


# PRINCÍPIOS TEÓRICO- -METODOLÓGICOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA ENUNCIATIVA (ALE)

**Sinval Martins de Sousa Filho\***

 <https://orcid.org/0000-0003-2205-5865>

**Como citar este artigo:** SOUSA FILHO, S. M. de. Princípios teórico-metodológicos da análise linguística enunciativa (ALE). *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETL18145>

**Submissão:** 1º de agosto de 2025. **Aceite:** 1º de setembro de 2025.

**Resumo:** O artigo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da análise linguística enunciativa (ALE), articulando teoria da enunciação e prática pedagógica no ensino da língua portuguesa. Com base em autores como Humboldt, Culioli, Bakhtin e Franchi, propõe a linguagem como atividade simbólica, histórica e formadora. A ALE estrutura-se sobre o tripé das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, promovendo uma pedagogia centrada na autoria e no sentido. A gramática é ressignificada como ferramenta reflexiva. As práticas exemplificadas mostram a eficácia da proposta no ensino médio. A pesquisa é qualitativa e bibliográfica. A ALE afirma-se como resistência crítica ao ensino normativo.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa. Enunciação. Análise linguística enunciativa. Atividade epilinguística. Formação crítica.

---

\* Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil. E-mail: [sinvalfilho@ufg.br](mailto:sinvalfilho@ufg.br)

## INTRODUÇÃO

■ **A** análise linguística enunciativa (ALE) constitui-se como uma proposta teórico-metodológica voltada à articulação entre os saberes da linguagem e as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa, com ênfase na realidade da escola pública brasileira. Fundamentada na tradição da linguística da enunciação, a ALE toma como foco a análise dos enunciados produzidos por sujeitos historicamente situados, reconhecendo as relações entre enunciador e enunciatário como elementos centrais para a construção de sentidos. Ensinar língua, nesse horizonte, significa compreender o funcionamento da linguagem como atividade enunciativa situada, voltada a finalidades sociais, cognitivas e formativas.

As bases teóricas da ALE se estruturam especialmente nas contribuições de Carlos Franchi (1987, 1992), que desenvolveu uma abordagem enunciativa no Brasil incorporando os aportes de Antoine Culioli. O modelo das operações enunciativas proposto por Culioli (1968, 1979, 1990) concebe a linguagem como atividade de construção de representações cognitivas e intersubjetivas, distanciando-se de perspectivas normativas e psicologizantes. Nessa visão, o enunciado não é apenas um produto acabado, mas também o resultado de operações que articulam sujeito, língua e mundo – noções assimiladas criticamente por Franchi (1987) em sua proposta de uma análise reflexiva e formadora.

Além dessas influências, a ALE dialoga com outras vertentes do pensamento linguístico, como a filosofia da linguagem de Wilhelm von Humboldt (1963, 1988, 2006), cuja concepção da linguagem como *energeia* – atividade criadora do espírito – reforça o caráter dinâmico e inventivo da linguagem. Também se destaca a contribuição de Mikhail Bakhtin (2003, 2011), que introduz uma perspectiva dialógica, enunciativo-discursiva e sociológica, enfatizando gêneros discursivos, dialogicidade e responsividade.

Num cenário marcado por reformas educacionais regressivas e pela precarização do ensino da língua materna, a ALE emerge como proposta de resistência crítica e epistêmica. Ao romper com modelos prescritivos e tecnicistas, afirma a linguagem como atividade constitutiva do pensamento, da subjetividade e do mundo social. O ensino da língua passa, assim, a ser concebido como espaço de produção de sentidos e de reflexão sobre o funcionamento da linguagem – compreendida a partir das operações enunciativas e da posição dos sujeitos no discurso.

Este artigo tem como objetivo geral analisar os fundamentos teórico-metodológicos da ALE a partir dos trabalhos de Furtado Baú e Sousa Filho (2025) e de Lima e Sousa Filho (2023), ressaltando sua articulação com as tradições de Humboldt, Culioli e Bakhtin. Os objetivos específicos incluem: 1. discutir os conceitos de linguagem na ALE; 2. identificar o tripé metodológico da proposta – atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; 3. analisar a relação entre linguagem, sujeito e discurso no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa; 4. examinar experiências de aplicação da ALE nas escolas, conforme relatado por Baú e Sousa Filho (2025); e 5. refletir sobre os desafios e as potencialidades da ALE.

A pesquisa adota abordagem qualitativa e bibliográfica, tendo como principais fontes o livro *Análise linguística enunciativa no ensino médio* (Baú; Sousa Filho, 2025) e o artigo “Fundamentos da análise linguística enunciativa: Humboldt,

Bakhtin, Franchi e a questão do estritamente linguístico” (Lima; Sousa Filho, 2023). Além disso, recorre-se a trabalhos clássicos de referência, como Franchi (1987, 1992), Culioli (1968), Geraldini (1997), Geraldini *et al.* (2011), Bakhtin (2003, 2011), Humboldt (1963, 1988, 2006), entre outros autores que discutem linguagem, enunciação, discurso e educação.

A organização do artigo segue a estrutura de um percurso teórico e prático: inicia com os pressupostos da ALE, aprofunda a discussão sobre linguagem, discurso e sujeito, apresenta o tripé metodológico e exemplifica com dados de práticas pedagógicas. Por fim, propõe uma síntese crítica das contribuições da ALE para o ensino de língua portuguesa.

## A CONSTITUIÇÃO DA ALE

A ALE constitui uma ampliação e um aprofundamento teórico-metodológico da proposta de análise linguística (AL) formulada por Carlos Franchi (1987, 1992) e sistematizada por Wanderley Geraldini (1997) e Geraldini *et al.* (2011) nas décadas de 1980 e 1990, ou seja, a ALE consiste numa reenunciação da AL. Seu surgimento inscreve-se no movimento de superação das práticas tradicionais de ensino da língua portuguesa, marcadas pela centralidade da gramática normativa, pela memorização de nomenclaturas e por uma concepção estruturalista e descontextualizada da linguagem. A ALE propõe uma virada teórica ao adotar como fundamento a linguística da enunciação, privilegiando o funcionamento discursivo da linguagem, o papel constitutivo dos sujeitos e a dimensão intersubjetiva dos enunciados.

Segundo Sousa Filho e Teixeira (2022), o redimensionamento da AL em direção à ALE decorre da necessidade de incorporar à prática pedagógica a dimensão enunciativa da linguagem, compreendendo que todo enunciado é resultado de operações cognitivas e discursivas situadas, que envolvem sujeitos, contextos e valores. Ao acrescentarem o adjetivo “enunciativa” à expressão “análise linguística”, os autores indicam uma inflexão epistemológica que se afasta da tradição formalista e normativa e assume a linguagem como atividade de significação entre sujeitos históricos, atravessados por diferentes posições enunciativas e por relações assimétricas de saber e poder.

Essa inflexão se ancora em quatro matrizes teóricas centrais: a filosofia da linguagem de Wilhelm von Humboldt (1963, 1988, 2006), a teoria das operações enunciativas de Antoine Culioli (1968, 1979, 1990), a filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin (2003, 2011) e os estudos linguísticos brasileiros formulados por Carlos Franchi (1987, 1992). Cada uma dessas matrizes contribui para consolidar uma concepção de linguagem como processo de enunciação e produção de sentido. Dentre elas, a contribuição de Culioli, mediada por Franchi, é particularmente estruturante: sua teoria enunciativa permite compreender a linguagem como um sistema de operações que não se limita a regras formais, mas que visa à construção de representações cognitivas e à negociação intersubjetiva dos sentidos.

O artigo “Criatividade e gramática” (Franchi, 1987) marca um ponto de inflexão decisivo ao introduzir no cenário brasileiro a abordagem culioliana, propondo que o ensino da gramática deve ser reconfigurado como prática de reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Franchi apresenta ali, com base em Culioli, os conceitos de atividade linguística, epilingüística e metalingüística, já indicando

a necessidade de um ensino pautado na observação e análise dos enunciados em sua materialidade discursiva. Essa proposta ganha consistência na obra de Geraldini (1997), especialmente na obra *Portos de passagem*, na qual o autor sistematiza o chamado “tripé da análise linguística”, centrado justamente nas práticas enunciativas do sujeito em contexto.

A ALE, conforme sistematizada por Baú e Sousa Filho (2025), aprofunda esse percurso ao vincular a teoria da enunciação à crítica do ensino tradicional e ao projeto político de formação cidadã. A linguagem é compreendida como atividade discursiva situada, em que os sentidos se produzem na relação entre enunciadores e enunciatários concretos, mobilizados por intenções, valores e posições ideológicas. A enunciação, nesse quadro, não se restringe à emissão de frases, mas compreende a totalidade dos processos cognitivos, afetivos e sociais que fazem emergir o enunciado como construção situada e orientada por finalidades comunicativas e identitárias.

Nesse sentido, a ALE se opõe a uma visão descontextualizada da língua e propõe um ensino que valorize a diversidade dos modos de dizer, a multiplicidade dos gêneros e a análise dos efeitos de sentido. O ensino da língua portuguesa, sob essa perspectiva, ultrapassa a simples reprodução da norma culta e volta-se à análise crítica dos enunciados, observando os recursos enunciativos empregados, as posições dos sujeitos no discurso e os modos como os sentidos são historicamente construídos e disputados. Como afirmam Lima e Sousa Filho (2023), a ALE emerge da articulação entre a crítica às práticas normativas, a defesa de uma linguagem constitutiva do sujeito e a necessidade de um ensino reflexivo e transformador.

As atividades enunciativas ocupam, assim, lugar central na metodologia da ALE: trata-se de criar condições para que os alunos reflitam sobre o funcionamento dos enunciados em situações reais de uso, reconhecendo sua inserção em práticas sociais, seus efeitos de sentido e suas implicações ideológicas. A análise epilinguística, tal como proposta por Culioli (1968) e reelaborada por Franchi (1987), permite que o aluno desenvolva uma consciência linguística voltada não apenas para a forma, mas também para o sentido e a responsabilidade discursiva.

A constituição da ALE representa, portanto, um avanço teórico e político no campo da educação linguística. Ao articular tradição científica, crítica pedagógica e compromisso social, a ALE propõe um novo modo de pensar o ensino de língua portuguesa: não mais como transmissão de regras, mas como produção de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a linguagem e de se posicionar discursivamente no mundo. A enunciação, como processo intersubjetivo de significação, revela-se o eixo fundamental da proposta, pois permite compreender que todo enunciado é carregado de sentidos, posições e valores, exigindo do ensino uma abordagem crítica, situada e transformadora.

## CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: DA GRAMÁTICA À ATIVIDADE DE SENTIDO

A ALE parte de uma concepção de linguagem que rompe com os paradigmas estruturalistas e formalistas ainda predominantes no ensino de línguas. Em vez de tratar a linguagem como sistema fechado de regras, estruturas e classificações, a ALE propõe compreendê-la como atividade constitutiva de sentidos, forma de ação no mundo, de produção de conhecimento e de subjetivação. Essa

concepção fundamenta-se em quatro pilares teóricos: Wilhelm von Humboldt, Antoine Culioli, Mikhail Bakhtin e Carlos Franchi.

A visão de linguagem desenvolvida por Humboldt (1963, 1988, 2006) constitui uma das raízes mais profundas da ALE. Para ele, a linguagem não é um produto fixo e acabado (*ergon*), mas uma atividade viva e incessante de criação de sentido (*energeia*). Humboldt define a linguagem como atividade formadora do espírito, que se realiza na enunciação e na relação entre sujeitos. Essa abordagem concebe a linguagem como processo dinâmico, articulado à cultura, ao pensamento e à interação social. Segundo Lima e Sousa Filho (2023), Humboldt oferece o eixo conceitual que articula as contribuições posteriores de Franchi, Culioli e Bakhtin.

Lima e Sousa Filho (2023) destacam que a linguagem, em Humboldt, deve ser compreendida sob duas dimensões fundamentais: 1. cognitivo-semântica, segundo a qual a linguagem não é um mero sistema de signos, mas condição para o pensar, ocupando um estatuto quase transcendental; e 2. comunicativo-pragmática, que enfatiza o papel da linguagem como meio de entendimento intersubjetivo, viabilizando a relação entre consciências. Essa dualidade sustenta a perspectiva enunciativa da ALE, segundo a qual todo enunciado emerge da interlocução e carrega traços ideológicos, afetivos e situacionais.

Culioli (1968, 1979, 1990), por sua vez, aprofunda a dimensão cognitiva da linguagem ao propor que a significação é resultado de operações linguageiras realizadas por sujeitos em situação. Para Culioli (1968, 1979, 1990), a linguagem deve ser estudada como atividade, e não como estrutura estática. Ele distingue três tipos de atividades: linguísticas (uso efetivo da língua), epilinguísticas (tomada de consciência implícita sobre os modos de dizer) e metalinguísticas (reflexão consciente e sistemática sobre a linguagem). Essa tipologia é central para a ALE, que propõe um ensino voltado não apenas ao uso da língua, mas também à reflexão sobre o funcionamento dos sentidos.

Carlos Franchi (1987) foi quem primeiro introduziu esses conceitos no Brasil, especialmente em seu texto “Criatividade e gramática”, no qual afirma que a linguagem não se reduz à gramática normativa, mas constitui também um campo de invenção, reconfiguração e negociação de sentidos. Para Franchi (1987, 1992), o sujeito não apenas utiliza as regras linguísticas, mas também as reconstrói e ressignifica na interlocução. A ALE, assim, deve partir do enunciado como unidade real de funcionamento da linguagem – e não da palavra ou da frase isolada.

A ALE se estrutura nesse horizonte, tomando o enunciado como unidade situada no tempo, no espaço e na história social dos sujeitos. Isso implica reconhecer que a linguagem não é instrumento neutro de comunicação, mas meio pelo qual os sujeitos se constituem, constroem representações e intervêm no mundo. A proposta de Geraldini (1997) em *Portos de passagem* sistematiza essa abordagem, defendendo que as atividades linguísticas devem ser organizadas a partir do tripé linguístico, epilinguístico e metalinguístico, retomando os fundamentos de Culioli mediados por Franchi.

A contribuição bakhtiniana reforça o caráter enunciativo-discursivo da ALE. Para Bakhtin, o enunciado é a unidade real da linguagem e só faz sentido em relação a outros enunciados. Ele é sempre responsivo e situado, atravessado por vozes sociais, valores e posições ideológicas. A linguagem é concebida como arena de disputa simbólica e ideológica, em que diferentes vozes se entrecruzam e

se confrontam. O sentido não é uma propriedade da palavra isolada, mas resulta da situação concreta de interlocução. O ensino de língua, então, deve priorizar a escuta, o diálogo e a problematização dos sentidos.

Baú e Sousa Filho (2025) destacam que a ALE se vale dessa concepção enunciativo-discursiva da linguagem para fundamentar uma prática pedagógica voltada à análise de enunciados reais, gêneros discursivos e contextos de produção. O enunciado, nesse modelo, é a unidade fundamental da significação, e o dialogismo é entendido como a relação entre um enunciado e outros enunciados, servindo como base para um ensino reflexivo, situado e responsivo.

Ao integrar essas diferentes tradições – humboldtiana, culioliana, franchiana e bakhtiniana –, a ALE propõe uma abordagem crítica e situada da linguagem. Como apontam Lima e Sousa Filho (2023), essa articulação permite à ALE superar os limites das abordagens gramaticais e formais, avançando em direção a uma concepção pedagógica da linguagem mais sensível à subjetividade, à diversidade cultural e à historicidade dos sujeitos.

Essa visão da linguagem como atividade permite à ALE deslocar o foco do ensino da norma para a compreensão dos modos de significação. A escola, nesse cenário, passa a ser vista como espaço de formação crítica, onde se aprende a escutar, interpretar, produzir e reconfigurar sentidos, e não apenas a reproduzir modelos prontos de linguagem.

Entre as contribuições mais significativas de Culioli para a ALE, está a noção de inconsciente linguístico/linguageiro. Diferentemente do inconsciente freudiano, esse conceito refere-se ao conjunto de operações cognitivas implícitas mobilizadas pelo sujeito ao enunciar, sem que haja plena consciência do processo. Isso envolve mecanismos como categorização, inferência, construção de referentes e escolha de valores modais e enunciativos.

Por exemplo, ao dizer “Ele devia estar cansado”, o falante ativa uma operação epistêmica de modulação da certeza, mesmo que não saiba nomear essa ação. Segundo Sousa Filho (2021), a atividade epilinguística manifesta-se neste nível: como prática reflexiva e (in)consciente sobre a linguagem que precede e acompanha o ato de enunciar. Trata-se de um diálogo interno por meio do qual o sujeito avalia o que e como dizer, regulando seu enunciado.

A distinção entre atividade metalinguística (explícita e consciente) e epilinguística (implícita e operatória) é essencial para a ALE. A atividade epilinguística se dá no próprio momento da enunciação, como regulação silenciosa do dizer. Culioli (1968, 1990), citado por Sousa Filho (2021), afirma que essas operações mentais às quais não temos acesso direto exercem funções como a alternância entre formas (reformulação) e a reinterpretção de sentidos (parafraseagem).

Tanto Franchi quanto Geraldi atribuem grande relevância pedagógica à atividade epilinguística. Para Geraldi (1997), ela deve ser cultivada na escola por meio de práticas como reescrita e comparação de expressões. Já Franchi (1987) a vê como motor da criatividade e da reflexão sobre a linguagem. A escola deve, portanto, oferecer condições para que os alunos exercitem essa capacidade de observar, comparar, reformular e reinventar modos de dizer.

Assim, a atividade epilinguística revela que a linguagem não é algo exterior e imutável, mas uma atividade subjetiva contínua entre interioridade e exterioridade. É por isso que a ALE lhe confere papel central na formação dos sujeitos da linguagem. Segundo Sousa Filho (2021), trata-se de um processo de construção de subjetividades com e pela linguagem, ativado nos gestos linguísticos mais cotidianos.

A ALE assume, então, que a atividade epilinguística é uma prática viva, contínua, silenciosa e produtiva. Ela permite que o professor se torne mais sensível aos movimentos do pensamento dos alunos, acolhendo hesitações, reformulações e desvios não como erros, mas como manifestações do funcionamento cognitivo e subjetivo. A escuta do “não dito” torna-se, assim, dimensão constitutiva do trabalho docente.

Franchi (1987) também propõe a noção de criatividade vertical, oposta à criatividade horizontal, esta marcada pela repetição (Pereira; Sousa Filho, 2025). A criatividade vertical expressa a reformulação crítica dos sentidos por meio de operações como metáforas, analogias, subversão de categorias estabilizadas e recombinação de formas. É a expressão mais radical da atividade epilinguística, pois implica invenção e deslocamento.

Como exemplo dessas práticas, Franchi (1987) cita as aulas do professor Padre José de Matos, que desenvolvia exercícios de desmontagem de textos canônicos (como os de Eça de Queirós), transformações textuais, substituição de palavras, recomposição sintática e reescrita criativa, com experimentações semânticas e sintáticas. A atividade epilinguística, nesses casos, aparece como chave para a construção de sentidos e para a formação de sujeitos da linguagem. Com relação às transformações textuais, Franchi (1987, p. 28) dá os seguintes exemplos:

- “O jardim estava sempre cheio de flores, porque os habitantes tinham tido o cuidado de fazer com que as plantas fossem árvores de tipos variados.”

Transformações propostas:

- “O jardim florescia o ano inteiro porque os moradores plantaram espécies comuns às pequenas praças brasileiras.”

Essas transformações ocorrem por meio de atividades epilinguísticas, nas quais os sujeitos, ao confrontarem diferentes formas de dizer, percebem que escolhas estruturais distintas produzem sentidos diversos – muitas vezes, revelando avaliações implícitas do interlocutor.

Em suma, a ALE desloca o foco do ensino da língua de uma abordagem normativa e estrutural para uma concepção enunciativa, intersubjetiva e processual. Ela valoriza os modos de significar dos sujeitos, suas estratégias implícitas de construção de sentido e seus gestos interpretativos. Essa abordagem amplia o campo da AL para além das formas, integrando as operações cognitivas e a historicidade da linguagem.

Ao articular os aportes de Humboldt, Culioli, Bakhtin e Franchi, a ALE propõe um modelo de ensino em que a linguagem é tratada como atividade viva, como lugar de formação, de escuta, de resistência e de invenção.

### ***A ALE como gramática das significações***

Com base nas contribuições de Franchi (1987) e Lima e Sousa Filho (2023), a ALE propõe uma *gramática das significações* – expressão que designa uma abordagem teórico-metodológica que não exclui a gramática, mas a reinscreve no interior das práticas de produção de sentidos. Nessa perspectiva, a gramática deixa de ser um sistema autônomo e normativo para se tornar um instrumento heurístico de compreensão dos modos pelos quais os sentidos se constroem, organizam-se e estabilizam-se nas formas linguísticas concretas.

Essa concepção dialoga com os pressupostos de Geraldi (1997) e Geraldi *et al.* (2011), que advogam por uma prática pedagógica integradora, na qual leitura, produção textual e AL constituam dimensões articuladas da formação discursiva dos sujeitos. Em vez de propor exercícios centrados na mera classificação gramatical ou na repetição de regras, a ALE defende práticas de ensino que incentivem os estudantes a interpretar, revisar, reformular e justificar suas escolhas linguísticas. Com isso, estimula-se o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem e seus efeitos de sentido.

### ***Implicações pedagógicas da concepção enunciativa***

A perspectiva enunciativa adotada pela ALE exige uma reconfiguração das práticas escolares de ensino de língua. Em lugar de um modelo pedagógico baseado na memorização mecânica, na reprodução de padrões e na correção normativa, propõe-se uma *pedagogia do sentido*, na qual o texto, o contexto e o sujeito da enunciação constituem o centro da experiência formativa.

Como destacam Baú e Sousa Filho (2025), a prática pedagógica fundamentada na ALE deve contemplar atividades que mobilizem diferentes níveis de consciência linguística – da percepção empírica de regularidades discursivas à sua tematização metalinguística. Tal abordagem valoriza os saberes dos alunos, reconhece a heterogeneidade linguística e fomenta a construção coletiva e situada do conhecimento. Ao favorecer a escuta, o questionamento e a reformulação, a ALE possibilita que os sujeitos se apropriem criticamente da linguagem e se constituam como autores de seus dizeres.

## **O TRIPÉ TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ALE**

A ALE fundamenta-se metodologicamente em um tripé constituído por três tipos de atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Essa distinção, proposta inicialmente por Franchi (1987) e Geraldi (1997), mediante os estudos de Culioli (1968, 1979, 1990), e posteriormente desenvolvida por Sousa Filho e Teixeira (2022), Lima e Sousa Filho (2023) e Baú e Sousa Filho (2025), constitui o alicerce das práticas pedagógicas da ALE. Cada uma dessas atividades corresponde a um nível específico de consciência sobre o funcionamento da linguagem e oferece ao aluno condições para avançar na compreensão crítica e criativa dos sentidos produzidos na e pela linguagem.

### ***Atividades linguísticas: o uso como ponto de partida***

Para Culioli (1968), as atividades linguísticas referem-se ao uso efetivo da linguagem como meio de expressão, interação e ação. Compreendem práticas de leitura, escuta, produção oral e escrita, nas quais o foco recai sobre a realização comunicativa, e não sobre a reflexão formal. De acordo com Franchi (1987) e Geraldi (1997), essas atividades possibilitam ao aluno experimentar a linguagem em situações reais ou simuladas, mobilizando seus conhecimentos linguísticos e culturais sem necessariamente tematizar os mecanismos estruturantes do enunciado.

Baú e Sousa Filho (2025) enfatizam que essas atividades constituem o “campo de dados” a partir do qual as demais análises poderão ser desenvolvidas. Trata-se de um momento inaugural em que o sujeito se engaja discursivamente, colocando em movimento suas experiências de linguagem. Nesse sentido, o uso

da língua é não apenas ponto de partida, mas também instrumento metodológico central, pois ancora a análise na vivência concreta do aluno com os enunciados.

### **Atividades epilinguísticas: observação, estranhamento e reflexão**

As atividades epilinguísticas, segundo Culioli (1968), dizem respeito ao momento em que o sujeito começa a observar, questionar e estranhar o funcionamento da linguagem em sua materialidade enunciativa. Correspondem ao desenvolvimento de uma consciência epilinguística – entendida como a capacidade intuitiva, não formalizada, de avaliar os efeitos de sentido das escolhas linguísticas. Como afirmam Lima e Sousa Filho (2023), trata-se de um momento de mediação entre o uso da linguagem e a formalização de regras, em que o aluno é convidado a refletir criticamente sobre aquilo que produz ou interpreta.

Tais atividades incluem, por exemplo, a comparação entre versões distintas de um texto, a identificação de marcas linguísticas associadas a posicionamentos enunciativos, o reconhecimento de ambiguidades e vozes sociais, entre outras práticas que fomentam a observação crítica do dizer. Não se exige aqui o domínio da metalinguagem gramatical, mas sim uma atitude investigativa diante dos sentidos em circulação.

Para Baú e Sousa Filho (2025), essas atividades são essenciais para romper com a lógica escolar tradicional centrada na memorização de regras. Ao mobilizarem a percepção sensível do aluno, elas promovem uma entrada significativa no campo da ALE, permitindo que os sentidos sejam observados como construções situadas, atravessadas por valores, escolhas e estratégias de enunciação. A seguir, mediante quatro quadros, descrevo e comento algumas das atividades epilinguísticas desenvolvidas por Baú e Sousa Filho (2025).

Objetivo da atividade: Produzir um verbete de dicionário e transformá-lo em poema, mobilizando consciência epilinguística sobre o uso e o dizer.

Descrição da atividade:

1. Os alunos trabalharam com o poema “Nós – O pronome do rebanho”, de Mário Quintana.
2. Após leitura e discussão, relacionaram-no a uma imagem de rebanho de ovelhas.
3. A partir disso, criaram dois textos:
  - Um verbete informativo (definição objetiva).
  - Um poema reflexivo (com base nas definições).

Excerto 56 – Produções dos alunos:

Verbete 1: *Saudade*.

1. Falta da pessoa querida.
2. Sentimento meloso devido ao afastamento ou à ausência de pessoas queridas.

Poema 1:

*Saudade*

*aquilo que machuca o coração de quem sente!*

Verbete 2: *Escola*.

1. Lugar público ou privado onde estudamos.
2. Lugar em que professores e funcionários da educação trabalham.

(continua)

Poema 2:

*Escola*

*Fantoches em animação!*

Atividade epilinguística observada:

- Escolha lexical crítica.
- Reescrita para estilização.
- Paráfraseamento entre gêneros discursivos.

### **Quadro 1** – Atividade epilinguística com o gênero verbete e poema

Fonte: Adaptado de Baú e Sousa Filho (2025, p. 198-199).

Objetivo da atividade: Comparar expressões linguísticas usadas na fala e escrita dos alunos e justificar escolhas de forma reflexiva.

Descrição da prática:

“Essa prática foi realizada por meio das reflexões linguísticas, realizando comparação de expressões, transformando-as, experimentando novos modelos de construção, falando sobre como falar, de como usou e porque usou essa e não aquela expressão linguística e como avaliaram qual expressão usar em função do locutor e das intenções do dizer, em que momento e por que hesitaram, quando e por que suspenderam a fala/o discurso para pensar em que expressão usar etc.” (Baú; Sousa Filho, 2025, p. 104).

Atividade epilinguística observada:

- Interrupções conscientes na fala.
- Reformulação de termos.
- Justificativa sobre o “modo de dizer”.

### **Quadro 2** – Reflexão epilinguística sobre expressões e hesitações

Fonte: Adaptado de Baú e Sousa Filho (2025, p. 104).

Objetivo da atividade: Elaborar uma notícia oral e refletir sobre a forma mais eficaz de enunciá-la para o público.

Descrição da prática:

Durante a preparação das notícias:

“Promovem reflexões sobre o melhor modo de dizer, que expressões linguísticas irão acionar para dizer o que querem transmitir e/ou persuadir seus interlocutores. Assim, testam, manipulam a língua(gem) para melhor transmitir as informações” (Baú; Sousa Filho, 2025, p. 206).

Atividade epilinguística observada:

- Testagem de formas linguísticas.
- Comparação de construções.
- Ajuste estratégico do discurso.

### **Quadro 3** – Produção de notícia e reflexão epilinguística

Fonte: Adaptado de Baú e Sousa Filho (2025, p. 206).

Excerto 55 – Interação entre alunos:

Laura: “realmente, quando Quintana diz (lendo) ‘Nós – o pronome do rebanho’ (+), ele pode estar dizendo que somos conduzidos...”

Neves: “não questionamos nada, somos ovelhinhas que tudo aceitamos...”

Gomes: “essa IMAGEM completa o texto...”

Laura: “que somos manipulados a seguir um padrão como o rebanho de ovelhas...”

Atividade epilinguística observada:

- Relacionamento entre linguagens (verbal e visual).
- Produção de sentidos plurais.
- Reflexão crítica e inferencial sobre metáforas sociais.

#### **Quadro 4** – Análise dialógica entre imagem e poema

Fonte: Adaptado de Baú e Sousa Filho (2025, p. 198).

#### **Atividades metalinguísticas: a sistematização crítica**

Conforme Franchi (1987) e Geraldi (1997), as atividades metalinguísticas dizem respeito ao uso de categorias, termos e conceitos que permitem descrever e explicar o funcionamento da linguagem. Trata-se de um momento de sistematização e formalização, no qual o aluno é conduzido à compreensão dos mecanismos gramaticais, discursivos e textuais por meio de uma metalinguagem específica. Diferentemente do ensino tradicional da gramática, essa etapa está sempre vinculada aos sentidos produzidos nas atividades linguísticas e epilinguísticas, não se reduzindo à memorização de regras.

Como destacam Geraldi *et al.* (2011) e Lima e Sousa Filho (2023), a metalinguagem não deve ser um fim em si mesma, mas um instrumento a serviço da análise, da revisão e da reescrita. Nesse contexto, a gramática é concebida como metalinguagem da linguagem – isto é, como um conjunto de ferramentas que auxilia a compreender e transformar textos e enunciados. Quando mobilizada de forma crítica, ela possibilita ao aluno revisar suas produções, aperfeiçoar sua expressão e compreender os efeitos das escolhas linguísticas nos processos de significação.

#### **A circularidade das três atividades**

É fundamental compreender que as três atividades – linguística, epilinguística e metalinguística – não se organizam de maneira linear ou hierárquica. Ao contrário, operam em regime de circularidade e interdependência. O uso da linguagem estimula a observação epilinguística, que, por sua vez, prepara o terreno para a análise metalinguística. Esta, por fim, retroalimenta o uso linguístico, promovendo o refinamento da consciência sobre a linguagem.

Como afirmam Baú e Sousa Filho (2025, p. 104), a aprendizagem se dá na articulação entre o fazer, o observar e o refletir, e nenhum desses momentos deve ser privilegiado isoladamente. Assim, uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da ALE deve ser capaz de propiciar experiências significativas de linguagem, nas quais o aluno seja mobilizado como sujeito de sentidos e de discurso.

### ***A transversalidade dos gêneros discursivos***

A mediação dos gêneros discursivos constitui uma estratégia metodológica central para a realização integrada das atividades propostas pela ALE. Cada atividade – linguística, epilinguística e metalinguística – deve estar situada em práticas sociais de linguagem concretizadas por meio de gêneros efetivos, como cartas, crônicas, relatos, resenhas, entrevistas, tirinhas, entre outros. O trabalho com os gêneros permite contextualizar os fenômenos linguísticos, ampliando a consciência dos alunos acerca dos diferentes modos de dizer, argumentar e interagir.

Como afirmam Lima e Sousa Filho (2023), os gêneros permitem ao aluno reconhecer a heterogeneidade da linguagem, a variedade dos interlocutores e a pluralidade dos sentidos. Ao situar as atividades da ALE no universo dos gêneros discursivos, o ensino da língua ganha densidade social, cultural e ética, aproximando-se da realidade dos sujeitos e de seus usos concretos da linguagem.

### **FUNDAMENTOS ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS DA ALE**

A ALE fundamenta-se em uma concepção histórica, interacional e enunciativa da linguagem, tendo como base o pensamento de Mikhail Bakhtin e do Círculo. A linguagem é compreendida como prática social atravessada pela alteridade, polifonia e ideologia. Assim, o trabalho com linguagem em sala de aula ultrapassa o domínio de estruturas formais e exige escuta ativa, responsividade e reconhecimento dos sentidos em disputa.

Para Bakhtin (2003), o dialogismo é constitutivo da linguagem e da existência: toda enunciação responde a enunciados anteriores e antecipa enunciados futuros. A ALE incorpora esse princípio ao promover práticas de análise centradas na interação e na coconstrução de sentidos. Falar é sempre se posicionar social e valorativamente. Todo enunciado é polifônico, atravessado por múltiplas vozes – do autor, da tradição, da instituição. A ALE busca desenvolver nos alunos a capacidade de identificar essas vozes e posicionar-se criticamente. Trabalhar com gêneros discursivos implica reconhecer que todo dizer carrega intencionalidades sociais e ideológicas.

A enunciação é um acontecimento singular, no qual o sujeito se constitui na relação com o outro (Bakhtin, 2003). A ALE vê o aluno não como objeto a ser corrigido, mas como sujeito ativo, produtor de sentidos. Cada ato de linguagem é singular e situado. Todo enunciado implica uma responsabilidade ética. O ensino da linguagem, na ALE, deve cultivar a escuta sensível e o dizer responsável, promovendo reflexão sobre os efeitos sociais, políticos e afetivos da linguagem.

A ALE configura-se como uma pedagogia enunciativo-dialógica (discursiva), que escuta as vozes nos textos e estimula a resposta como exercício de autoria. Ao integrar teoria enunciativa às práticas escolares, contribui para formar sujeitos críticos e responsivos.

### **A GRAMÁTICA NA ALE: ENTRE O NECESSÁRIO E O SUPERADO**

A ALE não constitui uma negação da gramática, mas sim uma proposta de ressignificação de seu papel no ensino de língua portuguesa. A gramática, tradicionalmente concebida como um conjunto de normas prescritivas voltadas à

correção do uso linguístico, é redimensionada na ALE como uma metalinguagem a serviço da compreensão e da produção de sentidos. Nesse contexto, ela se revela simultaneamente necessária – por sistematizar aspectos do funcionamento da língua – e superada, na medida em que deixa de ocupar o centro e a finalidade do ensino.

Como destaca Franchi (1987), historicamente o ensino de língua portuguesa no Brasil esteve fortemente ancorado na gramática normativa. Tal abordagem privilegiava a memorização de regras, a classificação de palavras e a correção de “erros”, sem considerar os contextos de uso, os efeitos de sentido e a diversidade linguística. Esse modelo contribuiu para o distanciamento entre a escola e as práticas reais de linguagem dos alunos, reforçando uma visão elitista, excludente e repressiva da norma culta.

Lima e Sousa Filho (2023) observam que esse tipo de ensino arquiva a língua, isto é, transforma-a em um sistema morto, desprovido de historicidade e significado. A ALE rompe com essa lógica ao propor que o ensino de gramática não seja um fim em si, mas um meio para desenvolver a consciência linguística e favorecer a autoria discursiva dos alunos. Ao deslocar a gramática de um lugar prescritivo para um lugar de reflexão, a ALE redefine tanto sua função epistemológica quanto pedagógica. A ALE valoriza a diversidade linguística e rompe com a hierarquia que privilegia a norma culta. Ensinar gramática é reconhecer diferentes formas de dizer e suas legitimidades, sem impor um padrão único de correção.

Um dos momentos mais potentes para o uso da gramática na ALE é o processo de reescrita textual. Ao revisar seus próprios textos, os alunos são convidados a tomar decisões sobre clareza, coesão, coerência e estilo. Nessa prática, os conceitos gramaticais adquirem funcionalidade concreta, integrando-se de modo orgânico à produção de sentido.

Lima e Sousa Filho (2023) enfatizam que a ALE não deve se limitar à higienização do texto do aluno, mas promover o aperfeiçoamento de seus objetivos comunicativos. A gramática, nesse caso, torna-se aliada da autoria, ao possibilitar que o aluno compreenda os efeitos de suas escolhas linguísticas e amplie sua capacidade expressiva.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, na perspectiva da ALE, a gramática ocupa um lugar paradoxal: ela é necessária, por fornecer instrumentos conceituais fundamentais para a compreensão dos mecanismos linguísticos; mas é também superada, à medida que deixa de ser o eixo central do ensino para se tornar uma instância de apoio à reflexão crítica sobre a linguagem.

Essa superação, no entanto, não implica negação da gramática, mas sua reinserção crítica no interior de uma proposta pedagógica mais ampla, voltada à formação de sujeitos capazes de ler, interpretar, argumentar e transformar o mundo por meio da linguagem. Como sintetizam Baú e Sousa Filho (2025), a gramática tem seu lugar, mas esse lugar deve ser negociado à luz dos sentidos e das práticas sociais de linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ALE, conforme formulada por Sousa Filho e Teixeira (2022) e desenvolvida nos trabalhos de Baú e Sousa Filho (2025) e Lima e Sousa Filho (2023), configura-se como uma proposta teórico-metodológica densa, crítica e inventiva, que responde

de forma contundente às limitações dos modelos tradicionais de ensino da língua portuguesa. Longe de se reduzir a um repertório de procedimentos ou a um método sistemático e fechado, a ALE afirma-se como um projeto ético, político e pedagógico que articula teoria da linguagem, práxis docente e compromisso com a singularidade dos sujeitos.

Do ponto de vista teórico, a ALE assume o desafio de integrar distintas tradições – de Humboldt a Bakhtin, de Franchi a Culioli – sem incorrer em reducionismos ou apropriações superficiais. Trata-se de uma concepção enunciativa e discursiva da linguagem, entendida como atividade (*energeia*), como espaço de encontro de vozes sociais, e como campo de operações epilinguísticas e produção de sentido. Nesse enquadramento, a ALE desloca a noção de “estritamente linguístico” para um plano mais aberto à complexidade da enunciação, à historicidade dos sujeitos e à ética da escuta.

No plano metodológico, o tripé analítico – atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – propicia ao professor mobilizar diferentes níveis de análise de modo articulado, sem hierarquizá-los ou convertê-los em técnicas isoladas. O ensino da língua, então, afasta-se da lógica da memorização de regras e da repetição de modelos para concentrar-se na problematização do dizer, na leitura responsiva e na produção significativa. A linguagem, nesse contexto, é compreendida como experiência e invenção, e o aluno, como sujeito ativo da construção do conhecimento, torna-se autor de sentidos e de textos.

Politicamente, a ALE confronta a lógica normativa e excludente que ainda rege muitas práticas escolares, desestabilizando o fetiche da norma culta e a falsa neutralidade dos currículos e materiais didáticos. A gramática é compreendida como metalinguagem situada, e o ensino da língua como espaço de negociação de sentidos, acolhimento da heterogeneidade e resistência à violência simbólica. Ao sustentar que a linguagem é forma de existência – e não mero código transmissível –, a ALE propõe uma pedagogia centrada na autoria, na escuta e na responsabilidade discursiva.

A experiência descrita por Baú e Sousa Filho (2025) demonstra a viabilidade da ALE no contexto da escola pública brasileira, por meio de práticas pedagógicas que integram leitura literária, produção textual, reescrita e análise reflexiva. Trata-se de uma práxis linguística orientada por uma ética da escuta e pela valorização da alteridade, capaz de contribuir para a formação crítica, ética e emancipadora dos alunos – tornando-os sujeitos de linguagem e de mundo.

Nesse horizonte, destaca-se ainda a contribuição dos estudos de Culioli (1968, 1979, 1990), sobretudo no que se refere à noção de inconsciente linguageiro. Ao dialogar com essa perspectiva, a ALE amplia seu alcance epistemológico, reconhecendo que o dizer dos alunos é atravessado por operações implícitas, ainda não formalizadas, mas já em funcionamento. Essa escuta do que ainda não foi dito – mas que já opera no sujeito – permite ao professor elaborar intervenções mais sensíveis, potentes e alinhadas com os modos reais de aprendizagem.

Entretanto, a consolidação da ALE como paradigma pedagógico requer esforços coletivos e estruturais. É necessário investir na formação docente crítica e interdisciplinar, revisar os currículos e os materiais didáticos, fomentar o engajamento institucional com práticas democráticas e dialógicas, e reconhecer o professor como agente intelectual e político. A formação inicial e continuada deve articular dimensões epistemológicas, políticas e afetivas, promovendo uma escuta atenta, um olhar analítico e uma postura responsiva diante das produções dos alunos.

Em tempos de ataques à educação pública, à ciência e à diversidade linguística, a ALE ergue-se como gesto de resistência e de reinvenção. Ao afirmar que o ensino da linguagem deve partir da escuta e culminar na autoria, propõe não apenas uma metodologia, mas também uma forma de habitar o mundo com e pela linguagem. Trata-se de um projeto formativo que se constrói pela reflexão, pela alteridade e pela produção compartilhada de sentidos – reafirmando a escola como lugar de encontro, de diálogo e de transformação social.

### **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ENUNCIATIVE LINGUISTIC ANALYSIS (ALE)**

**Abstract:** This article presents the theoretical and methodological foundations of enunciative linguistic analysis (ALE), combining enunciation theory and pedagogical practice in Portuguese language teaching. Based on authors such as Humboldt, Culioli, Bakhtin, and Franchi, it views language as symbolic, historical, and subject-forming activity. ALE is structured on the tripod of linguistic, epilinguistic, and metalinguistic activities, promoting a pedagogy focused on authorship and meaning. Grammar is redefined as a reflective tool. The examples demonstrate ALE's effectiveness in high school settings. The research is qualitative and bibliographic. ALE emerges as critical resistance to normative teaching models.

**Keywords:** Portuguese language teaching. Enunciation. Enunciative linguistic analysis. Epilinguistic activity. Critical formation.

### **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAÚ, M. F. F.; SOUSA FILHO, S. M. de. *Análise linguística enunciativa no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2025.
- CULIOLI, A. La formalization en linguistique. *Cahiers pour l'Analyse*, Paris, n. 9, p. 106-117, 1968. Disponível em: <https://cahiers.kingston.ac.uk/vol09/cpa9.7.culioli.html>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- CULIOLI, A. Why teach how to learn to teach what is best learnt untaught. *Cahiers Charles V*, v. 1, n. 1, p. 199-210, 1979.
- CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys, 1990. Disponível em: <https://litterature924853235.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/antoine-culioli-pour-une-linguistique-de-lc3a9nonciation-t1-opc3a9rations-et-reprc3a9sentations.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 5-45, 1987.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Revista do GEL*, v. 1, n. 1, p. 37-74, 1992.

- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. et al. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- HUMBOLDT, W. von. *Schriften zur Sprachphilosophie: Werke in fünf Bänden III*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963.
- HUMBOLDT, W. von. *On language: the diversity of human language – structure and its influence on the mental development of mankind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- HUMBOLDT, W. von. Form der Sprachen. In: HEIDERMANN, W.; WEININGER, M. J. (org.). *Linguagem, literatura e Bildung*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 138-163.
- LIMA, S. de A.; SOUSA FILHO, S. M. de. Fundamentos da análise linguística enunciativa: Humboldt, Bakhtin, Franchi e a questão do estritamente linguístico. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 15, n. 44, p. 559-586, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8274418>
- PEREIRA, L. F.; SOUSA FILHO, S. M. de. Reconciling Franchi's creativity-based approach with Chomsky's linguistic framework: a path to redrawing grammar teaching? *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 9, e17993, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n9-101>
- SOUSA FILHO, S. M. de. A ausência da atividade epilinguística no eixo pedagógico Prática de Análise Linguística da BNCC. In: SILVA, K. A. da; XAVIER, R. P. *Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular Língua Portuguesa e Língua Inglesa*. Campinas: Pontes, 2021. p. 145-164.
- SOUSA FILHO, S. M. de; TEIXEIRA, M. de F. Para uma didática da análise linguística enunciativa na educação libertadora? De Freire e Franchi à Agenda 2030. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; LUTERMAN, L. A.; VIEIRA, M. S. (org.). *Estudos linguísticos e interculturalidade: texto, discurso e ensino*. São Paulo: Todas as Musas, 2022.