

Bakhtin no livro didático de português: a prática e a teoria dialogam?

(Bakhtin and a Portuguese textbook: do the practice and theory dialogue?)

Cláudia Garcia Cavalcante¹

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Lael/PUC-SP)/
Universidade Nove de Julho (Uninove)/ Capes

professoraclau@gmail.com

Abstract: This article aims at analyzing some aspects of the construction of interaction in the book *Prática de texto para estudantes universitários* (2011 [1992]) This book, as well as its authors', Carlos Alberto Faraco & Cristovão Tezza, theoretical works compose the study corpus of a broader research, in order to recognize and analyze the reflexes of the dialogic conception of discursive interaction, from its materiality. The chapter analyzed was *As linguagens da língua- II*, which proposes teaching discursive (language) genre. Considering that the genre presentation will not allow students to recover the text meaning, because it is disconnected from their real using conditions, we conclude that this student will not be exposed to the concrete utterances, disregarding Bakhtinian conceptions on discursive genres.

Keywords: Portuguese textbook; discursive interaction; Bakhtin and the Circle; discursive genres.

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar alguns aspectos da construção da interação no livro *Prática de texto para estudantes universitários* (2011 [1992]). Esse livro, assim como a obra teórica de seus autores, Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, constitui o *corpus* de estudo de uma pesquisa mais ampla para, a partir de sua materialidade, reconhecer e analisar os reflexos da concepção dialógica na constituição da interação discursiva. Realizou-se um recorte tendo como base o capítulo 2, *As linguagens da língua – II*, que se propõe a ensinar gêneros da *linguagem* [discursivos]. A análise indica que a apresentação dos gêneros no capítulo não possibilita ao aluno recuperar os sentidos dos textos porque estão desvinculados das condições reais de uso. Concluímos que não se expôs ao aluno os enunciados concretos em toda sua dimensão o que descaracteriza a visão de gêneros do discurso de acordo com o pensamento bakhtiniano.

Palavras-chave: livro didático de português; interação discursiva; Bakhtin e o Círculo; gêneros discursivos.

Início de conversa

É bom lembrar que a linguagem não foi disposta em compartimentos por um chefe de repartição, que a classificasse à força de carimbos, portarias e regulamentos. Há sempre alguém, em toda parte, sem poder nenhum, que diz alguma coisa sobre a linguagem, baseado sólida ou vagamente no que os outros já disseram, ali acrescentando uma pitada. É o meu caso.

Cristovão Tezza

Desde a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), no cenário nacional da educação, os documentos relacionados ao ensino da língua portuguesa colocaram em foco a necessidade de um ensino que considere o uso da linguagem nas mais diversas instâncias de interação entre falantes e nas mais variadas situações. Esse ensino-aprendizagem pressupõe uma visão humanística da linguagem verbal, pois essa se

origina de uma produção humana para uso em contextos e tempos históricos específicos (PCNEM, 2000).

Esse ensino propõe viabilizar também o contato do aluno com os diversos gêneros textuais/discursivos em circulação na sociedade a fim de que ele seja capaz de produzir e interpretar os textos por meio dos gêneros em que estão inseridos de forma a desenvolver estratégias necessárias as suas necessidades de inserção no mundo.

Neste artigo analisamos o modo pelo qual um livro de português para universitários trabalha os gêneros discursivos a partir da interação. O texto analisado para essa pesquisa é o *Capítulo Dois - As linguagens da língua II*, do livro *Prática de texto para estudantes universitários* (2011 [1992]) de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. A escolha do capítulo está baseada em sua proposta de ensinar gêneros da linguagem. O texto parte de um uso específico da língua para uma tentativa de, em sua materialidade, refletir e refratar as suas condições reais de produção, recepção e circulação. Nessa materialidade constitui-se a interação entre aquele que produz (autor) e aquele a quem o enunciador se dirige (leitor-aluno). Observamos os enunciados desse capítulo de ensino de gêneros, conceituados pelo autor “gêneros da linguagem”, e não textuais ou discursivos como comumente encontrados. Pretendemos, assim, confrontar a teoria com a prática por meio de uma análise de como o autor concebe a abordagem da linguagem para o ensino da língua portuguesa.

A construção do livro didático como gênero discursivo decorre do ponto de vista em que autor e leitor/aluno estão socialmente organizados em uma universidade, no século XXI e produzindo o enunciado concreto que analisaremos mais adiante. Partimos do pressuposto de que o aluno que chega à universidade já tenha sido exposto a diversos gêneros textuais/discursivos em sua trajetória escolar. Ao considerarmos o livro didático um gênero discursivo, buscamos compreender o conceito bakhtiniano de gênero mobilizado, perseguindo a noção de natureza do enunciado concreto e sua manifestação no gênero.

Justificamos também esse trabalho pela escassez de pesquisas voltadas ao ensino da língua portuguesa na universidade. No Brasil, entre os anos de 2001 a 2010, a oferta de vagas no ensino superior cresceu exponencialmente com uma ampliação de 110,1% no número de matrículas em cursos de graduação, presencial e a distância.¹

Perspectiva dialógica de linguagem

O referencial teórico utilizado ancora-se na concepção histórica, cultural e social da linguagem em uso de Bakhtin e pensadores do seu Círculo. A linguagem pensada não somente como um sistema abstrato de elementos invariáveis ou ainda como o que possui de individual e variável, mas uma linguagem em uso que combina essas duas dimensões dentro de atividades específicas e concretas de comunicação efetiva entre os sujeitos e os discursos envolvidos.

Sobral (2008, p. 11) distingue o estudo dos atos humanos em dois planos: os atos praticados por sujeitos definidos concretamente, os atos irrepetíveis e os atos comuns, repetíveis dentro de uma dada atividade. O desafio, segundo o autor, é o não apagamento

¹ Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 28 ago.2012.

das singularidades de cada ato específico, mas também a possibilidade de se distinguir o que existe de comum entre os diversos atos humanos. O desafio advém da natureza própria dos atos humanos que, ao longo da história do conhecimento, já foram estudados de forma singular ou generalizada em que ambas as polaridades não correspondem à condição humana. “Em Bakhtin, ato/atividade e evento não se confundem com a ação física *per se*, ainda que a englobem, sendo sempre entendidos como agir humano, ou seja, ação física praticada por sujeitos humanos, ação situada a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada” (SOBRAL, 2008, p. 13). Por ação situada, percebe-se a noção marxista da “primazia da vida vivida, do real concreto”. “Trata-se da ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente. Destaca-se assim, o caráter da ‘responsabilidade’ e da ‘participatividade’ do agente” (SOBRAL, 2008, p. 19-20).

Assim, para o Círculo, os seres não são considerados apenas em sua dimensão biológica ou empírica, mas inseridos em uma situação social e histórica real, concreta de sujeito. Sujeito-agente, realizador responsável de discursos dirigidos e em resposta a um outro sujeito. Dizendo algo, de uma determinada maneira a alguém, o sujeito é mediador entre o sistema formal da língua e os enunciados proferidos em situação real de uso da língua. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2004) apresenta sua teoria de linguagem e dialogismo em que defende a assimilação da forma não em seu sistema abstrato, mas pela “estrutura concreta da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95). E é através de enunciações concretas que o usuário se apropria da língua, enunciações produzidas e circulantes num discurso vivo que permeia toda interação humana.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (BAKHTIN /VOLOCHINOV, 2004, p. 95)

Ao considerarmos o enunciado concreto como ponto de partida dos estudos, há que se considerar o gênero já que “qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero” (BRAIT, 2000, p. 19). Bakhtin (2006, p. 283) inter-relaciona a assimilação das formas da língua à enunciação na forma dos gêneros do discurso, já que o indivíduo aprende a falar por meio da construção de enunciados e não por palavras e/ou orações isoladas. O autor ainda argumenta que se tivéssemos de criar gêneros a cada instância de produção de enunciados, a comunicação *seria quase impossível*. As regras linguísticas existem e devem ser respeitadas, caso contrário seria impossível a compreensão entre os falantes (VOLOSHINOV, 1983, p. 94). Assim, os enunciados expressos em um livro didático não aparecem de uma forma meramente determinista, mas inseridos na tradição do discurso didático, em que a forma e o conteúdo permitem que sejam reconhecidos como tal.

Em *O problema do texto*² (BAKHTIN, 2006, p. 313), esse reconhecimento de enunciados é explicado também pelos elementos extralinguísticos que se ligam a outros

2 Bakhtin, M. M. *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*. In: *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1951-53] p. 307-335.

enunciados prévios, fenômenos a que Bakhtin chama de dialógicos. É possível dizer que o enunciado didático constitui-se de elementos extralinguísticos que o penetram também por dentro em uma dupla orientação, onde o linguístico torna-se apenas um meio.

Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

A espécie de caracterizações e avaliações de enunciados pragmáticos, concretos, que comumente fazemos são expressões tais como “isto é mentira”, “isto é verdade”, “isto é arriscado dizer”, “você não pode dizer isto”, etc.

Todas essas avaliações e outras similares, qualquer que seja o critério que as rege (ético, cognitivo, político, ou outro), levam em consideração muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais (linguísticos) do enunciado. Juntamente com os fatores verbais, elas também abrangem a situação extraverbal do enunciado. Esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel. O discurso verbal em si, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926. Trad. s/d.)

Faz-se necessário discutir brevemente a questão da autoria bastante presente na obra de Bakhtin. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski e Estética da Criação Verbal* (2008; 2006), o filósofo russo distingue o autor-pessoa do autor-criador. O primeiro refere-se ao escritor, ao autor empírico, que são dois, Faraco e Tezza, no livro didático. A segunda distinção, o autor-criador, é um constituinte do objeto estético, ou seja, o construtor do todo que se posiciona axiologicamente transpondo a realidade vivida, imersa em posições axiológicas, para o plano da obra, também atravessada por valores.

No ato artístico, aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua eventicidade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados numa imagem autocontida e acabada. E é o autor-criador – materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade. (FARACO, 2008, p. 39)

Faraco e Tezza (2011), no processo de escrita de seu texto (no ato artístico), deslocam-se do plano empírico para o plano estético-discursivo, isto é, o discurso do autor-criador não é o discurso direto dos autores empíricos (dos escritores), mas um ato axiológico de deslocamento para o plano interior de um enunciado concreto. E é essa “nova unidade axiológica” que constrói o autor, a consciência participante diretamente do evento.

Nossa busca de pesquisa é pelo autor do enunciado, o sujeito do discurso³ e como se relaciona com seu leitor por meio do que Bakhtin (2006, p. 313) chama de “expressões

3 O sujeito do discurso de Bakhtin difere do sujeito de Foucault. Para Bakhtin, ele é “o autor de uma obra” e “revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 279)

generalizadas”. Essa busca tem sido realizada pelos “pronomes pessoais, formas pessoais dos verbos, formas gramaticais e lexicais de expressão da modalidade e de expressão da relação do falante com o seu discurso”.

Tomamos este ponto de vista enunciativo/discursivo de maneira a também contrapor o ensino tido como tradicional de gramática postulado por meio de dicionários e materiais normativos o que descontextualiza o ensino da língua de seus falantes reais.

É a partir dessa discussão sobre a língua em sua integridade concreta e viva, a língua que não se dissocia dos seus falantes, de seus atos cotidianos, das esferas sociais e dos valores sociológicos subjacentes a ela que conduzimos nossas reflexões teóricas no capítulo analisado.

Linguagem e interação

A partir do estudo de alguns aspectos da enunciação, apresentamos uma reflexão de como a interação é constitutiva da linguagem e não é plenamente conhecida apenas pelo estudo de suas formas linguísticas.

Bakhtin entende que a linguagem é por si só dialógica, ou seja, um discurso não se constrói sobre si mesmo, mas pressupõe sempre outro. Para ele, o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem, resultado de uma interação verbal que se estabelece entre o enunciador, cumprindo o papel de destinador, e o enunciatário que, por sua vez, desempenha o papel de destinatário do enunciado. O destinatário é determinado pela esfera da atividade humana em que se insere e, no livro didático, o destinatário é o aluno, ainda que nosso objeto também direcione o material ao professor. É esse o interlocutor considerado e de quem se antecipa uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2006, p. 302).

A linguagem é um fenômeno histórico-cultural e social e, no caso de um livro didático, depende-se como uma construção de signos ideológicos que refletem e refratam a esfera em que se inserem. Esses signos ideológicos são produzidos em diferentes situações de uso como manifestações discursivas e que mantêm um diálogo entre si.

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 35)

Esse diálogo é sempre uma resposta a enunciados anteriores como se pode perceber na “conversa” que o autor estabelece com o leitor ao encaminhar sua atenção para o capítulo anterior ou mesmo para suas experiências diárias de uso da língua. O autor termina seus enunciados e passa a palavra ao seu interlocutor, oportunizando assim, uma compreensão responsiva ativa que aparece nos exercícios propostos no capítulo 2 (conforme apresentaremos mais adiante).

Por que nossa ênfase no estudo da interação? Porque se o signo ideológico aponta para o externo e refrata as posições dos sujeitos envolvidos na interação, dessa interação é produzido um sentido que não pode ser conhecido apenas pelo uso e deco-

dificação de formas linguísticas. A enunciação, nessa perspectiva bakhtiniana que assumimos (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004) é o resultado da interação de no mínimo dois sujeitos social e historicamente estabelecidos. “O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1926, p. 6). Aqui, autor e leitor-aluno.

Dessa noção, e ao basearmos nossa análise no pensamento bakhtiniano, estabelecemos uma reflexão de enunciado estreitamente interligado a signo ideológico, interação verbal e gêneros discursivos.

Ivanova (2003) apresenta a relação entre a palavra, a natureza do enunciado e o gênero dentro da obra de Bakhtin/Voloshinov e que é depreendida de seus trabalhos.⁴

Voloshinov se baseia na ideia de que um enunciado é produzido por uma situação extralinguística. É por isso que ele introduz a questão das relações entre uma situação extralinguística da vida cotidiana e um enunciado e formula a definição do contexto extralinguístico, em que inclui o espaço comum dos participantes, o conhecimento partilhado, a compreensão da situação e sua apreciação comum dessa situação. Mais adiante nesse artigo [A palavra na vida e a palavra na poesia], ele desenvolve a noção de contexto e conclui que a situação entra no enunciado como componente indispensável ao seu sentido. (IVANOVA, 2003, p. 166,⁵ colchetes nossos)

É pela ênfase no “enunciado da fala da vida e das ações cotidianas” que Bakhtin/Volochinov (1926, p. 4) vai desenvolvendo a noção da interação verbal, destacando o papel exercido/representado pelo locutor (processo de produção) e interlocutor (processo de compreensão) como coparticipantes “que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926, p. 6). A interação determina os enunciados-resposta e a resposta parte de uma compreensão ativa que se encontra presente até no enunciado interior do locutor.

Para o linguista russo, não há interlocutor abstrato e as relações de produção do enunciado estão imbricadas com a recepção do interlocutor, em que grupo social encontra-se, etc. São as chamadas “ligações sociais” que determinam o fato de que toda palavra é “um ato bilateral”. E é assim que, segundo Ivanova (2003), a partir dessas reflexões sobre a interação social e a influência dos participantes na produção de um enunciado que Volochinov introduz a noção de “gêneros da vida cotidiana” como o todo do enunciado.

Voloshinov relaciona as situações constantes às formas verbais constantes e aos enunciados concretos considerando-os como um todo. É a unidade do verbal e do não-verbal de mais alto nível que se realiza na noção de “gênero verbal da vida” (*žiznennyj rečevyj žanr*). Ademais, Voloshinov indica não apenas a estabilidade dessas situações sociais da comunicação, não apenas a fixidez das formas da comunicação, não apenas a estabilidade das formas de abertura e de fechamento, mas também o fato de que há um número limitado de temas de comunicação. Essa estabilidade dos componentes ligados entre eles possui um caráter histórico, pois ela muda em função da época e dos grupos sociais. (IVANOVA, 2003, p. 170)

4 A palavra na vida e a palavra na poesia (1926); A construção do enunciado (1930); O Freudismo (1927) e Marxismo e filosofia da linguagem (1929).

5 Tradução para o português, de Dóris Cunha e Heber de O. Costa e Silva. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Bakhtiniana, São Paulo, 6 (1): 239-267, Ago./Dez. 2011.

Desta forma, perseguindo essa noção de natureza do enunciado/ gênero, optamos por uma análise do capítulo do livro didático que apresenta os gêneros da linguagem e alguns exemplos de suas manifestações na língua portuguesa.

O livro didático

O livro *Prática de texto para estudantes universitários* (LD) teve a sua primeira edição em 1992, com 243 páginas. Em 2001, o livro teve uma re-edição acrescentada e encontra-se em sua 20ª edição (2011) totalizando 300 páginas. Essa foi a edição analisada nesta pesquisa.

O LD divide-se em duas partes:

- a – A primeira, composta pela apresentação geral do livro através de seu índice, que vai de *Apresentação*, passando por *As linguagens da língua I e II*; *Signo e significado*; *Língua padrão I e II*; *Considerações em torno do “erro”*; *Língua e escrita*; *Texto de informação I e II*; *Parágrafos*; *Texto de opinião I e II*; *O texto crítico*; *Estrutura da oração* e *Referências Bibliográficas*.
- b – A segunda, formada por *Tópicos de Língua Padrão*, exposta no sumário e que faz um índice remissivo da primeira parte, mas destacando as páginas destinadas ao ensino sistemático de *Anafóricos e relatores*; *Citação*; *Concordância*; *Crase*; *Cujo (emprego)*; *Estrangeirismos*; *Haver, ter, fazer, existir (emprego)*; *Onde (emprego)*; *Oração: estrutura e flexibilidade*; *Oração: informação básica e informação complementar*; *Oração sem sujeito*; *Pontuação: sujeito e predicado*; *Pontuação: orações restritivas e explicativas*; *Pontuação: informação básica, informação complementar*; *Pronomes átonos (emprego)*; *Que: com antecedente, sem antecedente*; *Regência: Relações Lógicas*.

Na *Apresentação*, o autor descreve as divisões do livro em duas partes nomeando os capítulos e descrevendo-os brevemente em relação aos gêneros escolhidos e a esfera jornalística como referência básica, além dos textos teóricos presentes na primeira parte. O objeto de ensino *texto* é apresentado como um dos tópicos mais relevantes, uma noção de texto como *realidade discursiva* e começa a ser delineado a partir do capítulo 8.

No tocante à gramática, a proposta é de que essa permeará os conteúdos, será nos termos da língua-padrão, mas considerada como uma gramática entre tantas outras, destacando ao aluno a realidade e o lugar das variações linguísticas.

Destacamos, assim, as acepções teóricas escolhidas pelo autor nessa *Apresentação*:

[...] O ponto de partida do material foi a convicção de que o trabalho com a linguagem escrita deve ser acompanhado de reflexões sociolinguísticas de natureza mais ampla, que permitam ao estudante localizar a escrita padrão, em suas múltiplas formas, no universo das linguagens sociais. (FARACO; TEZZA, 2010, p. 7)

[...] Em qualquer plano, a teorização sobre os fatos da língua estará sempre em segundo plano, em favor da atividade prática fundamentada principalmente na intuição do estudante e na sua experiência sociocultural de leitor e praticante da escrita ao longo de sua vida escolar. (FARACO; TEZZA, 2010, p. 8)

Os capítulos *As linguagens da língua I e II* abordam o conceito de língua, variedade linguística, e gêneros sem, no entanto, nomear os últimos como tais:

Nesse primeiro momento, já temos um ponto de partida para definir a língua: *toda língua é um conjunto de variedades*. Em geral, pela própria orientação tradicional da escola e do ensino da escrita, temos uma tendência a imaginar a realidade da língua como alguma coisa homogênea, fixa, profundamente uniforme. Também decorre da tradição escolar a ideia que costuma separar as ocorrências linguísticas em dois grupos: o *certo*, identificado sempre com as formas gramaticais escolares, e o *errado*, que, em geral, é aquilo que a gente fala e ouve o dia inteiro. (FARACO; TEZZA, 2011, p. 11 *grifos do autor*) [...] No capítulo anterior nós vimos como a linguagem, na sua vida real, não é um bloco unitário e homogêneo, mas um imenso e mutante conjunto de variedades. (FARACO; TEZZA, 2011, p. 20)

Observamos que a proposta didática parte da visão bakhtiniana de uso dos gêneros do discurso, mas esses não são nomeados como tal e sim, *Gêneros da Linguagem*. No entanto, depreende-se essa noção [visão bakhtiniana] pelas acepções teóricas e a ênfase num receptor que não seja passivo, em um leitor real ou virtual e no trecho já citado que apresenta *a escrita padrão, em suas múltiplas formas, no universo das linguagens sociais*.

A interação no capítulo 2 – os gêneros da linguagem

O capítulo 2 *As linguagens da língua II* é dividido em seções: *Atividade 1: Os gêneros da linguagem, Alguns exemplos de gênero, Exercício 1; Atividade 2: Os gêneros da linguagem escrita, Exercício 2; Atividade 3: Alguns gêneros da escrita, Texto 1 a Texto 17 (amostra de gêneros); Atividade 4: Estrangeirismos: que fazer? Texto 18, Ignorância e oportunismo, Dois fatos a considerar, Vocabulário e estrutura gramatical, Tudo bem: mas o que fazer quando escrevemos?; Atividade 5: Leitura, Texto 19: Meditação sobre o calor das palavras, José Castello*.

Quanto à linguagem utilizada no capítulo, o autor estabelece uma “conversa” com seu leitor, ora convocando um aluno-leitor, ora estabelecendo uma cumplicidade entre falantes de uma mesma língua. Há, também, momentos em que a autoridade do autor-pesquisador se impõe mesmo no uso corrente do “nós”, mas reafirmando os conceitos teóricos de analistas da língua: “No capítulo anterior nós vimos como a linguagem, na sua vida real [...] Desse modo, podemos dizer que a diversidade não se manifesta apenas nas grandes diferenças geográficas e sociais de expressão [...] (conforme exemplificamos no capítulo um), mas também em cada um de nós [...] ou simplesmente por força da nossa vontade individual... de nosso contexto sociocultural”(FARACO; TEZZA, 2011, p. 20, grifos nossos).

Por contexto sociocultural podemos utilizar aqui o que Volochinov [1926] apresenta como *contexto extraverbal* e aponta três fatores responsáveis pela interação provocada pelo enunciado: “o horizonte espacial comum dos interlocutores”, “o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores” e a “avaliação comum dessa situação”. São os interlocutores definidos, “os coparticipantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual” e a situação extraverbal integrada ao enunciado como parte essencial da estrutura de significação desse enunciado concreto. Nesse

sentido, a linguagem desse capítulo considera a atividade um momento responsivo, com o aluno receptor ativo e o valoriza como participante da interlocução no seu momento histórico, social e cultural: aluno em um momento inicial de vida acadêmica.

Observamos que o autor propôs-se a definir língua como um conjunto de variedades. Definição por meio da perspectiva da diversidade linguística, da gramática, dos gêneros da linguagem e dos estrangeirismos numa articulação entre os elementos linguísticos, enunciativos e discursivos a fim de ensinar texto num exemplo que parece coerente, à primeira vista, com a proposta de análise dialógica do discurso.

É possível observar o diálogo entre a proposta dialógica de apresentação da linguagem do autor com a postura tradicional do ensino de língua nas escolas:

Desse modo, podemos dizer que a diversidade não se manifesta apenas nas grandes diferenças geográficas e sociais de expressão (conforme exemplificamos no capítulo um), mas também em cada um de nós, em cada falante, em diferentes estágios de sua vida e em diferentes momentos do seu dia a dia.

Do ponto de vista formal, essas variedades da linguagem não se estabelecem por acaso ou simplesmente por força da nossa vontade individual. Ao contrário, elas nascem e fazem sentido no interior das inúmeras atividades verbais de nosso contexto sociocultural. Podemos, então, dizer que a diversidade linguística manifesta, de um lado, diferentes roupagens de pronúncia, sintaxe e vocabulário (diferentes *sistemas gramaticais*) correlacionadas com a diversidade geográfica e social. E, de outro lado, a diversidade linguística se estratifica em diferentes formas mais ou menos estáveis, que podemos chamar de *gêneros*, isto é, manifestações da linguagem tipificadas por características formais recorrentes e correlacionadas a diferentes atividades socioculturais. [...] Como as palavras jamais estão separadas de seus usuários e de alguma situação real, o que nós aprendemos, no processo de aquisição da linguagem, são *gêneros da linguagem*, isto é, conjuntos de regras próprias de cada situação. (FARACO; TEZZA, 2011, p. 20-21, grifos do autor)

O enunciado apresentado em “Desse modo, podemos dizer que a diversidade não se manifesta apenas nas grandes diferenças geográficas e sociais de expressão (conforme exemplificamos no capítulo um), mas também em cada um de nós, em cada falante, em diferentes estágios de sua vida e em diferentes momentos do seu dia a dia” mostra claramente sua relação com o que foi dito antes nesse mesmo capítulo e no capítulo anterior e serve, ainda, como um ponto de apoio para o enunciador reforçar sua visão de linguagem.

Este modelo de interação empregado remete-nos à ideia de enunciação do pensamento bakhtiniano no qual há falante e ouvinte: parceiros na comunicação discursiva. O processo de recepção, portanto, é ativo. Todo enunciado tem natureza responsiva imediata ou não. O Exercício 1 materializa essa responsividade ao propor que o aluno exercite o seu ‘ouvido’ para os fatos da língua’ e observe ocorrências de linguagem em situações reais: no ponto de ônibus, supermercado, etc. O texto ainda apresenta uma modalização que mostra o respeito à vida social da linguagem em que não há contextos pré-estabelecidos: “Se possível, defina o exemplo como manifestação de algum *gênero* da oralidade, de alguma *situação típica*” (FARACO; TEZZA, 2011, p. 22 grifo nosso).

Em seguida, a *Atividade 2* apresenta uma discussão mais específica sobre *Os gêneros da linguagem escrita* em que o autor ressalta o foco a ser explorado nos gêneros escritos que são mais limitados que os orais e passíveis de grande *vigilância* por parte de

seus usuários: professor, editor do jornal, jornalista, escritor, publicitário: “Trata-se de uma vigilância *objetiva, consciente e sistemática* (diferentemente da oralidade, em que esse autocontrole, embora também exista, ocorre de forma muito mais solta e natural (p. 22, grifo do autor). Aqui a atenção do aluno é dirigida para o fato de que a escrita também se divide em gêneros, *gêneros convencionais*, e não palavras isoladas:

Isto é, as frases que lemos, copiamos ou escrevemos sempre fazem parte de um *gênero, uma forma convencional da linguagem, à qual atribuímos algum papel social, algum valor, alguma função*. É importante deixar isso bem claro: nós não simplesmente escrevemos (isto é, escrever não é apenas preencher um espaço em branco com frases bem estruturadas e bem grafada); nós escrevemos em gêneros (FARACO; TEZZA, 2011, p. 23, grifos do autor).

Complementando o texto, o Exercício 2 (p. 23) propõe ao aluno que identifique o gênero de três *ocorrências escolares escritas*. Aqui há três itens com três frases sem referência as suas fontes de origem:

- a) Todo homem deve pensar e fazer o bem, porque só o bem constrói.
- b) As minhas férias foram muito boas e divertidas, eu visitei a casa da minha tia na praia.
- c) O quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos.

Não nos parece que, no exercício apresentado ao aluno, possa-se recuperar a totalidade do enunciado, pois a frase a), por exemplo, poderia figurar em várias esferas tais como a religiosa, didática, publicitária, etc.

A *Atividade 3 - Alguns gêneros da escrita* convida o aluno a um *aprofundamento* da sua compreensão dos gêneros da escrita e propõe a análise de alguns “[...] exemplares da linguagem que fazem parte do nosso dia a dia” (p. 23). O autor os caracteriza como *uma pequena amostra da imensa variedade de linguagens* que podem ser encontradas em diversos locais e resguarda a divulgação das fontes de origem apenas no final do capítulo para não direcionar a identificação do aluno. Em seguida é apresentado ao aluno um *roteiro* de análise em que devem ser considerados os seguintes aspectos: *vocabulário, grafia, estrutura da oração, concordância, regência, destinatário, aspecto gráfico, origem, intenção, polissemia, metalinguagem, idade* para uma classificação do gênero em questão.

São apresentados 17 textos que pretendem recuperar o sentido de um horóscopo publicado em revista feminina, trecho de textos literários, textos publicitários, revista em quadrinhos, bula de remédio, contrato de locação, trecho de bate papo da internet e bilhete de empregada doméstica. Conforme mencionado, os textos não apresentam fontes e os títulos também foram omitidos, assim como as imagens em que circularam originalmente.

Para esta análise, detemo-nos no trecho do roteiro oferecido ao aluno: *Aspecto gráfico*:

Observe a divisão em parágrafos, a disposição das linhas, o emprego de palavras em itálico, em negrito, em caixa alta, sublinhada, com iniciais maiúsculas. O aspecto gráfico tem alguma função? (Observe que estamos analisando exclusivamente textos – **obviamente a imagem integrada ao texto**, num conjunto dominante na nossa vida pelos outdoors, televisão, jornais, revista etc., **potencializa, interfere, interpreta, modifica e multiplica**

ainda mais todos os significados implícitos no texto em si. (FARACO; TEZZA, 2011, p. 24, grifo nosso)

Observamos que o texto aproxima-se do seu leitor. Há uma marca forte de interação marcada pelos questionamentos, pelo uso do imperativo e dos pronomes possessivos. A interação verbal é preenchida também com um destinatário falante da língua. O leitor que foi incluído nesse projeto editorial didático participa ativamente da produção de sentido. No entanto, se recuperarmos o apresentado na página 20 ao aluno: “[...] as palavras jamais estão separadas de seus usuários e de alguma situação real, o que nós aprendemos, no processo de aquisição da linguagem, são *gêneros da linguagem*, isto é, conjuntos de regras próprias de cada situação” podemos dizer que a situação foi parcialmente recuperada para o aluno. Conforme Brait (2010),

A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição de sujeitos e identidades. Em determinados textos ou conjuntos de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do leitor, e notadamente do analista, a percepção e o reconhecimento dessa particularidade.”(BRAIT, 2010, p. 193-194)

O enunciado desses textos só se totaliza com o elemento verbo-visual que é constitutivo do sentido desse texto que, desconectado desse elemento constitutivo, não pode enunciar seu lugar discursivo, social e cultural. É esse lugar que se configura como espaço instaurador das condições necessárias para que a propaganda, por exemplo, possa ser lida, vista subtraída da sua esfera de circulação para se instalar no livro didático e contribuir para a compreensão do aluno do gênero discursivo. Da maneira como são apresentados, os textos do exercício deixam de funcionar como horóscopo, publicitários, etc., com sua finalidade original. Isso significa uma transformação do status dos interlocutores, uma mudança no gênero discursivo, criando novas imagens, novas autorias que requerem do leitor outras abordagens que não lhe são fornecidas, pois o enunciado do exercício restringe-lhe a visão, sugerindo um único gênero, retirado de fontes específicas.

Embora saibamos que o texto verbal apresentado ao aluno no exercício seja o mesmo, ele assume nessa forma de apresentação uma nova dimensão discursiva, caracterizando seus enunciadores e destinatários originais, cuja identificação é objetivo primeiro do exercício. Nas páginas do livro didático, a autoria é partilhada com o editor de texto e inúmeras coerções editoriais podem ter afetado a apresentação dos gêneros, mas a materialidade oferecida ao aluno é aquela que se vê.

Por fim, mas não ainda o fim...

Se para Bakhtin/Volochinov (1926, 2004) não há interlocutor abstrato e a produção do enunciado está imbricada com a recepção desse interlocutor, com o contexto social, histórico e cultural de produção e da recepção, toda palavra é bidirecional e a noção de gêneros do discurso constitui o todo do enunciado. Um enunciado didático que se propõe e concretiza uma interação entre falantes da língua não pode desconsiderar as condições reais de circulação dos gêneros apresentados.

Acreditamos em razões editoriais para que textos que figuram em livros didáticos possam ter seus leiautes modificados, ou até mesmo para suprir um projeto maior de eco-

nomia de espaço, destinando uma maior ênfase ao material verbal e às considerações de seus autores. Por acreditarmos que a enunciação é sempre um ato de alguém para alguém, que demanda uma posição responsiva e essa posição ultrapassa os limites verbais.

Os exemplos fornecidos no texto apresentam situações de uso da língua que reforçam o sentido de que falamos por meio de enunciados e não de orações isoladas. O enunciador do texto mostra situações, contextos de produção, que permitem entender “Bom dia” como um enunciado e dando à expressão linguística um sentido que só é compreendido pela situação. Nota-se também o conhecimento que o enunciador tem de seu leitor ao relatar posturas típicas de jovem.

Observamos o predomínio do ponto de vista do enunciador que se instaura como falante da língua e lança mão de alguns modalizadores *pode haver, pode criar, nós costumamos, às vezes, quase sempre, somos eventualmente incapazes* que apontam para o uso da linguagem que nunca pode ser generalizado e depende do contexto em que se insere. Pudemos depreender princípios de linguagem em que é preciso conhecer e dominar os diversos tipos de gêneros para que a comunicação verbal/escrita se estabeleça de forma coerente e eficaz. O usuário da língua só se comunica por meio de gêneros do discurso e tem a sua disposição um infindável repertório de gêneros.

Nessa linha teórica seguida pelo autor do livro didático, não consideramos que os enunciados concretos que figuram em um gênero discursivo tenham sido propriamente apresentados aos alunos de forma a propiciar-lhes uma compreensão mais acurada da linguagem estratificada em gêneros e fornecer-lhe subsídios mais reais para ajudar em sua produção escrita.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1950-51].

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHINOV) [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Discurso na vida e discurso na arte*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. 1926. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dl/noticias/downloads/Curso_Bakhtin2008_Profa.%20MaCristina_Sampaio/ARTIGO_VOLOSH_BAKHTIN_DISCURSO_VIDA_ARTE.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BRAIT, B. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: _____. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo, Contexto, 2010. p. 193- 228.

_____. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/Semtec, 1998.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 37-60.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011 [1992].

IVANOVA, I. Le dialogue dans la linguistique soviétique des années 1920-1930. *Le discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne*. Cadernos de l'ILSL, v. 14, 2003. p. 157- 182.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-36.

VOLOSHINOV, V. N. What is language? In: SHUKMAN, Ann (Ed.). *Bakhtin School papers*. Russian Poetics Translation, Vol. 10. Tradução de Noel Owen. Somerton: Old School House, 1983. p. 93-113.