



## Expressividade na escrita escolar: ensino/aprendizagem da língua viva

### The expressiveness of the school writing: teaching/learning alive language

*Sirleide de Almeida Lima\**

*Sinval Martins de Sousa Filho\*\**

---

**RESUMO:** Neste artigo, analisamos a expressividade de textos escolares produzidos em oficina de poesia e averiguamos marcas linguístico-discursivas em montagens e desmontagens de arranjos lexicogramaticais. A proposta da oficina propiciou aos jovens discussões sobre diferentes gêneros discursivos; especialmente, dos textos ligados aos gêneros poéticos que permitem reflexões sobre a língua e um trabalho com recursos expressivos que se concretizam de maneira singular. Inscritos nos pressupostos filosófico-linguísticos de Bakhtin, discutimos qual repercussão a definição de língua como objeto dos estudos linguísticos e a necessidade de sistematização epistemológica têm nos valores que recaem sobre as reflexões dos procedimentos didático-metodológicos no ensino de língua materna. O aporte metodológico centra-se no estudo de caso e nas postulações metodológicas de Bakhtin para o estudo de enunciados. Os resultados permitem-nos considerar que a produção escrita articulada a um processo de interação verbal melhora a proficiência escritora e os graus de adequação discursiva dos alunos.

**ABSTRACT:** In this paper, we analyze the expressiveness of school texts produced in a poetry workshop and we investigate linguistic-discursive marks in assembling and disassembling lexical-grammatical arrangements. The workshop proposal provided the youngsters with discussions on different discursive genres; especially the texts related to the poetic genres that allow reflection on the language and a work with expressive resources that are concretized in a unique way. Inscribed in Bakhtin's philosophical-linguistic presuppositions, we discuss the repercussion of the definition of language as an object of linguistic studies and the need for epistemological systematization in the values that fall on the reflections of didactic-methodological procedures in the teaching of mother tongue. The methodological contribution focuses on the case study and the Bakhtin methodological postulates for the study of utterances. The results allow us to consider that the written production articulated to a process of verbal interaction improves the writing proficiency and the students' degrees of discursive adequacy.

---

\* Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). [sila23lima@yahoo.com.br](mailto:sila23lima@yahoo.com.br)

\*\* Doutor em Letras e Linguística e professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). [sinvalfilho7@gmail.com](mailto:sinvalfilho7@gmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua materna. Enunciado concreto. Expressividade. Gênero poético.

**KEYWORDS:** Mother tongue. Concrete utterance. Expressiveness. Poetic genre.

---

## 1. Introdução

Iniciemos este artigo procurando manifestar entonação expressiva<sup>1</sup> em relação ao instante reproduzido em uma imagem<sup>2</sup> e, no plano de fundo, a curiosidade em saber: o que fazem aquelas crianças? Sobre o verde, estão sentadas, uma ao lado da outra, não em linha reta, mas sim curva e fechada. Unidas. Reflexos mútuos. Espelhos opostos pelos quais se reconhecem, cuidam-se. A posição das crianças lembra o desenho do sol que esquenta e anoitece ainda mais a pele cor de noite de lua. Plantas dos pés à mostra. Plantas dos pés moventes e sem raízes visíveis, porém as estirpes estão interligadas por nós invisíveis, os quais as unem mutuamente. A própria humanidade reside na outra. Isso é *ubuntu!*

Trata-se de uma posição com alto grau de expressividade (talvez exagerada para um texto acadêmico) em relação ao enunciado visual que suscitou as produções escritas que serão analisadas neste artigo. A proposta foi de um texto visual cujas palavras se assemelham a figuras geométricas, que informam suas próprias formas e seus significados, sendo assim, essencialmente metalinguístico. Salvo ao estilo dos poemas concretos que foram antes lidos em sala de aula.

Talvez não seja uma proposta de texto muito adequada para alunos do 6º ano do ensino fundamental, pensando em nível de dificuldades de leitura e escrita. Provavelmente, uma atividade fadada ao fracasso. No entanto, o que possibilitou e realizou tal ousadia foi o uso da língua viva em âmbito escolar, durante a realização de uma oficina de poesia. Tendo em vista a situação descrita, o objetivo deste artigo é

---

<sup>1</sup> Segundo Bakhtin (2006, p. 16), entonação expressiva é “a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação”.

<sup>2</sup> Ver imagem na p. 1686.

analisar as montagens e desmontagens lexicogramaticais pelo viés da expressividade e, dessa forma, procurar compreender como os sujeitos articulam mecanismos estruturais e discursivos, capazes de fazer com que, em uma situação real de comunicação, sejam eficazes naquilo que desejam expressar. Em primeiro plano, apresentamos uma discussão sobre a noção de língua vista como objeto de abstração científica e como relação sócio-histórica e dialógica entre sujeitos no centro do processo de construção do discurso. Desta forma, procuramos entender como essas investigações científicas causam efeitos de sentidos que repercutem sobre as práticas pedagógicas no ensino da língua materna.

Em segundo plano, tendo em vista a perceptiva enunciativa e dialógica, discorreremos sobre as formas gramaticais e a importância de se considerar o liame indissociável entre léxico e sintaxe na composição do enunciado. Desse modo, Bakhtin (2013) compreende que para analisar com os alunos qualquer forma gramatical é imprescindível considerar as várias oportunidades de representação e de expressão. Assim sendo, orientamos nossas análises para as possibilidades de associar as formas gramaticais por meio da compreensão de elementos estilísticos presentes nos textos.

Por fim, tratamos do conceito bakhtiniano de enunciado concreto, uma vez que a expressividade, elemento que ressaltamos nos textos escolares, é uma particularidade constitutiva do enunciado. Dessa forma, discutimos o comprometimento dos interlocutores em materializar em textos escolares os acentos valorativos gravados nos enunciados que estabelecem elos com outros enunciados aos quais contestam, expressam emoções, relembram fatos, repelem conceitos, polemizam argumentações. Em suma, estabelecem diálogo imprescindível com ecos enunciativos que emanam pluriacentuação, eventualidade de sentido devido à reavaliação, o deslocamento de palavras que vão de um contexto ao outro. O uso da palavra em realidade concreta de comunicação verbal, ou seja, quando elas se integram ao enunciado concreto, emanam expressividade.

## 2. Ensino de língua materna: entre o abstrato e o real

Os valores simbólicos constituídos historicamente a respeito do ensino de língua materna estabeleceram-se, basicamente, tendo em conta a premissa de maior atenção ao rigor normativo dos elementos linguísticos que organizam o discurso, em detrimento da reflexão da língua em seu uso concreto. Houve então tentativas de encontrar novos contornos. Os estudos realizados em Linguística foram uma alternativa para isso. Vários caminhos foram trilhados pela ciência da linguagem verbal humana com a finalidade de entender melhor fatores extralinguísticos que permitiram à Linguística reaproximar-se da filosofia (da linguagem), da psicologia (social, especialmente), da sociologia e da psicanálise. O processo de produção de discursos foi elemento de exploração científica, por isso a língua apresenta outra denotação, é vista como um sistema indeterminado, submisso tanto a fatores normativos quanto a fatores externos (BEZERRA; REINALDO, 2013; BRITTO, 2017; GERALDI, 2003; FRANCHI, 2006; MARCUSCHI, 2016).

Não alheios a isso, no país, pesquisadores se empenhavam em discutir as práticas de linguagem na escola. A aprendizagem da língua abordada essencialmente pelos aspectos prescritivos e sistematizáveis gerou, no final da década de 70, discussões que enfatizaram a importância de considerar, também na escola, que a linguagem é atravessada por fatores extralinguísticos. Segundo Faraco e Castro (1999, p. 1), o ensino de linguagem, de um modo geral, vem sendo "há algum tempo tema de discussão de gramáticos, pedagogos, psicólogos [...] os linguistas se integraram ao debate, contribuindo de forma original na crítica ao modo como a escola trata o ensino de linguagem". Isso resultou em novas reconfigurações de práticas de linguagem e cogitações sobre uma revisão dos procedimentos didático-metodológicos mais apropriados no processo de educação escolar.

Em vista disso, vale esclarecer que, nas práticas de linguagem na escola, houve uma tendência de desmotivar o ensino formal da língua, a fim de estimular a intuição dos estudantes com relação à linguagem, ou seja, surgiu uma solução prática na qual

bastava abandonar a gramática e basear o ensino em uma abordagem prática-intuitiva. Contudo, o caminho sem meandros trata-se de engano, porque, segundo Faraco e Castro (1999, p. 2):

Se é verdade que alguns tópicos de gramática (principalmente aqueles mais relacionados aos cuidados básicos que se deve ter na produção de um texto escrito, tais como, concordância verbal e nominal, colocação pronominal, por exemplo) são passíveis de um ensino apenas prático-intuitivo, também é verdade que esse modo de abordar a gramática não é suficiente quando nos propomos a pensá-la não como um aglomerado dogmático e solidificado de regras e exceções, mas como o principal documento de consulta sobre um número grande de fatos da língua mais formal, oral e escrita.

Percebe-se que a crítica dos estudiosos ao caráter demasiadamente normativo do trabalho com a linguagem na escola seja uma apreciação significativa, haja vista que as práticas de leitura e escrita em sala de aula devem compreender a realidade multifacetada da língua que não é abrangida quando o ensino se baseia apenas em decorar regras e conceitos das gramáticas tradicionais, por meio de exercícios de memorização e do estudo de frases descontextualizadas. No entanto, a mudança de posição no ensino de língua para percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais pelos alunos apresenta problemas de ordem teórica, sobretudo, por sugerir a supressão da gramática que, mesmo com limitações conceituais e empíricas, trata-se da principal fonte de referência da normatização da linguagem-padrão falada e escrita, além de fornecer uma metalinguagem necessária para tratar das línguas humanas (FARACO; CASTRO, 1999).

Um notável teórico citado em meio a essa conjuntura de discussões foi Mikhail Bakhtin, por conta da publicação em 1979 da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tal obra é costumeiramente mencionada para fundamentar mudanças necessárias no ensino. Tendo em vista que, em síntese, o conceito de linguagem (tratado na obra

anteriormente citada) abarca a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, sobre essencialmente o sujeito histórico que, por causa de sua relação heterogênea com a língua, pode absorver múltiplas possibilidades de identidade pela relação de alteridade que pode ser reconhecida pelos membros do grupo e reconhece a linguagem como meio de interação e de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Todavia, apropriações apressadas de seus estudos e a grande mudança de enfoque proposta na relação ser humano, sociedade e linguagem ocasionaram equívocos no ensino da língua. Entretanto, como observam Faraco e Castro (1999, p. 5):

A concepção de linguagem de BAKHTIN, em seus princípios mais gerais, pode, portanto, fundamentar uma proposta linguístico-pedagógica interacional, dando o suporte inicial e necessário para uma mudança qualitativa em nossa tradição de ensino da língua. Além disso, autentica a crítica dos linguistas com relação aos estudos exclusivamente gramaticais, quando, ao refazer o percurso histórico que marcou o pensamento abstrato/formal nos estudos da linguagem, aquele autor mostra que as gramáticas são construções decorrentes da reflexão humana, que funcionaram como descrição da língua e como suporte pedagógico.

[Todavia,] [...] para rejeitar a pouca eficácia do ensino descritivo/reflexivo tradicional não é suficiente propor apenas uma solução prática – como a substituição do caráter reflexivo formal pela relação interacional com o texto –; é preciso [...] justificar teoricamente essa nossa atitude como forma de concretizar uma metodologia extensivamente consequente.

Como se percebe, em linhas gerais, a concepção de linguagem de Bakhtin acentua a inclusão da interação nos estudos da língua/gem, porém, isso não significa necessariamente o descarte da reflexão formal, conseqüentemente, da reflexão normativa, uma vez que essas reflexões possibilitam trabalhar o uso bem-sucedido da linguagem. Portanto, concordando com as considerações de Faraco e Castro (1999), reinstaurar o trabalho com a gramática tradicional dentro da sala de aula possui aspectos positivos, desde que ela se torne instrumento auxiliar no estudo de gêneros discursivos.

A respeito do conteúdo, podemos refletir sobre o entendimento de fatos linguísticos, por meio da compreensão de conceitos e subdivisões que ocorrem nas gramáticas. No texto *A gramática e suas subdivisões*, Saussure (2006) examina e posiciona-se sobre as classificações feitas pela Gramática<sup>3</sup> e levanta a indagação se elas se referem a realidades linguísticas. Entende as divisões tradicionais propostas pela Gramática como ilusórias, uma vez que “não correspondem a distinções naturais e não estão unidas por nenhum vínculo lógico” (SAUSSURE, 2006, p. 158). Dessa forma, Saussure (2006) não defende uma definição de gramática mais restrita, que dela se dá geralmente.

É, com efeito, à *morfologia* e à *sintaxe* reunidas que se convencionou chamar de Gramática, ao passo que a lexicologia ou a ciência das palavras foi dela excluída.

Mas, em primeiro lugar, tais divisões correspondem à realidade? Estão em harmonia com os princípios que acabamos de formular? A morfologia trata das diversas categorias de palavras (verbos, substantivos, adjetivos, pronomes etc.) e das diferentes formas de flexão (conjugação, declinação). Para separar esse estudo da sintaxe, alega-se que esta tem por objetivo as funções próprias das unidades linguísticas, ao passo que a morfologia só se ocupa de sua forma [...]. Tal distinção é, porém, ilusória [...] Linguisticamente, a morfologia não tem objeto real e autônomo; não pode constituir uma disciplina distinta da sintaxe (SAUSSURE, 2006, p. 156-157).

Decorrente dessa posição saussureana, sabemos que as realidades linguísticas não correspondem a essas divisões tradicionais, pois as formas e funções são solidárias, ocorre, na verdade, uma “divisão racional”, apreendida, segundo Saussure (2006, p. 158), pela sincronia, já que “somente a distinção [...] entre as relações sintagmáticas e as relações associativas sugere um modo de classificação que se impõe por si mesmo, o único que se pode pôr como base do sistema gramatical”. Portanto, segundo o autor, um estado de língua pode ser limitado a uma teoria dos sintagmas e a uma teoria das associações, ou seja, cada fato junta-se à sua ordem sintagmática ou associativa, a

---

<sup>3</sup> Essas divisões foram bastante empregadas pelos neogramáticos.

classificação de toda a matéria da Gramática deve considerar esses dois eixos naturais. A língua é então vista como sistema de signos regidos por essas duas relações.

Muda-se, assim, o paradigma no estudo da linguagem, pois a história e a normatividade das línguas devem ser estudadas sincronicamente, no lugar de descrever as mudanças de uma língua ou de uma parte dela ao longo de sua história. Considera-se a língua num momento dado, independente de sua evolução histórica. Isso permite que se analise a língua como sistema que exhibe certa estabilidade, relativa uniformidade e consistência. Trata-se de um sistema, uma estrutura, análoga a um jogo de xadrez cujas peças possuem funções diferentes, mas, ao mesmo tempo, relacionadas entre si. O valor de cada peça não reside em si mesmo, somente, no âmbito do jogo, ou seja, na completude do sistema. Em cada realização da língua, os falantes utilizam diversas frases e constroem textos em que os significados das palavras, as organizações sintáticas se mantêm. O jogo, seja no xadrez ou na realização da língua, pode a cada momento ser distinto, mas o nome e as funções das peças não, pois seguem normas de funcionamento que regem tanto as regras do jogo quanto ao léxico e à gramática. São pactos sociais, convenções entre os participantes que garantem que o sistema, em ambos os casos, seja respeitado, pois a normatividade é condição essencial de participação.

Estabelecendo diálogo com os importantes estudos de Saussure, Bakhtin (2006) considera que a definição da língua como um sistema normativo e sincrônico impossibilita uma análise concreta da comunicação verbal, pois o locutor não utiliza a língua como mero sistema de formas normativas. Isso é uma abstração que não corresponde à realidade concreta. Bakhtin (2006) vincula-se ao campo epistemológico que discute o pensamento linguístico estruturalista, considera que o conceito de língua deve estar indissociável do seu caráter ideológico, imbricada pelo fator social. Ao fazer essa reflexão, o teórico russo dá à língua feições de funcionalidade e de discursividade, estas relacionadas aos usos que o sujeito faz da linguagem. Bakhtin (2006, p. 130, grifos do autor) afirma que língua não pode ser entendida como era entendida no

estruturalismo, pois a língua vista “como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua”. A língua é um sistema indeterminado e se torna dinamizado em meio ao uso, às várias práticas sociais, em que precisa de um *funcionamento livre* que permite ser as enunciações construídas por seus interlocutores (usuários da língua), nas várias esferas de atividade humana preestabelecidas por força das relações sociais.

Para que seja legitimado um procedimento abstrato, é necessário um propósito teórico e prático determinado para certo desígnio ou tarefa. Isso permite avaliar se uma abstração é produtiva ou não. Essa averiguação pode ser feita a partir do uso das perguntas de Bakhtin (2006, p. 98): “Quais são, então, as metas da análise linguística abstrata que conduz ao sistema sincrônico da língua? E de que ponto de vista esse sistema se revela produtivo e necessário?”. Segundo o autor, tais métodos de abstração científica da língua são práticos para o estudo das línguas *mortas*, conservada em documentos escritos. No entanto, Bakhtin (2006, p. 98) não desconsidera a importância dessa abordagem para os avanços dos estudos linguísticos:

é preciso salientar com insistência que essa abordagem filológica foi determinante para o pensamento linguístico do mundo europeu. Esse pensamento nasceu e nutriu-se dos cadáveres dessas línguas escritas. Quase todas as abordagens fundamentais e as práticas desse pensamento foram elaboradas no processo de ressurreição desses cadáveres. [...] Os imperativos da filologia engendraram a linguística, acalentaram-na e deixaram dentro de suas fraldas a flauta da filologia. Essa flauta tem por função despertar os mortos. Mas essa flauta carece da potência necessária para dominar a fala viva, com sua evolução permanente.

Isso posto, fica evidente a posição do autor, de que o processo de abstração que transforma o sistema linguístico em norma só é útil para estudo de línguas *mortas*. A tradição filológica influenciou os estudos linguísticos modernos a lidarem com línguas dissociadas de vida. A mesma tradição ressoa sobre os instrumentos pedagógicos no

ensino da língua, por desventura, sem vida. Bakhtin (2006) explica que uma língua *morta* se assemelha a uma língua estrangeira para quem a estuda, por esse motivo não é correto dizer que

o sistema das categorias linguísticas constitui o produto da reflexão epistemológica do locutor de uma língua dada. Não se trata de uma reflexão sobre a percepção que o locutor nativo tem de sua própria língua; trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira. (BAKHTIN, 2006, p. 100).

Compreender isso é necessário, sobretudo, para avaliar se tratar a língua como *morta* é realmente prático para os objetivos do ensino de língua materna. Bakhtin (1997) esclarece que a língua não é algo posto, pronta para ser usada. Antes de tudo, é necessário que os indivíduos adentrem a corrente da comunicação verbal para que sua consciência seja acionada, por um processo progressivo de integração do sujeito na comunicação verbal.

Então, como deve ocorrer a reflexão sobre os mecanismos linguísticos na escola? Segundo Faraco e Castro (1999) e como podemos perceber a seguir, a teoria de Bakhtin não condena o ato de formalizar, ou seja, o ato de tratar as estruturas formais da língua, por meio de um processo de abstração descritivo/reflexivo, desde que as atividades priorizem a interação verbal pelo uso efetivo da linguagem. Parece-nos fundamental refletir sobre como priorizar a interação verbal em nossas práticas de linguagem na escola.

### **3. Visão enunciativa e dialógica sobre as formas linguísticas**

Intentamos demonstrar nas seções anteriores que repensar o ensino de língua materna, cujo objetivo seja desenvolver a adequação linguístico-discursiva dos alunos, pressupõe que se considere o aprimoramento de conhecimentos estruturais da língua, mas, principalmente, que se atente à adequação do ato verbal às situações de comunicação.

Cumpri (2012), ao defender uma abordagem mais dinâmica, articulada e indissociável entre o léxico<sup>4</sup> e a gramática, apresenta uma visão enunciativa sobre a atividade da linguagem. Posiciona-se a favor de uma gramática em interface com os enunciados, isso porque

quando falamos ou escrevemos, estamos inseridos num processo de organização enunciativa em que o significado e a sintaxe não se separam, pois o texto é um arranjo léxico-gramatical em que devemos encontrar o sujeito sociopsicológico e enxergar a língua como uma questão de auto-organização do ser humano. Para tal, se faz necessário observar valores semântico-discursivos veiculados por marcas de diferentes ordens (entoacional, lexical, morfológica, etc.) geradas na relação léxico-gramatical (p. 43).

Ao apreender o conceito de gramática por esse viés, Cumpri (2012) considera que elementos extralinguísticos que constituem o enunciado também são partes importantes. Trata-se, segundo Cumpri (2012, p. 44), de um conceito que organiza a fala dos sujeitos em que “a significação e os valores linguísticos perpassem, mesmo que discretamente, pelas operações de montagem e desmontagem dos arranjos lexicogramaticais e que essas mesmas operações sejam da mesma importância que a significação e os valores em si”. São operações resultantes de enunciados que, para serem possíveis, exigem que ocorram em tempo, em espaço e com sujeito determinados.

Ocorre, assim, a compreensão de que as unidades linguísticas possuem conteúdo intimamente arrolado à prática interacional entre os falantes e o meio ambiente. Semelhantemente o “signo linguístico tanto tem forma (significante), quanto conteúdo (significado) e, do mesmo modo, a gramática também tem forma (estrutura, entonação, modalização) e conteúdo (sentido, intenção)” (CUMPRI, 2012, p. 49). Sendo assim, o estudo das unidades linguísticas pressupõe observá-las em movimento, em

---

<sup>4</sup> Segundo Cumpri (2012, p. 42), o léxico é “a forma de registrar o conhecimento do universo, também é um sistema aberto que engloba o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história, que constitui um tesouro cultural abstrato”.

pleno deslocamento de sentidos com a finalidade de emergir daí uma força invisível e complexa que só pode ser observável na língua viva. Nessa conjuntura, o léxico e a gramática integram-se em relação de interdependência, ou seja, ambos não possuem significados autônomos, separá-los é dividir em duas dimensões um único objeto.

Em *Questões de estilística no ensino da língua*, Bakhtin<sup>5</sup> (2013) esclarece como seria o ensino das formas gramaticais numa perspectiva dialógica. Nesse artigo, essencialmente pragmático, Bakhtin (2013) descreve procedimentos pedagógicos utilizados em suas aulas com alunos do ensino médio. Trata-se de uma aula expositiva na qual apresenta enunciados dos autores Puchkin e Gogol. Expõe exemplos de estruturas sintáticas do período composto por subordinação sem conjunção que os alunos muitas vezes só entendem mecanicamente, pois mal sabem utilizá-las em seus textos, sabem substituí-las, sem, contudo, analisar o resultado de tais substituições. Demonstra como lidar com questões de estilo em construções gramaticais e como esse trabalho pode resultar em melhor conhecimento linguístico e melhor construção de discurso próprio.

Ao desassociar o ensino de sintaxe do tão-somente gramatical, Bakhtin ressalta aspectos semânticos e estilísticos que devem ser trabalhados continuamente pelo professor, pois estimula a subjetividade autoral e intersubjetividade que se integram à estruturação enunciativa. Para o autor, “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera ao escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23). Ainda, segundo o autor, mesmo que a afirmação anterior já seja avaliada como verdade óbvia, o emprego concreto das formas gramaticais em sala de aula não é uma realidade. Quer dizer que: “muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes ele até aborda a estilística nas aulas de literatura ([...]) de modo

---

<sup>5</sup> O artigo foi escrito enquanto Bakhtin trabalhava como professor nos anos de 1942 a 1945 nas escolas: ferroviária no. 39 em Savelova, Kalininskaia (Tver) Oblast e na escola secundária em Kimri.

superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é gramática pura” (BAKHTIN, 2013, p. 23).

Partindo desse pressuposto, salienta que “Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Assim sendo, é indispensável analisá-las considerando as diversas possibilidades de representação e de expressão e podem então ser explicadas e avaliadas por meio de uma abordagem estilística. Ao associar o estudo da sintaxe à estilística, os alunos podem então “criar uma linguagem alheia já própria” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Diferente do que ocorre nas aulas de gramática nas quais o professor apenas ensina identificar/avaliar as formas gramaticais que são de linguagem alheia já criada e pronta.

Dessa forma, segundo Bakhtin (2013), é determinante a responsabilidade do professor em ensinar, por meio do uso da língua viva, pensamento criativo, original e investigativo que não se desenvolve em formas de linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica abstrata e livresca. Para tanto, é necessário pensar e utilizar várias formas e métodos de trabalho. Ao falar da importância da utilização de períodos compostos sem conjunção, o professor Bakhtin salienta o valor em se trabalhar a individualidade e construção do estilo dos alunos na hora de escrever, como no exemplo dos períodos compostos sem conjunção. Bakhtin (2013, p. 43) ainda reconhece que quando esses períodos começam a fazer parte da escrita dos alunos, isso influi em distintas formas de discurso e mudança ou construção de um estilo; o que resulta num “processo de dissolução dos lugares comuns livrescos impessoais e a entonação individual do autor [...]. Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa”. A proposta pragmática que Bakhtin (2013) apresenta para o ensino das formas gramaticais, em particular, as estruturas sintáticas, possibilita-nos a pensar em como os professores podem incentivar os alunos para uma escrita criativa e com autoria que se considere proposta pedagógica na qual a língua não perca sua vivacidade.

Chegamos num ponto crucial do nosso texto, algo de relevância na percepção da expressividade na produção escrita dos alunos incide sobre a compreensão dos enunciados que devem ser vistos como concretos. Trata-se de conceito considerável que pode estruturar todo projeto pedagógico e transformar nossas práticas em sala de aula. Definição do que seja enunciado concreto será o objetivo da próxima secção.

#### **4. Enunciado concreto: expressividade de um vetor do gênero-estilo para Bakhtin**

O conceito de "enunciado concreto", em Bakhtin (1997), significa ato de enunciar, de exprimir, de transmitir pensamentos, sentimentos, entre outros. Refere-se ao uso concreto de linguagem, ou seja, em textos escolares, por exemplo, seria considerar que os enunciados, então analisados, apontarão para a enunciação devido à natureza sócio-histórica relacionada a uma cadeia de enunciações passadas e futuras, já que cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados, bem como a possibilidade de interação ativa entre interlocutores. Bakhtin (1997) chama a atenção para os esquemas construídos pelos pesquisadores a respeito das funções entre locutor e receptor que não correspondem aos atos reais de linguagem:

os estudiosos comparam-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos *ativos* da fala no locutor e dos processos *passivos* de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos *aspectos* reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o *todo* real da comunicação verbal se transformam em ficção científica (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Logo, segundo Bakhtin (1997), a “ficção científica” não dá conta do fenômeno concreto, pois o esquema distorce o quadro real da comunicação verbal ao qual princípios essenciais são eliminados, uma vez que o papel ativo do *outro* no processo é reduzido demasiadamente.

Em virtude de se considerar aspectos reais no processo da comunicação verbal, a enunciação e o enunciado, para Bakhtin (1997), não são conceitos dicotômicos, mas intrínsecos. Dessa forma, o enunciado opõe-se à frase/oração, que é compreendida como unidade abstrata, é um recurso linguístico virtual e não se refere a nenhuma realidade determinada, já o enunciado é unidade concreta da comunicação verbal.

O centro da concepção de enunciado concreto está relacionado à dialogia realizada em situações de interação verbal. Em virtude disso, o enunciado só se constitui pela alternância dos sujeitos da comunicação (primeira particularidade do enunciado) que pode ser desde um diálogo corriqueiro até no interior do enunciado pela disseminação do discurso de outros parceiros.

A segunda particularidade do enunciado é o acabamento no qual o locutor expressa a completude do que queria enunciar em condições e em momento definidos. O interlocutor, por outro lado, sente que aquilo que foi dito a ele está devidamente acabado. É de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; é “[...] como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 299). Para tanto, um dos critérios mais relevantes de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder*, de adotar atitude responsiva em relação a ele. Para isso, é imprescindível o acabamento do mesmo para ocasionar uma reação.

Segundo Bakhtin (1997), a totalidade acabada ou conclusibilidade do enunciado é constituída por três fatores que a ele estão intimamente relacionados: a) o tratamento exaustivo do objeto do sentido, o tema; b) o querer-dizer do locutor; c) as formas composicionais do gênero.

Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 132), o tema é

determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos

tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.

O segundo fator que permite a conclusibilidade do enunciado é um item que transparece subjetividade, um componente individual que se integra ao objeto do sentido até que se cumpra o desígnio de vincular-se à enunciação. Dessa forma, este fator deve ser analisado pela relação valorativa que o locutor/autor conserva com o objeto de sentido e com os interlocutores. A relação é também marcada

pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores. É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o *intuito discursivo* [...] (BAKHTIN, 1997, p. 300-301).

O querer-dizer está diretamente relacionado à escolha de um gênero do discurso, no entanto, a “escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Assim sendo, as formas típicas de estruturação do gênero, terceiro fator que dá o acabamento ao enunciado, são analisadas considerando-se a esfera de comunicação verbal e o gênero discursivo em que se dá a comunicação verbal, uma vez que eles aferem uma estabilidade relativa e uma determinada especificidade.

Segundo Bakhtin (1997), as variadas formas de uso tanto quanto os variados campos da atividade humana são caracterizados como concretos e únicos. Assim sendo,

[a] utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou

doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 280, grifos do autor).

Em suma, o tripé de elementos indissociáveis que compõem os gêneros discursivos pode ser resumido, como: a) conteúdo temático, como vimos, trata-se de um conjugado de temas que se integra a um gênero posto, relaciona-se ao intuito discursivo, em função da realidade concreta da comunicação verbal, pelos quais é então selecionada; b) formas composicionais, que são estruturas comuns e interiores do enunciado que lhe dão um formato ao qual o distingue de outro gênero; c) estilo, que se constitui pelas escolhas dos recursos lexicais e gramaticais do locutor/autor em enunciados verbais, mas, dependendo do enunciado, não verbal, por exemplo, estabelece-se também pelos recursos gráficos que são utilizados. O estilo está intrinsecamente ligado às unidades temáticas definidas, às unidades composicionais, ao acabamento do todo e aos tipos de relação entre os interlocutores em geral em comunicação verbal. Vale ressaltar que o estilo está para o gênero por uma ligação tão básica e funcional que quando ocorre estilo, conseqüentemente, existe um gênero, pois os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero.

Outra peculiaridade que constitui o enunciado, e que muito nos interessa neste artigo, é a relação do enunciado com o próprio locutor (com o próprio autor do enunciado) e com os outros parceiros da comunicação verbal. Relacionado a isso, Bakhtin (1997, p. 308) esclarece que

o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido. A escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso é determinada principalmente pelos problemas de execução que o objeto do sentido implica para o locutor (o autor). E a fase inicial do enunciado, a qual lhe determina as particularidades de estilo e composição.

A segunda fase do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, corresponde à necessidade de *expressividade* do locutor ante o objeto de seu enunciado. A importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal, mas existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos. Isto é comumente admitido no domínio da estilística — chega-se, aliás, a reduzir o estilo aos aspectos emotivo-valorativos do discurso.

Destarte, ocorrem graus de importância e de intensidade nessa fase expressiva e modificam-se de acordo com as esferas da comunicação verbal, cuja manifestação discursiva sempre sucederá devido à inexistência de enunciado definitivamente neutro. Todavia, o princípio expressivo é não fenômeno da língua enquanto sistema, e sim do enunciado concreto, pois a língua, enquanto sistema, mesmo dispondo vários recursos linguísticos, apresenta apenas recursos linguísticos virtuais, os quais permanecem em estado latente, suscetíveis a expressar uma atitude emotivo-valorativa do locutor, portanto, estão neutros, pois “apenas um locutor pode estabelecer essa espécie de relação, ou seja, um juízo de valor a respeito da realidade, que ele realizará mediante um enunciado concreto. As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor” (BAKHTIN, 1997, p. 309).

A entonação expressiva compete ao enunciado concreto, cada palavra que elegemos parte das intenções que regulam a completude do nosso enunciado e o todo intencional que construímos reflete nossa expressividade e que transmite as palavras que usamos a expressividade do todo. Dessa forma, a significação da palavra influencia em nossas escolhas, mas somente isso não a torna expressiva em relação ao nosso objetivo expressivo e ao todo de nosso enunciado. Contudo, a significação

neutra de uma palavra em realidade concreta irradia expressividade. Ou seja, apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta, entre a língua e a realidade — que se dá no enunciado — provoca o lampejo da expressividade (BAKHTIN, 1997, p. 311). O brilho da expressividade não cintila do sistema da língua ou da significação das palavras isoladamente, ou ainda da realidade objetiva fora de nós, vem exclusivamente do enunciado, e tal colorido não depende da significação delas consideradas isoladamente. Percebe-se então que para que exista pelo menos uma faúlha da expressão (a emoção, o tom, os juízos de valor) é indispensável o contato da língua com a realidade concreta.

Assim, selecionamos as palavras para processo de elaboração dos enunciados, frequentemente, de outros enunciados relacionados ao tema, à composição e ao estilo. Isso nos esclarece algo muito importante em relação ao gênero do discurso, que é uma forma do enunciado, ele recebe expressividade própria, segundo suas especificidades.

Ainda sobre a expressividade, elemento constitutivo do enunciado, vale acentuar a relação com outros enunciados que, segundo Bakhtin (1997), faz o enunciado ser um elo na cadeia verbal, assim sendo, não é alheio, nem ao menos autônomo em correspondência aos outros enunciados, pelo contrário, conhecem-se e refletem-se reciprocamente, carregam ecos, lembranças do vínculo estabelecido com outros enunciados. São, sobretudo, respostas a enunciados anteriores, no interior de uma dada esfera comum da comunicação verbal. A relação dialógica entre eles é extremamente necessária, seja por ação de refutação, de confirmação, de complementação, de fundamentação, enfim, de uma maneira ou de outra, o enunciado precisa do outro.

Sendo assim, segundo Bakhtin (1997, p. 317),

A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma *resposta*, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro. As formas de reações-respostas que preenchem o enunciado são sumamente variadas e, até agora, nunca

foram estudadas. Essas formas se diferenciam nitidamente segundo as particularidades das esferas da atividade e da vida cotidiana do homem nas quais se efetua a comunicação verbal. [...]

A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição. As *tonalidades dialógicas* preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento.

Quando o locutor/autor manifesta sua subjetividade, posição valorativa em relação a um dado objeto de sentido, precisa concatenar com outras posições (alternância de sujeitos), são reações-respostas a enunciados antecedentes e posteriores, transparecem variados tons dialógicos, por meio de um diálogo incessante. O enunciado pressupõe uma autoria, acabamento concernente ao querer-dizer do locutor que manifesta sua subjetividade, sua atitude emotivo-valorativa em relação ao objeto de seu discurso, aos seus interlocutores, e ao gênero para enfim suscitar atitude responsiva do interlocutor.

Isto posto, procederemos nossas análises dos textos dos alunos a partir da teoria bakhtiniana, ou seja, os textos dos alunos não serão analisados como orações que não têm autor, não é de ninguém, cuja análise considera apenas unidades significantes da língua e que instaura apenas um acabamento gramatical constituído por um único locutor que ignora a alternância de interlocutores. Dessa forma, vistos como autônomos, os textos são apenas aglomerados de palavras neutras ao plano de valores da realidade e que não comportam aspectos expressivos, ou emotivo-valorativos. Não será assim que procederemos nossas análises, pois, consideramos o comprometimento dos interlocutores na materialização dos textos escolares, especialmente quanto aos acentos valorativos gravados nos enunciados que são marcados pelas entonações expressivas (emotiva, lúdica, memorialista, entre outras) produzidas em situação de comunicação verbal em sala de aula.

## **5. Expressividade do locutor/autor em exercício poético: marcas linguístico-discursivas em montagens e desmontagens de arranjos lexicogramaticais**

Nesta seção, tratamos de experienciar a prática, assumindo o conceito de enunciado concreto, para tanto, consideraremos a expressividade do locutor/autor, a fim de analisarmos as marcas linguístico-discursivas na montagem e desmontagem de enunciados.

A definição de texto adotada neste artigo advém da acepção de texto para Bakhtin (1997, p. 330), entendemos que existe correspondência entre a definição de texto e de enunciado. O texto é definido como um “conjunto coerente de signos” que exige um autor nos jogos de interação dos interlocutores; assim como a definição de enunciado concreto, haja vista que se manifesta pela interação de sujeitos, que pode se materializar de diferentes formas por meio de escritos, de pinturas, de músicas, etc., sem desconsiderar a hibridação da linguagem verbal e não verbal, entre outros. Além disso, ambos os conceitos pressupõem condições de produção, de circulação, de recepção e, que consecutivamente, apoiam-se discursivamente em um gênero.

Os textos escolares foram produzidos durante atividades de acompanhamento escolar por alunos do 6º ano com dificuldades em leitura e escrita. Trata-se de um projeto anual de letramento que promovia atividades no contraturno em escola pública de Goiânia. Essa foi uma maneira encontrada pela escola pesquisada para atender todos os alunos que precisavam de acompanhamento específico, a fim de superar as dificuldades apresentadas. Os alunos foram indicados por professores de todas as áreas, assim que percebiam as dificuldades de leitura e escrita. Isso era costumeiramente realizado já nos primeiros meses do ano letivo. O atendimento escolar foi realizado por uma professora, responsável por todo trabalho pedagógico, e por monitores de língua portuguesa que atendiam pequenos grupos de alunos.

As aulas foram organizadas em forma de oficinas, pois elas se desenvolviam em um curto período de tempo, isso implicava em sequências didáticas menores e pontuais. Sendo assim, era possível avaliar rapidamente todo trabalho e observar se

os objetivos estavam sendo alcançados. A atividade aqui descrita ocorreu na oficina intitulada *Mergulho na Poesia* que atendia oito alunos (cinco meninos e três meninas) do 6º ano, durante uma hora e meia por semana. Os textos analisados neste artigo foram resultados de apenas uma das atividades realizadas nessa oficina, que envolvia a leitura de poemas concretos e a leitura de texto visual.

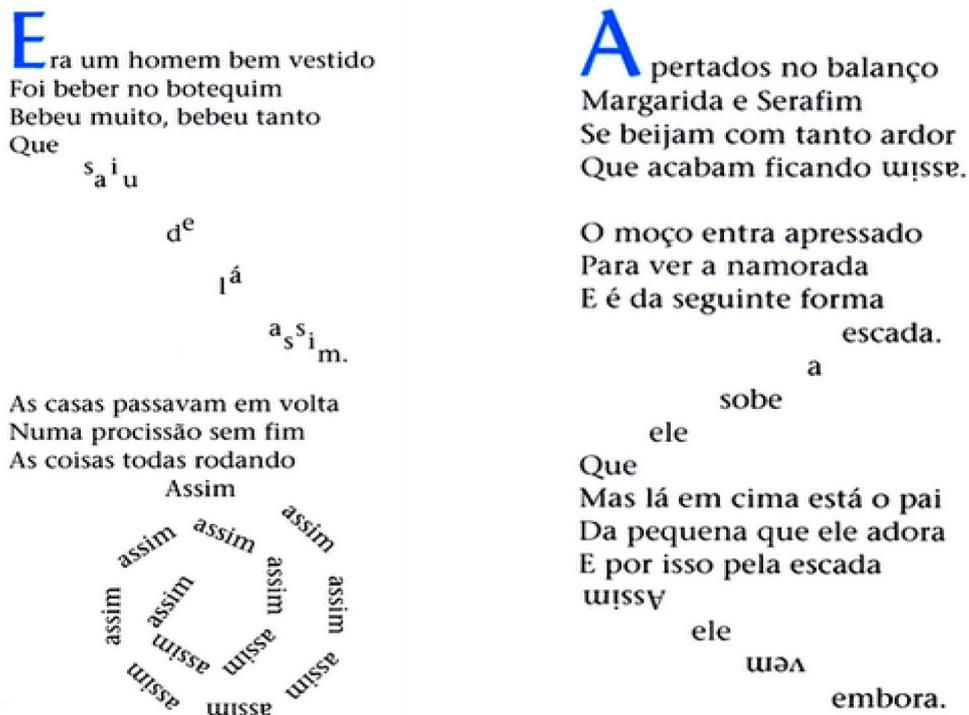
As atividades geralmente transcorriam da seguinte maneira: os alunos conheciam diferentes estilos de poemas nos quais eram estimulados a identificar e analisar os efeitos líricos causados pelas escolhas fonéticas, morfossintáticas e semânticas. Além de compreender outras peculiaridades, como: ritmo, musicalidade, entre outros aspectos estruturantes. Isso em interface com as próprias experiências dos alunos advindas do conhecimento de mundo que eles tinham. A compreensão da palavra alheia, nessa conjuntura, dependia da interlocução da professora, a fim de restabelecer os traços históricos do contexto histórico imediato ou distante. Assim, preencher os explícitos e implícitos do texto, com o propósito de restaurar o referencial amplo do dizer do autor. Tal objetivo é relevante, pois, “o exercício de confronto com a palavra do outro é um fator preponderante na formação da subjetividade discursiva do nosso aluno (FARACO; CASTRO, 1999, p. 07)”.

Durante a oficina, foram improvisadas leituras individuais e coletivas de textos literários escolhidos pela professora e pelos próprios alunos, também era imprescindível a leitura dos textos produzidos por eles, pois era momento importante para as análises linguísticas e para abordar a língua discursivamente. Dessa forma, as atividades selecionadas objetivaram fazer com que os alunos compreendessem os modos de funcionamento dos recursos expressivos e a percepção da adequação dos textos aos objetivos pretendidos, bem como, suas operações de construção. O que analisamos aqui é apenas uma das atividades dessa oficina que foi realizada quase no final do período de dois meses dedicados para o trabalho em cada oficina. A análise dos textos dessa referida atividade é significativa para realização deste artigo, pois

trata-se de textos em que os sujeitos autores estão integrados à dinâmica do projeto e aos colegas interlocutores, durante o atendimento.

A atividade vivenciada pelo grupo (alunos do 6º ano que apresentam dificuldades em leitura e pela professora pesquisadora) começou com a leitura de *Poeminhas Cinéticos*, de Millôr Fernandes, texto também trabalhado no livro didático.

Texto1 – *Poeminhas Cinéticos*.



Fonte: Fernandes (1972, p. 16).

Foram realizadas algumas leituras individuais do texto, a fim de dar voz ao texto e estimular maior comprometimento do leitor em sentir a poesia e causar reação estética e efeito sensorial. A professora salientou que o autor, de maneira lúdica, forma “desenhos” expressivos com palavras. Isso causou estranhamento e apreciação positiva dos alunos, logo, interessaram-se pela construção do poema tão visual, cujas letras e palavras arranjadas desse modo dão a ideia de movimento, característica que não pode ser esquecida nesse tipo de poema. Foi ainda explicado que diagramar o

poema dessa forma não é apenas maneira inusitada de escrita, trata-se de corresponder aos enunciados de cunho estético que refletem sobre a organização habitual do poema e sobre a procura de diferentes modos de representação, por meio da ressignificação dos espaços gráficos e dos recursos tipográficos. Com essa pequena discussão, de maneira acessível aos alunos, a professora também procurou iniciá-los em relação aos movimentos literários na literatura, como no caso, o movimento concretista.

Foi discutido o porquê da disposição das letras explorando várias direções, da repetição de palavras cuja realização possui motivos expressivos, metalinguísticos, próprios das palavras-imagens. Como o exemplo, da repetição da palavra “assim”, não é mera reiteração, trata-se de única palavra com sentidos múltiplos. Expressa muito sobre o estado ébrio do homem e também explora as várias formas gradativas de leitura do poema, que vai desde uma voz levemente pausada até a voz embaraçada própria de uma pessoa que está alcoolizada. Ainda foi comentado sobre os efeitos expressivos da palavra “assim”, se estivesse de cabeça para baixo, em caixa alta, baixa, entre outras posições e como o jogo visual pode influenciar nos sentidos que o leitor daria a uma única palavra. Tudo isso é importante para explicar a forma composicional e o estilo do enunciado relativamente estável. A hibridação da linguagem verbal e não verbal trouxe fascínio aos alunos, ficaram animados em saber que a proposta textual seria de um texto visual e, depois que os esboços estivessem prontos, passariam pelo trato da escrita eletrônica. Isso ocorreu em outro momento, durante a aula de informática. Com a ajuda da professora, aprenderiam a usar as ferramentas *Word Art* do editor de texto do *Word*.

No entanto, a proposta textual não se resumiu na leitura do poema, os textos produzidos pelos alunos deveriam dialogar com enunciados realizados durante a leitura da seguinte imagem retirada da internet<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> A escolha da imagem foi uma maneira encontrada pela professora de estabelecer um diálogo entre as atividades realizadas nas aulas de língua portuguesa com as atividades de acompanhamento escolar, uma vez que os livros literários analisados durante aquele bimestre, traziam discussões sobre questões étnico-raciais, especialmente, do ponto de vista cultural.

Figura 1.



Fonte: Domingues (2015, blog *Ensinar História*).

A finalidade da leitura dos textos escrito e visual era que eles arriscassem a fazer um texto verbovisual ao estilo do poema antes lido. Buscando aquela forma de se expressar, imaginariam o que aquelas crianças estariam fazendo naquele momento. Ao analisar a materialidade do texto visual, relacionaram-no com outros enunciados que traziam informações sobre a África e os costumes de seus habitantes. Sugestionados pela curiosidade e pelas discussões sobre os efeitos de sentidos que a imagem os causava, remataram o enunciado visual, dizendo que representava a união. Tema esse que foi ressaltado no livro *A semente que veio da África*, que foi trabalhado por outra professora no turno regular. O livro traz informações sobre a árvore baobá, por meio de vários gêneros discursivos (histórias, relatos, mitos, desenhos, jogos, entre outros). Um dos alunos comentou uma parte do livro na qual a sabedoria é comparada ao tronco do baobá e que uma pessoa sozinha nunca vai conseguir abraçá-lo.

Após a conclusão dos alunos, a professora exclamou que a imagem também era *ubuntu*. Depois da admiração provocada pela palavra desconhecida, ela

destacou o contexto em que a imagem foi retirada, explicou que as aparições daquela imagem em ambiente virtual estão muitas vezes associadas à palavra *ubuntu*, cuja significação é também relacionada a um pequeno caso que foi contado pela jornalista e filósofa Lia Diskin. O caso de uma tribo na África procura sintetizar, assim como ocorre com a imagem, as várias significações atribuídas a esta interessante palavra. A professora leu o caso aos alunos, também retirado do mesmo sítio eletrônico em que a imagem se encontrava:

Um antropólogo estava estudando os usos e costumes da tribo *Ubuntu* e, quando terminou seu trabalho, teve que esperar pelo transporte que o levaria até o aeroporto de volta pra casa. Como tinha muito tempo ainda até o embarque, ele propôs, então, uma brincadeira para as crianças que achou ser inofensiva.

Comprou uma porção de doces e guloseimas na cidade, colocou tudo num cesto bem bonito com laço de fita e colocou debaixo de uma árvore. Aí ele chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse “já!”, elas deveriam sair correndo até o cesto e a que chegasse primeiro ganharia todos os doces que estavam lá dentro.

As crianças se posicionaram na linha demarcatória que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando ele disse “Já!” instantaneamente todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção à árvore com o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e a comerem felizes.

O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou por que elas tinham ido todas juntas se uma só poderia ficar com tudo que havia no cesto e, assim, ganhar muito mais doces. Elas simplesmente responderam: – *Ubuntu*, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?

Ele ficou pasmo. Meses e meses trabalhando nisso, estudando a tribo e ainda não havia compreendido, de verdade, a essência daquele povo. Ou jamais teria proposto uma competição, certo?

*Ubuntu* significa: **“Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras “Eu só existo porque nós existimos”. “Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?”**

A resposta singela da criança é profunda e vital, pois está carregada de valores como respeito, cortesia, solidariedade, compaixão, generosidade, confiança – enfim, tudo aquilo que nos torna humanos e garante uma convivência harmoniosa em sociedade. (DOMINGUES, 2015).

Depois de ler o caso, a professora deu explicações sobre palavra *Ubuntu*<sup>7</sup>, comentou resumidamente sobre as várias definições e traduções aludidas a essa linda palavra. Todavia, a atividade ainda era imaginar e tentar responder ao estilo dos poemas concretos a interrogação: *o que fazem aquelas crianças?* Vejamos um exemplo de texto que foi produzido pelos alunos:

Texto 2 – *As crianças.*  
As crianças  
Estavam **brincando**  
De **Guerra** de **Formigas**.  
Quando terminaram,  
Coitadas!  
As formigas estavam  
Todas es-quar-te-ja-das.

Aluno do 6ºano

A professora buscou trabalhar o texto 2 do aluno levando em consideração as contribuições da compreensão do enunciado de Bakhtin, que como vimos anteriormente, pressupõe que é imprescindível analisar a alternância dos sujeitos do discurso, isso foi levado em consideração desde a realização de enunciados anteriores com os quais os textos dos alunos estabeleceriam elos na cadeia da comunicação verbal, uma vez que toda a discussão em sala serviu de um constructo teórico para possibilitar a produção escrita. Houve a construção de posições dos sujeitos e a alternância entre eles por meio de interação ativa no campo da linguagem, projetaram pontos de vista pelos quais possibilitaram a compreensão dos objetos culturais. Isso permitiu a constituição dos sentidos pelos interlocutores e a produção do próprio

---

<sup>7</sup> Segundo Hogemann et al. (2015, p. 16), *ubuntu* é uma antiga expressão religiosa africana, com várias significações humanísticas. Significa “a lealdade expande e faz coerente a relação entre as pessoas”. Origina-se de uma regra ética das línguas zulu e xhosa, de data de origem indefinida, prevalece até hoje, relaciona a atitude ética: “*umuntu ngumuntu ngabantu*, que em Zulu significa “*uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas*”.

discurso por onde incide a expressividade da relação entre locutor, o objeto de sentido, bem como reação-respostas aos outros enunciados, resultando não em cópia da posição do outro e sim em traços de subjetividade e autoria, visto que expressam sobre si como autores dos próprios enunciados.

O texto 2, mesmo depois de escrito, não perde a primeira particularidade constitutiva do enunciado, pois a primeira versão foi apresentada ao grupo que poderia, de maneira respeitosa, dar opiniões sobre o texto com a finalidade de facilitar o processo de montagem e desmontagem das construções linguístico-discursivas e, assim, alcançar o intuito discursivo. Dessa forma, o texto escolar possui interlocutores que agem emoldurando o enunciado que então foi delimitado pelos enunciados a ele vinculados, no diálogo cotidiano em sala de aula.

Quando o texto 2 foi lido pela professora, algo chamou a atenção dos interlocutores e que podemos relacionar aos critérios que possibilitam acabamento ao enunciado. Isso suscitou apreciação negativa ao texto. Uma aluna se posicionou dizendo que o texto não deveria falar de disputa e de violência, uma vez que foi discutido tanto sobre união e harmonia, tema que foi suscitado pela imagem e pela discussão sobre a palavra *ubuntu*. Percebemos o quanto as palavras empregadas inoculam expressividade que, ao arranjar-se ao enunciado concreto, penetram em dimensão axiológica da qual revelar-se juízo de valor e posições ideológicas de sujeitos do discurso. O garoto confessa que queria recordar uma brincadeira na qual se reunia com os meninos da sua rua para juntar formigas e besouros em recipiente de vidro. Faíscas do tema estão aí. Como não conseguiu expressar isso, optou por representar outra versão desses momentos.

O importante é lembrar de que o querer-dizer do locutor/autor se concretiza, sobretudo, na escolha de um gênero do discurso. Como na escola, o gênero é imposto, isso pode influenciar na produção do textual, talvez em outro gênero, o autor fosse mais eficiente às necessidades da temática insinuada, mesmo que a proposta fosse apenas imaginar: *o que fazem aquelas crianças?* A possibilidade de direções sobre o

semântico-objetual dos temas é inexaurível, no entanto, quando se tornam objetos de discurso (isso em âmbito escolar ocorre já nos enunciados anteriores que antecedem a escrita do autor) adentram no horizonte apreciativo dos interlocutores. O acabamento do texto escolar deve obedecer às condições/finalidades preestabelecidas pelo acabamento de enunciados anteriores (enunciados que se integram à proposta) e que foram apreendidos pelos interlocutores na interação e na percepção do gênero do discurso. Em meio a isso, existe o querer-dizer do locutor/autor que decide o todo do enunciado, a entonação expressiva, bem como, as demarcações.

Ainda em relação ao tema, ocorreu algo muito interessante, todos os textos sugerem a ideia de união ajustada à ação de estar em família, ou na companhia de amigos, não abordam o compromisso ético de reciprocidade com o próximo, seja quem for. Assim como sugere o caso lido e a explicação da professora sobre a palavra *ubuntu* em sala de aula. Talvez isso ocorreu por uma exposição pouco detalhada em relação ao objeto de sentido sugerido para construção do enunciado que ainda foi dificultado pelas particularidades do gênero proposto. Todavia, a carga semântica da palavra *ubuntu* pressupõe um modo de agir dissonante com a vida metropolitana, na qual o individualismo está presente nas relações sociais. Dessa forma, expressar verbalmente que a própria humanidade reside no outro se torna tarefa complicada.

Ainda sobre o texto 2, houve momentos em que a professora fazia a análise linguística textual. Isso ocorria depois que ela fazia a leitura em voz alta de todos os textos. Ela chamava o aluno individualmente e apontava erros mais pontuais, para fixar alguns pontos, fazia também algumas anotações. Algo que chamou atenção da professora foi a escolha dos recursos lexicais do texto, principalmente da palavra “esquartejadas”. Na primeira versão do texto, as palavras utilizadas foram “em pedaços”, escrita da seguinte forma “em-pe-da-ços”. Todavia, foi lembrado de que a separação silábica não era assim, não se tratava de uma única palavra “empedaços”. A professora sugeriu que escolhesse somente uma palavra que se aproximasse da

significação pretendida, em reposta, optou pela opção “esquartejadas”. A motivação de escolher esta palavra também foi por questão de ritmo, para que rimasse com a palavra “coitadas”. Vale salientar a entonação expressiva que carrega este recurso lexical no texto, intensificada pela decisão de separar silabicamente a palavra, demonstra um trabalho de metalinguagem muito criativo, ao estilo do poema lido em sala de aula. A individualidade do autor que foi exposta está intimamente ligada ao gênero poético que requer forma menos padronizada de linguagem, ou seja, mais liberdade expressiva, de modo que se torna um campo mais favorável às manifestações do estilo individual, já que a escolha lexical é um procedimento enunciativo importantíssimo para a configuração do estilo.

Aliás, esta foi a única ocorrência estilística que se aproxima do poema de Millôr Fernandes, pois, ao digitar o texto no computador e utilizar as ferramentas *Word Art*, ele foi aprimorado, com o propósito de se aproximar ainda mais do poema.

Abaixo, outro texto escolar:

Texto 3 – *Um peixe dourado.*

Era uma vez



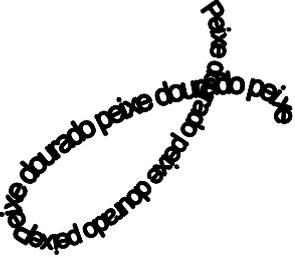
Uma delas contou uma história  
De um peixe dourado.  
Que era assim:  
- Um dia,  
o meu avô e eu  
fomos pescar

em um **rio** bem **pequeno**.  
Lá havia muitos peixes.  
Eu peguei a minhoca,  
coloquei no anzol

**E joguei no rio.**



Pesquei um



Que presentão!  
Virou o meu peixe de estimação.

Aluno do 6º ano

O aluno que escreveu o texto 3 apresentava muitas dificuldades de escrita, isso bloqueava a escrita no gênero escolhido, ao ponto de pensar em desistir da atividade. Para facilitar o processo de escrita, a professora sugeriu que escrevesse antes em prosa e também para auxiliá-lo nas dificuldades que tinha em pontuação, em paragrafação e em progressão textual. Após superar os problemas pontuais, o aluno fez a segunda versão do texto, posteriormente, a professora leu o texto para o grupo. A professora e os colegas apontaram algumas modificações. Em primeiro lugar, foi tentar transformar o texto em prosa para em verso. Como esse aluno havia participado de outra oficina de contação de histórias<sup>8</sup>, a professora lembrou de como as pausas eram indispensáveis para causar certa expectativa e interesse do ouvinte à história, então, sugeriu que tentasse marcar isso no texto, em cada pausa de leitura vocalizada, um verso. Os colegas também sugeriram mudanças, como: reforçar o apelo visual, explorar os traços gráficos que dão ideia de movimento, formar desenho usando as palavras. Em resposta, assim o fez, isso é observável no texto pela disposição das palavras que sugerem como estavam as crianças; a palavra “rio” em forma de onda; a palavra “fundo” numa disposição de letras que dá uma ideia de profundidade; a alusão ao relógio, para indicar o tempo percorrido e o desenho do peixe. Todo o processo de construção do texto foi influenciado pela interação entre os sujeitos e tornou-se ainda mais possível pelos recursos da escrita eletrônica.

Percebe-se que a abordagem de língua viva por meio da compreensão dos enunciados concretos é importante para estabelecer procedimentos pedagógicos para desenvolvimento da escrita dos alunos, pois, ao levar em consideração as condições de produção dos enunciados literários, bem como, o suporte de escrita, fez com que a professora entendesse a grande necessidade de se trabalhar a escrita dos alunos no computador. Haja vista que os poemas concretistas se estabeleceram em meio às

---

<sup>8</sup> Essa oficina também foi proposta pelo projeto anual de letramento desenvolvido pela escola pesquisada.

novidades tecnológicas e a crescente produção de suportes e meios técnicos diversos, em especial a televisão, no Brasil, na década de 50. Houve então a ascendência da cultura visual pela livre circulação de signos verbais e não verbais. Dessa forma, esses poemas eram escritos desfrutando de todos os recursos possibilitados pela escrita eletrônica, isso confirma a importância de se considerar o contexto mais amplo de produção dos gêneros. Destarte, o procedimento de escrever também no suporte eletrônico facilitou muito na realização da proposta textual.

A seguir, mais um texto escolar por nós analisado:

Texto 4 – *A roda da conversa.*

Várias crianças se reúnem,

E começam a contar  
Uma diferente história

De **terror.**

**medo!**

Que deixou todos com muito  
Era uma vez  
Um pássaro que ia todas as noites  
Em uma grande árvore.  
Dentro dela, havia muita comida  
E o pássaro passava por todas as casas,  
Chamando a meninada para brincar,  
Mas elas não brincavam,  
Elas na verdade devoravam  
Toda a comida  
E saíam

gritando tudo que qu  
:msm

Arroz, feijão, lip  
oñmscm e sziugni  
x e sziugni  
Batata, feijoada,

Mas, tudo estava envenenado.  
O pássaro mandava  
E elas tinham que fazer tudo que ele queria.  
As crianças,  
Que não haviam comido nada,  
Coitadas, tornaram-se escravas  
Até o amanhecer.  
Depois todas voltavam para casa  
E não se lembravam de mais nada.

Aluna do 6º ano

O texto 4 inspira a necessidade de uma leitura performática. Quando a professora fez a leitura, a aluna que o escreveu disse-lhe que faltou energia na voz, principalmente, na parte da parlenda, que até pela disposição das palavras, pressupõe uma vocalização mais vibrante, como se fosse uma brincadeira de roda. Então, a professora sugeriu que o texto fosse lido em grupo para que pudesse irradiar toda a alegria necessária expressa no texto. Em vista disso, os próprios alunos, em poucos minutos, organizaram-se numa nova leitura na qual usaram gestos, nuances vocais, utilizaram o espaço da sala com teatralidade para causar uma divertida experiência de leitura. Em síntese, a leitura foi da seguinte maneira: houve a separação de um aluno que cedeu a sua voz ao poema e de um grupo de sete alunos que atuavam como sendo as crianças, então, tudo que o aluno falava as crianças faziam. Quando se referia sobre a formação da roda, eles assim se arranjavam em círculo. Quando falava do medo e do terror, assim, expressavam-se. Quando ele anunciava a parlenda, fizeram a roda e cantaram com muita energia.

Neste texto, percebe-se, assim como compreende Bakhtin (1997), o elemento expressivo do enunciado sendo revelado pela presença da relação subjetiva emocionalmente valorativa da autora diante ao conteúdo objeto e aos enunciados a ele vinculados e aos interlocutores. Isso motivou a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais ao enunciado. Como as letras compondo o círculo, recurso metalinguístico em diálogo com o enunciado visual, as escolhas das palavras “terror” e “medo” reforçadas pelos recursos gráficos para intensificar os significados. A utilização de parlendas com intuito de ativar os elementos expressivos que produz estilo, composicionalidade e formas de vocalização do enunciado. As palavras e as orações em condições reais de comunicação verbal reluzem entonação expressiva, no caso, atitude valorativa que transparece alegria pueril, isso gera faíscas de expressão. A dimensão verbal/semiótica e a realidade concreta e social tocam-se pela presença da entonação expressiva da locutora/autora. Dessa forma, o discurso segue seu curso atravessando as demarcações verbais e desemboca em contato com a vida sócio ideológica.

Todo o trabalho com os gêneros discursivos, em especial os poéticos, demonstra, assim como explica Bakhtin (1997), que a compreensão dos enunciados relativamente estáveis resulta em maior autonomia de uso. Quanto mais utilizamos, mais sabemos sobre o funcionamento que transparece nos graus de individualidade de acordo com a possibilidade de ocorrência. Em suma, concretizamos de maneira mais livre e conclusa nosso projeto de discurso.

## 6. Considerações finais

Isso é *ubuntu*! Reiteramos parte da descrição feita no início do nosso artigo e que sintetiza toda a cena descrita, carrega as intenções que queremos produzir em nosso enunciado, inoculando a expressividade do todo, que acomoda sentidos, significados, emoções ou juízo de valor. Todavia, quando uma parte de texto, assim como esta, é utilizada nas práticas de linguagem na escola, dificilmente é analisada muito menos produzida por este viés. Talvez, a ação mais rotineira seja apurar as significações lexicográficas das palavras, permanecendo em estado latente, neutras, principalmente, da palavra estrangeira *ubuntu* que carrega diversos *significados humanísticos*. *Pode ocorrer ainda outra situação de utilização, uma análise categorial de um determinado item ou uma descrição isolada de um determinado componente, para ensinar as classificações: “ubuntu” é um substantivo e predicativo do sujeito e só.*

Não queremos dizer que essas atividades não são significativas, mas o tempo é tão dedicado a elas, ao ponto que se esquece ou ignora-se que a consciência linguística dos interlocutores em uma situação concreta de comunicação verbal pouco se relaciona a língua a um sistema abstrato de formas normativas. Como vimos anteriormente, isso ocorre porque a oração, exemplar da língua, desprovida de vida, não provoca uma atitude responsiva, uma vez que não possui plenitude semântica e nem acabamento, muito menos foi emoldurada pelos sujeitos do discurso. Pura e simplesmente, foi arrancada do seu contexto de comunicação discursiva. Trata-se de aprendizagem de língua capenga que não permite vivenciar a linguagem além do

domínio escolar, conseqüentemente, o ensino/aprendizagem de língua materna torna-se insuficiente para lidar com as demandas sociais, pois ocorre uma dissonância entre a língua que se ensina na escola e a língua na vida cotidiana. Contudo, isso não é uma constatação nova, pelo contrário, dita de maneira mais acessível, tornou-se óbvia até para leigos. É imprescindível repensar prioridades.

Em virtude disso, várias discussões com educadores e pesquisadores foram realizadas com o intuito de repensar novos caminhos para então propor subsídios teóricos e práticos para melhorias no ensino de língua materna. Mudanças foram realizadas à luz de investigações dialógicas e de teorias científicas que provocaram efeitos de sentidos que oportunizaram soluções práticas que foram instauradas em sala de aula. As discussões sobre o concreto e o abstrato que decorreram em sistematização e atualizações sobre a definição de língua, permitiram-nos compreender que a opaca realidade abstrata pode incidir em valores que fazem com que o trabalho com língua materna na escola seja demasiadamente abordado pelos aspectos objetivo, sistêmico e homogêneo. No entanto, o truísmo se repete, na prática, a importância de priorizar a língua em uso, visto que o desenvolvimento da capacidade linguística depende da experiência do aluno com a língua em situações concretas e significativas, mas isso ainda é um problema de ordem ideológica, quanto ao ensino de língua portuguesa na Escola, no Brasil.

Os estudos filosófico-linguísticos de Bakhtin aparecem como um caminho, porém não livre de bifurcações. É de extrema importância para entender o ensino de língua na escola, mas percebemos o quão é necessária uma visão crítica e atenta para que se consiga articular de maneira efetiva conhecimentos teóricos à prática pedagógica, a fim de evitar soluções ilusórias.

Em vista disso, é necessário um bom senso, uma vez que formalizar língua em sala de aula é também necessário, pois os alunos precisam entender que o sistema linguístico é constituído por formas fonéticas, lexicais e gramaticais da língua e que isso promove a compreensão entre os interlocutores. Todavia, trata-se de apenas uma parte

do fenômeno. Assim sendo, mostramos a importância de que as formas linguísticas sejam trabalhadas de maneira enunciativa e dialógica, como um revés a aplicações tradicionais de modelos mecanicistas e buscar estabelecer propostas em que as práticas de linguagem tornem os alunos aptos a usar a língua de modo criativo e autoral.

Em meio a isso, a análise dos textos produzidos na oficina de poesia, à luz do conceito bakhtiniano de enunciado concreto, permitiu percebermos que a produção textual deve ser planejada e analisada por meio da compreensão de que a competência linguística dos sujeitos vai além da frase ou da oração e estende-se na direção dos "tipos relativamente estáveis de enunciados", uma vez que os gêneros discursivos ligados ao dialogismo no processo comunicativo promovem relações interativas que são processos produtivos de linguagem.

Assim sendo, a oficina procurou evidenciar que a linguagem é constituída em meio às relações intersubjetivas. Buscamos analisar a competência linguística além da frase/oração, percebendo como os sujeitos entendem o gênero discursivo trabalhado, para o qual se revelam sensíveis e receptivos, desde o início das atividades de leitura e escrita ali realizadas, que envolveram mesclas entre textos em prosa/verso, escritos em suporte tradicional (no papel) e suporte eletrônico. Construindo, assim, aos poucos, melhor autonomia escritora e adequação discursiva dos alunos.

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 415 p.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006. 193 p.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013. 120 p.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013. 96 p.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos - ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 2004. 288 p.

CUMPRI, M. L. Algumas reflexões sobre léxico e gramática. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 41-50, 2012. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/41>. Acesso em: 31 maio 2016.

DOMINGUES, J. E. *Ubuntu*, o que a África tem a nos ensinar. Blog **Ensinar História**. Disponível em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>. Acesso em: 28 abril 2015.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Paraná, n. 15, p. 109-117, 1999. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713>. Acesso em: 02 janeiro 2017.

FERNANDES, M. Poeminhas cinéticos. In: \_\_\_\_\_. **Trinta anos de mim mesmo**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica. 1972, p. 16.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006. 156 p.

GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 3, n. especial, p. 9-26, 2010. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/243/258](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/243/258). Acesso em: 02 maio 2016.

HOGEMANN, E. R. R. S. et al. *Ubuntu*: estendendo a reflexão sobre a etnodiversidade. **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 14-23, 2015. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/view/5103>. Acesso em: 15 maio 2016.

LIMA, H. **A semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra, 2005. 56 p.

MARCUSCHI, L. A. O papel da Linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, n. 18 v. 2, p. 12-31, jul-dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358/3929>. Acesso em: 15 maio 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006. 312 p.

Artigo recebido em: 30.11.2017

Artigo aprovado em: 18.05.2018