

Estilo, expressividade e axiologia no ensino-aprendizagem da língua em uso / *Style, Expressivity and Axiology in the Teaching/Learning Process of Language in Use*

*Regina Braz Rocha**

RESUMO

Este artigo visa apresentar os aspectos teórico-metodológicos articulados na construção de uma prática didática destinada ao ensino médio, com foco no ensino-aprendizagem da língua em uso, embasada pela teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo, e descrever, de modo breve, como essa prática didática pode contribuir para o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos. Parte-se dos resultados obtidos em tese de doutorado defendida em 2015, que demonstrou como práticas didáticas para o ensino-aprendizagem da língua em uso colocam em diálogo elementos linguísticos, estilísticos, discursivos na construção dialógica do conhecimento, considerando a “palavra viva” no sentido bakhtiniano do termo, e relacionando-se, assim, aos movimentos de réplica e compreensão ativa, às questões expressivas que revelam marcas ideológicas, valores, posições.

PALAVRAS-CHAVE: Língua em uso; Perspectiva dialógica; Ensino Médio

ABSTRACT

Supported by Bakhtin and the Bakhtin Circle's thinking, this article aims to present the theoretical-methodological features that interweave in the construction of high school teaching practices, focusing on the teaching and learning process of language in use. It further aims to briefly describe how these teaching practices may contribute to the teaching of reading and text production. The motivation for this article stems from the findings of my PhD Dissertation defended in 2015, which show that teaching practices aimed at the teaching and learning of language in use promote the dialogical construction of knowledge mobilized by linguistic, stylistic and discursive elements, hence relating Bakhtin's concept of "living word" inherent in replies and active understanding to expressive issues that unveil ideological marks, values, and positioning.

KEYWORDS: *Language in use; Dialogical perspective; High school*

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, egressa do PEPG em LAEL/PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil; CNPq, proc. 160219/2012-4; reginabraz@gmail.com

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se formar no ensino médio.

*Mikhail Bakhtin*¹

Considerações iniciais

Este artigo tem como motivador inicial apresentar parte dos resultados obtidos em tese de doutorado² defendida em 2015, em que se demonstrou a construção de práticas didáticas para o ensino-aprendizagem da língua em uso, nas quais não se trabalharam somente estruturas linguísticas, mas se promoveu uma reflexão sobre a construção de sentido no contexto do enunciado, com a finalidade de contribuir para a formação de leitores e produtores de textos no ensino médio.

Nessa pesquisa, demonstrou-se que as propostas de ensino de português no Brasil, sobretudo no que se refere à gramática, partem, desde a tradição³, de uma língua abstrata, considerando a aprendizagem de “sujeitos” ideais e, por isso, também abstratos. Compreendendo que as unidades da língua (palavras e orações) são cerceadas por leis combinatórias inerentes ao seu sistema, ao serem ensinadas isoladamente, elas são desprovidas de autoria e endereçamento.

Esse processo foi denominado de *ensino indiferente de língua* (ROCHA, 2015), ou seja, aquele que não possibilita a réplica, não desenvolve a atitude responsiva dos falantes, sendo descontextualizado da vida e das práticas sociais da língua em uso. Em tais práticas de ensino-aprendizagem, parte-se sempre da unidade linguística, tomando como foco a frase, o abstrato, o possível, a significação, o estável, o universal, o repetível, o sistema e, por isso, elas são indiferentes à vida e aos usos reais da língua.

Em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010b, p.52), Bakhtin afirma que “nenhuma orientação prática da minha vida no mundo teórico é possível: nele não é

¹ Bakhtin, 2013, p.42-43.

² A tese de doutoramento *Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso*, financiada pelo CNPq sob a orientação da Prof. Dra. Elisabeth Brait, foi defendida em 2015 na PUC/SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

³ Entende-se “tradição” aqui como referência a práticas que foram consolidadas com o tempo. Em Rocha (2015), para compreender que tradições constituíram a disciplina curricular Língua Portuguesa, foi feito um levantamento de estudos gramaticais, obras didáticas, documentos oficiais, com a finalidade de reconstruir a memória do objeto de estudo constituído na pesquisa.

possível viver, agir responsabilmente, nele não sou necessário, nele, por princípio, não tenho lugar”. Muitas tradições do ensino de português concebem um sujeito que não tem lugar, por meio de uma visão de língua abstrata, estável, universal, repetível. O ensino indiferente, assim, pressupõe a construção de formas monológicas, que emudecem os sujeitos envolvidos. Para Bakhtin (2010b, p.106):

Não existe o homem em geral; existe eu, e existe um determinado, concreto, ‘outro’: o meu próximo, o meu contemporâneo (a humanidade social), o passado e o futuro das pessoas reais (da humanidade histórica). Todos estes são momentos de valor do existir, individualmente válidos e que não universalizam o existir singular, que se abrem a mim do meu lugar único como fundamento do meu não-álibi.

Na perspectiva dialógica, o ser humano é concreto, alguém que percebe o mundo de um lugar único, que jamais foi ou será ocupado por alguém, tendo a alteridade como condição de sua própria constituição. Na escola, isso significa promover um processo de ensino-aprendizagem que provoque indagações, possibilite respostas, não apenas a repetição de fórmulas prontas, modelos abstratos que ocupam lugar apenas no “mundo teórico”.

Visualiza-se, portanto, na teoria dialógica, a construção de um processo de ensino-aprendizagem a partir do diálogo entre professor-aluno, entre aluno e textos, entre textos, mostrando que as escolhas do enunciador marcam sentidos diferentes, pontos de vista distintos. Isso coloca em evidência aspectos constitutivos da teoria dialógica, como a singularidade do enunciado concreto, a relação sujeito/linguagem e a articulação entre texto/interação/autoria que só ganham sentido na análise estilística.

Este artigo, assim, pretende demonstrar a articulação dos conceitos de estilo, expressividade e axiologia como fundamentos teórico-metodológicos para construção de práticas didáticas que abandonem o ensino indiferente de língua, tendo o texto como ponto de partida e de chegada na construção dialógica do conhecimento.

Na sequência, será apresentada uma breve descrição metodológica da prática didática “Entre o popular e o literário”, uma proposta organizada a partir do gênero provérbio (citado em pichação, arte de rua, publicação de rede social, mensagem de texto), colocado em diálogo pelo discurso paródico e pelo discurso de contestação, com

outros tipos de enunciados, uma crônica, duas letras de canção e um poema verbo-visual.

Com relação aos recursos da língua em uso, o objetivo foi trabalhar com os seguintes conteúdos de foco: substantivo, sentido literal e figurado, sinonímia, paráfrase, articulados pelo discurso paródico ou pelo discurso de contestação. Além disso, alguns conteúdos adicionais são expostos, porém eles não constituem a finalidade da atividade, sendo apenas citados, por integrarem a constituição específica do gênero provérbio.

1 Estilo, expressividade e axiologia na construção dialógica do conhecimento

Para compreender os fundamentos teórico-metodológicos do que se considerou como *construção dialógica do conhecimento no ensino-aprendizagem da língua em uso* (ROCHA, 2015), é necessário recuperar algumas especificidades do conceito de estilo arquitetado no pensamento bakhtiniano, interconectando-se aos conceitos de interação, texto e gênero. Para isso, foram sintetizados seis princípios fundamentais para a compreensão de estilo, articulados aos conceitos de expressividade e axiologia.

O *primeiro* refere-se à expressividade do discurso, que não constitui um fenômeno da língua enquanto sistema, ou seja, o enunciado concreto é dotado de expressividade, enquanto os recursos da língua analisados isoladamente não. Em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2008), Bakhtin expõe que a linguística estuda a forma composicional do discurso dialógico, suas particularidades sintáticas e léxico-semânticas. Contudo, considera tais aspectos apenas como fenômenos do “plano da língua”, ou seja, puramente linguísticos. O autor enfatiza que “as relações dialógicas são extralinguísticas” (p.209), por isso as questões estilísticas devem ultrapassar a análise meramente linguística.

A estilística deve basear-se não apenas e nem tanto na linguística enquanto metalinguística, que estuda a palavra não no sistema da língua e nem num “texto” tirado da comunicação dialógica, mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra. A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável da comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra (BAKHTIN, 2008, p.231-232).

Essa discussão permite analisar o *segundo princípio* do conceito de estilo, pois considera que a expressividade se constitui nos usos historicamente situados que um indivíduo faz da língua em diferentes contextos sociais de interação. Em *A palavra na vida e a palavra na poesia*, retoma-se a citação do escritor francês George Louis Buffon (1707-1788), “o estilo é o homem”, para inserir nova definição de estilo: “o estilo é pelo menos dois homens ou, mais exatamente, um homem e seu grupo social” (VOLOSHINOV/BAJTIN, 1997, p.135).

Segundo Voloshinov/Bajtin (1997), as valorações sociais existentes determinam a escolha da palavra e a totalidade do enunciado pelo autor, portanto, o seu estilo. A entonação estabelece um vínculo entre a palavra e o contexto extraverbal, pois é a entonação que confere à palavra a unicidade e a relativa estabilidade linguística e discursiva em um determinado momento histórico. O tom estilístico de um enunciado será determinado pela relação do *eu* com o *outro* (contemplador e contemplado) e o objeto do discurso e pelo contexto valorativo.

No ensaio *Os gêneros do discurso* (2016), Bakhtin recupera tais definições, a partir das quais se pode estabelecer o *terceiro princípio* relacionado ao conceito de estilo: a relação emotivo-valorativa do enunciadador com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. O autor destaca que “a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso” será determinante para a “escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (p.47).

A questão axiológica é fundante no pensamento bakhtiniano, já que, pelo posicionamento valorativo, o sujeito se engaja e toma posição axiológica ou se posiciona em relação a certos valores. Em cada palavra, pode-se compreender as múltiplas relações axiológicas que o sujeito estabelece com o conteúdo do enunciado (BAKHTIN, 2010a). Nesse sentido, o tom valorativo do enunciadador determina o estilo individual e também se orienta à construção do todo do enunciado:

[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional. Há palavras que significam especialmente emoções e juízos de valor: “alegria”, “sofrimento”, “belo”, “alegre”, “triste”, etc. Mas esses significados também são neutros como todos os demais. O colorido expressivo só

se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata [...] (BAKHTIN, 2016, p.51-52)

A escolha das palavras, portanto, também está relacionada às especificidades do gênero, o *quarto princípio* caracterizador do conceito de estilo. Ao escolher uma palavra, o indivíduo não a retira do sistema abstrato da língua, mas:

Costumamos tirá-las de outros enunciados, e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica que lhe é inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas (BAKHTIN, 2016, p.52)

Tal encaminhamento se relaciona diretamente ao conceito de enunciado como um elo na cadeia comunicativa. Assim, a expressividade de um enunciado também estará marcada pela relação estabelecida com outros enunciados, sendo o *quinto princípio* importante na conceituação de estilo nessa perspectiva. Para Bakhtin (2016, p.59), a expressividade do enunciado se constitui na relação com outros enunciados, pois o “enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado”.

O *sexto e último princípio* leva em consideração uma articulação dos anteriores. Entende-se que a expressividade de um enunciado é constituída pela relação estabelecida entre enunciatador e interlocutor, fato determinante na escolha do gênero, e, conseqüentemente, na seleção dos recursos linguísticos. Isso significa que o estilo é individual e coletivo ao mesmo tempo. Individual, pois marca as escolhas de um indivíduo em torno de um querer-dizer; coletivo, porque tais escolhas estão relacionadas a um contexto sócio-histórico mais amplo, direcionadas a outrem, presente ou ausente, estabelecendo relações com outros discursos.

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em certos enunciados individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão

apenas típica, porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado (BAKHTIN, 2016, p.53).

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...], é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2016, p.54).

Assim, o dialogismo, conceito constitutivo da teoria dialógica, engendra o conceito de estilo que considera a questão da alteridade tanto em relação ao outro, interlocutor dos discursos produzidos, como em relação ao enunciado concreto como resposta a outros enunciados.

A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e deixam de existir para ele onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador [...]. A análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise do enunciado pleno e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável (BAKHTIN, 2016, p.69).

Articular o ensino-aprendizagem da língua em uso aos processos de compreensão da palavra do outro passa a ser, então, fundamental na perspectiva assumida neste texto. No ensaio *O discurso no romance* (2015), Bakhtin expõe que a filosofia da linguagem e a linguística conhecem somente “a interpretação passiva da palavra”, ou seja, “a interpretação do significado neutro do enunciado e não do seu sentido atual” (p.54).

Para Bakhtin (2015, p.54), o campo aperceptivo da compreensão não é linguístico, mas sim “concreto-expressivo”. A compreensão passiva do significado linguístico não é, portanto, compreensão, sendo apenas uma abstração: “a interpretação não ultrapassa o âmbito do seu contexto e em nada enriquece o interpretável” (p.54-55).

Essa interpretação passiva não acrescenta nada de novo ao discurso do indivíduo, “nenhum elemento concreto e expressivo” (p.55). A interpretação ativa, no entanto:

[...] estabelece uma série de inter-relações complexas, consonantes e heterossonantes como o objeto da interpretação, enriquece-o com novos elementos. É exatamente essa interpretação que o falante leva em conta. Por isso sua diretriz centrada no ouvinte é uma diretriz centrada num horizonte especial, no universo especial do ouvinte, insere elementos absolutamente novos em seu discurso; porque aí ocorre uma interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes horizontes, de diferentes sistemas expressivo-acentuais, de diferentes “línguas” sociais (BAKHTIN, 2015, p.55).

Pela articulação entre o processo de compreensão ativa e os conceitos de texto, gênero e estilo, expressividade e axiologia, o ensino-aprendizagem da língua em uso pode ser concebido em um processo de construção dialógica do conhecimento, que considera a “palavra viva” no sentido bakhtiniano do termo.

No texto *Questões de estilística no ensino de língua*⁴ (2013), o professor Bakhtin propõe uma relação entre um procedimento metodológico e a perspectiva dialógica especificamente para o ensino-aprendizagem de gramática. Nesse texto, o autor apresenta um ensaio metodológico com a finalidade de auxiliar professores e alunos em questões relacionadas ao ensino de língua articulado às questões estilísticas.

Entre as principais lições de gramática do Bakhtin-professor⁵, no que se denominou aqui de construção dialógica do conhecimento, está a necessidade de se analisar toda forma gramatical também do ponto de vista de seu inerente potencial representacional e expressivo, isto é, ter sua estilística elucidada e avaliada. Um aluno, por exemplo, aprende em que condições uma oração adjetiva pode ser substituída por uma locução adjetiva e quando isso não pode ocorrer; também lhe é ensinado um procedimento para fazer essa substituição. Entretanto, nem o professor nem o livro didático apresentam ao aluno qualquer aspecto sobre quando e por que essa substituição deve ser feita. Assim, o jovem não entende o objetivo da substituição e não compreende a finalidade de aprender como fazê-la (BAKHTIN, 2013, p.25).

⁴ O artigo foi escrito enquanto Bakhtin trabalhava como professor na escola ferroviária número 39 em Savelova e, ao mesmo tempo, na escola secundária número 14 na cidade de Kimra, entre os anos 1942 e 1945. Foi publicado primeiramente na revista *Russkaia slovesnost*, 1994, n.2, p.47-55 (publicação e comentário de L.S. Melikhov). O que constitui esse artigo, na verdade, corresponde a dois textos manuscritos dos arquivos (BAKHTIN, 2013).

⁵ Expressão utilizada por Brait (2013).

Segundo o filósofo russo (2013, p.28), ensinar sintaxe sem fornecer elucidação estilística e sem tentar enriquecer o discurso dos próprios alunos carece de qualquer significância criativa e não os ajuda a melhorar a criatividade de suas próprias produções discursivas, ensinando-os meramente a identificar as partes da linguagem já produzidas por outros.

Para o autor, a análise estilística será apaixonante desde que “os próprios jovens participem ativamente do trabalho”, pois essas análises “explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles” (BAKHTIN, 2013, p.40).

Não se pode desconsiderar que a proposta de Bakhtin (2013) está situada em um espaço-tempo específico: a escola secundária russa na década de 1940. Embora Bakhtin, como professor, discuta questões tão próximas dos dilemas enfrentados na atualidade por professores, autores, pesquisadores, no que se refere ao ensino de língua materna, os objetivos e as necessidades de seus alunos em muito diferem daqueles que o mundo contemporâneo coloca para os alunos do ensino médio no Brasil.

O texto literário canônico, tal como a escola valoriza, é importante objeto de ensino-aprendizagem, contudo, partir unicamente de tais conhecimentos pode desconsiderar a multiculturalidade que constitui o jovem, um fator, muitas vezes, de distanciamento das práticas de leitura e produção de texto trabalhadas em sala de aula.

Além disso, não há como conceber a sociedade contemporânea sem o uso das tecnologias, que os jovens, como nativos digitais, dominam e utilizam nas mais diversas práticas de linguagem. Ignorar esse contexto é desconsiderar o próprio espaço-tempo em que as juventudes se constituem.

Considerando tais questões, a proposta de Bakhtin (2013) se torna um exemplo de como o conhecimento em sala de aula pode ser construído dialogicamente, representando o ensino-aprendizagem não indiferente da língua e da sua gramática, não devendo servir de modelo a ser seguido, mas objeto de reflexão que pode contribuir a outros contextos de ensino-aprendizagem.

2 Entre o popular e o literário: descrição metodológica da prática didática

Nesta parte, pretende-se descrever brevemente uma das práticas didáticas apresentadas em Rocha (2015) para o ensino-aprendizagem da língua em uso na perspectiva dialógica. Não se tem, porém, a pretensão de esgotar as possibilidades de encaminhamento para o ensino-aprendizagem da língua em uso. A proposta é apresentar uma maneira de conduzir a leitura de textos verbais, visuais, verbo-visuais, buscando desenvolver nos alunos uma compreensão responsiva, o que implica uma reação ao texto, uma resposta. Ler, portanto, integra-se às atividades de produção textual, a partir do diálogo travado com outros textos. Nesse contexto, a reflexão sobre a língua estará subordinada às práticas de leitura e produção textual. Assim, conforme Faraco (2006), as atividades linguísticas devem ser realizadas de forma contextualizada e funcional, destacando a flexibilidade estrutural da língua e sua riqueza expressiva.

Isso significa que, no processo de ensino-aprendizagem da língua, estudada no dinamismo da vida, ler e produzir textos é usar a língua para participar de diferentes práticas de linguagem, uma vez que, pelo diálogo travado entre um sujeito e as vozes instauradas nas diferentes formas de discurso, uma atitude responsiva pode ser instituída, marcando de forma apreciativa as posições assumidas por um enunciador.

Além de propiciar a análise de aspectos linguístico-estilísticos de um gênero específico, o estímulo à reflexão liga-se às diferenças entre gêneros discursivos de esferas distintas. Segundo Faraco (2006), a partir da “percepção intuitiva” dos usos que se faz de determinados recursos linguísticos, considerando uma “progressiva sistematização” e um “vocabulário gramatical básico”, o aluno poderá analisar, comparar, refletir, avaliar tais recursos em seu próprio texto, de modo que ele seja levado a perceber o que é mais adequado a cada situação de interação de que participa, na escola e fora dela.

Na construção das práticas didáticas, considera-se, segundo Liberali (2012), que, muitas vezes, a forma de questionar, apresentar, descrever, contrapor em contextos enunciativos específicos contribui para situações reprodutivas ou criativas na produção de conhecimento. Busca-se, assim, um encaminhamento que promova situações criativas, nas quais se apresentem diferentes propostas sobre o mundo, capazes de suscitar questionamentos, permitindo que o aluno se engaje responsivamente, ou seja,

torne-se enunciador do seu discurso ao estabelecer diálogos com textos que circulam em diferentes esferas de atividade humana.

Nesse contexto, os recursos linguístico-discursivos serão objetos de reflexão para se compreender as marcas apreciativas instauradas, os valores enunciados por elas, enfim, entender que aspectos estilísticos e expressivos participam da constituição dos enunciados concretos. Isso só será possível se as práticas didáticas auxiliarem no desenvolvimento de uma consciência sobre a língua, a partir de uma ação reflexiva, tal como proposta por Faraco (2006).

Para exposição da proposta, foi considerado, como ponto de partida para a organização da prática didática, a escolha de determinados enunciados concretos de diferentes gêneros discursivos, considerando a ordem metodológica para o estudo da língua proposta em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017):

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, 2017, p.220)

Levando em conta a constituição indissolúvel do gênero discursivo (forma composicional, conteúdo temático e estilo), essa ordem teórico-metodológica implicou a organização de cada prática didática da seguinte forma: (1) análise do contexto mais imediato das interações e do contexto sócio-histórico que constituem os textos-enunciados tomados como objetos de estudo; (2) análise de características específicas desses tipos de enunciados; e (3) observação dos fenômenos linguísticos que participam da construção material, verbal, visual ou verbo-visual, desses textos-enunciados.

Para esse encaminhamento teórico-metodológico, a escolha de determinados enunciados concretos para compor a prática didática considerou a abordagem de um tópico gramatical principal, o substantivo. Contudo, o foco não está restrito a esse conteúdo, pois, na construção dos enunciados concretos tomados como objetos de conhecimento nas atividades propostas, outros conhecimentos da língua são mobilizados.

Cada prática foi organizada a partir de *duas articulações dialógicas*. A primeira é o *diálogo entre enunciados* de diferentes gêneros discursivos, ou seja, não se propõe somente a análise dos recursos linguístico-discursivos de um gênero específico, mas sim a observação da forma como cada enunciado pode participar de outro, citar outro, relacionar-se ou dialogar com outro, com finalidades linguístico-discursivas diferentes. A segunda articulação visa estabelecer uma *relação entre três eixos*: o *linguístico*, referindo-se ao tópico gramatical focado; o *estilístico*, com relação ao recurso expressivo empregado; e o *discursivo*, o recurso que estabelece o ponto de articulação entre o linguístico e o estilístico.

Na prática didática descrita, o estudo foi organizado a partir do gênero provérbio (citado em pichação, arte de rua, publicação de rede social, mensagem de texto), colocado em diálogo pelo discurso paródico e pelo discurso de contestação, com outros tipos de enunciados, uma crônica, duas letras de canção e um poema verbo-visual.

Com relação aos recursos da língua em uso, o objetivo é focalizar o trabalho nos seguintes conteúdos: substantivo, sentido literal e figurado, sinonímia, paráfrase, articulados pelo discurso paródico. Além disso, alguns conteúdos adicionais são expostos, porém eles não constituem a finalidade da atividade, sendo apenas citados, conceituados de modo abrangente e geral, por integrarem a constituição específica do gênero provérbio. O quadro a seguir apresenta essas relações.

Entre o popular e o literário			
Gêneros em diálogo	Eixos articuladores da reflexão sobre a língua em uso		
	Linguístico	Estilístico	Discursivo
Provérbio (pichação, arte de rua, publicação de rede social, mensagem de texto) Crônica Letras de canções Poema verbo-visual	<i>Conteúdos de foco</i>		
	Substantivo	Sentido literal e figurado Paráfrase Sinonímia Ironia	Discurso paródico Discurso de contestação
	<i>Conteúdos adicionais</i>		
	Sentença simples, sentença composta, expressões adverbiais, verbo	Aliteração, rima, ritmo, trocadilho, paralelismo, elipse, anacoluto, metáfora, personificação, antonímia	Articulação de recursos verbais e visuais

Quadro 1: Construção dialógica da prática didática “Entre o popular e o literário”

Na primeira parte, *Provérbio em texto cotidiano*, são apresentadas reflexões sobre o gênero e sobre os enunciados concretos, tomados como foco de estudo: pichação, arte de rua, publicação de rede social, mensagem de texto. Com relação especificamente à mensagem de texto, são apresentados aspectos gerais do contexto mais imediato de produção, recepção e circulação, dando enfoque ao provérbio citado, para refletir sobre o espaço de circulação e outros aspectos enunciativo-discursivos dos provérbios. Além disso, analisa-se uma letra de canção, *Ditados populares*⁶, da banda de reggae “Homem de pedra”, escrita em 2011, constituída quase que exclusivamente pela citação de provérbios.

A partir disso, em *Recursos estilísticos do gênero provérbio*, propõe-se uma reflexão sobre a função do substantivo, a partir do emprego da linguagem figurada, como recurso estilístico. Nessa parte, também, é apresentada uma breve análise da estrutura da sentença, dando foco à construção do sintagma nominal. Além disso, é proposta uma pequena atividade de identificação de recursos estilísticos, explorando, em um “desafio linguístico”, a identificação de aliteração, rima, ritmo, trocadilho, sentença simples, sentença composta, paralelismo, expressões adverbiais, elipse, anacoluto, antonímia. O foco aqui não é estudar todos esses elementos em profundidade, mas apresentar uma conceituação simples, solicitando ao aluno a observação desses fenômenos linguísticos no provérbio.

Em *O discurso paródico: diálogo entre textos*, exploram-se os conceitos de sinonímia e paráfrase a partir de substantivos empregados nos provérbios analisados na parte anterior. Depois, analisa-se uma crônica (“Provérbios modernizados”, de Millôr Fernandes, publicada na coletânea *Lições de um ignorante*, de 1963) que usa como recurso estilístico-discursivo a paráfrase de provérbios. Nessa atividade, os alunos são convidados a recuperar os textos-fonte da paráfrase, relacionando substantivos e verbos que foram parafraseados. O foco não é trabalhar com verbo, com relação a suas propriedades gramaticais e sintáticas, mas explorar o potencial significativo de algumas dessas palavras no contexto do enunciado analisado.

A partir da crônica, insere-se o conceito de ironia e a ideia de que alguns enunciados dialogam com os provérbios tradicionais, estabelecendo uma relação

⁶ Letra e canção disponível em: <<https://www.letas.mus.br/homem-de-pedra/ditados-populares/>>. Acesso em: 04 out. 2010.

dialógica, tendo como finalidade o humor, no caso o discurso paródico, ou a denúncia de algumas questões sociais e/ou políticas correntes em determinada época, assumindo uma posição, portanto, questionadora, o que se pode denominar discurso de contestação. Assim, propõe-se a análise de outra letra de canção, *Bom conselho*⁷, de Chico Buarque, escrita em 1972, que, ao se referir a determinados provérbios, acaba por constituir antiprovérbios.

Por fim, na parte “Compreensão ativa: produzindo antiprovérbios”, retoma-se o conceito de antiprovérbio a partir de uma poema verbo-visual, o texto de Marcelino Freire, da obra *eraOdito* (FREIRE, 2002), explorando brevemente alguns recursos visuais utilizados na construção desse enunciado. O foco é levar o aluno a escolher um provérbio, estabelecer um diálogo com o texto selecionado para produzir uma reposta por meio de um antiprovérbio, como um instrumento de crítica e posicionamento diante de um problema social.

A proposta é que as produções sejam organizadas e produzidas para uma *instalação artística* na escola, ou seja, com a organização de uma manifestação artística contemporânea, na qual os objetos de arte só "existem" na hora da exposição, tendo como lembrança os registros fotográficos, as publicações e as recordações individuais. Os alunos serão estimulados à construção de uma exposição multimídia que provoque sensações: táteis, térmicas, odoríficas, auditivas, visuais entre outras. Eles construirão painéis, cartazes, móveis, esculturas, colagens, para serem distribuídos pelo pátio. Cada aluno-autor utilizará as linguagens que considerar mais apropriadas para se manifestar, articulando-as à linguagem verbal.

A visitação dessa intervenção pelas outras turmas será organizada, assim como a divulgação dos trabalhos, no jornal escolar (se houver) e nas redes sociais. Os visitantes da exposição, caso queiram, também escreverão antiprovérbios, em um painel interativo em que cada um, ao dialogar com os trabalhos expostos, possa também se manifestar. A instalação artística se constituirá, assim, como uma produção colaborativa.

Nessa prática, o objetivo central é mostrar o uso de substantivos, estabelecendo relações entre as possibilidades de significação e o sentido produzido no contexto da interação. O conceito de substantivo, portanto, como palavra que nomeia seres, objetos,

⁷ Letra e canção disponível em: <<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/85939/>>. Acesso em: 04 out. 2017.

coisas, foi relativizado, mostrando a necessidade de se considerar o texto, o contexto, o gênero.

Na parte destinada à produção textual, o aluno precisará retomar essa ideia e analisar linguisticamente seu texto, considerando essas questões e o contexto de produção que encaminha a preparação colaborativa de uma instalação artística na escola, tendo como público, portanto, a comunidade escolar.

Essa proposta integra uma perspectiva interdisciplinar com as disciplinas de História, Geografia e Arte, por exemplo, ligando-se inclusive às metodologias ativas de aprendizagem⁸. O professor de Artes apresentará tipos de materiais a serem utilizados (recortes, cores, objetos etc.); o professor de História interligará a algum fato histórico relevante, como fez o próprio Marcelino Freire, e o professor de Geografia mobilizará discussões sobre as questões político-sociais da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a construção de um *portfólio digital* com o acervo de trabalhos produzidos pelo estudante será, além de um espaço de armazenamento e compartilhamento em nuvem⁹, o local em que o aluno organiza e resgata toda sua produção autoral desenvolvida na escola, com textos verbais, imagens, fotografias, vídeos, animações, enfim, trabalhos nos mais diversos formatos. Essa ferramenta passa a integrar o processo avaliativo do aluno, servindo também de autorreflexão sobre a aprendizagem do próprio estudante, já que, por meio dela, ele visualizará todas suas produções realizadas ao longo tempo. Isso permitirá construir a memória desses alunos no próprio ambiente escolar, ou seja, no decorrer de sua vida escolar, ele conseguirá recuperar suas produções, seus textos, sua história, suas mudanças, sua vivência.

Além disso, o portfólio digital permite a existência de produções colaborativas, como a construção de glossários, verbetes, resumos, anotações de classe, enfim, produções que se relacionem aos conteúdos estudados e aprendidos em sala de aula.

⁸ As metodologias ativas de aprendizagem, segundo Morán (2015), priorizam o maior envolvimento do aluno, como, por exemplo, no ensino por projetos e em modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo.

⁹ O conceito de computação em nuvem (em inglês, *cloud computing*) refere-se à utilização da memória e das capacidades de armazenamento em servidores compartilhados e interligados por meio da Internet. O armazenamento de dados é feito em serviços acessados de qualquer lugar do mundo, a qualquer hora, não havendo necessidade de instalação de programas ou de armazenar dados em unidades físicas. O acesso a programas, serviços e arquivos é remoto, através da Internet, por isso a alusão à nuvem.

Tais materiais, ao serem compartilhados entre as turmas, criam uma “rede de estudos” relacionada a diferentes momentos da sala de aula.

Essa estratégia configura-se como possibilidade de uso de algumas linguagens digitais com função significativa na produção de conhecimento nas aulas de língua portuguesa. Mesmo sabendo que, no Brasil, ainda há uma grande parcela que não tem acesso a tais recursos, essa reflexão serve para se repensar o investimento do poder público na compra de livros didáticos e de recursos midiáticos mais bem distribuídos pelo território nacional, considerando a importância, no mundo contemporâneo, de uma preparação para uma sociedade cada vez mais digital.

Algumas considerações

Após dois anos decorridos da defesa de tal trabalho, imersa em novo contexto educacional e político permeado de tensões e mudanças decorrentes da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada ao ensino fundamental e da aprovação da reforma do ensino médio, considera-se importante retornar e aprofundar a proposta presente no processo de doutoramento nessa nova arena discursiva em que as questões axiológicas parecem estar silenciadas no currículo nacional.

Conforme apresentado no início deste artigo, o ensino indiferente pressupõe a construção de formas monológicas, que emudecem os sujeitos envolvidos no processo de leitura e compreensão. Receitas, fórmulas, procedimentos fechados partem de um conceito de sujeito “como coisa a que se aplica uma técnica de produção textual”.

Os discursos oficiais presentes na BNCC (2017) e na reforma do ensino médio dialogam com a memória sócio-histórica do ensino de português no Brasil, em que a própria constituição do ensino de gramática no Brasil foi embasada na perspectiva de um ensino indiferente (ROCHA, 2015). Nessa construção, muitas vezes, desde a tradição dos ensinamentos gramaticais no Brasil, constata-se a existência de “práticas de ensino indiferentes”, ou seja, propostas que não possibilitam a réplica, não desenvolvem a atitude responsiva dos falantes, sendo descontextualizadas da vida e das práticas sociais da língua em uso.

Essa indiferença pressupõe uma proposta didática para o ensino da língua que tome como foco, como já se mencionou, a frase, o abstrato, o possível, a significação, o

estável, o universal, o repetível, o sistema e, que, por isso, é indiferente à vida e aos usos reais da língua. O adjetivo indiferente, assim, refere-se às propostas que desconsideram os sujeitos e as situações reais em que marcam seus pontos de vistas. Nesse tipo de concepção, não importa a compreensão responsiva nem a autoria do aluno, ou seja, não se investe no desenvolvimento crítico da compreensão leitora, nem na produção autoral, na qual o estudante empregue recursos linguísticos com uma “assinatura” própria.

Diante dessa tradição, como professora, sinto-me cada vez mais imersa em um contexto coercitivo, no qual não se pode criar aulas, propostas, práticas que questionem o modelo definido oficialmente como mais adequado. Vivencia-se o contexto da educação neoliberal, que transforma o espaço escolar em negócio e o conhecimento em mercadoria, objetivando a formação de trabalhadores mais qualificados. Os sistemas de avaliação como SAEB¹⁰ e ENEM¹¹ e a publicação de inúmeros documentos oficiais com diretrizes para o ensino são estratégias para o cumprimento de um modelo de educação que visa, pelo controle, a concretização dos objetivos mercadológicos.

Muitos professores, vendo-se nesse contexto cerceador, acabam cerceando também. O ensino de gramática tradicional é uma das formas mais redutoras do ensino-aprendizagem de língua do ponto de vista da construção dialógica do conhecimento, pois será muito difícil que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a língua e as linguagens, já que ler e produzir textos são práticas linguístico-discursivas que não se fazem apenas seguindo regras gramaticais.

É possível, contudo, construir práticas didáticas de ensino-aprendizagem nas quais se promova uma reflexão sobre a construção de sentido no contexto real do enunciado com foco na língua em uso, não analisando somente estruturas linguísticas abstratas, mas também contribuindo para a formação de leitores e produtores de textos. Na teoria dialógica, encontra-se uma possibilidade de mobilizar tal processo de modo que indagações sejam estimuladas em busca de novas respostas.

Para isso, a minha pretensão foi construir uma proposta de ensino-aprendizagem da língua em uso que saísse da perspectiva da indiferença para a perspectiva dialógica, tendo como foco o enunciado, o concreto, o real, o sentido, o movimento, o singular, o único, o acontecimento.

¹⁰ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

¹¹ Exame Nacional do Ensino Médio.

Com a construção da prática didática descrita brevemente, houve uma tentativa de abandonar a “gramatiquice” e o “normativismo” (FARACO, 2006, p.21), para enfocar “o colorido expressivo” que “só se obtém no enunciado”, sendo que “esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata” (BAKHTIN, 2016, p.52).

Não se trata mais de ensinar leitura, produção de texto e gramática, mas sim de relacionar essas práticas aos movimentos de réplica e compreensão ativa, às questões expressivas que revelam marcas ideológicas, valores, posições. Não é possível tratar apenas a língua em processos de modelização, com foco em regularidades linguísticas genéricas (no sentido de regularidades de um gênero discursivo), mas é importante construir práticas em que o processo de compreensão ativa seja mobilizado, partindo, para isso dos conceitos de texto, gênero e estilo. Nesse processo, o ensino-aprendizagem da língua em uso coloca em diálogo elementos linguísticos, estilísticos, discursivos na construção dialógica do conhecimento, tomando como objeto a “palavra viva”, em seu sentido bakhtiniano.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da língua em uso, não se resume a concepção bakhtiniana de linguagem apenas ao ensino de gêneros discursivos, considerando a apresentação de suas características temáticas, composicionais e estilísticas, para que, a partir disso, o aluno preencha tais requisitos em sua produção.

Esse modelo de ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos, presente nas diretrizes propostas pelos documentos oficiais do ensino médio (PCNEM, PCN+EM, OCEM) desde 1999, parece negar o que Bakhtin (2016) afirma, ao conceituar que os gêneros correspondem a formas típicas da comunicação discursiva: “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (p.54).

Nega-se que somos capazes de aprender os gêneros no contexto real de sua esfera de circulação social, ou seja, ao reduzir os gêneros a fórmulas, desconsidera-se que o falante/escrevente se expressa por gêneros discursivos, independentemente de sua aprendizagem na escola. Nada mais distante dos conceitos bakhtinianos de diálogo, de alteridade, lugar em que os sujeitos se constituem, do que ensinar um gênero como modelo de uma prática de linguagem, e exigir que o aluno produza um texto no gênero aprendido na escola, portanto, fora da esfera de circulação do gênero em estudo.

Muitos gêneros do discurso podem e devem ser ensinados na escola em práticas nas quais se vivenciem os gêneros, pois não os aprendemos por meio de modelos, já que se vive dentro dos gêneros do discurso. O que começou a ocorrer a partir da década de 1990 é um processo de sistematização do conceito de gênero do discurso, como se os sujeitos só os aprendessem se a escola os ensinar, como se os gêneros do discurso não estivessem intimamente relacionados às inúmeras atividades humanas, a partir das quais os sujeitos aprendem a usar os gêneros de que necessitem de fato.

Assim, ao organizar a prática didática descrita a partir de duas articulações dialógicas, o diálogo entre enunciados de diferentes gêneros discursivos e a relação entre os eixos linguístico, estilístico e discursivo, optou-se pela promoção de uma reflexão sobre como cada enunciado pode participar de outro, citar outro, relacionar-se ou dialogar com outro, com finalidades discursivas diferentes, apresentando uma proposta de ensino-aprendizagem de língua na dinâmica da vida.

Procurou-se evidenciar que a língua, sendo uma entre tantas linguagens, tem lugar privilegiado na formação de leitores e produtores de texto. Não a língua como sinônimo de nomenclatura e definições sem articulação com a vida, mas a língua em uso que constitui os sujeitos em suas práticas sociais.

A língua, como meio concreto e vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva. A vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados. Os elementos fechados e abstratos da língua no interior desses diferentes horizontes são contemplados por conteúdos semânticos axiológicos e soam de modo diferente (BAKHTIN, 2015, p.63).

Para o ensino de língua portuguesa, o conceito de gênero discursivo é sim fundamental para a construção de uma proposta para o ensino-aprendizagem da língua em uso, desde que não seja tratado em um processo de didatização, no qual o aluno aprende a língua como “técnica de preenchimento”, mas sim em contextos criados para colaborar para a formação da cidadania, em uma educação ética e estética, que pressuponha as necessidades das juventudes brasileiras no mundo contemporâneo, como

as questões do mundo do trabalho, da tecnologia, da ciência, da cultura e da participação social, tendo o texto como ponto de partida e de chegada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, B. Os gêneros do discurso. In: _____. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. [1951-1953]

_____. O discurso no romance. In: _____. *Teoria do romance I. A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. [1934-1935]

_____. *Questões de estilística no ensino de língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. [1942-1945]

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2010a, p.13-70. [1923-1924].

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. [1920-1924]

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. [1963]

BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013, p.7-18. [1942-1945]

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. Ministério da Educação (MEC). *PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FARACO, C. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópico*, vol. 4, n. 1, p.15-26, jan/abr 2006. Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983/3161]. Acesso em: 01 abr. 2014.

FERNANDES, M. *Lições de um ignorante*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986. [1963]

FREIRE, M. *eraOdito*. 2ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002. [1998]

LIBERALI, F. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.; MORALES, O. (Orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas*,

Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf]. Acesso em: 07 dez. 2017.

ROCHA, R. B. S. S. *Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: [<https://sapiencia.pucsp.br/.../1/Regina%20Braz%20da%20Silva%20Santos%20Rocha.pdf>]. Acesso em: 15 ago. 2017.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. [1929]

VOLOSHINOV, V. (BAJTIN, M. M.). La palabra en la vida y palabra en La poesia. Hacia una poética sociológica. In: BAJTIN, M. *Hacia una filosofía del acto ético*. De los borradores y otros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. Rubí (Barcelona): Antropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997, p.106-137. [1926]

Recebido em 25/10/2017

Aprovado em 23/03/2018