mundo, o inventário linguístico-conceitual nacional). [...] Os produtos desse processo de simbolização mediam a relação do sujeito com o mundo.

No entanto, segundo Glushkova; Domingues (2022), Humboldt teorizou formulações ricamente dialógicas, que, certamente, influenciaram Bakhtin e o Círculo, por exemplo a manifestação do dualismo em diversas línguas. Para explicar sobre o conceito de dualismo, o teórico alemão considera que:

> [...] no organismo invisível do espírito [mente], nas leis do pensamento, na classificação de suas categorias está a raiz da dualidade", afirmação que especifica o dualismo como representação. O dualismo é a conceitualização da dicotomia "profunda e prototipicamente enraizada: na sentença e na resposta, no sentar-se e levantar-se, no ser e o não-ser, no Eu e no Mundo". Para o teórico, nossa interpretação é elementarmente estruturada por dicotomias. (HUMBOLDT, 1963 *apud* GLUSHKOVA; DOMINGUES, 2022, p. 7).

No que se refere a essas informações, percebe-se que há confluências entre o dualismo humboldtiano e as concepções dialógicas do pensamento bakhtiniano, logo, é evidenciado raízes filosóficas do grupo fincadas nas contribuições do teórico alemão. Então, Humboldt (1963, p. 138 *apud* Glushkova; Domingues, 2022, p. 7) afirma que: "falamos, mesmo quando apenas em pensamento,

sempre com um outro, e mesmo quando nos dirigimos a nós mesmos, nos dirigimos a nós como a uma segunda pessoa [...]".

Dessa maneira, o conceito de dualismo se fundamenta nas conexões sociais entre Eu *versus* o Outro, ou seja, "[...] na dualidade do conhecido (*Einheimische,* o Eu) *versus* do estrangeiro (*Fremde.* o Outro)" (GLUSHKOVA; DOMINGUES, 2022, p. 8). Dessa maneira, esse desenvolvimento dialogizante do conceito está no cerne da língua, há necessidade do Eu se dirigir ao Outro, bem como o contrário, numa relação simultânea de reciprocidade. O teórico alemão considera, então, que o pensamento é social, na medida em que se constitui essa necessidade de resposta, de correspondência dual, a fim de ser compreendido pelo Outro. Quer dizer: "[...] o ser humano anseia por um Outro que corresponda ao Eu, pois apenas por meio da validação do interlocutor, um conceito se define e se lapida; apenas por meio do Outro um conceito se efetiva no fluxo da língua e, portanto, do pensamento." (GLUSHKOVA; DOMINGUES, 2022, p. 7).

Por sua vez, as ideias bakhtinianas apresentam desdobramentos muito similares às ideias humboldtianas. Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem humana é fundamentalmente dialógica, desse modo, a comunicação é vista como realização concreta da interação verbal/discursiva e é a matriz geradora da linguagem. Isso consiste, de acordo com Volóchinov (2017, p. 205), a essência bilateral da palavra, dual em termos humboltianos:

> [t]oda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

Assim, a língua se realiza por meio da *interação discursiva dos interlocutores*, ou seja, presume-se uma forma de incorporação do outro no processo comunicativo. Logo, a existência do ser possui estreita dependência de uma posição responsiva que o sujeito adquire em relação ao outro e que, por conseguinte, possa agir em constante tensão com atos dos outros sujeitos, numa construção social da consciência e da linguagem pela intersubjetividade.

Nesse sentido, o conceito de dialogismo é elemento que configura a natureza interdiscursiva da linguagem, refere-se "[...] ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade" (BRAIT, 1997, p. 98). A dinâmica de base interativa aponta para um elemento importante e constitutivo do dialogismo: a responsividade, já que, na relação entre o eu e outro, o outro age ativamente em relação à palavra do outro, e vice-versa, porque, de acordo com Bakhtin (2010, p. 271), "[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou aquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante". Logo, uma

atitude responsiva ativa do sujeito propicia uma compreensão íntegra e verdadeira de um enunciado. Todavia, vale destacar que o ato dialógico de responsividade é compreendido por Bakhtin (2010) como qualquer ação de resposta que cause alteração e complementação, pois tanto o autor/locutor como o interlocutor/leitor são partes importantes da comunicação.

Então, podemos perceber uma estreita aproximação entre os conceitos bakhtinianos de dialogismo e de responsividade com a teorização do dualismo de Humboldt que compreende que

> na essência da língua há um imutável dualismo; a própria possibilidade da fala é condicionada pelo endereçamento e pela resposta". A responsividade dialógica da língua, por sua vez, é constituinte de todas as relações: "*entre uma consciência e outra, não há outro meio além da língua*" (HUMBOLDT, 1963 *apud* GLUSHKOVA; DOMINGUES, 2022, p. 8).

No entanto, apesar de ser possível encontrar semelhanças, há também diferenças que mudam o modo de percepção sobre a linguagem. Mesmo assinalando perceptível influência, há um diálogo rico, denso e tenso de reflexões. Isso nos leva a reconhecer, conforme o pensamento bakhtiniano, que as relações dialógicas expõem a dinâmica do embate, da tensão entre os enunciados que podem apresentar a disposição de ideias concordantes e destoantes. Isso pode ser contemplada pela expressão "um *tenso combate dialógico ocorre nas fronteiras"* que Bakhtin usa, em seu caderno de notas de 1970/1971 (BAKHTIN, 1970/1971 *apud* FARACO, 2010, p. 69).

AS FILIAÇÕES À TRADIÇÃO HUMBOLDTIANA E O PERCALÇO TEÓRICO SOBRE O ESTRITAMENTE GRAMATICAL

Como vimos na seção anterior, as discussões propostas por Volóchinov (2017) e por Bakhtin (2010) demonstram estreitas aproximações com as teorizações de Humboldt, mas isso não significa dizer que se trata de uma aceitação cega sem atritos àquelas ideias. Há uma postura crítica responsiva que lhes permitem outros desdobramentos ao refletir sobre a demarcação da linguagem como foco de discussão. Um exemplo desse atrito ocorre quando Volóchinov (2017) discute sobre duas importantes correntes linguísticas: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista.

Assim, a primeira vertente, filiada a Ferdinand de Saussure, é duramente atacada, pois Volóchinov (2017) critica o expressivo destaque conferido à forma linguística, em detrimento da importância dos interlocutores no contexto socioideológico da enunciação. Outro ponto contestável, segundo o autor, é a compreensão da língua como acabada e em estado de imutabilidade. Nesse sentido, Volóchinov (2017) compreende que a língua, pelo contrário, altera-se constantemente, mesmo no ponto de vista sincrônico, em determinado recorte no tempo, pois até mesmo no ato de fala ocorrem alterações

linguísticas mesmo que ocultas nos discursos. Segundo Faraco (2010, p. 109), "[...] Voloshinov descarta radicalmente o objetivismo abstrato, argumentando que o sistema sincrônico, pedra angular dessa corrente, não tem objetividade — em direta oposição ao que sobre isso afirmava Saussure no *Curso de linguística geral* (p. 23) — e é, portanto, um erro persegui-lo".

A segunda corrente, por outro lado, representada principalmente por Humboldt e por Vossler, proporciona outra demarcação sobre a realidade da língua e linguagem. De acordo com Faraco (2010, p. 109), a crítica em relação

> [...] ao subjetivismo individualista, contudo, é menos radical. Ele não aceita seu compromisso de base com uma concepção individualista do falante e de sua atividade linguística - isto é, o fato de seus atos de dizer serem entendidos como expressões de uma consciência puramente individual; ou, em outros termos, sua incapacidade de compreender a natureza social do enunciado e da enunciação.
>
> No entanto, Voloshinov considera corretos os outros pressupostos de base da tradição humboldtiana (p. 93 e 94): *tomar a enunciação como a realidade concreta da linguagem e não separar a forma linguística de sua substância ideológica*.

Em outros termos, segundo Faraco (2010), o filósofo russo se filia a essa tradição, porque a outra vertente de tradição racionalista é, definitivamente, contra. No entanto, mesmo concordando como a concepção de linguagem como atividade (*energeia),* Volóchinov (2017, p. 203) discorda que "[a] teoria da expressão pressupõe invariavelmente um certo dualismo entre o interior e o exterior e *uma certa primazia do interior*, pois todo o ato de objetivação (expressão) ocorre de dentro para fora. As suas fontes encontram-se no interior". Dessa maneira, Volóchinov (2017, p. 204) compreende que não pode haver destaque entre o interior em relação ao exterior. De fato, o que organiza e forma as expressões residem na exterioridade, visto que "[n]ão é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção". Logo, mesmo se filiando "[...] à tradição humboldtiana, Voloshinov, ao mesmo tempo que lhe dá um *caráter novo (ao sociologizá-la)* [...]". (FARACO, 2010, p. 109).

Todavia, há uma importante dificuldade nessa tradição, uma grande questão: como tratar o gramatical propriamente dito, um produto (*ergon*)? Na medida que ocorre uma mudança de enfoque para um *posteriori* da atividade linguística**,** no que concerne a ela, não se trata de um resultado de um sistema preexistente, mas decorrente de uma atividade elaboradora do espírito.

Assim, as dificuldades estão em como sistematizar o (*ergon)*, o estritamente gramatical, já que as considerações de Humboldt sobre a linguagem são ricamente complexas e isso dificulta qualquer tentativa de sistematização (FARACO, 2010). Isso ocorre, pois, como vimos em Bakhtin e no Círculo, na seção anterior deste texto, Humboldt

> [...] é antes de tudo um filósofo da linguagem e não propriamente um linguista no sentido estrito do termo: o que parece lhe interessar, antes de qualquer coisa, é o Ser da linguagem e não a formulação de um método de análise de um "objeto calculável" [...] (FARACO, 2010, p. 110).

Sendo assim, Volóchinov (2017) considera que há permanente elaboração e a vicissitude contínua da novidade de significações são resultados do processo interativo, consequentemente, social, assim, "[...] a linguagem como uma *energeia* social. Já o *ergon* perde o caráter unitário de referência." (FARACO, 2010, p. 111). Em outras palavras, Volóchinov (2017) destaca o caráter social a essa concepção de linguagem; e o estudo das formas linguísticas só é possível no cerne de uma teoria da enunciação.

Embora, adepto à tradição humboldtiana, os teóricos russos Bakhtin (2010) e Volóchinov (2017) priorizam o social, nesse sentido, o sujeito e a sua consciência são dependentes à coerência da comunicação socioideológica numa coletividade social organizada, mas concomitantemente o sujeito também é individual, porque, mesmo sendo integralmente social, não perde sua individualidade (FARACO, 2010). Assim, em parte, reitera as ideias do filósofo alemão Humboldt, já que reconhece que o mundo mental do falante está de maneira criativa em permanente movimento, ou seja, "[...] o fato de seu psiquismo ser integralmente social não lhe tira a individualidade, porque seu mundo mental não é uma realidade estática, mas dinâmica (e, portanto, criativa — pressuposto fundamental de Humboldt)" (FARACO, 2010, p. 113). Logo, Faraco (2010, p. 114) sintetiza as influências de Humboldt para compreensão de linguagem:

> [...] Voloshinov adota a concepção de Humboldt de linguagem como atividade, *mas muda radicalmente o eixo de sua articulação ao atribuir-lhe um caráter inerentemente social*, em que a interação, *longe de ser acessória* (como era para Humboldt), é essencial. Desse modo, *o trabalho elaborador mental contínuo* não precede a comunicação, embora seja a comunicação, ao alimentar de signos a consciência e dar-lhe a lógica das relações dialógicas, que o torna possível.

No entanto, Volóchinov (2017), ao se filiar ao pensamento do filósofo alemão, passa pelo percalço teórico que humboldtianos em geral procuram superar, que é situar o ponto do especificamente gramatical. Como já vimos, criticou veemente o que chama de *objetivismo abstrato*, então, para o estudo das formas linguísticas, só pode ser possível no interior de uma teoria da enunciação. Quer dizer:

> Por exemplo, todas as categorias morfológicas só são importantes dentro do enunciado e se recusam a servir para definir o todo. O mesmo acontece com as categorias sintáticas; por exemplo, a categoria da "frase" se refere à frase apenas dentro do enunciado, como seu elemento, e de modo algum como um todo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 243).

Assim, a análise do enunciado não isola a forma linguística do enunciado na interação discursiva, pois são elementos que não se separam, são vistos somente no *território interior do enunciado*. Sendo assim, Volóchinov (2017, p. 145) explica como olhar para um fenômeno tipicamente linguístico: "[p]ara observar o processo de combustão, é necessário colocar o corpo no ambiente atmosférico. Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social". Desse modo, de acordo com Medviédev (2012, p. 183), um enunciado pode ser visto como:

> um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual – o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta. Ele mesmo reage a algo: ele é inseparável do acontecimento da comunicação.

Por outro lado, o linguista Franchi (2002) certamente passou pela mesma dificuldade ao ser adepto do pensamento de Humboldt. Conforme compreende Faraco (2010, p. 114), Franchi procurou contornar esse impasse,

> [m]ais do que isso, acreditava ter encontrado, na lógica combinatória e na teoria da funcionalidade formulada por Curry e Feys, *um caminho promissor para um modelo formal capaz de "dar conta da 'forma' de uma atividade"* (p. 36). Se de fato adequado, tal tratamento formal colocaria no horizonte uma perspectiva de superação da clássica limitação gramatical do pensamento humboldtiano.

Considerando os objetivos deste texto e os limites impostos à escrita de um texto científico, não nos aprofundaremos nestes conceitos que contribuíram na construção de um modelo teórico sugerido por Carlos Franchi. Sobre o quadro teórico do pensamento franchiano, Simão (2020, p. 15) faz um adendo sobre a segunda parte da tese de doutoramento de Franchi que muitos a consideram *impossível de ler*, devido à apropriação que faz de um modelo formal da linguagem bem complexo: a lógica combinatória de Curry e Feys, via Grize, com intuito de determinar sua Teoria da Funcionalidade. Essa lógica é a mesma utilizada por Shaumyan e Piaget, autores referenciados por Franchi. (SIMÃO, 2020). No entanto, Faraco (2006, p. 128) faz algumas considerações:

> [s]e, de fato realizável, tal tratamento formal colocaria no horizonte uma perspectiva de superar qualitativamente a clássica limitação do pensamento humboldtiano no tratamento da questão gramatical. Aí sim se poderia dizer que se estava apontando para uma síntese dialética de sistema e atividade. *Franchi, no entanto, manteve-se fiel ao individualismo de base do pensamento humboldtiano.* É clássica sua asserção de que a linguagem é antes para a elaboração do que para a comunicação. Ignorou deliberadamente Voloshinov (*personal communication*), sob o argumento de que este nada oferecia em termos formais para a análise da linguagem. Com isso,

> não aproveitou o que de melhor produziu o Círculo de Bakhtin, isto é, uma concepção sociológica da atividade linguística.

Também adepto ao pensamento de Humboldt, Bakhtin, segundo observa Faraco (2010), procura resolver o impasse para superar a clássica limitação gramatical com a seguinte estratégia: "propor uma divisão de trabalho entre duas disciplinas, argumentando que sentença e enunciado são fenômenos de naturezas diferentes a exigir análises diferentes." (FARACO, 2010, p. 114). Bakhtin (2010) compartilha do mesmo interesse de Volóchinov (2017) que é enfocar a atividade social da linguagem intimamente constituída pelo dialogismo, ou seja, destacar a *língua em sua totalidade concreta e viva*, em oposição a uma abordagem preocupada apenas com léxico-gramatical, *perspectiva estritamente linguística*, mas Bakhtin (2010) aponta a necessidade de divisão, para contornar o problema da análise estrutural. Segundo compreende Faraco (2010, p. 104),

> [...] propor outra disciplina distinta da linguística, mas em constante correlação com ela, acrescentando a observação de que os limites entre ambas seriam, na prática, violados frequentemente.
>
> Essa última observação mostra Bakhtin bem consciente da impossibilidade de ignorar *a linguística (isto é, o estritamente verbal do enunciado)* e, por outro lado, de estabelecer limites rígidos entre os dois tipos de enfoques no estudo da linguagem.

Essa alternativa pensada por Bakhtin (2010) em contornar a questão do propriamente gramatical, do outro lado a língua em contexto, conforme explicita Faraco (2010, p. 105), leva-nos a duas percepções: a) mesmo em defesa de uma segunda ciência que dê conta do estritamente verbal, não a constitui em suas reflexões, nem a partir de delimitação de um *objeto calculável*, nem apresenta pressupostos metodológicos, pois se posiciona como um filósofo da linguagem, densamente preocupado com o "Ser da linguagem *em sua totalidade concreta e viva.*"

Outro ponto a destacar: b) Bakhtin considera justificáveis as abstrações que são realizadas por algumas vertentes linguísticas em torno do estritamente linguístico, que são esquemas pensados pelos linguistas que diz respeito às funções entre locutor e receptor. Embora, reforce que tal abordagem é insuficiente para analisar a comunicação verbal em si (FARACO, 2010). Quer dizer, de acordo com Bakhtin (2010),

> [...] existem na linguística *ficções* como o "ouvinte" e o "entendedor" (parceiros do "falante", do "fluxo único da fala", etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicaçao discursiva. Nos cursos de linguística geral (inclusive em alguns tão sérios quanto o de Saussure), aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o

> ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondem a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Bakhtin (2010) destaca que esses esquemas são insuficientes, já que distorcem o todo real, são basicamente ficções científicas que não dão conta do fenômeno concreto, já que o papel dos interlocutores é descartado. Logo, é imprescindível buscar compreender o processo da comunicação discursiva com a devida complexidade que lhe é própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar do estritamente gramatical na escola sempre esteve em um local reservado, seja como principal objetivo de ensino de LP, seja como motivo de reflexões das práticas pedagógicas. Como vimos, a década de 1980 foi representativa para instauração de diálogo que requereu um interessante processo de revisão sobre os objetivos e os métodos do ensino de LP que se elevou devido ao acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento.

Os estudos produzidos por Franchi (2002; 1987) e Geraldi (2011; 1997) foram significativos para constituir a epistemologia teórica-metodológica da Análise Linguística Enunciativa no eixo educacional. Conforme Bezerra; Reinado (2020, p. 18), a AL "[...] assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita". Em meio às consequências da vontade de mudança, de certa forma, fizeram com que se cogitasse a possibilidade de constituição de práticas pedagógicas no ensino de LP, voltadas à língua em uso. Isso permite apreendê-la em um acontecimento enunciativo, com intuito de elevar a competência comunicativa dos educandos, por meio da reflexão sobre a língua e, a partir daí, reavaliação dessas reflexões em suas práticas de linguagem para formação de cidadãos participativos socialmente. Nesse sentido, o ensino mais prescritivo da língua, em tese, perde o lugar *central*.

Na ciência, o impasse de como tratar o estritamente linguístico permanece e causa incertezas, o que apresenta "[...] relativa clareza de que as práticas de linguagem e suas significações são de caráter histórico-social, essa mesma clareza não existe quando se trata da face estrutural das línguas". (FARACO, 2010, p. 115). Nossa revisitação a concepção de linguagem, como atividade constitutiva criativa e dialógica, a partir do pensamento franchiano e do pensamento bakhtiniano, com intuito de

compreender qual é o fio condutor de interseção entre essas duas teorias levou-nos a compreender e projetar como devem ser as atividades de Análise Linguística Enunciativa nas salas de aula, sobretudo com relação ao tratamento do estritamente linguístico. Nesse sentido, conceitos do filósofo alemão marcam [...] linguagem e pensamento e constituem uma unidade. É por isso que Humboldt afirma ser a língua um processo, uma atividade **(***energeia)* e não um produto *(ergon*). (HUMBOLDT, 1988 *apud* FARACO, 2010, p. 111).

A Análise Linguística Enunciativa, a priori, é proposta para lidar com o enunciativo-discursivo e, por isso, enxerga a gramática como o estudo das condições linguísticas das significações. E aí se encontra o estritamente gramatical, em meio e no meio da enunciação e é pela enunciação e com a enunciação que se pode estudar o estritamente gramatical na Análise Linguística Enunciativa, o que está em consonância com Franchi (1987; 2002), Bakhtin (2010) e o Círculo de Bakhtin.

Conforme Franchi (2002), Segatto (2009) e Glushkova; Domingues (2022), Volóchinov (2017) Bakhtin (2010) e Medviédev (2012), as afirmações humboldtianas de linguagem, como atividade (*energeia*), evidenciam uma perspectiva diferente daquela que compreende a língua como sistema estável, submetida a regularidades condicionadas por certas convenções. Pelo contrário, o teórico alemão marca o permanente processo de estruturação e reestruturação de sentidos que se submete a criação e adaptação de formas gramaticais e lexicais. Assim, mediante à "[...] assimilação e reprodução dessas formas pelo outro, elas entram para o fluxo linguístico e se concretizam como o sistema da língua. O conceito *energeia* pressupõe a relevância da interação discursiva na constituição de uma língua." (GLUSHKOVA; DOMINGUES, 2022, p. 6).

Ainda sobre como lidar com o estrutural, de acordo com Faraco (2010, p. 115-116),

> Se chegássemos um dia a demonstrar que, de fato, o estrutural é, no fundo, de natureza histórico-social, então o monismo metodológico defendido por Voloshinov se imporia naturalmente e Bakhtin estaria errado em tê-lo considerado de natureza diferente dos fenômenos discursivos e a exigir análise diferente.
>
> No entanto, se viesse a prevalecer o argumento de que o estrutural, no fundo, é de caráter biológico, teríamos, então, de aceitar a impossibilidade do monismo metodológico e, por consequência, a necessidade da divisão de trabalho nos estudos linguísticos.

Então, da inspiração humboldtiana ao percalço teórico, houve a superação da limitação gramatical? Ainda não existe certeza, a não ser a clareza de que existe um processo ainda indeterminado sem alternativa teórica capaz de resolver o impasse.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. "From Notes Made in 1970-71". *In*: BAKHTIN, M. M. **Speech Genres & Other Late Essays**. Austin: University of Texas System, 1986.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

BAÚ, M. F. F.; SOUSA FILHO, S. M. **Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio por meio da Pedagogia de Projetos**: projeto minha autoria. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

BEZERRA, M. A.; REINALDO M. A. **Análise linguística**: afinal a que se refere? Recife: Editora Pipa Comunicação, 2020.

BRAIT, B. "Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem". *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

CULIOLI, A. "Why Teach How to Learn to Teach What is Best Learnt Untaught". **Cahiers Charles V**, vol. 1, n. 1, 1979.

EMERSON, C. "Introduction: Dialogue on Every Comer, Bakhtin in Every Class". *In*: MANDELKER, A. (org.). **Bakhtin in Contexts**: Across the Disciplines. Evanston: Northern University Press, 1995.

FARACO, C. A. "Voloshinov: um coração humboldtiano?" *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; C. G. (orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FRANCHI, C. "Criatividade e gramática". **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 9, n. 1, 1987.

FRANCHI, C. "Linguagem - atividade constitutiva". **Revista do GEL**, vol. 1, n. 1, 2002.

FRANCHI, C. "Prefácio". *In*: GERALDI, J. W. (org.). **Portos de passagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. "João Wanderley Geraldi: um pensador além de seu tempo com o pé na escola". **Revista Interdisciplinar**, vol. 20, n. 1, 2014.

GERALDI, J. W. "O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular". **Revista Retratos da Escola**, vol. 9, n. 17, 2015.

GERALDI, J. W. *et al*. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

GLUSHKOVA, M.; DOMINGUES, T. "Wilhelm von Humboldt: paralelos com o círculo de Bakhtin e contribuição para a questão da diversidade linguística". **ALFA: Revista de Linguística**, vol. 66, 2022.

HUMBOLDT, W. V. "Form der Sprachen". *In*: HEIDERMANN, W.; WEININGER, M. J. (orgs.). **Linguagem, Literatura e Bildung**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

HUMBOLDT, W. v. **On Language**: The Diversity of Human Language - Structure and its Influence on the Mental Development of Mankind. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

HUMBOLDT, W. v. **Schriften zur Sprachphilosophie**: Werke in fünf Bänden III. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963.

HURCH, B. "Die Formierung der grammatischen Analyse: Die Rolle des Baskischen auf dem Weg Humboldts als Grammatiker: Einige editorische Anmerkungen zu den frühen bascologischen Arbeiten". **Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo**, vol. 38, n. 1, 2004.

KARSTEN, A. **Schreiben im Blick**: Schriftliche Formendersprachlichen Tätigkeitausdialogischer Perspektive. Berlim: Lehmmans Media Verlag, 2014.

LAFONT, C. "'Apertura del mundo' y referencia". *In*: VIEJA, M. T. L. (org.). **Figuras del logos**: entre la filosofía y la literatura. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

LIMA, S. A.; SOUSA FILHO, S. M. "Expressividade na escrita escolar: ensino/aprendizagem da língua viva". **Domínios de Lingu@gem**, vol. 12, n. 3, 2018.

MEDVIÉDEV, P. **O Método Formal nos Estudos Literários**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. "Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90". *In*: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES. T. C (orgs.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

SEGATTO, A. I. "Tradução: Sobre pensamento e linguagem Wilhelm Von Humboldt". **Transformação**, vol. 1 n. 32, 2009.

SIMÃO, D. **Hipóteses sobre a teoria franchiana da linguagem** (Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos). Curitiba: UFPR, 2020.

SOUSA FILHO, S. M. "A Ausência da Atividade Epilinguística no Eixo Pedagógico Prática de Análise Linguística da BNCC". *In*: SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. (orgs.). **Múltiplos olhares para a base nacional comum curricular**: língua portuguesa e língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2021.

SOUSA FILHO, S. M.; TEIXEIRA, M. "Para uma Didática da Análise Linguística Enunciativa na Educação Libertadora? De Freire e Franchi à Agenda 2030". *In*: FIGUEIRA-BORGES, G.; LUTERMAN, L. A.; VIEIRA, M. S. (orgs.). **Estudos linguísticos e interculturalidade**: texto, discurso e ensino. São Paulo: Editora Todas as Musas, 2022.

VALLE, J. C. A.; SANTOS, V. M. "The teaching participation in curricular elaboration processes: Paulo Freire's democratic experience". **Acta Scientiae** , vol. 8, n.8, 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

YEREMEYEV, Y. N. "Language. Antinomy. Dialogue". **Web Archive** [2023]. Disponível em: <www.web-archive.southampton.ac.uk>. Acesso em: 07/07/2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 15 | Nº 44| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima