

**REPENSANDO O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA:  
UMA ABORDAGEM A PARTIR DE TEMA E SIGNIFICAÇÃO  
NA VISÃO DE BAKHTIN**

*Girlene Lobo dos Santos* (UEFS)

[girlene.lobo@hotmail.com](mailto:girlene.lobo@hotmail.com)

*Carla Luzia Carneiro Borges* (UEFS)

[carlaluziacb@hotmail.com](mailto:carlaluziacb@hotmail.com)

**RESUMO**

Esta proposta tece uma reflexão em torno da importância de perceber o caráter de novidade de cada palavra e não apenas a sua conformidade à norma. Fundamentada em Bakhtin (1929), considera também a forma como um signo linguístico variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo. Essa compreensão perpassa pela ideia de que tema e significação compõem-se na estrutura linguística na organização do texto. Assim, o direcionamento, ao se ensinar os elementos linguísticos, não pode se distanciar do texto, compreendido como aquele que se estrutura por sua pluralidade de sentidos decorrentes da sua estruturação formal e discursiva. Neste intuito, a ideia de tema e significação desenvolvida por Bakhtin é digno de compreensão no estudo de análise linguística. A significação, ligada ao elemento linguístico que a compõe, converge para a estrutura dos enunciados, relacionada a seu aspecto morfológico, sintático etc. Como o tema é o sentido da enunciação completa, tema e significação corroboram para que o texto não seja determinado só pelas formas linguísticas que entram na sua composição.

**Palavras-chave:** Ensino de língua. Texto. Sentido

**1. Introdução**

Apesar das mudanças proporcionadas pelo advento da Linguística nas últimas décadas, o ensino da análise linguística na escola ainda tem provocado discussões entre estudiosos e professores, quanto à forma que tramita esse ensino na prática textual. O texto, muitas vezes, acaba limitado a um subterfúgio para o reconhecimento da palavra, no momento que ao analisá-lo, condiciona-se o seu estudo a mero pretexto para reconhecimento das classes gramaticais, em detrimento do caráter plurissignificativo que possui.

Mas, afinal, que orientação deve ser dada ao ensino dos elementos linguísticos no texto para possibilitar a compreensão dos sentidos?

Bakhtin (2014, p. 96) ressalta que o que importa para o locutor é o que permite que a forma figure no contexto, sendo essencial na tarefa de

descodificação não o reconhecimento à forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, sendo a mobilidade específica o que torna a forma linguística um signo. Depreende-se assim que para a compreensão da palavra não basta utilizá-la como molde que se aplica a um esqueleto textual, mas sim pelos sentidos que seus usos permitem no contexto social.

As discussões de Bakhtin para a reflexão em torno do ensino dos aspectos formais do texto revelam direcionamentos que devem ser dados ao estudo de língua, deixando clara a necessidade de usar as formas normativas num dado contexto concreto. Neste sentido afirma que o reconhecimento não deve predominar sobre a compreensão, nem tão pouco a palavra deve ser isolada, estabilizada de sua significação fora do texto.

Sobre este viés esta proposta tece algumas considerações acerca de como o ensino dos elementos linguísticos vem sendo compreendido, delineando, em certa medida como a compreensão do que Bakhtin define como tema e significação na língua é significativa para a análise dos elementos linguísticos atrelados aos sentidos do texto.

## **2. *Caminhos que transitam o ensino da análise linguística***

Elucidar como a sociedade recepta e percebe as práticas de ensino dos elementos textuais, requer além de uma abordagem reflexiva do ensino destas categorias, uma retrospectiva histórica dos percursos a respeito do funcionamento da linguagem, explicitando esses encaminhamentos como pilar para atuais concepções e baliza de orientações que resistem as transformações inerentes ao meio social.

A começar pela provocação de que os sentidos que transitam na sociedade em relação ao ensino de língua portuguesa perpassam pela figura do professor a uma aura mística de defensor desse ensino. Como se a língua fosse uma unidade pura, homogênea e imutável. Alguns atribuem a ele o status de defensor, guardião, desta língua sempre ameaçada por algum bárbaro, pronto para corrompê-la. Então precisa da proteção de um Pasquale, por exemplo, que, ensina modos corretos de se usar a língua, mesmo que estas formas estejam em processo de mudança.

Em seguida podemos retomar o descontentamento que frequentemente se apresenta nos depoimentos de discentes e docentes em torno do ensino de língua portuguesa. O primeiro baseando-se em uma certeza de que língua portuguesa é difícil, porque não consegue gravar as enormes

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

listas de regras e exceções, percebendo a gramática tradicional como uma "obra acabada, sem consideração para o que ela tenha representado em termos de esforço de pensamento", quase sempre pela exposição de regras e a realização de exercícios descontextualizados de estruturas que o aluno só vê nos livros, raramente no seu dia a dia (RIBEIRO, 2001, p. 141).

O segundo afirmando que o aluno não gosta de lê e não sabe escrever, apoiado no ler em propostas ultrapassadas e no escrever sem erros ortográficos, se posiciona como "agente policiador da norma culta e, em conformidade com a gramática tradicional, dá tratamento isolado às áreas de fonética, fonologia, morfologia e sintaxe, normalmente ministrando aulas expositivas de caráter teórico". (DRESCH, 2010, p. 111)

Estas mesmas ideias de ensino e aprendizado de língua circulam entre os pais, que cobram dos professores o ensino de todas as classes gramaticais, considerando o estudo do texto irrelevante e a reflexão dos elementos linguísticos no mesmo uma estratégia para não se ensinar. Para estes o ensino de língua portuguesa está apenas associado ao formalismo, idas e vindas ao dicionário e possibilidade de o aluno descrever com clareza a que classe pertence cada palavra, sua classificação e definição. Modelos tão arraigados na nossa cultura que é comum ouvirmos pessoas, inclusive aquelas que passaram anos expostas a tal ensino, dizendo que "não sabem português". (ANTONIO, 2006, p. 1052)

Basta uma retrospectiva histórica do ensino de língua portuguesa, para notarmos que as práticas decorrentes deste estudo em nossa sociedade têm se vinculado à noção de língua atrelada a *status*, relegado apenas à elite branca europeia detentora da língua pura, genuína. As línguas das camadas populares, negros escravos e brancos trabalhadores, eram consideradas como formas grotescas "alteradas na boca de aloglotas". (ELIA, 1979, p. 193)

A origem do nosso ensino está vinculada à criação das primeiras gramáticas, a partir de 1536, que buscou principalmente a normatização da língua, dedicada a aristocracia. Sua finalidade era difundir o uso de ortografias, sob interesse da filologia. Quanto a isso, Bagno (2004, p. 15) ressalta que a gramática nasceu do interesse dos filólogos em descrever as regras gramaticais empregadas pelos grandes autores clássicos, como modelo para escritas de obras literárias posteriores.

A cristalização da norma, nesta perspectiva passa a ser *status*, referência para os que detinham o poder e baliza para julgar quem sabe ou

não sabe falar português. Esta padronização correspondia à organização social na época, e propunha uma política de ensino focada em uma minoria rica, especificamente homens e brancos. Em meio a este descompasso que se ditou quem deveria “saber” a língua pura e genuína da gramática.

A gramática normativa corresponde, então, a um manual a ser seguido, uma cópia não só da língua escrita como também da oral. Um modelo para traduzir o grau de conhecimento linguístico e possibilidade de ascensão social para aqueles que a domina. Lyon (1987) considera a abordagem dos fenômenos linguísticos por esta gramática como um “erro clássico”, que se perpetuou durante muito tempo e que só nas duas últimas décadas começa a ser pensado e revisto.

Esse conjunto de práticas germinou o que hoje chamam aulas de análise linguística em muitas escolas. E que, a partir das bases da gramática normativa, transitam na sociedade, solidificando uma tradição de ensino de língua que rejeita a possibilidade de refletir, pensar e analisar os fenômenos da linguagem. O texto, neste sentido, deixa de ser tomado como unidade de ensino, com suas partes relacionadas às dimensões pragmática e semântica da linguagem e passa a ser reservatório de palavras soltas e frases isoladas, obscurecido por algumas práticas baseadas em uma concepção tradicionalista.

Com essa reflexão não propomos a obliteração da gramática tradicional, o que cumpre é repensar o ensino da língua materna a partir do viés da linguística moderna, propondo o entendimento de assuntos relacionados à compreensão dos sentidos e valores que assumem no texto. A começar com a eliminação de atividades metódicas que primazia a classificação e conceituação. Nesta perspectiva é que Marcuschi, (2008, p. 62), assevera que “não se trata de ignorar o funcionamento do sistema linguístico, mas integrar o seu estudo a uma série de outros aspectos, evitando, desta forma, o reducionismo”.

Urge, pois, uma retomada balizada em uma concepção de linguagem que salientem a língua não apenas como metalinguagem, usada para descrever e falar dela própria, e sim refletida e analisada a partir das relações sociais vividas pelo falante. É necessário mudar conservando-se o que é certo e alterando o que está errado, tendo consciência da importância dos elementos linguísticos para a estruturação formal do texto, mas também dos aspectos discursivos direcionados por estes elementos.

Assim, como propõe Bakhtin, é preciso além da investigação desse elemento no sistema da língua, a investigação contextual para a com-

preensão global do texto. Neste sentido que retomo aqui a provocação do início deste texto para uma abordagem no próximo tópico: Mas afinal, qual orientação deve ser dada ao ensino desta categoria no texto para possibilitar a compreensão dos sentidos?

**3. *Ponderações sobre tema e significação para o ensino de análise linguística***

Para Bakhtin, a palavra adquire significações relativas aos contextos nos quais ela pode inserir-se, não deixando de ter uma unicidade assegurada não só pela sua composição fonética, como também pela unicidade inerente a todas as suas significações. Neste sentido pensar na orientação que é conferida a qualquer palavra é percebê-la no contexto de uso. Ele assegura duas direções na construção de uma verdadeira ciência do significado: uma investigação contextual do elemento linguístico, centrada na noção de tema, e outra do significado desse elemento no sistema, centrado no conceito de significação.

O tema apresenta-se como elemento único, não reiterável, a sua enunciação ressoa com sentidos diferentes a cada retomada, o jeito que é dito para o leitor procura orientar para uma situação de mundo diferente de outros contextos circulados, permitindo o deslocamento de sua significação no modo de lidar com a linguagem, com a temática e a estrutura do texto. Ao mesmo tempo mantém-se sua unicidade, o som é idêntico a forma, a composição da palavra, ou seja, a significação, os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos constituem juntamente com os elementos não reiteráveis o todo do texto.

Para Bakhtin, o tema é o estágio superior real da capacidade linguística de significar. Somente o tema significa de maneira determinada. A significação é descrita como o estágio inferior da capacidade de significar. A significação é apenas um potencial uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. Para o autor, é impossível constituir a significação sem que se faça da palavra o elemento de um tema, sem que se constitua enunciação por orientação da palavra por uma situação de mundo, permitindo o movimento que vai do sinal ao signo.

A partir do que dita Bakhtin, cabe aqui mais uma provocação: a análise dos elementos linguísticos no texto ensinada na escola atualmente está atrelada em que estágio real de significação da língua?

Se atestarmos estar orientada a investigação dos elementos linguísticos para o estágio superior trataremos da investigação contextual da palavra em uma dada enunciação concreta, caso contrário, no estágio inferior, prevalece à investigação da palavra no sistema da língua, dicionarizada. Certamente que não traremos uma resposta assertiva, quanto a esta questão, porém, a partir dos descontentamentos por parte de docentes e discentes, referentes aos modos como se aprende e se ensina gramática nas escolas, podemos prever uma orientação para os usos normativos ao se ensinar língua. Além disso, a gama de exercícios e teorias equivocadas que ainda circulam em livros e manuais didáticos atestam a permanência de um modelo ainda voltado apenas para o formalismo.

Basta observar tipos de questões como as selecionadas abaixo que ainda circulam em provas e atividades em sala de aula nos dias de hoje:

(3) Leia esta tira para responder à questão 10<sup>30</sup>



Classifique: (0,5)

- a) A oração “que o Filipe me emprestou”, no 1º quadrinho.
- b) A oração “que é tão bonzinho”, no 2º quadrinho.

Tais exemplos marcam a orientação que ainda prevalece neste tipo de ensino, limitado a nomenclatura e classificação, uma conformidade a norma, desprezando o caráter de novidade que apresenta o enunciado e reduzindo o estudo da língua a tarefa de “reconhecimento” muito mais do que da “descodificação”. Bakhtin (2014, p. 96), recorre à necessidade de perceber o caráter de novidade de cada palavra e não apenas a sua conformidade a norma, considerando também a forma como um signo lin-

Questão retirada da prova de português – 8º ano – tipo II. Disponível em: [http://pessoal.educacional.com.br/up/59870001/3614692/portugues\\_8u3\\_tipo2.pdf](http://pessoal.educacional.com.br/up/59870001/3614692/portugues_8u3_tipo2.pdf). Acesso em: 12-08-2015.

guístico variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.

Vale ressaltar que a investigação da significação de qualquer elemento linguístico perpassa pela compreensão de que tema e significação compõem-se na estrutura linguística na organização do texto,

a significação, elemento abstrato, igual a si mesmo é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar em fim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisória. (BAKHTIN, 2014, p. 141)

Assim, nas aulas de língua portuguesa, o direcionamento aos elementos linguísticos não pode distanciar-se do texto, compreendido como “um evento social de qualquer extensão que envolve princípios morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos das línguas envolvidas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72), não se estruturando apenas por aspectos formais, como também por sua pluralidade de sentidos correntes a partir da sua estruturação formal e discursiva.

Neste intuito, a ideia de tema e significação desenvolvida por Bakhtin é digno de compreensão no estudo do texto. A significação, ligada ao elemento linguístico que a compõem, converge para a estrutura dos enunciados, relacionada a seu aspecto morfológico, sintático etc. Enquanto o tema é o sentido da enunciação completa. Tema e significação corroboram para que o texto não seja determinado só pelas formas linguísticas que entram na sua composição.

#### **4. Conclusão**

A compreensão de tema e significação inscreve no curso dos estudos linguísticos a necessidade de se considerar o texto além da sua estrutura frasal,

o texto passa a ser estudado em seu contexto de produção, sendo compreendido, não mais como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas. (BENTES, 2001, p. 247)

Neste sentido, o estudo do texto e dos elementos que o compõem precisa ser subsidiado por uma compreensão que envolve questões linguísticas associadas ao contexto histórico e o sujeito.

Essa evolução propicia reflexões em torno do ensino de análise linguística e assenti diferenças consideráveis a respeito de questões como

as apresentadas em exemplos que põem em relevância o ensino exclusivo dos aspectos formais do texto, comumente baseadas em frases soltas, interpretação únicas, decorações de regras, ou apenas aos conhecimentos conceituais de partes das classes de palavra. Além de admitir reflexões em torno da dimensão dos sentidos do texto atrelado aos seus aspectos formais.

Em suma, pode-se atestar que a composição textual não se justifica apenas pelos elementos formais, sendo imprescindível a compreensão de tais elementos para entender a estrutura formal do texto, porém, para o estabelecimento dos sentidos, é preciso ir além da formalidade, pois é a partir da relação tema e significação que a palavra ganha no enunciado o sentido completo, afinal não há tema sem significação e significação sem um tema no estudo global do texto.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, J. D. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. *Estudos Linguísticos*, vol. 35, 2006.

BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 179-199.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

DRESCH, M. O currículo da disciplina de língua portuguesa na escola: a questão da gramática. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2010, Évora. *Anais...* Évora: Universidade de Évora, 2010.

ELIA, Silvio. *Preparação à linguística românica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de produção textual. In: \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PORTAL educacional. *Prova de português*, 8º ano – tipo II. Disponível em: <[www.pessoal.educacional.com.br](http://www.pessoal.educacional.com.br)>. Acesso em: 12-08-2015.

RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola eis a questão. *Linguagem e Ensino*, vol. 4, n. 1, 2001.