

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA MEDIADA PELOS GÊNEROS DO DISCURSO: MATIZES SÓCIO-HISTÓRICOS

THE LINGUISTIC ANALYSIS PRACTICE MEDIATED BY DISCOURSE GENRES: THE SOCIOHISTORICAL PERSPECTIVE

Rodrigo Acosta Pereira*

Resumo: No presente trabalho, objetivamos investigar as contribuições dos escritos do Círculo de Bakhtin (1998[1975], 2003[1979], 2008[1929]; (VOLOCHÍNOV) 2006[1929]), especificamente sobre gêneros do discurso, e do diálogo desses escritos com pesquisas atuais no campo da análise linguístico-textual (CASTILHO. CASTILHO, 1993; KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2008; NASCIMENTO, 2009) para o ensino da prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica a fim de compreendermos como (i) os escritos do Círculo podem contribuir para a análise da língua sob a ótica enunciativo-discursiva à luz dos gêneros do discurso; (ii) as projeções estilístico-composicionais reveladas pela análise do gênero refletem (e refratam) as potencialidades semântico-valorativas dos diferentes elementos léxico-gramaticais da língua e (iii) os usos dos recursos linguístico-textuais são balizados pela situação de interação mediada pelos gêneros do discurso. Em termos metodológicos, o trabalho apresenta uma discussão de como a análise prévia do gênero do discurso contribui para o trabalho do professor com a análise linguística na aula de língua portuguesa. Para tanto, recuperamos os dados previamente analisados sobre o gênero *carta de conselhos* (ACOSTA-PEREIRA, 2012) da esfera do jornalismo e os reenunciamos para verificar como as regularidades enunciativo-discursivas do referido gênero podem colaborar para a elaboração didática de atividades de análise linguística na aula de língua portuguesa na escola. Ao final, constatamos que, dadas as diretrizes atuais em torno do ensino operacional e reflexivo da língua na esfera escolar, os gêneros do discurso apresentam-se como referenciais enunciativo-discursivos que permitem uma prática didático-pedagógica que contemple o uso da linguagem em práticas discursivas correntes e, portanto, tornam-se referências para a prática de análise linguística nas aulas de língua materna. Entendemos que o trabalho apresenta-se relevante, à medida que contribui para a consolidação de pesquisas em Linguística Aplicada à luz dos escritos bakhtinianos, como também colabora com as discussões sobre a ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola.

Palavras-chave: Gêneros do discurso; Ensino; Análise linguística.

Abstract: In this paper, we aim at investigating the contributions of Bakhtin's Circle studies (1998[1975], 2003[1979], 2008[1929]; (VOLOCHÍNOV) 2006[1929]), specifically concerning the discourse genres, and the dialogue between these studies with the contemporary researches about the textual-linguistic analysis (CASTILHO. CASTILHO, 1993;

* Doutor em Linguística. Professor de Linguística Aplicada no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV) da UFSC. Trabalho integrado ao NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da UFSC. E-mail: drigo_acosta@yahoo.com.br

KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2008, NASCIMENTO, 2009) to the teaching of linguistic analyses in Portuguese language classes in the Basic Education context in order to understand how (i) Bakhtin Circle studies can contribute to the linguistic analysis through discourse genre; (ii) the stylistic and compositional projections revealed by genre analysis reflect (and refract) the semantic and evaluative potentialities of the different linguistic elements and (iii) the use of linguistic resources are situated by the interaction situation mediated by the genre. In methodological terms, this paper presents a discussion about how a previous discourse genre analysis contributes to the teacher's work with linguistic analysis in Portuguese language classes at school. To do so, we review the previous research about the advice letter genre in the journalism sphere (ACOSTA-PEREIRA, 2012) to verify how the discourse genre regularities can collaborate to didactic elaboration of linguistic analysis activities at school. We believe that the present investigation is relevant not only because it can contribute to the bakhtinian Applied Linguistic researches, but also it can collaborate to the discussions concerning the reconstruction of teaching and learning practices in the context of Portuguese language classes.

Keywords: Discourse genre; Teaching; Linguistic Analysis

Introdução

O ensino de língua portuguesa, como língua materna, na escola de Educação Básica, tem recebido diversos questionamentos, seja em função do seu objeto de trabalho (objeto de ensino), seja em função dos papéis assumidos por professores e alunos no contexto escolar. Nessa perspectiva, a partir das considerações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e pelas pesquisas atuais nos campos da Linguística Aplicada e da Educação (BRITTO, 1997; FRANCHI, 2006a [1991], 2006b[1988]; GERALDI, 1984; 1997[1991]; 2010; ROJO, 2006; SOARES, 2001; 2002), parece ser consensual a procura pelo trabalho com a língua portuguesa na escola tomado à luz dos usos da linguagem na sociedade em geral. Em outras palavras, como explicam Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011), as pesquisas atuais que buscam investigar as práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola têm voltado seu olhar para a língua como objeto social, visando a promover ações didático-pedagógicas que contemplem os gêneros do discurso enquanto instituidores das relações sociais e, em razão disso, como objeto de ensino e aprendizagem. As autoras ainda ressaltam que, em função do olhar sócio-histórico para a língua, as diretrizes e documentos legais de ensino e as pesquisas em Linguística Aplicada, em grande parcela, têm recorrido aos escritos do Círculo de Bakhtin como um caminho teórico-epistemológico que promova reflexões acerca da ressignificação do ensino de língua materna na esfera escolar.

Geraldi (2010), Rodrigues (2005) e Rojo (2006), a esse respeito, explicam que podemos considerar Bakhtin como um problematizador e um interlocutor produtivo no campo da Linguística Aplicada, mesmo sabendo que o centro das discussões do Círculo tenha sido diferente. De fato, são as concepções de língua, de sujeito e outras, como enunciado, discurso, gêneros do discurso e interação, por exemplo, que têm produzido esse fértil diálogo: um olhar valorativo para a linguagem situada em contextos de uso e em práticas sócio-histórico-culturais específicas.

A partir disso, em nosso presente trabalho, objetivamos apresentar uma discussão teórico-epistemológica e metodológica acerca das contribuições da análise de gêneros do discurso para a prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa, como língua materna, na escola de Educação Básica. Para tanto, revisitamos os escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929]; BAKHTIN 2003[1979]; BAKHTIN, 2008[1929]; BAKHTIN; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]), especificamente sobre os conceitos de gêneros do discurso e retomamos pesquisas sobre análise textual de elementos linguísticos (CASTILHO; CASTILHO, 1993; KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2008; NASCIMENTO, 2009) e as discussões em torno do ensino e da aprendizagem de análise linguística na sala de aula de língua portuguesa (GERALDI, 1984; 1997[1991] 2010; FRANCHI, 2006a [1991]; 2006b [1988]). Ao final, recuperamos os dados previamente analisados em torno do gênero jornalístico *carta de conselhos* (ACOSTA-PEREIRA, 2012), com vistas à análise das suas projeções estilístico-composicionais e à compreensão de como essas regularidades resultam da reflexão sobre os recursos expressivos da língua, conduzindo, por conseguinte, o professor ao entendimento de como a linguagem em uso se materializa em textos-enunciados típicos (gêneros) e como, a partir da prática de análise do gênero, este pode compreender a potencialidade semântico-valorativa dos diferentes recursos linguísticos agenciados na situação de interação.

1 Os gêneros do discurso: conceito

Bakhtin; Medviédev (2012[1928]) explicam que os gêneros contêm e moldam experiências sociais. Em outras palavras, segundo os autores, os gêneros podem ser considerados modos sociais (e, portanto, históricos, culturais, valorativos e ideológicos) de apreender e compreender uma conceituação típica de mundo. Morson; Emerson

(2008), a esse respeito, afirmam que Bakhtin e Medviédev, ao relacionarem gêneros do discurso com a realidade social, estão, dentre outros caminhos, olhando para os gêneros enquanto modos específicos de visualizar e compreender uma dada parte da realidade. Ainda, para os autores, o Círculo sempre, sob diferentes formas, procurou ratificar a ideia de que pensamos e conceituamos o mundo ao redor na forma concreta da linguagem – os enunciados – e estes, por sua vez, são formulados, não segundo princípios imanentes ou estruturais, mas segundo princípios genéricos. Esses princípios – feições genéricas - não apenas estabelecem maneiras de ver e conceitualizar a realidade, como, por conseguinte, relativamente regularizam e significam nossas interações (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929]; BAKHTIN, 2008[1929]; BAKHTIN; MEDVIÉDEV, 2012[1928]).

Bakhtin; Medviédev (2012[1928]) postulam que o *ver* (o visualizar a realidade humana; o experienciar o existir humano) é moldado pelos gêneros do discurso. Com isso, à medida que aprendemos novos gêneros, aprendemos a ver diferentemente e a expandir nosso repertório de visão para a realidade social ao redor. Como pontua Faraco (2009), novos meios de expressão e representação do real forçam-nos a visualizar e a compreender novos aspectos da realidade visível. Para o autor, o que Bakhtin; Medviédev (2012[1928]) explicam é que vemos a realidade com os *olhos* do gênero. Assim, diferentes gêneros veem o mundo de maneiras diferentes e incompatíveis e, por conseguinte, cada gênero passa, então, a ser adaptado para conceitualizar alguns aspectos da realidade melhor do que outros. Segundo Bakhtin (2008[1929]), as pessoas e as culturas precisam apreender e aprender historicamente novos gêneros, à medida que se expande o âmbito de suas experiências. Cada gênero possui princípios definidos de seleção de aspectos do real e, com isso, se mostra inadequado para conceitualizar realidades de outros gêneros. Em suma, o gênero avalia a realidade e a realidade clarifica o gênero (EMERSON; MORSON, 2008).

Além disso, para Bakhtin (2003[1979]) são os gêneros do discurso que orientam o falante no processo discursivo e o ouvinte (o *outro* – o interlocutor) no *cálculo do acabamento* do enunciado. Assim, para o autor, por mais diferentes que sejam os enunciados, enquanto unidades de comunicação verbal, esses possuem características comuns (relativamente estáveis), que os determinam e lhes dão acabamento, dentre essas, as formas típicas de gênero. Os gêneros do discurso, dessa forma, na perspectiva

do falante, podem ser compreendidos como modos sociais relativamente estáveis para a construção da totalidade discursiva; e, por outro lado, na perspectiva do ouvinte, os gêneros podem ser entendidos como um horizonte de expectativas, projetando ao interlocutor suas regularidades estilístico-composicionais (ACOSTA-PEREIRA, 2012). Rodrigues (2001), sobre essa questão, esclarece que, ao se relacionar com o discurso do outro, o ouvinte infere o gênero no qual o enunciado se encontra moldado e, a partir disso, as feições genéricas em questão já se apresentam enquanto índices indispensáveis à compreensão e à interpretação dos enunciados.

Com isso, podemos compreender que os gêneros organizam nosso discurso e permitem a comunicação discursiva, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada esfera social. As esferas sociais são como princípios organizadores dos gêneros, isto é, as esferas tipificam as situações de interação, estabilizam relativamente os enunciados que nela se produzem, circulam e são recebidos (compreendidos e interpretados), originando sempre gêneros do discurso particulares. Assim, cada esfera organiza suas formas típicas de comunicação verbal. Como reitera Acosta-Pereira (2012), cada esfera apresenta uma orientação social típica para o real, para os objetos próprios e para as funções ideológico-valorativas próprias, caracterizando os gêneros sempre compatíveis às especificidades da sua esfera. Para o autor, os gêneros se constituem nas situações interativas relativamente estáveis da vida social, ou seja, imersos nas esferas da atividade humana que, por sua vez, comportam diversos intercâmbios comunicativos. É sob essa perspectiva, que, para Bakhtin (2003[1979]), em função da complexidade de cada esfera social, a diversidade e a fluidez dos gêneros são infinitas. Além disso, os gêneros do discurso refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera social por meio da relativa regularidade do objeto temático, como também através do estilo e da construção composicional (BAKHTIN, 2003[1979]). As três instâncias estão indissolúvelmente ligadas no todo do enunciado e sofrem as coerções ideológico-valorativas determinadas pela especificidade da esfera.

Em relação ao objeto temático, para Bakhtin (2003[1979]), todo gênero tem um objeto temático próprio; seu objeto discursivo, sua unidade de sentido e uma orientação ideológico-valorativa singular engendrada nas especificidades da esfera. Com isso, o objeto temático do gênero se diferencia conforme se diferenciam as situações de interação. Além disso, como lembra Faraco (2009), o objeto temático não é o assunto

específico de um gênero, mas o domínio de sentido de que esse gênero se ocupa. Desse modo, como explica Acosta-Pereira (2008; 2012), o objeto temático diz respeito à maneira como o gênero seleciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu domínio de sentido. O autor ainda ressalta, com base em Bakhtin; Medviédev (2012[1928]), que o objeto temático é o que regulariza relativamente a projeção de recursos e modos de tratar a realidade social pelos *olhos* do gênero, à medida que os gêneros desempenham importante papel na apreensão do real, pois, por meio deles, o homem organiza, compreende e comenta o seu mundo.

Quanto ao estilo, para Bakhtin (2003[1979]), este corresponde à seleção típica de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Diz respeito às diversas possibilidades de utilização de recursos linguísticos. De acordo com o autor, um gênero sempre corresponde a um estilo determinado, posto que o estilo de um gênero sempre implica coerções linguísticas, enunciativas e discursivas próprias da situação em que se insere. Para Acosta-Pereira (2012), enquanto o objeto temático determina a seleção e a projeção ideológico-valorativa dos aspectos da realidade com os quais e a partir dos quais o gênero opera, o estilo determina os usos dos recursos linguísticos e enunciativos possíveis e autorizados pelo gênero para representar e refratar essa realidade.

A composicionalidade, por sua vez, diz respeito, segundo Bakhtin (2003[1979]), aos procedimentos de disposição, orquestração e acabamento do enunciado, a partir da mobilização dos participantes da comunicação discursiva. A composicionalidade é a responsável pela organização material do enunciado. Em outras palavras, é a forma relativamente estável de estruturação do todo enunciativo e, para o autor, ainda pode ser considerado o elemento mais característico do gênero.

Como vimos, todo gênero do discurso possui uma *lógica orgânica* (BAKHTIN, 2008[1929]). Assim, cada gênero traz em si uma determinada apreciação da realidade, resultado das coerções advindas das especificidades da esfera na qual o gênero se constitui, circula e é compreendido. Todo gênero responde às expectativas sociais e corresponde a formas sociais de se pensar a realidade, por meio da relativa estabilidade de seu objeto temático, do seu estilo e da sua composição. Todo gênero constrói uma visão de mundo e uma percepção particular da experiência; os gêneros são formas, portanto, de se pensar sobre o mundo. Todo gênero tem um potencial determinado para o uso social da língua, pois a linguagem em uso é inseparável dos contextos do uso, dos

seus falantes e de seus valores ideológicos. É sobre esse potencial para se entender a língua em uso que nos direcionamos, na próxima seção, às implicações didático-pedagógicas dos gêneros considerados como objetos de ensino nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica, procurando nos situar em uma visão de ensino que concebe a língua como objeto social e que promove os gêneros do discurso como instituidores das relações sociais (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006[1929]), aspirando a um trabalho com a língua portuguesa à luz do ensino operacional e reflexivo (BRITTO, 1997) e culturalmente sensível (ERICKSON, 1989).

2 Os gêneros do discurso: implicações didático-pedagógicas

A partir da proposta de Geraldi (1984; 1997[1991]), a escola pôde oferecer aos alunos a possibilidade de se utilizar, na sala de aula, de textos de gêneros do discurso diversos que circulam em diferentes esferas. Em outras palavras, a proposta de Geraldi possibilitou o trabalho com a linguagem em uso; um trabalho com as práticas discursivas correntes. Em relação à leitura e à escrita, especificamente, o trabalho com os gêneros do discurso tem viabilizado não apenas a compreensão da língua em uso em situações particulares e histórico-culturalmente construídas, como, por conseguinte, ampliado as possibilidades de interlocução e a compreensão das diferentes formas de apreender e avaliar o mundo (GERALDI, 1997[1991]). Em mesma perspectiva, Britto (1997) defende a ideia de que o ensino de línguas na escola seja ao mesmo tempo operacional e reflexivo, a partir de práticas de uso da linguagem nas quais o professor e o aluno assumam papéis autênticos, tornando-se interlocutores das situações interativas que se engendram na aula.

A esse respeito Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011) acrescentam que os gêneros do discurso podem ser considerados pontos de partida e de chegada. São pontos de partida, à medida que se constituem de elementos concretos para os processos de elaboração didática (HALTÉ, 2008[1998]) e aprendizagem das práticas de linguagem; são pontos de chegada, pois seu ensino e aprendizagem visam à potencialização do sujeito para sua inserção nas diferentes situações de interação social. Em adição, como explicam as autoras, os gêneros são como referenciais enunciativo-discursivos para a produção e compreensão dos enunciados. São como horizontes de expectativas nas práticas de uso

da linguagem, demonstrando a potencialidade de significar os enunciados e produzir sentidos (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011; ROJO, 2005; 2006).

Além disso, o trabalho com os gêneros do discurso possibilitou, no âmbito do ensino de língua materna na escola, primeiramente um deslocamento da unidade de análise, que passa da palavra ou da oração para o enunciado enquanto unidade de comunicação verbal (BAKHTIN, 2003[1979]). O enunciado, nessa perspectiva, é sempre dialógico e, com isso, vozeado¹ e pluriestilístico (BAKHTIN, 1998[1975]; BAKHTIN, 2008[1929]), assim como é no enunciado e a partir dele que as relações entre falante e ouvinte se estabelecem nos planos múltiplos da interação (GERALDI, 1997[1991]). Como propõe Geraldi (1997[1991], p. 160), na perspectiva do trabalho com o enunciado e suas formas típicas – os gêneros do discurso – é preciso, sob esse olhar discursivo, criar condições (sociointeracionais) para que os alunos produzam e leiam textos, isto é,

[...] tornar os gêneros do discurso como objeto de ensino é permitir ao aluno constituir-se como sujeito que faz uso da linguagem, inserindo-o em atividades que envolvem tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e capacidades de ação em contexto. (ROJO, 2002, p. 39).

Assim, ao entendermos que o trabalho com os gêneros do discurso possibilita que se compreenda o fenômeno social da linguagem (GERALDI, 1997[1991]), o domínio destes possibilitará aos alunos a oportunidade de interagirem em diferentes situações sociodiscursivas (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011), como explica Bakhtin (2003[1979], p. 285), “[...] quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...], refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação [...].”

Nesse momento, após breves considerações acerca do papel dos gêneros nas práticas de leitura e de escrita na escola, direcionemos nossa voz para a discussão em torno da análise linguística, foco de discussão no presente trabalho.

¹ Entendemos *voz* como uma posição semântico-axiológica de dizer sobre e para o mundo.

3 A prática de análise linguística: a proposta e o trabalho com os gêneros do discurso

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ascendem as preocupações em relação a um ensino da linguagem pautado na concepção de língua como objeto social. Discussões como as de Geraldi (1984; 1997[1991]), Franchi (2006a [1991]; 2006b [1988]) e Britto (1997) passam a ser retomadas, além dos estudos voltados ao texto, ao discurso e aos gêneros do discurso. Contudo, a preocupação com a *análise linguística*, ainda sob um olhar imanente, vem já desde os estudos do século XIX, passando pelos estudos estruturalistas e gerativistas do século XX, como mostram Bezerra; Reinaldo (2013).

Entretanto, é com os estudos de Geraldi (1984) que o termo *análise linguística* passa a ser discutido sob outro horizonte valorativo. A proposta de Geraldi (1984; 1997[1991]) defende as práticas de leitura, produção textual e análise linguística como unidades básicas de ensino e aprendizagem, partindo de uma concepção de linguagem que se centra tanto na historicidade do sujeito como da própria linguagem. Além disso, compartilhando com Geraldi (1984; 1997[1991]) a ideia de um ensino voltado às práticas de uso da língua em situações de interação, Britto (1997), como já mencionado, defende a ideia de que o ensino e a aprendizagem de línguas sejam ao mesmo tempo operacional e reflexivo, contemplando, na prática pedagógica, não apenas a relação constitutiva entre sujeito e linguagem, numa perspectiva interacionista, como, por conseguinte, considerando o texto como unidade de trabalho.

Sob essa perspectiva, entendemos que a prática de análise linguística, isto é, a reflexão sobre o uso da língua em situações interativas, se articula nas práticas de leitura e de escrita, não apenas em função de que a linguagem em uso se materializa em textos de diversos gêneros, como, sobretudo, de que a finalidade do ensino e aprendizagem de línguas é olhar para o domínio dessas práticas de linguagem (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Geraldi (1997[1991]) explica que é preciso que o aluno compreenda como *a língua é potencialmente significativa nas situações de uso*, em práticas de leitura ou de escrita (e acrescentaríamos nas práticas de produção e compreensão oral). Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011) explicam que a dimensão da reflexão sobre a linguagem realiza-se na prática de análise linguística, no interior das práticas de leitura, escuta e escrita. As autoras ainda ressaltam que a análise linguística não se apresenta

como um *novo nome* para as antigas práticas de ensino de gramática, mas de uma prática de construção de conhecimento sobre a linguagem.

Para Geraldi (1997[1991], p. 189), “a prática de análise linguística corresponde ao conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto.” Além disso, o autor ratifica que a prática de análise linguística não nega o ensino da gramática, mas introduz uma ressignificação de sua concepção e finalidade. Na voz do autor,

Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e partir destas que a análise linguística se dá. [...] Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente [o] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 1997[1991], p. 189-190, grifo do autor).

Segundo Franchi (2006a[1991]), o importante é levar o aluno a saber operar sobre a língua, compreender a potencialidade semântica da língua em uso, isto é, saber recuperar a dimensão de uso da linguagem em situações interativas. Para compreender melhor essa reflexão sobre a linguagem, Franchi (2006b [1988]) estabelece uma diferenciação entre atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística. Para o autor, as *atividades linguísticas* correspondem ao exercício pleno e situado da linguagem; as *atividades epilinguísticas*, por sua vez, resultam da reflexão sobre o uso de recursos expressivos em situações de interlocução, podendo incidir sobre aspectos gramaticais, textuais, discursivos ou interacionais. Em relação às *atividades metalinguísticas*, o autor ressalta que são aquelas que tomam a linguagem como objeto de reflexão já não balizadas no processo de interlocução por serem atividades que visam à construção de conceitos, classificações ou categorias. Geraldi (1997[1991], p. 190) assim esclarece a diferença entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas:

[...] [as atividades epilinguísticas] refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado. [...] Considero as atividades metalinguísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos. (GERALDI, 1997[1991], p. 190-191, grifo do autor).

Além disso, Geraldi (1997[1991]) explica que, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância no processo de reflexão que toma a língua

como objeto, é necessário que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. Em outras palavras, conforme expõe Franchi (2006b[1988]), a prática de análise linguística, em síntese, trata de levar os alunos a compreender os diversos usos dos recursos expressivos da língua, viabilizando espaços de reflexão sobre a diversidade dos fatos gramaticais da língua.

É sob essa perspectiva teórico-metodológica de compreensão da língua como objeto social e de um ensino e aprendizagem operacional e reflexivo que procuramos, neste momento, direcionar nosso olhar para o trabalho com a prática de análise linguística mediado pelos gêneros do discurso. Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011) reiteram que, nosso grande desafio, como professores de língua portuguesa, é entender as relações conceituais e metodológicas, por meio de uma prática de elaboração didática (HALTÉ, 2008[1998]) consequente, significativa e teórico-epistemologicamente amparada, mediando, na sala de aula, a apropriação de saberes em uma perspectiva operacional e reflexiva. Para as autoras, essa prática só fará sentido se, a partir da ótica histórico-social, focalizar o estudo das configurações específicas das unidades da língua sob as lentes das construções textuais que compõem os gêneros do discurso.

Dado que os gêneros organizam nosso discurso e permitem a comunicação, e que podem ser considerados como modelos relativamente estáveis para a construção da totalidade discursiva, *advogamos a favor da prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso*. Como explicam Bakhtin; Medviédev (2012[1928]), nós pensamos e conceituamos o mundo na forma concreta de enunciados e estes não são formulados de acordo com princípios estritamente sintáticos, mas segundo feições genéricas. É a partir disso, que, na próxima seção, retomamos o estudo prévio sobre a constituição e funcionamento do gênero jornalístico *carta de conselhos* (ACOSTA-PEREIRA, 2012) para verificarmos como as feições genéricas estabelecem maneiras de ver e conceptualizar o mundo e como, a partir da análise linguística, podemos compreender o funcionamento dessas feições à luz dos usos situados dos recursos expressivos da língua.

4 O gênero jornalístico *carta de conselhos*: feições genéricas e a prática de análise linguística

Acosta-Pereira (2012) analisou 30 exemplares do gênero jornalístico *carta de conselhos* em revistas virtuais². A partir da análise da dimensão verbo-visual³ do referido gênero, o autor constatou que as relações dialógico-valorativas, isto é, as relações de sentido discursivizadas nesse gênero, se materializam enunciativamente por diferentes projeções estilístico-composicionais. Essas projeções são agenciadas de acordo com o projeto discursivo do conselheiro-articulista (quem responde as cartas) em relação à resposta dada ao reclamante (o sujeito que envia as cartas à revista). Em outras palavras, as projeções estilístico-composicionais apresentam-se como potenciais de sentido para os diferentes recursos linguísticos utilizados na discursivização da resposta do conselheiro-articulista ao reclamante. Em síntese, em relação aos diversos recursos léxico-gramaticais agenciados pelo conselheiro-articulista e balizados pelo estilo do gênero *carta de conselhos*, Acosta-Pereira (2012, p. 227-228) constatou que:

- “1. Os **verbos de introdução do discurso de outrem** marcam enunciativamente a alternância de enunciados no discurso do conselheiro/articulista, bem como indicam o modo como ele valora esses enunciados.
2. Os **modalizadores** orientam axiologicamente a atitude responsiva do conselheiro/articulista em relação ao discurso já-dito do reclamante, reforçando avaliações discursivas acerca da veracidade dos problemas do reclamante, da necessidade e obrigatoriedade dos conselhos dados, além de expressar a reação de afetividade do conselheiro/articulista face aos problemas do reclamante.
3. Os **marcadores conversacionais** ratificam o efeito de suposto diálogo entre conselheiro/articulista e reclamante, como meio de reforçar os elos de adesão entre os interlocutores da carta de conselhos.
4. As **perguntas retóricas** funcionam com o objetivo de criar um movimento discursivo para convencer o reclamante do ponto de vista apresentado, reagindo ao seu já-dito (do reclamante) com questionamentos que o “induzem” a aceitar mais facilmente o conselho dado.
5. Os **marcadores avaliativos** funcionam como expressões enunciativas que marcam a posição do conselheiro/articulista face aos problemas do reclamante.
6. Os **verbos no modo imperativo** demarcam as ordens veladas ou desveladas do conselheiro/articulista para o reclamante.

² Aqui nos referimos à pesquisa de doutorado de Acosta-Pereira (2012), orientada pela Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC. Pesquisa desenvolvida junto ao NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da UFSC.

³ A referida pesquisa compreendeu a análise das dimensões social e verbo-visual. Dado o objetivo do presente artigo, delimitamos nossa discussão na segunda parte.

7. Os **verbos conjugados na 1ª pessoa do singular e do plural** reforçam a ideia de confissão e de conversa íntima do conselheiro/articulista com reclamante como o objetivo de reforçar elos pessoais/íntimos entre as partes.”

Em outras palavras, primeiramente, Acosta-Pereira (2012) observou que há, nas respostas do conselheiro-articulista, o uso de **verbos de introdução do discurso de outrem**, “[...] que além de indicarem a presença de um outro discurso, dão-lhe uma orientação apreciativa.” (RODRIGUES, 2001, p. 174). Os verbos *dicendi*, balizados pelo estilo do gênero *carta de conselhos*, projetam explicitamente a introdução e o enquadramento do discurso do outro no discurso do conselheiro/articulista, demarcando e valorando os discursos já-ditos, como podemos observar nos exemplos a seguir, retirados dos dados da pesquisa do autor:

Ex.: 01 - [...] O Dr. Gaudêncio **acrescenta** que o que faz homens comprometidos traírem com tanta facilidade é a certeza da impunidade. [...] "Então, o que tem a fazer é superar a história e seguir em frente", **aconselha** a psicoterapeuta Alina Discepolo Barone. (CRN#03)⁴

Ex.: 02 - [...] Segundo a psicóloga Suzy Camacho, quem costuma enfrentar esse tipo de problema, em geral, sofre de baixa autoestima. "São mulheres que cultivam sonhos irrealizáveis e alimentam a esperança de que o sujeito abandone a esposa ou a namorada para ficar com elas", **fala**. Há ainda a hipótese de essa "sina" significar medo de se entregar a uma paixão e se machucar, o que parece ser o seu caso. Suzy **aconselha**, antes de tudo, investir na autoestima, conscientizando-se de que tem qualidades, de que merece ser amada. (CRN#04).

Acosta-Pereira (2012) pontua que os verbos *dicendi* seguem determinadas orientações valorativas dependentes do papel enunciativo que o sujeito ocupa no discurso e que, por conseguinte, dá o tom a sua posição de autoridade no gênero. Na carta de conselhos, os verbos de introdução do discurso do outro não são usados pelo conselheiro/articulista aleatoriamente, mas seguem orientações semântico-valorativas: o médico não “fala” ou “diz”, mas “aconselha”; o psicólogo, por sua vez, “pensa”, “fala” e “aconselha” e o cientista “afirma” e “confirma”. Por essa razão, observamos que, além de marcarem a alternância entre diferentes enunciados, esses verbos marcam a posição semântica que o autor da carta de conselhos dá a esses enunciados citados e qual a relação com seu discurso-resposta para o reclamante. O conselho do

⁴ A categorização CRC, CRN e CRV corresponde a “Carta revista *Claudia*”, “Carta revista *Nova*” e “Carta revista *Veja*”, respectivamente. A categorização #01, #02, etc corresponde à numeração do exemplar. A categorização está de acordo com a tabulação dos dados realizada pelo autor (ACOSTA-PEREIRA, 2012).

conselheiro/articulista apoia-se na voz de autoridade emanada pelos enunciados citados. Assim, ele aconselha, mas amparado pelo discurso do outro: dito de outro modo, o conselheiro/articulista emite dado ponto de vista porque médicos, psicólogos e cientistas também aconselham dessa forma. Há o que Acosta-Pereira (2012) denominou de *elo autorial*.

Além dos verbos de introdução do discurso do outro, Acosta-Pereira (2012) explica que há também o uso de **modalizadores** pelo conselheiro/articulista. Diferentes estudos linguísticos têm procurado compreender a modalização, como, por exemplo, as discussões de Castilho; Castilho (1993), Koch (2004) e Nascimento (2009). De acordo com Castilho; Castilho (1993), a modalização sempre expressa o julgamento do falante sobre o conteúdo de seu enunciado. Os autores ainda explicam que a modalização movimenta diversos recursos da língua, como a prosódia, os modos verbais, os verbos auxiliares, os adjetivos, os advérbios, dentre outros. Em conjunto à explicação dos autores, Koch (2004) afirma que, a partir da modalização, o falante manifesta suas intenções e atitudes face ao enunciado que produz. Nascimento (2009), por sua vez, trata o fenômeno da modalização como uma estratégia argumentativa que se faz presente nos diversos textos em uso.

Castilho; Castilho (1993), Koch (2004) e Nascimento (2009) têm concordado com o tom avaliativo da modalização. Assim, em termos classificatórios, para os autores, a modalização epistêmica, de forma geral, ocorre quando o falante assinala em seu enunciado uma avaliação quanto ao caráter de verdade ou o grau de certeza do que enuncia. A modalização deôntica ocorre quando o falante expressa uma avaliação quanto ao caráter de imperatividade, facultatividade ou obrigatoriedade do seu enunciado. A modalização afetiva/axiológica/avaliativa, por sua vez, ocorre quando o falante assinala em seu enunciado reações emotivas que não têm caráter nem epistêmico nem deôntico. Nesse contexto, Koch (2004) ainda faz menção à modalização alética, diferentemente de Castilho e Castilho (1993) e de Nascimento (2009), que não a mencionam em seus estudos.

Como podemos constatar, por se tratar de um fenômeno complexo, a modalização tem sido investigada por diferentes autores. Observamos que os autores mencionados acima entendem a modalização a partir da posição que o falante toma face ao seu enunciado. Além disso, constatamos que os autores concordam com o valor avaliativo da

modalização, o que vai ao encontro da análise de Acosta-Pereira (2012). Sob a ótica dialógica, o autor constatou que a modalização, no gênero *carta de conselhos*, funciona como um recurso estilístico que orienta a reação-resposta do conselheiro/articulista em relação aos problemas do reclamante. Essa orientação apreciativa balizada pela modalização segue três perspectivas semântico-axiológicas na resposta do conselheiro/articulista, a saber (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 214-215):

1. A modalização epistêmica funciona com o sentido de orientar o conselheiro/articulista quanto ao caráter de veracidade dos problemas que o reclamante expõe. Em outras palavras, o conselheiro/articulista usa a modalização epistêmica para questionar o reclamante acerca do caráter de veracidade ou de certeza daquilo que ele relata.

2. A modalização deontica funciona com o sentido de orientar o reclamante quanto ao grau de necessidade ou obrigatoriedade de aceitar o conselho dado. Dito de outra forma, a modalização deontica ratifica a posição discursiva de imperatividade e de impositividade dos conselhos dados pelo conselheiro/articulista.

3. A modalização avaliativa/axiológica/afetiva funciona com o sentido de assinalar/expressar reações emotivas do conselheiro/articulista face aos problemas do reclamante. Vejamos a modalização nas cartas a seguir:

Ex.: 03 - Estou desconfiada de que meu marido tem uma amante. Ele nega, mas estou cismada e quero que ele use camisinha comigo. Como posso exigir isso? Se até então vocês não usavam camisinha, **acredito que** é porque havia plena confiança. Deixando de haver... Agora, **francamente**, mais do que exigir o uso da camisinha, **é você que precisa** rever seus valores. **Posso entender que** está dizendo que, se ele usar camisinha, tudo bem continuar a ter uma amante? (CRC#05)

Ex.: 04 - Namoro um rapaz há dois anos. De uns tempos para cá, ele tem se esquecido de me dar atenção e se dedicado muito ao trabalho e à mãe dele! Não sei o que fazer, pois o amo muito, mas não consigo dividi-lo com ninguém. O que devo fazer? Não é porque formam um casal que **devem** fazer tudo sem desgrudar um do outro. **Talvez** ele esteja em uma fase em **que precise** se dedicar um pouco mais ao trabalho. Infelizmente, nesse caso, **o melhor a fazer é** entender e aproveitar os momentos que não está com ele para curtir sua individualidade. Vale encontrar as amigas, passar o sábado no cabeleireiro... Agora, se a dedicação dele ao trabalho e à mãe já passou dos limites, **hora de ter** uma conversa franca e dizer que sente falta dele. Agora, procure não fazer drama. Em vez disso, dê exemplos de situações em que **desejaria** estar mais perto dele. (CRN#06)

No exemplo da carta CRC#05, Acosta-Pereira (2012) explica há a reafirmação da posição avaliativa do conselheiro/articulista em relação ao problema da reclamante por meio das expressões modalizadoras epistêmicas “acredito que” e “posso entender que” e da expressão modalizadora deôntica “é você que precisa”. Além disso, temos a expressão modalizadora avaliativa “francamente”. Com o uso dos modalizadores epistêmicos, o conselheiro/articulista expressa sua avaliação quanto ao grau de veracidade do enunciado da reclamante, direcionando-a para a compreensão que ele tem do fato relatado (“Se até então vocês não usavam camisinha, acredito que é porque havia plena confiança.”) e do valor de certeza em poder acreditar no que a reclamante expõe: “Posso entender que está dizendo que, se ele usar camisinha, tudo bem continuar a ter uma amante?”. Dessa forma, as duas expressões modalizadoras epistêmicas de que o conselheiro/articulista se utiliza na carta CRC#05 funcionam no sentido de orientar o conselheiro/articulista quanto ao grau de veracidade e de credibilidade do relato da reclamante.

Em contrapartida, ao se utilizar da expressão modalizadora deôntica “é você que precisa”, o conselheiro/articulista assinala o grau de necessidade do conselho dado, isto é, com a modalização deôntica, como já dito, o conselheiro/articulista procura orientar a reclamante seja da necessidade em aceitar do conselho dado, seja da obrigatoriedade em segui-lo. Ao afirmar que a reclamante “precisa rever seus valores”, o conselheiro/articulista está, de forma impositiva, orientando-a para seu conselho. Na mesma carta, o conselheiro/articulista ainda se utiliza do modalizador avaliativo “francamente” que, como já vimos, assinala as reações emotivas do conselheiro/articulista face aos problemas da reclamante.

Na carta CRN#06, o conselheiro/articulista procura direcionar a reclamante a determinadas posições de valor quanto ao seu relacionamento conjugal. As expressões modais deônticas “devem”, “talvez”, “precise”, “o melhor a fazer é”, “hora de ter” projetam no enunciado do conselheiro/articulista orientações para a reclamante valorativamente impositivas: “[...] nesse caso, o melhor a fazer é entender e aproveitar os momentos que não está com ele para curtir sua individualidade”, ou seja, ratifica a posição discursiva de imperatividade e de impositividade dos conselhos dados pelo conselheiro/articulista à reclamante.

Como podemos observar, há, portanto, na carta de conselhos, uma preocupação evidente em apresentar conselhos de forma “modalizada”, marcada por expressões modalizadoras epistêmicas, deônticas e avaliativas. Em outras palavras, o conselheiro/articulista ao responder ao pedido de ajuda do reclamante, se utiliza dos modalizadores como uma estratégia que (i) avalia a veracidade dos problemas que o reclamante expõe; (ii) reforça o convencimento de que seus conselhos são “necessários” e “obrigatórios” e (iii) avalia afetivamente os problemas relatados.

Em linhas gerais, podemos observar que o uso de expressões modalizadoras funciona como uma orientação apreciativa que o conselheiro/articulista assinala/expressa face aos problemas relatados do reclamante, isto é, os modalizadores procuram orientar a atitude responsiva ativa do conselheiro/articulista em relação ao enunciado já-dito do reclamante.

Além dos modalizadores, a resposta do conselheiro/articulista à carta do reclamante também se materializa por meio de **marcadores conversacionais**. Para Koch (2004, p. 123), “os marcadores conversacionais são elementos discursivos extremamente frequentes nos textos falados, que fornecem pistas importantes para os interlocutores, visto que eles como que pontuam o texto.” Marcuschi (2008) explica que os marcadores organizam a fala em turnos e podem ser compreendidos sob três âmbitos: verbais, não-verbais e suprasegmentais. Os marcadores verbais são expressos por palavras ou expressões estereotipadas de grande ocorrência. Os não-verbais, por sua vez, compreendem as expressões faciais, a gesticulação ou determinadas posturas físicas, ou seja, são traços paralinguísticos. Os marcadores suprasegmentais são de natureza linguística, porém não de caráter verbal, como as pausas e o próprio tom da voz. São vários os sinais conversacionais verbais expostos, tanto pelo falante, como pelo ouvinte.

Na carta de conselhos, segundo Acosta-Pereira (2012), os marcadores conversacionais funcionam como marcas ou sinais explícitos de procura de adesão do reclamante pelo conselheiro/articulista. Sob o ponto de vista do conselheiro/articulista, os marcadores conversacionais funcionam como operadores utilizados para ‘criar elos’ de adesão e convencimento. A partir desses marcadores se constrói um suposto diálogo entre conselheiro/articulista e reclamante e, por conseguinte, um efeito de aproximação,

isto é, os marcadores conversacionais materializam a ideia de encenação da suposta conversa face a face entre o conselheiro/articulista e o reclamante.

Ex.: 05 - Namoro um rapaz há dois anos. De uns tempos para cá, ele tem se esquecido de me dar atenção e se dedicado muito ao trabalho e à mãe dele! Não sei o que fazer, pois o amo muito, mas não consigo dividi-lo com ninguém. O que devo fazer? Não é porque formam um casal que devem fazer tudo sem desgrudar um do outro. [...] Vale encontrar as amigas, passar o sábado no cabeleireiro... **Agora**, se a dedicação dele ao trabalho e à mãe já passou dos limites, hora de ter uma conversa franca e dizer que sente falta dele. **Agora**, procure não fazer drama. Em vez disso, dê exemplos de situações em que desejaria estar mais perto dele. (CRN#06)

Ex.: 06 - Tenho 27 anos e estou casada há três com um homem de 30 que nunca me procura. Sou bonita, ando bem arrumada e tenho certeza de que sou desejável. Ele também é vaidoso, pratica jiu-jitsu e sei que não me trai. Nossos amigos acham que ele é gay. Como fazê-lo confiar em mim e me contar o que se passa? **Aliás**, o que se passa? Estranho mesmo. **Vocês** são casados há pouco tempo, era para a relação ainda estar dando um belo caldo. **Mas vem cá**... E quando namoravam? Era diferente? Ele era um *übersexy* com você ou já dava sinais de desinteresse? **Bom**, não há outra saída a não ser uma conversa franca. [...] Sexo não é algo desprezível numa relação, **você** sabe. (CRC#02)

Ex.: 07 - Tenho 34 anos e sonho em ter filhos, mas meu marido já tem três de outro relacionamento e não quer mais. Às vezes, penso em sabotar nosso método contraceptivo e dizer simplesmente que "falhou". Ele adora crianças e tenho certeza de que, depois, ficará tudo bem. É muito desleal da minha parte? Claro que é desleal, **né**, amiga? A mesma deslealdade que seria se ele fizesse uma vasectomia sem nem consultá-la. Afinal, a vida reprodutiva de um casal é decisão... do casal. Mas, se **você** quer engravidar e já deixou claro, não tem por que continuar com essa onda de nosso método?. Quem não quer é ele? Então ele que se cuide, **ué**. Sugiro avisá-lo: "Olha, querido, eu quero muito engravidar. Se você realmente não quer, fique à vontade, mas quem vai ter que se preocupar com isso agora é você". Não é mais justo? (CRC#04)

Na carta CRN#06, o uso do marcador conversacional "agora" marca certa pausa na resposta, direcionando diretamente o reclamante para o conselho do especialista: "... Agora, se a dedicação dele ao trabalho [...]. Agora, procure não fazer drama." O marcador constrói um elo pessoal entre o reclamante e o conselheiro/articulista, isto é, o "agora" apresenta-se como uma expressão de proximidade, porque projeta enunciativamente um suposto diálogo entre as partes. Ao usar um marcador conversacional, o conselheiro/articulista se aproxima do reclamante, convencendo-o, de forma mais pessoal, de seu conselho. Conjuntamente ao marcador "agora", na carta CRN#06, temos a presença constante de "você", seja de forma explícita, seja marcada pela desinência verbal, projetando, assim como o marcador "agora", um suposto diálogo entre conselheiro/articulista e reclamante.

Por meio dos marcadores conversacionais, o conselheiro/articulista acaba “investindo” na ideia de um “diálogo”, de uma “conversa entre amigos”. Nos exemplos CRC#02 e CRC#04, o uso das expressões conversacionais também está a serviço da criação de elos pessoais entre a reclamante e o conselheiro/articulista. Ao usar, por exemplo, as expressões informais “mas vem cá”, “né” e “ué”, assim como “você” ou “vocês”, o conselheiro/articulista está procurando chamar a atenção do reclamante para seu conselho, procurando, dessa forma, investir nessa “conversa particular” com a reclamante.

O que percebemos é que os marcadores conversacionais são usados na carta de conselhos como uma forma de o conselheiro/articulista se aproximar do reclamante. Mesmo sendo um recurso mais recorrente nas interações verbais orais (KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2008), observamos que também se apresenta frequentemente nas cartas de conselhos. Essa recorrência se dá em função da própria composicionalidade textual da carta – o enquadramento da carta do reclamante – que, além de propiciar a construção do movimento pergunta-resposta, também contribui para a construção da encenação de conversa íntima entre o conselheiro/articulista e o reclamante.

Outra característica de estilo da carta de conselhos é o uso de **perguntas retóricas**. O conselheiro/articulista se utiliza enunciativamente de perguntas retóricas com o objetivo de construir uma afirmação induzida, isto é, com o objetivo de criar um movimento discursivo para convencer o reclamante do ponto de vista apresentado, reagindo ao seu já-dito (do reclamante) com questionamentos que o “induzem” a aceitar mais facilmente o conselho dado.

Além disso, concordamos com Rodrigues (2001) que as perguntas retóricas apresentam-se como ricas estratégias persuasivas que, em determinados gêneros, como no artigo assinado e, neste estudo, na carta de conselhos, projetam uma perspectiva de interação típica do diálogo face a face. No caso do gênero *carta de conselhos*, as perguntas retóricas são frequentemente usadas como forma de induzir o reclamante a refletir sobre seu problema (como se ele fizesse esse questionamento) e se encaminhar à aceitação do conselho dado, que é a reação-resposta desejada pelo conselheiro/articulista.

Ex.: 08 - Gostaria de uma simpatia para meu namorado parar de sair com os amigos e vir mais atrás de mim. Essa foi boa. Tal simpatia não existe... **Mas por que deseja que seu namorado pare de sair com os amigos?** Manter os próprios interesses faz bem à relação, desde que haja equilíbrio. Você mesma deve também ter sua vida, sair com a turma vez ou outra, fazer um curso, ir ao cinema sem ele. Isso só a tornará mais interessante aos olhos do moço, sabia? E aí, sim, ele virá atrás de você. (CRN#08).

Ex.: 09 - Troquei beijos e carícias com um colega. Trabalhamos na mesma sala, somos sérios e discretos, mas sinto que algumas pessoas estão desconfiadas e tenho medo de que isso possa me prejudicar se chegar aos ouvidos do chefe. Atração, interesse e afeto são difíceis de esconder. Não tem jeito. O que é preciso esclarecer é o que há entre vocês. **Por que tem de esconder dos outros o relacionamento? É só uma aventura? Um de vocês é casado? É filosofia da empresa não ter casais entre os funcionários?** Prestem atenção no que há de fato entre vocês e, se for para valer, enfrentem o chefe ou decidam quem vai procurar outro emprego. (CRC#01).

Ex.: 10 - Tenho 27 anos e meu namorado tem 34. Namoramos três anos e ficamos dois anos separados. Estamos juntos novamente há poucos meses. Ele tem pavor do casamento. Nunca foi casado, mas tem um filho de 14 anos. [...] Vocês dois não têm o mesmo ponto de vista. Seria bom saber o que o namorado quer dizer quando fala em fazer uma família. **Ter mais um filho com você sem se casar?** (CRV#01)

Na carta CRN#08, na parte da resposta “Mas por que deseja que seu namorado pare de sair com os amigos? Manter os próprios interesses faz bem à relação, desde que haja equilíbrio. Você mesma deve também ter sua vida, sair com a turma vez ou outra, fazer um curso, ir ao cinema sem ele. Isso só a tornará mais interessante aos olhos do moço, sabia? E aí, sim, ele virá atrás de você”, o conselheiro/articulista se utiliza da pergunta retórica: “Mas por que deseja que seu namorado pare de sair com os amigos?” não apenas como forma de questionar a reclamante, mas principalmente como uma forma de induzi-la a uma determinada resposta: “Manter os próprios interesses faz bem à relação, desde que haja equilíbrio”. Assim, nesse exemplo, a pergunta retórica funciona como uma indução para a reação-resposta da reclamante, buscando convencê-la das conclusões ou direcionamentos apresentados pelo conselheiro/articulista.

Na carta CRC#01, “Por que tem de esconder dos outros o relacionamento? É só uma aventura? Um de vocês é casado? É filosofia da empresa não ter casais entre os funcionários? Prestem atenção no que há de fato entre vocês e, se for para valer, enfrentem o chefe ou decidam quem vai procurar outro emprego”, as perguntas retóricas funcionam como questionamentos que direcionam a reclamante a autoquestionar-se: “qual a verdadeira relação entre vocês?”, à medida que as perguntas que se sucedem induzem a reclamante a “aceitar” persuasivamente a resposta dada pelo

conselheiro. Dito de outra forma, ao mesmo tempo em que o conselheiro apresenta os questionamentos acerca do problema da reclamante, ele mesmo já os responde.

Em relação ao exemplo da carta CRV#01, “Seria bom saber o que o namorado quer dizer quando fala em fazer uma família. Ter mais um filho com você sem se casar?”, a pergunta retórica induz a reclamante a se perguntar sobre a validade de ter um filho com seu namorado sem casar-se. O conselheiro questiona a reclamante ao final da carta, deixando a pergunta sem uma resposta, levando-a a pensar, de fato, sobre a questão.

Outra regularidade de estilo observada na carta de conselhos é a presença de **marcadores avaliativos**. De acordo com Koch (2004), os marcadores avaliativos projetam uma avaliação do locutor diante dos enunciados que produz, ou seja, eles materializam “[...] uma atitude subjetiva do locutor em face de seu enunciado, produzindo uma avaliação ou valoração dos fatos [...]” (KOCH, 2004, p. 53). No gênero *carta de conselhos*, os marcadores avaliativos são expressões enunciativas que projetam a posição axiológica do conselheiro/articulista face aos problemas do reclamante, como nas cartas abaixo:

Ex.: 11 - Tenho 27 anos e estou casada há três com um homem de 30 que nunca me procura. Sou bonita, ando bem arrumada e tenho certeza de que sou desejável. Ele também é vaidoso, pratica jiujitsu e sei que não me trai. Nossos amigos acham que ele é gay. Como fazê-lo confiar em mim e me contar o que se passa? Aliás, o que se passa? **Estranho mesmo**. Vocês são casados há pouco tempo, era para a relação ainda estar dando um **belo caldo**. Mas vem cá... E quando namoravam? Era diferente? Ele era um **übersexy** com você ou já dava sinais de desinteresse? Bom, não há outra saída a não ser uma conversa **franca**. Dê a ele a certeza de que você o ouvirá deixando de lado sua porção "juíza" (que todas nós temos). Não o ameace, não o critique de antemão, apenas ouça. Se ele não destravar, sugira uma terapia. E, se nada disso funcionar, não se acomode, pense no seu futuro. Sexo não é **algo desprezível** numa relação, você sabe. (CRC#02)

Ex.: 12 - Tenho 27 anos e meu namorado tem 34. Namoramos três anos e ficamos dois anos separados. Estamos juntos novamente há poucos meses. Ele tem pavor do casamento. Nunca foi casado, mas tem um filho de 14 anos. [...] A mãe do seu namorado perdeu o marido quando o filho tinha dois anos. Se acaso foi feliz no casamento, a felicidade durou pouco. Depois, teve um relacionamento **tão conturbado** que o filho foi obrigado a sair de casa. Ou seja, foi **novamente infeliz** e o menino, que já havia crescido sem pai, foi obrigado a se separar precocemente da mãe. Só por aí já dá para entender que o seu namorado tenha horror ao casamento. Não sabe o que é uma vida de família boa. Por outro lado, aos 20 anos, ele teve um filho, ou seja, se tornou pai solteiro. A paternidade e o casamento para ele estão dissociados. Para você, que vem de **uma família tradicional**, um não existe sem o outro. Vocês dois não têm o mesmo ponto de vista. [...] (CRV#01)

Nas cartas acima, o conselheiro/articulista avalia a situação das reclamantes e, para tanto, utiliza-se de vários marcadores avaliativos. Por exemplo, de adjetivações (“um belo caldo”, “conversa franca”) e afirmações conclusivas, (“estranho mesmo” e “sexo não é algo desprezível”) na carta CRC#02. Já na carta CRV#01, o conselheiro/articulista se utiliza de marcadores avaliativos como “tão conturbado”, “novamente infeliz” e “família tradicional”, que trabalham em conjunto para a construção das avaliações que ele projeta e enuncia para os problemas do reclamante.

Outro recurso estilístico recorrente e que marca a reação-resposta do conselheiro/articulista é o uso de **verbos na forma imperativa**. Para responder ao reclamante, principalmente para marcar a reação de discordância e de crítica desvelada, o conselheiro/articulista se utiliza de verbos na forma imperativa, demarcando certa imposição de ponto de vista e de direcionamento da resposta do reclamante, como nos exemplos a seguir:

Ex.: 13 - Namoro um rapaz há dois anos. De uns tempos para cá, ele tem se esquecido de me dar atenção e se dedicado muito ao trabalho e à mãe dele! [...]. Agora, **procure** não fazer drama. Em vez disso, **dê** exemplos de situações em que desejaria estar mais perto dele. (CRC#06).

Ex.: 14 - Tenho 33 anos, sou solteira e não tenho filhos. Moro com minha mãe e minha irmã mais velha. [...] Você pode encontrar quem estenda o fio a fim de que você consiga usar o seu talento para conquistar as pessoas. **Procure** a sua Ariadne. (CRV#07).

Como podemos observar nos exemplos, o verbo na forma imperativa marca certa ordem, que consubstancia a avaliação do conselheiro/articulista frente à questão do reclamante. Como já dito, geralmente o uso do imperativo ocorre quando o conselheiro/articulista reage com discordância ou com uma crítica desvelada. Como forma de convencer o reclamante, as posições discursivas do conselheiro/articulista se utilizam frequentemente de verbos no imperativo, característica da injunção, com a ideia de ordem, de um direcionamento, de certa forma, impositivo. Ao expor e impor seus pontos de vista discursivos, o conselheiro/articulista reforça uma orientação do “fazer agir” e o uso dos verbos no imperativo corrobora essa ideia.

É recorrente também o uso de **verbos conjugados na 1ª pessoa do singular e do plural**, na resposta do conselheiro/articulista, como podemos observar nas cartas a seguir:

Ex.: 15 – [...] Agora, francamente, mais do que exigir o uso da camisinha, é você que precisa rever seus valores. **Posso** entender que está dizendo que, se ele usar camisinha, tudo bem continuar a ter uma amante? (CRC#05).

Ex.: 16 – [...] Quando **fui** morar com meu primeiro marido, ele colocou uma foto da ex no escritório. Ele é fotógrafo e dizia que adorava o ângulo da foto. **Eu não enxergava** ângulo nenhum, só a cara dela. Aos poucos, **fui** trocando por fotos nossas, feitas por ele, ajudando-o a se desapegar.[...]. (CRC#06)

Ex.: 17 – [...] Minha cara, será mesmo que o seu problema é ter um guarda-roupa, como você diz, feio e cafona? Sapatos, bolsas e acessórios da moda são suficientes para garantir uma vida social agitada? **Vamos investigar**.

Observamos que essa estratégia estilística compartilha com a carta do reclamante a ideia de confissão. Em outras palavras, o uso da 1ª pessoa do singular reforça a posição de suposta confissão, um direcionamento íntimo do conselheiro/articulista para com os problemas íntimos do reclamante, isto é, o conselheiro/articulista deseja seguir o mesmo caminho confessional do reclamante. É uma espécie de desabafo, de compartilhamento de anseios, e sentimentos pessoais sobre a questão posta. É mais fácil convencer o reclamante quando o conselheiro/articulista a ele se iguala: “você confessa, eu confesso também”.

Em relação ao uso da 1ª pessoa do plural, essa estratégia reforça a busca por proximidade entre o reclamante e o conselheiro/articulista. Diferente de outras situações em que o *nós* pode funcionar com o sentido de exclusão, o “nós” na carta de conselhos é sempre de tom inclusivo: é o conselheiro/articulista (“eu”) que se conjuga ao reclamante (“você”), na busca conjunta por soluções. Além disso, essa estratégia estilística situa o discurso de confissão em um tom de informalidade, o que se ajusta à intenção de criar elos de proximidade do conselheiro/articulista com o reclamante.

Para finalizar, retomamos o estudo de Bakhtin (2004[1994]) sobre a análise estilística das formas gramaticais. Segundo o autor, não se pode estudar formas gramaticais sem considerar sua orientação estilística. Cada forma gramatical, para o autor, é, ao mesmo tempo, um meio linguístico e um meio de representar a realidade. Assim, cada forma gramatical deve também ser considerada sob a ordem dialógica de sua potencialidade representativa e expressiva.

Bakhtin (2004[1994], p. 13) explica que a escolha de formas gramaticais ou léxico-gramaticais para a interação não é determinada linguisticamente (circunscrita à língua enquanto sistema), mas, acima de tudo, *estilisticamente*, isto é, determinada por

critérios de representação e expressão estilísticos (vinculados à situação de interação). A análise dos elementos linguísticos no gênero *carta de conselhos* demonstra a importância da orientação estilística para o estudo das formas léxico-gramaticais, à medida que, a partir do estudo dos recursos estilísticos, procuramos entender de que formas linguísticas o conselheiro/articulista se ocupa para alcançar seu projeto discursivo. Como vimos, entender esses recursos linguísticos-enunciativos não demanda análise lógico-formal, “mas orientação estilística” (BAKHTIN, 2004[1994, p. 12]), fundamento, acreditamos, teórico-metodológico para a prática de análise linguística.

Considerações finais

Ao final, elencamos algumas considerações que têm como objetivo conduzir-nos ao diálogo e à retomada da discussão empreendida neste estudo. Em síntese, ao final, consideramos que a *prática de análise linguística* deve ocorrer no interior das práticas de leitura, de escrita e de escuta mediadas pelos gêneros do discurso, procurando evidenciar como, inicialmente, a *análise prévia do gênero do discurso* assiste o professor na elaboração didática de atividades de análise linguística. Além disso, podemos compreender que as *projeções estilístico-composicionais do gênero*, reveladas pela análise, refletem (e refratam) as potencialidades semântico-valorativas dos diferentes elementos léxico-gramaticais e fraseológicos da língua e essas *potencialidades*, por sua vez, caracterizam-se como matizes verbo-axiológicos a partir dos quais os recursos linguísticos são agenciados pelo sujeito-autor na situação de interlocução de acordo com seu projeto de dizer (conforme a análise empreendida na seção anterior). Assim, dados os interesses do professor com a prática de análise linguística, este pode entender, ao final, que os *recursos linguísticos* agenciados são sempre balizados pelo gênero. Em outras palavras, o estilo, assim como o objeto temático e a composicionalidade do gênero regularizam relativamente e significam os recursos linguísticos. O *gênero*, dessa forma, apresenta-se como um referencial enunciativo-discursivo.

Com isso, a partir do *trabalho com o gênero do discurso na sala de aula de língua portuguesa*, podemos entender a linguagem em uso em situações de interação específicas. Além disso, essa perspectiva permite uma prática didático-pedagógica que contempla o uso da linguagem em práticas discursivas correntes, em um contexto de

ensino operacional e reflexivo da linguagem, distanciando o professor de um trabalho com a língua normativo e prescritivista, enraizado na imanência do sistema linguístico.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2012.

_____. *O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração*. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2008.

BAKHTIN, Mikhailovitch. Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 4ª ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. *Journal of Russian and East European Psychology*. vol. 42. no 6. 2004 [1994]. p. 12-49.

_____. (VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevitch). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1929].

BAKHTIN, Mikhailovitch Mikhail; MEDVEDEV, Pavel Nikolaevitch. *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].

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria. Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere*. São Paulo: Cortez, 2013.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

CASTILHO, Ataliba. Teixeira.; CASTILHO, C. M. M de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. v. II.

ERICKSON, Frederic. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, Sírio (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006a [1991]. p. 11- 33.

_____. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, Sírio (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006b [1988]. p. 34-101.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. p. 71-80.

_____. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. *O texto na sala de aula*. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A Inter-Ação pela Linguagem*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORSON, Gary. Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

NASCIMENTO, Erivaldo. Pereira. do. *Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

RODRIGUES, Rosângela. Hammes. *A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

_____. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, Rosângela. Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary. Elisabeth. *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV-CCE-UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. Concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor do que estudar. In: _____. *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Editora Musa, 2002. p. 31-52.

_____. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

_____. Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-274.

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

_____. Que professor de português queremos formar? *Boletim da Associação Brasileira de Linguística* – ABRALIN, Brasília, n. 25, ago. 2001.

Recebido em agosto de 2013.

Aceito em novembro de 2013.