

# PRESSUPOSTOS ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS PARA A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA MEDIADA POR GÊNEROS DO DISCURSO ORAIS

## DISCURSIVE-ENUNCIATIVE ASSUMPTIONS TO LINGUISTIC ANALYSIS PRACTICE THROUGH ORAL DISCURSIVE GENRES

Amanda Maria de Oliveira **1**  
Janaína Senem **2**  
Carlota Tavares **3**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **1**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2989057670819632>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4542-4993>.  
E-mail: [amandahmo@hotmail.com.br](mailto:amandahmo@hotmail.com.br)

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). **2**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2907374226996446>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1551-0172>.  
E-mail: [janaina.s@unitins.br](mailto:janaina.s@unitins.br)

Atualmente cursa MBA em Liderança e Gestão Educacional. **3**  
Coordenadora Pedagógica na Fundação Hermon.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2070296986666320>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9512-9354>.  
E-mail: [carlotagtavares@gmail.com](mailto:carlotagtavares@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar diretrizes para trabalho envolvendo a análise linguística de gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Para tanto, desenvolvemos um estudo de cunho bibliográfico ancorado em uma perspectiva dialógica baseada nos escritos do Círculo de Bakhtin. Em vista da limitação do artigo, trazemos conceitos-chave como enunciado, gêneros do discurso e dialogismo, uma vez que essas discussões se mostram significativas para o presente estudo e para o desenvolvimento de práticas para o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, discutimos sobre a oralidade enquanto prática social, e trazemos o conceito de análise linguística (GERALDI, 2011 [1984]). Nessa perspectiva, compreendemos que a oralidade se estabelece em um continuum com a prática da escrita, e que a prática de análise linguística pode auxiliar o professor a desenvolver atividades significativas no ensino dos gêneros orais. Por fim, buscamos compreender como essas práticas estão imbricadas no uso da língua(gem).

**Palavras-chave:** Oralidade. Ensino. Língua Portuguesa. Círculo de Bakhtin.

**Abstract:** In this article, we aim at presenting guidelines for practices involving linguistic analysis of the oral discourse genre in Portuguese classes in basic education. To do so, we develop a bibliographic study anchored in a dialogic perspective based on Bakhtin Circle studies. Considering the limits of this article, we bring key concepts as utterance, discourse genre, and dialogism, since those discussions are significant for this study and for the development of practices in Portuguese teaching. Besides, we discuss orality as a social practice, and we bring the concept of linguistic analysis (GERALDI, 2011 [1984]). In this perspective, we understand that orality establishes itself in a continuum with writing, and that the linguistic analysis practice can help teachers to develop significant activities for teaching oral genres. Finally, we aim at understanding how such practices are imbricated in language uses.

**Keywords:** Orality. Teaching. Portuguese Language. Bakhtin Circle.

## Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo propor um caminho enunciativo-discursivo para a prática de análise linguística mediada por gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Para isso, procuramos abordar a oralidade enquanto prática social e discursiva que se estabelece em um *continuum* com a prática escrita, tendo como base teórico-epistemológica para este estudo os escritos do Círculo de Bakhtin, bem como atentar para a necessidade de um trabalho com essa modalidade que abranja a proposta de análise linguística apresentada por Geraldini (2011 [1984]). Desse modo, além de fomentar a necessidade do trabalho com a oralidade no ensino de Língua Portuguesa, cabe ressaltar a pertinência da realização desse artigo para contribuir para estudos sobre análise linguística e a oralidade dentro de uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Como sabemos, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica centra-se, devido aos vínculos com o ensino tradicional, em aspectos da Gramática (leia-se Gramática Normativa) e em atividades de leitura e produção textual na modalidade escrita. Nesse sentido, torna-se fundamental olhar para os gêneros do discurso orais no ensino de Língua Portuguesa atentando para suas particularidades com relação à escrita, sem compará-los a uma forma “inferior” de comunicação. Para isso, a presente pesquisa busca contribuir para ressaltar a importância do estudo da oralidade na escola e fornecer subsídios para pesquisas que envolvam gêneros discursivos orais sob o matiz bakhtiniano.

Em termos de organização, o artigo está dividido em três seções: a primeira delas visa agenciar os conceitos da perspectiva dialógica da linguagem baseada nos escritos do Círculo de Bakhtin, sendo, portanto, de cunho teórico. A segunda propõe-se a discutir o que entendemos como oralidade e seu lugar em relação à escrita; e a terceira intenta apresentar o conceito de análise linguística, e propor diretrizes de como ela pode ser trabalhada em práticas orais nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o foco do presente trabalho.

## Enunciado e gêneros do discurso: uma perspectiva dialógica

Na presente seção, buscamos discutir alguns dos conceitos apresentados pelo Círculo de Bakhtin, os quais entendemos serem relevantes para o desenvolvimento do presente trabalho, de modo que possam ser agenciados em favor de uma compreensão da oralidade sob um escopo dialógico. Em adição, consideramos que, frente à impossibilidade de abordarmos os conceitos separadamente, bem como de tratarmos apenas de um deles sem abarcarmos os demais, conforme discute Melo (2010), em torno da necessidade de se compreender os conceitos em sua totalidade. Portanto, procuramos agenciá-los no decorrer da discussão de forma conjunta, buscando sempre estabelecer elos entre as discussões e seguir a proposta teórica apresentada pelo Círculo de Bakhtin. Para tanto, tratamos, nesta discussão, dos conceitos de linguagem, enunciado e, por conseguinte, gêneros do discurso.

Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) afirmam que a verdadeira substância da língua não pode ser entendida como produto psicológico do sujeito que fala, isto é, enquanto produção individual e monológica, que parte do interior para a expressão exterior. Por outro lado, a língua também não consiste em um sistema abstrato de regras que é dado aos falantes e que regula o seu dizer. Em contraponto a essas concepções, seja de cunho psicofisiológico ou sistemático, Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) discutem que a língua é constituída a partir do fenômeno da interação verbal e esta consiste, portanto, na “verdadeira substância da língua” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009 [1929], p. 127). Nesse sentido, Volochínov (2013 [1930]) explica que a língua não é um reflexo petrificado da vida social. Diferentemente, a língua se move continuamente, dado que não é rigidamente fixada em regras. Conforme Volochínov (2013 [1930]), “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 158, grifos do autor).

Por conseguinte, se o Círculo de Bakhtin propõe que a língua só existe concretamente na interação verbal e fora dessa realidade consiste apenas em elementos abstraídos de qualquer relação com a situação social, entendemos que não interagimos por meio de palavras retiradas do sistema da língua ou orações sem qualquer vínculo social, mas através de *enunciados*. Bakhtin (2011 [1979]), ao problematizar a relação entre enunciado e oração, afirma que a segunda só

pode existir na comunicação discursiva quando parte do enunciado, posto que, diferentemente da oração, o enunciado estabelece elos com dizeres outros, sejam os já-ditos, aos quais responde, seja com os pré-figurados, ou seja, à possível atitude responsiva frente ao seu próprio dizer que é antecipada pelo falante.

De acordo com as discussões do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011 [1979]; 2010 [1929]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009 [1929]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), entendemos que o enunciado, enquanto unidade concreta da comunicação discursiva, reverbera as condições nas quais é produzido e é determinado pelo campo da atividade humana. Assim, o enunciado só pode ser compreendido de fato, se levarmos em conta a situação na qual foi produzido, que envolve os participantes da interação e sua relação com o sujeito que enuncia. Volochínov (2013 [1930]), por exemplo, explica que por mais que possamos pensar em contextos possíveis para uma palavra tomada de um dicionário, não é possível compreender seu(s) sentido(s) de fato. Ademais, segundo Bakhtin (2011 [1979]), os participantes da interação abrangem a vontade discursiva, o projeto de dizer do falante, e, a partir dessa compreensão, percebem o todo do enunciado e fora dessa situação não seria possível fazê-lo.

Ainda, Bakhtin (2011 [1979]), ao discutir o conceito de enunciado, diferencia este da oração. Para tanto, o autor apresenta algumas peculiaridades inerentes ao primeiro e que o distanciam de uma concepção sistemática e de cunho estrutural. A *alternância dos sujeitos do discurso*, primeira peculiaridade apresentada por Bakhtin (2011 [1979]), define os limites do enunciado, seja dos já-ditos que precedem o enunciado, sejam os enunciados responsivos de outrem. É essa peculiaridade, portanto, que cria os limites do enunciado e possibilita a atitude responsiva do outro, seja ela enunciada verbalmente ou realizada enquanto compreensão silenciosa. Essa alternância tem sua forma mais marcada na interação face a face, dado que a troca de turnos está mais explícita. No entanto, Bakhtin (2011 [1979]) explica que, por mais diferentes que sejam os enunciados, todos são relativamente acabados, o que permite ao outro tomar a palavra, seja esse acabamento mais sutil ou mais evidente.

Vinculada à alternância dos sujeitos do discurso, Bakhtin (2011 [1979]) discute que a *conclusibilidade*, segunda peculiaridade, é necessária para que se possa responder ao enunciado, isto é, que se possa ocupar uma atitude responsiva em relação a ele. Enquanto aspecto interno da peculiaridade anterior, atribui inteireza ao enunciado, sendo esta determinada pelos seguintes fatores: a) exauribilidade semântico-objetiva; b) projeto ou vontade de dizer do falante e c) formas típicas de gênero e de acabamento. Esses três elementos, intimamente ligados no todo do enunciado, são o que delimitam as suas fronteiras.

Por terceira peculiaridade do enunciado, Bakhtin (2011 [1979]) afirma que a *expressividade* consiste na “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 289). O autor afirma que o elemento expressivo pode ter significados distintos e variado grau de força, porém sempre vai existir, pois não há enunciado neutro. Todo enunciado consiste na expressão de uma opinião, de uma expressão valorativa socialmente constituída. São as referidas peculiaridades do enunciado, portanto, que lhe atribuem inteireza e lhe dão acabamento, ao mesmo tempo em que distanciam a concepção de enunciado de propostas de cunho estruturalista<sup>1</sup>.

Entendemos, a partir das discussões anteriores, que todo enunciado é socialmente orientado. Volochínov (2013 [1930]) explica que todo dizer é orientado para um outro, para um ouvinte e pressupõe inevitavelmente uma atitude responsiva. Essa resposta, por sua vez, pode se constituir de diferentes formas, posto que depende de fatores como relação sócio-hierárquica do auditório e da própria situação social na qual o indivíduo que enuncia se encontra. Essa resposta, quando verbalizada, pode se realizar com mais segurança ou timidez, de forma mais rebuscada ou simples e mais delicada, ou em tom de ordem. O que determina a forma da enunciação é, portanto, o extraverbal, que envolve o discurso e lhe atribui um sentido específico nesse contexto.

1 Aqui, conforme Brait (2014), explicamos que o Círculo não exclui a materialidade da língua. No entanto, entendemos que ela não é suficiente para a perspectiva dialógica, proposta pelo Círculo. Dessa maneira, nos afastamos de perspectivas como a Estruturalista de Saussure, na qual as relações internas da língua, isto é, entre os elementos do sistema, são suficientes para o estudo da língua. Compreendemos a impossibilidade de analisarmos os fatos da língua sem a dimensão da forma; porém, na perspectiva adotada neste trabalho, não dá conta da real natureza da língua.

A atitude responsiva do outro pode não ser verbalizada, mas certamente está presente. Volochínov (2013 [1930]) discute que uma expressão corporal, uma sutil mudança no tom de voz ou mesmo um gesto já evidenciam uma certa apreciação, e, portanto, uma atitude responsiva frente ao outro. De uma forma ou de outra, há uma responsividade, uma apreciação do dizer de outrem, pois, conforme já afirmado, não existe enunciado neutro (BAKHTIN, 2011 [1979]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009 [1929]).

Se entendemos que o enunciado não é uma realização da vontade do falante, no sentido de que ele não enuncia unicamente a partir de sua intenção e ignora qualquer aspecto social, concordamos com o Círculo de Bakhtin quando afirma que os enunciados apresentam uma relativa estabilidade, ou seja, há certa regularidade na sua realização concreta. É com base na compreensão de que todo enunciado apresenta certa regularidade que Bakhtin (2011 [1979]) discute que os enunciados são formas de dizer e de agir socialmente regularizadas, formas estas denominadas *gêneros do discurso*. Segundo o autor, se os gêneros do discurso não existissem e tivéssemos que criá-los a cada nova interação, a comunicação seria provavelmente impossível, posto que teríamos que criar formas de dizer a cada enunciação. Frente à infinidade de formas de comunicação humana, surge a necessidade de gêneros que regularizem dizeres socialmente, para que possamos compreender o outro e, ao mesmo tempo, sermos compreendidos.

Os gêneros do discurso, conforme a proposta do Círculo de Bakhtin, não são formulações dadas a *priori* que temos que seguir, pois, se assim o fosse, todos os enunciados seriam iguais e não haveria o novo, mas a realização do já-dado. Em vez disso, Bakhtin (2011 [1979]) explica que os gêneros se regularizam nas mais diferentes esferas da interação humana e medeiam as inúmeras formas de comunicação discursiva que nelas se concretizam. Por exemplo, na esfera escolar, há gêneros que regularizam e medeiam as diferentes práticas e que são distintos dos gêneros que circulam na esfera jurídica ou política. À medida que as esferas se ressignificam, os gêneros discursivos também se reelaboram ou até mesmo desaparecem, de modo a atender as necessidades e demandas da esfera na qual circulam.

Frente à infinita diversidade de formas de interação humana, a categorização individual dos gêneros tornar-se-ia inviável, além do que tal prática iria de encontro ao que se discute acerca dos gêneros enquanto relativamente estáveis e socialmente orientados. Em face dessa diversidade, Bakhtin (2011 [1979]) propõe organizá-los enquanto gêneros primários e secundários, não enquanto características pré-definidas, mas considerando seu processo de formação. Bakhtin (2011 [1979]) afirma que os gêneros primários se constituem em situações de interação imediatas e medeiam, portanto, as formas de interação menos complexas. Já os gêneros secundários surgem em esferas de interação mais complexas, como a esfera científica, a literária e, portanto, mais elaboradas que as da interação imediata.

Bakhtin (2011 [1979]) propõe que os gêneros secundários, em seu processo de formação, incorporam os gêneros primários e os reelaboram, ao mesmo tempo em que estes perdem seu vínculo direto com a realidade e fazem parte de uma outra situação social, que antes não lhe era acessível. Bakhtin (2011 [1979]) explica que a composição dos gêneros secundários pode ser instanciada, também, a partir de processos de hibridização e intercalação. Dessa maneira, a relação entre os gêneros primários e secundários é sempre marcada por processos de ressignificação e reelaboração, processos estes determinados socialmente e que também condicionam a relativa estabilidade dos gêneros do discurso.

A partir das discussões trazidas na presente seção, entender a linguagem, segundo o Círculo de Bakhtin, compreende nos posicionarmos em um viés dialógico, ao mesmo tempo em que se faz necessário o conhecimento dos conceitos<sup>2</sup> apresentados pelo Círculo de Bakhtin, pois, conforme já afirmado, não é possível discuti-los sem que dialoguem. Após abordarmos conceitos como linguagem, enunciado e gêneros do discurso, propomos, na seção seguinte, a discussão da oralidade compreendida enquanto prática social, de modo que lancemos um olhar dialógico, situado e social para a oralidade, especialmente no que tange ao trabalho com essa modalidade no espaço escolar.

2 No decorrer das obras publicadas, o Círculo de Bakhtin traz diversos outros conceitos, como valoração, ideologia, relações dialógicas, discurso e cronotopo. No entanto, frente à limitação do espaço para discussões e ao objetivo do trabalho, optamos por abordar as discussões referentes ao conceito de linguagem, de enunciado e gêneros do discurso.

## Oralidade como prática social

Tendo como base o apresentado anteriormente sobre a perspectiva dialógica da linguagem, discutida nos escritos do Círculo de Bakhtin, nesta seção pretendemos explicar o que entendemos como oralidade e seu lugar em relação à escrita utilizando noções apresentadas pelo Círculo, como a questão da entonação, bem como discussões de autores que se ocupam da questão da oralidade, especialmente Marcuschi (2010).

Conforme já exposto na primeira seção, entendemos que “qualquer enunciado concreto é um ato social” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 183), e que, por isso, não pode ser compreendido fora de sua situação concreta. Esse entendimento, que também ressalta o caráter histórico e ideológico do enunciado, nos leva a pensar em práticas no ensino de Língua Portuguesa que contemplem de fato essa perspectiva teórica. Pensamos que a imersão dos alunos em práticas discursivas constituídas por diferentes gêneros possibilita o encontro real dos alunos com a linguagem na busca da ampliação dos conhecimentos que estes têm sobre suas manifestações linguísticas. Isso posto, ressaltamos que o trabalho com gêneros orais é, também, de suma importância para as aulas de Língua Portuguesa que, muitas vezes, centram-se majoritariamente em práticas de leitura e de escrita.

Para pensar no trabalho com gêneros orais em uma perspectiva enunciativo-discursiva, pretendemos estabelecer/elencar algumas características da oralidade enquanto prática social. Nesse sentido, não pensamos na oralidade como prática rudimentar com relação à escrita, tampouco nos propomos a reduzir, tanto a oralidade quanto a escrita, em uma listagem de características entre o que é que uma tem e a outra não, até mesmo porque seriam incoerentes com a própria perspectiva teórica tais reducionismos. Essa separação, conforme discute Marcuschi (2010), deve ser superada em favor da compreensão de oralidade e escrita como *um continuum*, embora ainda não haja consenso quanto a essa proposta. O que pretendemos é, seguindo a proposta de Marcuschi (2010), pensar em como a oralidade constitui as práticas discursivas diferentemente da escrita e como ambas se inter-relacionam em um *continuum* nas interações sociais.

Já vimos que todo enunciado é dialógico, ou seja, apresenta uma estrutura sociológica, voltada para o outro, para a possibilidade de resposta do outro. É importante acrescentar que essa relação da situação com o auditório (interlocutores envolvidos) implica a orientação social desses interlocutores, ou seja, a relação sócio-hierárquica, a classe a que eles pertencem (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Nesse sentido, a situação e a orientação social, bem como o tema do que se fala, refletem na entonação (e também na gesticulação, no caso da oralidade), na escolha das palavras e na sua disposição. Em outras palavras, a situação e a orientação social constituem a escolha dos elementos léxico-gramaticais estilística<sup>3</sup> e a entonação expressiva.

Com base na discussão teórica desenvolvida até o momento e em estudiosos que se dedicam ao estudo do lugar da oralidade na sala de aula (MARCUSCHI, 2010), propomo-nos a reenunciar as principais conceituações e considerações em torno da oralidade. Segundo Marcuschi (2010), a conceituação da oralidade e seu lugar em relação à escrita é explicada por diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, que variam no que diz respeito à importância da oralidade e do seu lugar na escola.

A primeira tendência que leva em conta a distinção entre oralidade e escrita propõe a dicotomização entre ambas, tendo autores como Bernstein (1971), Labov (1972) e Halliday (1985) como adeptos dessa dicotomização. Essa perspectiva toma por base o código da língua e, portanto, permanece em torno desta enquanto abstração e preocupa-se, de forma mais direta, com a prescrição de uma única norma padrão, representada na norma culta. Além disso, é a partir dessa dicotomização estrita que são determinadas as características distorcidas e que ratificam a superioridade da escrita em relação à fala: para essa perspectiva, a escrita é mais complexa, organizada, planejada, e completa, enquanto a fala seria fragmentária, redundante, não-planejada, desorganizada e imprecisa.

Uma segunda visão da relação entre oralidade e escrita se volta para a natureza das práticas

3 Por estilística entendemos, conforme Bakhtin (2013), o estudo das formas de representação e expressão que permitem compreender o enunciado como um todo, da situação para questões de gramática. A estilística, segundo o autor, reforça como a expressividade constitui o enunciado, atentando para questões lexicais, sintáticas, fonológicas e morfológicas na constituição dessa expressividade.

da oralidade e da escrita e realiza análises especialmente de cunho cognitivo, antropológico e social (OLSON, 1977; SCRIBNER, COLE, 1981; ONG, 1986; GOODY, 1987). Com base nisso, Marcuschi (2010) denomina esta perspectiva uma visão culturalista, que é pouco adequada para a observação dos fatos da língua.

A terceira perspectiva é denominada variacionista e é considerada intermediária entre as duas anteriores. Em vez de realizar dicotomizações, como as já discutidas, propõe-se a analisar a fala e a escrita do ponto de vista dos processos educacionais e se interessa essencialmente pelas regularidades e pelas variações que cada modalidade apresenta. São representantes dessa perspectiva autores como Bortoni (1992), Kleiman (1995) e Soares (1986).

Por fim, Marcuschi (2010) discute uma quarta perspectiva, denominada sociointeracionista (PRETI, 1993; KOCH, 1992; MARCUSCHI, 1986, 1992, 1995; KLEIMAN, 1995, dentre outros autores). Segundo o autor, esta perspectiva não apresenta um postulado organizado e sistemático, mas analisa a língua enquanto fenômeno interativo e dinâmico e se inscreve na perspectiva dialógica da linguagem, de modo que se preocupa com a produção de sentidos e com a língua em uso. Por isso, não se dedica à descrição de fenômenos sintáticos, fonológicos ou morfológicos, já que estes fenômenos não constituem o interesse principal da referida proposta.

A partir dessas perspectivas, Marcuschi (2010) explica que a oralidade e a escrita, bem como a relação estabelecida entre ambas, são analisadas sob diferentes visões teóricas e, conseqüentemente, são propostas relações de diferentes naturezas. Para o autor, conforme já afirmado, a dicotomização deve ser superada em favor de uma visão que veja a oralidade e a escrita dentro de um *continuum*, em seu dinamismo.

A oralidade se caracteriza, ao nosso ver, como uma prática social (MARCUSCHI, 2010) extremamente expressiva que inclui o não verbal (o gestual, o visual), em que a alternância dos sujeitos que falam (característica de todo enunciado) é mais dinâmica, e que age diretamente no aqui e no agora, característica que torna essa expressividade ainda mais latente, já que este se torna um dos elementos que atribui o sentido ao que é dito, diferentemente do que ocorre na escrita, que tem elementos gráficos. Marcuschi (2010) ainda explica que a interação oral engloba desde as realizações mais informais, até a mais formal nos diferentes contextos de uso, e não somente o uso informal, como o propõe algumas teorias que reduzem a oralidade à transposição da escrita para a modalidade falada.

Ainda acerca do espaço da oralidade enquanto prática social, Marcuschi (2010) procura fazer uma distinção entre oralidade e fala, pois constantemente ambas são vistas como sinônimas. Para o autor, a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins de comunicação sem que seja necessário algum aparato tecnológico além do que dispõe o próprio ser humano.

É importante voltarmos também ao ponto em que o próprio gênero requer/transforma a entonação, a seleção de palavras e a sua disposição, e que muitas das características pensadas inicialmente na oralidade podem constituir a escrita e vice-versa. Assim como Bakhtin (2013) afirma, as formas de subordinação sem conjunção<sup>4</sup> são bastante comuns em nossa fala coloquial e, acrescentamos, constituem grande parte das práticas orais. Porém, novos gêneros que se caracterizam pela escrita, como conversas informais pelo *Facebook* e *WhatsApp*, também tendem a usar esse período sem conjunção porque se aproximam mais da fala coloquial, da mesma forma que uma conferência poderá dispor muito mais de períodos compostos com conjunções, pois, tendem à formalidade. Nesse sentido, é necessário pensar em um ensino de Língua Portuguesa que problematize a visão estreita da oralidade como “simples” e da escrita como “complexa”, atentando para o enunciado como inseparável da comunicação real e que constitui os gêneros orais (e escritos) de formas distintas.

Ainda no trabalho sobre as conjunções desenvolvido por Bakhtin (2013), o autor afirma que o período composto sem conjunção apresenta maior expressividade do que os que apresentam conjunção, e essa expressividade está diretamente relacionada com a entonação. Em seu trabalho com os alunos, Bakhtin (2013) seleciona algumas frases e ressalta que

4 Como exemplo dessa forma Bakhtin (2013) compara o enunciado sem conjunção “Estou muito cansado: tenho trabalhado demais” com o seguinte “Estou muito cansado, porque tenho trabalhado demais”, acrescentando que essa é uma mudança estilística e que, no segundo caso, mais típico da escrita, a vivacidade e a expressividade diminuem.

[...] eles [alunos] devem sentir e ver qual é a necessidade interna de combinar a entonação com a mímica e o gesto quando o verso de Púchkin é pronunciado em voz alta. Depois que os alunos *escutam* a frase, depois que ela é levada à sua percepção artística imediata, será possível começar a análise daqueles recursos que ajudam a alcançar seu efeito artístico e sua expressividade (BAKHTIN, 2013, p. 30, grifos nossos).

Nesse excerto, Bakhtin (2013) se refere aos textos literários e, por isso, há ênfase na questão artística e no trabalho da estilística de forma semelhante à de recitação de um verso. Porém, acreditamos que esse trecho citado exhibe com clareza a particularidade da “pronúncia em voz alta”, ou seja, da oralidade com relação à entonação e também à própria expressividade, seja ela artística ou não.

Em acréscimo, a entonação está totalmente relacionada com a situação e o auditório, ou seja, com a relação do eu com o outro e do momento em que a enunciação se concretiza. Nessa relação, e na própria constituição do enunciado, a avaliação social se estabelece e a valoração é marcada pela noção de que todo dizer é ideológico e se institui conforme a orientação social dos participantes da enunciação. Dessa maneira, uma mesma palavra pode significar diferentemente conforme a entonação que lhe é dada (tendo em vista todos os aspectos já mencionados da relação com o outro), e é na oralidade que esse aspecto parece mais claro. Além disso, a avaliação social encontra a expressão mais pura no que Medviédev (2012 [1928]) chama de entonação expressiva. Conforme o autor:

A entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica, diferente da entonação sintática mais estável. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica. Da mesma forma, a entonação expressiva dá cor ao sentido e ao som, aproximando-os da forma íntima na união peculiar do enunciado. É claro, a entonação expressiva não é obrigatória, porém, quando ocorre, ela é a expressão mais clara do conceito da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 185).

Para resumir, podemos dizer que a oralidade constitui mais fortemente esse aspecto da entonação expressiva por dispor de recursos não verbais (como gestos, expressões faciais e corporais, por exemplo) que a linguagem escrita não dispõe da mesma forma (ela se caracteriza pela descrição desses recursos, como na prosa literária). Isso não significa dizer que uma se sobressaia à outra, mas simplesmente que os recursos agenciados em uma prática social (oral) e em outra (escrita) são distintos e se caracterizam diferentemente em gêneros diversos. Falar em uma apresentação de seminário, em uma conferência, não é o mesmo que dialogar com os amigos, que conversas informais. Escrever mensagens em aplicativos como o *WhatsApp* não é o mesmo que escrever um *e-mail* que, por sua vez, é uma prática distinta da prática de escrever um artigo, por exemplo. Os enunciados são distintos porque implicam situações distintas e, conseqüentemente, devem considerar interlocutores diferentes, horizontes de expectativa distintos e mesmo os próprios gêneros do discurso que medeiam a realização desses enunciados.

Acreditamos ser necessário esse olhar para a oralidade para propor sugestões de atividades que englobem os gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa, atentando para a importância do trabalho com a análise linguística também nesses gêneros e para um ensino operacional e reflexivo que possibilite a imersão dos alunos em práticas discursivas reais.

## A prática pedagógica mediada por gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa

Antes de adentrarmos nas implicações pedagógicas da utilização de práticas de análise linguística no ensino da oralidade em Língua Portuguesa, é preciso enfatizar que essa prática parte de uma abordagem de ensino operacional e reflexiva que entende a linguagem de forma distinta da concepção de língua estrutural<sup>5</sup>.

Conforme Britto (1997), autores como Geraldi e Franchi, buscam se apoiar nessa visão operacional e reflexiva em que há

[...] um deslocamento radical dos papéis de aluno e professor, que deixam de ser funções que se exercem no interior da escola e passam à condição plena de interlocutores, assim como no privilégio do uso efetivo da língua, já que se só aprende uma língua na medida em que, operando com ela, comparam-se expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção e, assim, investido as formas linguísticas de significação (BRITTO, 1997, p. 231).

Dessa maneira, entende-se a linguagem como constituída histórico e socialmente, e como uma prática que se efetiva concretamente nas relações de interlocução, conforme já discutido nas seções 01 e 02. Como consequência, o ensino de línguas precisa, necessariamente, assumir uma abordagem distinta daquela da centrada no ensino gramatical e na memorização de elementos metalinguísticos. Na abordagem reflexiva, o ensino de línguas precisa abordar a língua como um objeto que constitui o sujeito em suas diversas práticas discursivas e sociais, sendo o sujeito também constituído em uma relação histórico-social (BRITTO, 1997, p. 232).

A partir dessa visão teórico-epistemológica, entende-se que a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa deve romper com a artificialidade de um ensino em que se leem e produzem textos como pretexto para estudar gramática, ou ainda, em que a produção de textos centra-se em uma relação exclusiva de aluno-professor. Em outras palavras, textos esvaziados de sentido, pois não se constituem em práticas de interação real, mas em atividades de memorização de aspectos metalinguísticos, ou na elaboração de textos que visam atender os padrões do que se espera ser um bom texto para entregar ao professor (GERALDI, 2011 [1984]; BRITTO, 1997).

Em consonância com Britto (1997) e Geraldi (2011 [1984]), consideramos que a prática pedagógica do ensino de línguas efetiva deve se centrar no tripé proposto pelo último autor: produção e leitura de textos, e análise linguística, enfatizando que tais textos podem ser tanto orais quanto escritos.

Entretanto, ainda que a abordagem operacional e reflexiva de ensino tenha mostrado preocupação com o tratamento da oralidade em sala de aula, e que os estudos e pesquisas sobre o ensino de oralidade venham crescendo nos últimos anos, sabemos que esta modalidade costuma figurar como um item menor, menos privilegiado no espaço escolar – e acadêmico –, talvez devido a uma visão de que o oral é uma questão de aprendizado espontâneo realizado cotidianamente (MARCUSCHI, 2010; CAVALCANTE; MELO, 2006).

Reconhecendo o aparente descompasso com a modalidade oral da linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998) refutam a (contestada) crença do oral como autônomo, argumentando que a interação oral que ocorre durante as aulas não seria capaz de dar conta das múltiplas exigências que os variados gêneros orais existentes demandam, conforme segue:

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a

5 Rever nota 01 referida na seção 01 sobre a concepção estruturalista de Saussure.



defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações.

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal de fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

Assim, para dar conta de uma formação global que faculte ao aluno posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, em consonância com os pressupostos sócio-interacionistas, e articulando a proposta da abordagem operacional e reflexiva de ensino, no eixo de uso da língua, os PCN (BRASIL, 1998) adotam a divisão dos conteúdos em *práticas de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos*.

Frente a esse contexto e em diálogo com as propostas apresentadas por Geraldi (2011 [1984]) trazemos, na seção seguinte, uma breve discussão sobre o conceito de análise linguística, e também propomos diretrizes e encaminhamentos que podem orientar o professor de Língua Portuguesa para atividades a serem realizadas em sala de aula envolvendo gêneros orais com foco na análise linguística.

### **Análise linguística e o ensino da oralidade**

A partir das muitas críticas ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, com foco essencialmente na gramática (BRITTO, 1997; GERALDI, 2011 [1984], 2013 [1991]), vemos que, diante da língua em sua integridade concreta e viva, ou seja, nas práticas discursivas, nos enunciados concretos e únicos, a abordagem sistemática e exclusivamente metalinguística no ensino de língua tem se mostrado ineficiente. Em contraposição, Geraldi (2011 [1984]), em suas discussões presentes na obra *“O texto na sala de aula”*, enfatiza uma visão do trabalho com a Língua Portuguesa que se baseia em práticas discursivas reais, na leitura e produção de textos (orais ou escritos), bem como no trabalho com a análise linguística em sala de aula.

No que se refere à análise linguística, o autor sinaliza:

A análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que os outros usam (GERALDI, 2013 [1991], p. 217).

De fato, nosso processo de aquisição e aprendizagem da linguagem constitui-se em um ato de reflexão sobre a linguagem, uma vez que as ações linguísticas que operamos nas interações em que nos envolvemos exigem esta reflexão (GERALDI, 2013 [1991]). No entanto, o processo formal

de educação com foco metalinguístico, na maioria das vezes, acaba por podar essa intuição natural sobre a linguagem. Nesse esteio, Geraldi aponta que a prática de análise linguística constitui-se em uma importante ferramenta na “recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas” (GERALDI, 2011 [1984], p. 90-91).

Em acréscimo, Geraldi (2011 [1984]) enfatiza que a prática de análise linguística não deve ser feita com textos idealizados, muitas vezes longe da realidade escrita dos alunos, mas sim com textos produzidos pelos próprios alunos, por meio de atividades de leitura do texto produzido, reflexão sobre os aspectos linguísticos, e reescrita. Assim, essa prática funciona como um exercício de “correção e autocorreção” dos textos que os alunos escreveram, contribuindo para um trabalho contextualizado e que faz sentido no processo de ensino e aprendizagem do estudante<sup>6</sup>. Salientamos, entretanto, que a noção de “correção e autocorreção”<sup>7</sup> não deve ser entendida de forma mecânica, mas como consequência da compreensão dos fenômenos linguísticos por parte dos alunos e a sua adequação no processo de reescrita, isto é, como consequência da aquisição de conhecimentos sobre a linguagem e suas características estruturais. Nesse processo, os alunos podem realizar tanto as *atividades epilinguísticas* quanto as *atividades metalinguísticas*, sendo aquelas entendidas como a prática reflexiva sobre os fenômenos linguísticos; e estas vistas como a sistematização de tais reflexões para efetiva compreensão, conforme conceitos desenvolvidos por Geraldi (2013 [1991]).

Destacamos, no entanto, que, em nosso entendimento, a força da análise linguística reside no fato de que – diferentemente da abordagem gramatical sistêmica que abstrai a língua do intercurso das relações sociais, centrando o estudo na língua *per se*, em sua imanência, conseqüentemente não contemplando o todo da linguagem, sua dialogia, sua dimensão social e discursiva –, além dos aspectos gramaticais, esta prática abarca especificidades inerentes à linguagem, como sua opacidade, o caráter ideológico do signo verbal, a responsividade, a alteridade, e a historicidade da língua e dos sujeitos interactantes. Especificidades estas imprescindíveis para qualquer estudo voltado para o texto enquanto materialidade da língua, uma vez que todo o texto – seja ele oral e/ou escrito, ou materializado em outro sistema semiótico –, por mais completo e independente que possa parecer, é antes de tudo um enunciado e, portanto, mais um elo no incessante fluxo discursivo.

Ainda que saibamos que todo texto possui dois polos indissociáveis (BAKHTIN, 2011 [1979]), o polo da língua (estrutural) e o polo do enunciado (discursivo), a dimensão linguístico-textual só faz sentido se considerarmos a dimensão social do texto, concebendo-o como um texto-enunciado, conforme discutido na primeira seção do trabalho.

Nessa mesma perspectiva, compreendemos que tomar como fundamento as concepções de interação social para a prática de análise linguística, concretizada a partir das práticas de escuta e de produção de textos orais, é assumir um olhar didático e pedagógico que considere a imprescindibilidade das condições de produção e dos interlocutores envolvidos nos processos interacionais, bem como das estratégias do dizer e do conjunto historicamente constituído de configurações textuais, no trabalho com o texto-enunciado de gêneros discursivos orais.

Diante do que foi discutido até o momento, destacamos algumas questões que acreditamos serem imprescindíveis à análise linguística não somente de enunciados orais, como de quaisquer outros, as quais seriam: i) motivação do enunciado (a que ou a quem ele responde, ou seja, com que outro(s) enunciados ele dialoga?); ii) forma como o propósito discursivo se manifesta no enunciado; iii) lugar social em que o autor se posiciona; iv) o que é dito; v) qual a posição valorativa do autor diante do que diz; vi) de que forma e a partir de que e/ou de quem ele constrói sua orientação axiológica (que outras vozes ele reenuncia em seu dizer?); vii) como o autor se orienta para e percebe o seu interlocutor e suas possíveis reações-respostas (estratégias argumentativas); viii) como tudo isso se inscreve materialmente no enunciado (RODRIGUES, 2005).

6 Destacamos também que, conforme Geraldi (2011 [1984]), o professor deve selecionar elementos linguísticos para a prática de análise linguística de acordo com a necessidade detectável nos textos dos alunos, sem, contudo, abordar todos os problemas linguísticos de cada texto de uma só vez, e tendo em mente os conteúdos relevantes para a turma.

7 Termos utilizados por Geraldi (2011 [1984]).

No entanto, na prática de análise linguística mediada por gêneros orais, ainda que atentemos para todas as questões mencionadas acima, não se pode desconsiderar certos aspectos específicos dos gêneros orais. Nesses gêneros, é preciso considerar a “forma corporal exterior do comportamento social do homem – movimento das mãos, postura, tom de voz” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.169), que Volochínov (2013 [1930]) denomina de *expressão gestual da orientação social*<sup>8</sup>. Uma vez que, segundo o autor, não somente a palavra, mas também “o gesto de mão, a expressão do rosto e a posição do corpo são igualmente dependentes, são igualmente organizadas pela orientação social” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.170), ou seja, acompanhando o discurso, esses elementos são determinados pelo auditório da enunciação e pela valoração que lhe é destinada.

É preciso se ter em conta, portanto, que a dialogicidade dos gêneros orais, em grande medida, reside justamente na *expressão gestual da orientação social*. Pois, conforme assevera Volochínov (2013 [1930]):

Habitualmente respondemos a qualquer enunciação de nosso interlocutor, se não com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento de cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela de cabeça, etc. [...] Qualquer orador ou conferencista tem presente esse aspecto dialógico de seu discurso. Os atentos ouvintes que estão diante dele não são uma massa indistinta, inerte, imóvel, de pessoas que o seguem com indiferença. Ao contrário, diante do orador está um interlocutor vivo, variado. Qualquer movimento de um ouvinte, sua postura, a expressão do rosto, as tosses, a troca de posição, representam para o orador exímio uma resposta clara e expressiva, que acompanha sem interrupções a seu discurso. Muitas vezes um orador deve incluir improvisadamente uma divagação, relatando um caso divertido ou uma anedota, não só para reavivar o humor do auditório, mas também para sublinhar – “acentuar” – um pensamento que de outra forma o ouvinte teria deixado passar sem a devida atenção (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.163-164, grifo do autor).

Em decorrência, percebemos que ainda que busquemos estabelecer um controle e planejamento prévios, através de procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero em questão, nos gêneros orais, a facção, de fato, se dá concomitantemente ao processo de enunciação. Outrossim, a produção de textos de gêneros orais demanda que a refacção do texto dependa, inevitavelmente, da observação de terceiros, ou do registro em vídeo e/ou áudio.

Diante do exposto, não temos a pretensão de propor novos métodos e sequências didáticas. Apesar disso, acreditamos que como sujeitos responsivos – e responsáveis –, devemos buscar ser partícipes na construção de uma nova realidade para os estudos dos gêneros orais. Para isso, conforme Bakhtin (2013) propõe em seu trabalho com ensino de língua materna, visamos apresentar (ainda que brevemente) propostas de atividades de análise linguística com gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica baseadas na perspectiva dialógica e no conceito de análise linguística discutidos previamente.

Bakhtin (2013), como já comentado na segunda seção desse artigo, intenta desenvolver um estudo estilístico sobre o período composto por subordinação sem conjunção comparando a (perda da) expressividade desse mesmo período quando inserida a conjunção. Isso porque o autor observa que a produção escrita de seus alunos não explora de períodos compostos sem conjunção e busca trabalhar em sala de aula para esclarecer o porquê da falta desse uso. Percebemos que o filósofo, imerso em uma situação de ensino, seleciona o aspecto a ser trabalhado de acordo com o contexto em que se situa, como também propomos para um ensino significativo.

8 Aqui, referimo-nos à discussão de Volochínov (2013 [1930]) em torno do contato do enunciado com o extraverbal e as condições dessa relação.

Entendemos que essa obra, ainda que Bakhtin (2013) esteja pensando na produção escrita de seus alunos, pode ser relacionada fortemente a aspectos da oralidade, pois, como já vimos, a entonação expressiva dessa prática discursiva dinâmica se mostra mais latente, justamente por dispor de recursos não verbais (gestuais, visuais) que compõem as situações interativas orais. É importante ressaltar que nas propostas de trabalho para a sala de aula, é possível trabalhar unindo práticas de escrita e oralidade, juntamente com a análise linguística, semelhante ao que faz Bakhtin (2013) ao trabalhar com sentenças de textos literários e com atividades de leitura em voz alta.

Diante disso, sugerimos o trabalho com análise linguística em gêneros orais<sup>9</sup> que envolvam atividades que ressaltem o estilo, a entonação e recursos não verbais (gestuais, visuais). Ramos (1997) explica que a situação de interação interfere diretamente no estilo que um falante expressa seu dizer. A citada autora traz a distinção entre “estilo coloquial” e “estilo cuidado”, sendo que o primeiro consiste em situações de interação linguística mais espontâneas, enquanto o segundo se aproxima de uma linguagem mais formal, considerada “culto e elegante”. De forma semelhante à escrita, e em consonância com Marcuschi (2010), a oralidade também se constitui em nuances entre interações informais e formais que reverberam estilo mais espontâneo ou um padrão considerado mais “culto”, respectivamente.

Nessa perspectiva, os diferentes estilos se relacionam com a situação interativa, e também com a própria atenção do sujeito que diz sobre o seu discurso; isto é, “[...] Quanto mais atentos a nosso comportamento linguístico, mais cuidado será o estilo. Quanto menos atentos ao comportamento linguístico, mais coloquial será o estilo” (RAMOS, 1997, p. 07). É nesse sentido que um palestrante, por exemplo, organiza sua fala, muitas vezes com auxílio de recursos visuais e/ou tecnológicos, e prepara o seu dizer, utilizando o estilo que considera adequado para a situação de interação, de forma completamente distinta de uma conversa entre amigos, que, em geral, não segue nenhuma preparação.

Tais reflexões são relevantes no ensino de Língua Portuguesa, pois permitem que os alunos reflitam sobre os fenômenos linguísticos, bem como as variações de estilo que constituem as diferentes interações, e, ainda, permitem que os alunos compreendam a oralidade de maneira distinta, e muito além do domínio linguístico natural aos falantes nativos de qualquer língua. Acrescentamos também que os fenômenos da oralidade, como a supressão da sílaba das palavras “você” e “está” em contextos informais, para a forma “cê” em sentenças como: “como cê tá?”, ou ainda, “cê tá bem?”; bastante comuns em interações orais na Língua Portuguesa, também podem reverberar em manifestações escritas informais, em contexto de mensagens de texto, e postagens na Internet. Esse exemplo pode ser interessante no trabalho em sala de aula para refletir sobre como a escrita e a oralidade se constituem em *um continuum* e não devem ser vistas como a forma culta e forma não-culta, respectivamente.

Em concordância com Ramos (1997) enfatizamos que o usuário da língua é capaz de reconhecer a diferença de estilos (formal e informal; elaborado ou espontâneo), mesmo que não compreenda os traços gramaticais. Assim, o professor pode explorar essas diferenças de estilos em gêneros orais, problematizando os dizeres dos próprios alunos em situações interativas diversas. Podem-se discutir questões de gírias utilizadas entre os alunos, a comunicação oral com os pais e com os professores, e como eles observam as interações orais entre diversos grupos.

Ainda, de maneira a problematizar dialetos estigmatizados juntamente à questão da oralidade (pois, sabemos que a sala de aula é mista e os dizeres dos alunos também o são), o professor pode utilizar textos escritos dos alunos para discutir questões da ordem da oralidade. Dessa forma, eventuais “erros” de ortografia, concordância verbal e/ou nominal, e outros, que estejam associados à maneira como aquele aluno fala e reverbera em seu texto escrito podem ser problematizados e discutidos criticamente com os alunos. Nesse tipo de atividade, é possível também expandir para atividades metalinguísticas (concordância verbal e nominal; conjugação verbal; ortografia, etc.) de ordem de sistematização das reflexões para atividades de correção e

---

9 É sempre relevante comentar que o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula está imbricado com o gênero a ser trabalhado. Assim, não é possível propor atividades que contemplem apenas a oralidade de “maneira geral” sem se levar em consideração a imersão dos alunos em práticas sociais reais. Entretanto, devido à delimitação do trabalho, sugerimos, com base em algumas das características da oralidade, atividades que auxiliem o professor a pensar em práticas relevantes com gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa.

reescrita do texto, seja ele escrito ou oral.

Em relação ao texto oral, o professor, dentro das suas possibilidades da turma, pode promover atividades de seminários, debates, palestras, vídeos e até mesmo a criação de um programa de rádio ou de *podcasts* com a turma. Em atividades como seminários, por exemplo, com os recursos tecnológicos disponíveis, é possível fazer gravação de áudio dos alunos para discussão e reflexão sobre os fenômenos linguísticos da oralidade, posteriormente. O mesmo se aplica com a gravação de vídeos curtos e a elaboração de *podcasts* em que os alunos podem produzir atividades de reelaboração (regravação) dos textos orais, conforme as discussões apresentadas em sala de aula. Assim, o trabalho de análise linguística em manifestações orais se efetiva, pois, parte do texto do aluno para discutir questões de estilo, entonação, supressão de elementos linguísticos, entre outros.

Acerca da entonação e expressividade, é possível selecionar uma série de textos-enunciados para que os alunos pratiquem exercícios de interpretação oral, assim como desenvolve Bakhtin (2013), e como discutimos brevemente na seção 02 deste estudo. A prática proposta pode auxiliar na compreensão, por exemplo, de que os períodos compostos por subordinação sem conjunção apresentam maior expressividade na oralidade. Acreditamos que a poesia é um dos gêneros que podem auxiliar a percepção desse aspecto característico da oralidade ao ser recitada em voz alta, por exemplo. O professor pode explorar as formas “[...] do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 24), indo além da manifestação escrita para perceber quais as diferenças implicadas na atividade oral. Nesse ponto, atividades de análise linguística serão desenvolvidas (como o uso ou não das conjunções em período composto por subordinação) para compreender o enunciado como um todo.

Outra sugestão de atividade com análise linguística em gêneros orais é pensar em situações que trabalhem com as diferentes formas de entonação de uma mesma palavra de acordo o contexto em que ela se insere. Para isso, o professor pode criar um ambiente de imersão em que os alunos percebam como um enunciado como “Boa noite”, por exemplo, pode significar diferentemente apenas com uma sutil mudança na entonação. Percebemos esse aspecto também em Bakhtin (Voločínov) (2009 [1929]) com a exemplificação de um grupo de amigos que conversam usando apenas uma palavra (mas que se caracteriza como enunciado completo) com entonações diferentes. Além disso, atividades como propostas de peças de teatro, ou mesmo os já mencionados *podcasts*<sup>10</sup>, são interessantes para pensar na oralidade aliada à escrita, e como elas se caracterizam diferentemente, mas também em como se estabelecem em um *continuum* e não em oposição.

Por fim, pensando para além de um ensino voltado à artificialidade pedagógica, mas apoiado em uma variedade de gêneros textuais e de práticas sociais, tanto escritas quanto orais, é que entendemos as práticas pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa, e propomos algumas atividades com análise linguística. Nessa perspectiva, compreendemos que a prática de análise linguística pode contribuir no papel da constituição do sujeito-aluno em seus dizeres, no desenvolvimento de conhecimento acerca dos fenômenos linguísticos e, ainda, situar o ensino de Língua Portuguesa em práticas reflexivas sobre a própria linguagem.

## Considerações Finais

No presente trabalho, buscamos retomar discussões da teoria bakhtiniana e de interlocutores contemporâneos cujas considerações envolvem o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica em favor de uma prática significativa e reflexiva. A partir dessas considerações e com foco no trabalho envolvendo os gêneros orais, procuramos entender e propor encaminhamentos para a prática de análise linguística em práticas de oralidade, de modo que os alunos possam refletir sobre seu agir e que haja maior atenção, de fato, para o trabalho com esses gêneros em sala de aula.

Ressaltamos que a atividade com os gêneros orais não deve ser desvinculada da escrita, pois deve haver um equilíbrio entre o foco dado para ambas, já que, conforme dito, não são modalidades

10 Citamos o exemplo da peça de teatro e da produção de podcasts, pois ambos os gêneros constituem-se das práticas orais entrelaçadas às escritas. Isto é, não se pode produzir nem um ou outro gênero, desconsiderando-se o texto escrito (para memorização ou preparação), tampouco o texto falado (para performance e comunicação midiática).

opostas e se localizam em um *continuum*. Em adição, buscamos oferecer alguns encaminhamentos pensados para o trabalho com gêneros orais, sem, no entanto, termos a intenção de esgotar as possibilidades. Almejamos, na verdade, apresentar algumas sugestões de atividades que envolvem a prática de análise linguística e a oralidade, com o intuito de evidenciar discussões em torno dos gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa, e contribuir para que tais discussões sejam problematizadas.

## Referências

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira, 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. London: Routledge e Kegan Paul, 1971.

BORTONI, S. M. Educação Bidialectal – O quê? É possível?. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, p. 55-65, 1992.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

CAVALCANTE, M. C. B; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMAN, A. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 181-198.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

GOODY, J. **The Interface between the Written and the Oral**. Cambridge University Press, 1987.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: Pennsylvania University, 1972.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986 (Série Princípios).

\_\_\_\_\_. **A repetição na língua falada: formas e funções.** 1992. Centro de artes e comunicação, Departamento de letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

\_\_\_\_\_. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. **Anais língua falada e ensino**, p. 27-48, 1995.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MELO, R. de. O discurso como reflexo e refração e suas forças centrífugas e centrípetas. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 235-264.

OLSON, D. From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. **Harvard Educational review**, v. 47, p. 254-279, 1977.

ONG, W. J. **The Written Word: Literacy in Transition** Oxford: Clarendon, 1986.

PRETI, D. A língua falada e o diálogo literário. **Análise de textos orais**, v. 5, p. 215-228, 1993.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. IN: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy.** Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, tradução e notas de João W. Geraldi. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2013 [1930].

Recebido em 22 de janeiro de 2021.

Aceito em 09 de março de 2021.