

## Ensino da língua na perspectiva discursiva: um exercício de leitura

### Language teaching from a discourse perspective: A reading practice

Victoria Wilson da Costa Coelho<sup>1</sup>

**RESUMO:** O trabalho concentra-se nos modos de conceber o ensino da língua portuguesa sob a perspectiva discursiva de raiz bakhtiniana, considerando, especialmente, os sentidos da “compreensão ativa e responsiva” da linguagem e do discurso. À luz do modelo ideológico de letramento e de alguns subsídios da pragmática, a sala de aula é entendida como espaço (de tensão) de construção de linguagens e conhecimentos oriundos de esferas distintas que ali se integram a partir de e com base em experiências sociais e subjetivas tanto de professores quanto de alunos. Objetiva-se elaborar uma aula em que os alunos sejam convidados a refletir e compreender que as palavras estão prenhes de um “conteúdo ideológico e vivencial”, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos”, mas atos de fala, ações com e sobre a linguagem. Articular o campo do letramento à teoria enunciativa bakhtiniana e ainda ao campo da pragmática é uma forma de entender como os aspectos sociais, extralinguísticos constituem, integram a língua e o discurso e os tornam vivos, ao mesmo tempo em que constituem os sujeitos em situações reais de interação, nas várias esferas sociais da vida. Integram-se a esse trabalho pedagogias que questionam a “visão bancária” do ensino e os saberes dominantes em relação aos outros saberes, a fim de, por meio do ensino da língua e da gramática, desestabilizar e desnaturalizar significados e sentidos regularizados e sacralizados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua. Responsividade. Dialogismo. Letramento. Pragmática.

**ABSTRACT:** This work is focused on how the teaching of the Portuguese Language is conceived of from a Bakhtinian discourse perspective, especially when considering the meanings of “active and responsive comprehension” of language and discourse. In the light of the ideological model of literacy and some pragmatic frameworks, the classroom is viewed as a (tense) construction space for language and knowledge. Knowledge stems from different environments and is integrated in the classroom from and based on the social and subjective experiences of both teachers and students. The aim is to elaborate a class in which the students are invited to reflect and understand that words are full of “ideological and experiential contents” because “they are not words that we utter or listen to”, but rather speech acts, actions with and about language. Interfacing literacy with the Bakhtinian enunciation theory and Pragmatics is a way to understand how the social and extralinguistic aspects constitute and integrate language and discourse, and also make them alive while constituting the subjects in real-life situations of interaction in several social environments. This work incorporates some pedagogies that question the “bank view” of teaching and the prevailing types of knowledge in their relation to other types of knowledge, with a view to using language and grammar teaching to destabilize and denature sacred and regularized meanings.

**KEYWORDS:** Language teaching. Responsiveness. Dialogism. Literacy. Pragmatics.

<sup>1</sup> Doutora. Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

## 1. Introdução

Iniciamos esse trabalho com as seguintes indagações: como a escola pode contribuir, no processo de letramento escolar em prol da formação humana e cidadã dos alunos? Como as aulas de língua portuguesa, entendendo-as como aulas de linguagem e discurso podem expandir as compreensões de leitura, escrita e conhecimento da língua? Como podemos, como professores, lidar com as experiências subjetivas e cotidianas integradas ao conhecimento escolar? São muitas as indagações e todas estão inseridas numa questão complexa e maior: o conceito de compreensão ativa de acordo com a perspectiva discursiva de raiz bakhtiniana.

Sob esta perspectiva, este trabalho visa a apresentar modos de conceber uma aula de língua portuguesa, integrando elementos da teoria pragmática que possam contribuir para se pensar o ensino. Recorreremos ao gênero discursivo tirinha como “pré-texto” e não como instrumento voltado apenas para o trabalho metalinguístico, deslocado das funções e usos sociais da língua e da linguagem. Acreditamos que o texto na sala de aula é uma fonte relevante e inesgotável de produção de conhecimento criativo, sensível e dialógico para que se possam explorar as questões linguístico-discursivas (pragmáticas) e estéticas que nele se manifestam. Por essa razão, o ensino da língua na perspectiva discursiva faz alusão, na segunda parte do título, ao ensaio “Exercício de leitura, escrito por Antonio Cândido (1958) a respeito do poema Rondó dos Cavalinhos de Manuel Bandeira. *Exercício de leitura* é um convite à reflexão, convite à leitura, prazerosa, sim, mas costurada e elaborada, em seus mínimos detalhes, como exercício “responsivo-ativo” para que todos nós possamos assumir nossa condição de leitores (e falantes da língua), não apenas como observadores/letores passivos, porém, integrados aos movimentos internos da língua em constante e contínua tensão com os movimentos a ela externos. Nesse ensaio, Antonio Candido nos desloca de uma posição confortável de leitura, conduzindo-nos a viver uma outra experiência, para que, simultaneamente, possamos compreender, experimentar e viver o desconforto provocado e tecido pelo e no próprio poema de Manuel Bandeira, tal como nos versos, que funcionam como espécie de refrão: “os cavalinhos correndo e nós, cavalões, comendo”.

Na distinção entre sinal e signo, estabelecidas por Bakhtin/Volóchinov (1988, p. 93, 99), se encontramos ressonâncias com o ensaio de Antonio Candido, também fazemos relações importantes para os sentidos de compreensão com os quais pretendemos trabalhar em nosso exercício de leitura. O sinal insere-se no campo da identificação, um tipo de

compreensão passiva, ligado ao “componente normativo do signo linguístico” em que o reconhecimento se sobrepõe à compreensão; já o signo se realiza e se estabelece no campo da compreensão ativa e remete-nos ao domínio do ideológico. Enquanto o sinal “é uma entidade de conteúdo imutável”, estável, o signo é variável, flexível e nos convida ao diálogo permanente, à atitude responsiva ativa –, constitutiva da linguagem. Nesse caso, o sinal prevê a decodificação, a identidade permanente, o mesmo, que, ao se desestabilizar, pode se transformar em signo, pois só este está sujeito às ideologias, por isso, a compreensão só se faz sentir na mediação, no diálogo, nas interações, nos contextos onde ocorrem e se manifestam:

O essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1988, p. 93).

Os modos de conceber uma aula de língua portuguesa se inserem, portanto, no âmbito da dimensão alteritária e dialógica da linguagem, alimentados também pela pragmática e pelas pedagogias que questionam a “visão bancária” do ensino (Paulo Freire), à luz do modelo ideológico de letramento (Street, 2014). Estamos certos das inúmeras contribuições de estudiosos que pensaram, e ainda pensam e já formularam, exaustivamente, propostas, metodologias, gramáticas e ensaios sobre o ensino da língua, a leitura e a sala de aula. A intenção deste trabalho é a de convidar os leitores interessados a mais uma reflexão sobre o assunto, sem a tarefa, a princípio, de explicitar procedimentos metodológicos a serem adotados em sala de aula, e, sim, a de propor um “exercício de leitura” como aula de língua portuguesa; um exercício possível, dentre tantos já existentes, tecido no interior das tramas discursivas do gênero em questão.

## **2. Por uma dimensão alteritária da linguagem**

Articular o campo do letramento escolar à teoria enunciativa bakhtiniana e ainda ao campo da pragmática é uma forma de entender a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem (GERALDI, 1996). E como práticas de linguagem compreendem-se as ações que se fazem com e sobre a linguagem, segundo Geraldi (1991). Nesse aspecto, essas práticas podem se aproximar das concepções pragmáticas em que se concebe a língua(gem) como atos ou usos de fala ou de linguagem, no sentido atribuído por Oliveira (2005, s/p): “Trata-se de

um ato intencional e político, aqui entendido como uma articulação individual dentro da dinamicidade semiótica social, que objetiva sempre alterar estados do sujeito ou do mundo”.

Por isso, o entendimento do modelo ideológico da linguagem nos é caro, uma vez que reivindica que se trate o letramento como práticas sociais da leitura e escrita, vinculadas ao contexto social e às relações interpessoais e intersubjetivas, tendo como horizonte a alteração de estados dos sujeitos no mundo. Enquanto o modelo autônomo “supõe que a escrita facilita as funções ‘lógicas’ da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais”, reforçando a natureza objetivista e cientificista da linguagem (STREET, 2014, p. 104), no modelo ideológico, é possível, necessário e desejável integrar as práticas letradas locais já existentes, tais como os saberes populares, os saberes locais, familiares e vivenciais, a outras práticas, de forma a não desvincular os espaços e as ideologias do cotidiano no processo do letramento escolar.

Espera-se assim que a uma “concepção endêmica do letramento pedagogizado”, nos termos discutidos por Street (2014, p. 130), possa ser possível substituí-la por uma concepção criativa, construtiva, na valorização do letramento escolar. Precisamos problematizar os saberes escolares que se instauram como pedagogias dominantes, centradas nas ideologias do modelo autônomo de letramento, em prol de atitudes que visem à valorização das práticas de letramento escolar orientadas para a compreensão de que:

O significado dos conhecimentos não vem apenas nem principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana. O conhecimento tem sentido quando tenta responder, interpretar essas indagações mais radicais do ser humano vivenciadas por mestres e educandos (ARROYO, 2011, p. 121).

Desnaturalizar, portanto, práticas de letramento enraizadas faz-nos entender que o modo com o qual as pessoas e as instituições se apropriam do letramento “é uma contingência de práticas sociais e culturais [subjetivas] e não só de fatores pedagógicos e cognitivos” (STREET, 2014, p. 201). Só assim continuaremos persistindo na luta contra a “visão bancária” da educação:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2014, p. 81).

Tudo que é compreendido, apreendido o é de forma dialógica, intersubjetiva, pois não há sujeitos desprovidos de palavras, emoções, conhecimentos, experiências subjetivas. Nem professores, nem alunos são *tabulas rasas* a quem se despejam currículos, conteúdos, projetos pedagógicos, pois, no processo do ensino e da aprendizagem, seja no âmbito institucional e político da educação mais amplo, seja no âmbito restrito da sala de aula, em que as interações reais entre professor e alunos ocorrem, os atos e as ações se tornam mutuamente “responsáveis”:

Toda a essência da apreensão apreciativa de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, desprovido de palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que pode se chamar o ‘fundo aperceptivo’, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido exterior (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1988, 147).

O discurso pedagógico, escolar espelha uma confluência de textos e discursos, crenças, valores e pontos de vista. Esse discurso que compõe o currículo e constitui o conhecimento escolar está marcado por um processo de *hibridização*. Segundo Lopes, o discurso pedagógico é uma arena de conflitos e não uma mera reprodução de diretrizes. Nele, “os processos simbólicos são desterritorializados e os gêneros impuros se expandem” (LOPES, 2008, p.31). No currículo e no conhecimento escolar, marcados que são pelo hibridismo, deslizam-se sentidos e significados em razão do processo de recontextualização de linguagens, práticas sociais, objetivos, conteúdos, disciplinas. Os textos, escolhidos e trabalhados pelo professor, “são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, em novas finalidades educacionais” (LOPES, 2008, p.32). Daí a necessidade de entendimento das mudanças de significado ocorridas a partir das recontextualizações que se fazem na escola, quando trabalhamos gêneros, linguagens, informações, oriundas de outras esferas.

Para a reflexão sobre as recontextualizações em sala de aula, Lopes (2008, p. 32) propõe que se tomem como perspectiva as seguintes questões:

- Quais textos são privilegiados e quais são desconsiderados;
- Quais discursos se constituem;
- Quais orientações passam a ser valorizadas;

- Quais finalidades educacionais visam a ser atingidas;
- Por quais mecanismos essa recontextualização se desenvolve.

As questões remetem às ações pedagógicas que devem fazer parte do cotidiano de cada professor e reforçam a dimensão dialógica e a compreensão responsivo-ativa bakhtiniana: o que visamos, professores, educadores, quando fazemos determinadas escolhas em detrimento de outras; o que e para que lugar encaminhamos nossas finalidades educacionais (no caso das aulas de língua portuguesa, o que se privilegia?); que textos são escolhidos e por quê o são; como são articulados os discursos (dos textos, dos professores e dos alunos no processo de compreensão) e para que direção eles apontam; e, por fim, no processo de recontextualização, o que muda, o que permanece; o que se transforma em saber escolar e como se transforma (por exemplo, um categoria gramatical não terá a mesma função e o mesmo valor se enunciada em esferas distintas, em gêneros distintos, para diferentes interlocutores) no confronto das ideologias.

As questões formuladas por Lopes, no nosso entender, provocam os professores à reformulação de suas ações, em que o conhecimento, não mais isolado ou compartimentado, se torna, assim como a linguagem e os discursos, o lugar da réplica, da hibridização e confluência de vozes e de linguagens sociais; dos deslocamentos de sentido, graças às interações que se estabelecem nessa dinâmica.

Associadas a essas questões, seguimos a orientação metodológica proposta por Bakhtin/Volóchinov quando refletem sobre o enunciado como fruto das relações dialógicas e ideológicas, a saber: (1) as formas e os tipos de interação verbal estão estreitamente ligadas às condições concretas em que se realizam; (2) as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, mantêm ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica; (3) a partir da compreensão de (1) e (2), passa-se ao exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 124).

Com base nessa orientação, a seção seguinte será dedicada ao exercício de leitura prometido, a fim de que sejam trabalhadas e compreendidas as formas/normas da língua, em sua dinâmica de relações e articulações com as circunstâncias sociais, as interações verbais e os atos de fala. Assim, esperamos que a dimensão gramatical da língua possa ser desenvolvida do ponto de vista dialógico; e a língua, entendida como enunciado, uma vez que os

enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua, o que os caracteriza como elos “na cadeia, muito complexamente organizada, de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p.283).

### 3. Um exercício de leitura: compreensão ativa x compreensão passiva

Introduzimos essa seção com uma tirinha de “Bichinhos de jardim”<sup>2</sup> com vistas ao trabalho com a linguagem, considerando a interação encenada pelas personagens. O enquadre remete a uma ligação telefônica prototípica do cotidiano da área do telemarketing: oferecimento e/ou venda de produtos bancários ao suposto cliente/consumidor, o que caracteriza um script organizacional ou semi-organizacional, devido à mistura das esferas pública e privada. O diálogo reproduz somente a fala de uma das personagens, a joaninha, que, no caso, é a cliente em potencial. Já as perguntas feitas pela operadora só são acessíveis, implicitamente, e devem ser inferidas pelo leitor por meio das respostas dadas por joaninha em sua interação.

No trabalho com a linguagem, os modos de apreensão de sentidos correspondem ao campo do reconhecimento e dizem respeito ao caráter regulador da língua; já o campo da compreensão da linguagem é o lugar dos modos de transformação (e não de apreensão tão somente) de sentidos, graças ao caráter de indeterminação da linguagem (GOULART, 2011, p. 130). Graças à opacidade da linguagem que a pesquisa e o ensino podem trabalhar a diversidade e as subjetividades – colocando-as como elementos constituintes e não mais secundários (cf. AMORIM, 2007, p.12). É o momento em que o ouvinte:

ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do ouvinte (BAKHTIN, 2006, p. 271).

---

<sup>2</sup> Essa tirinha foi retirada do *site*: [https://www.google.com.br/search?q=bichinhos+de+jardim+tirinhas+clarinha&rlz=1C1CHZL\\_pt](https://www.google.com.br/search?q=bichinhos+de+jardim+tirinhas+clarinha&rlz=1C1CHZL_pt) ou <http://www.uhull.com.br/2007/wp-content/uploads/thumb-clarinha.jpg>

Assim, vejamos como, diferentemente da oração, que é impessoal, de ninguém a ninguém endereçada, conforme pontua Bakhtin (2006, p. 301), o enunciado tem autor e destinatário, isto é, está sempre endereçado a alguém, o que revela como a construção de sentidos pode ser transformadora. Vejamos a tirinha e, em seguida, as propostas de ação com e sobre a linguagem:



A primeira cena é aberta com a mensagem da cliente à sua interlocutora: uma resposta, em forma de pergunta: “um cartão de crédito?”, seguida do restante do enunciado, pontuado pela exclamação. O conteúdo do enunciado mais o significado e o tom da pergunta remete-nos a um script organizacional que pressupõe um conhecimento de mundo para a contextualização e, conseqüentemente, compreensão da cena. A pergunta, na verdade, reproduz a suposta pergunta feita pela operadora, em sua ação de oferecer um cartão de crédito à cliente. O sinal de pontuação (?), em termos pragmáticos, discursivos, não corresponde a uma pergunta, em termos prototípicos, mas é o indício de uma reflexão, daquele momento inicial em que somos surpreendidos ao telefone com esse tipo de



abordagem. A resposta mesmo será confirmada com mais clareza na declaração seguinte ainda na mesma cena: “É, parece mesmo maravilhoso, mas não quero!”.

Podemos inferir que este enunciado responde a uma provável explicação da operadora sobre as vantagens e benefícios em se obter um cartão de crédito: a afirmação, dada pela cliente, introduzida pelo verbo ser (é) seguida do sintagma (parece mesmo maravilhoso) sugere, indicia sua concordância em relação às vantagens apresentadas. Ao enunciar que “é, parece mesmo maravilhoso”, a cliente mantém o script organizacional em equilíbrio e as relações de polidez que caracterizam as interações em que o ideal é manter a cooperação. O uso do modalizador “parece” exerce um papel dos *hedges* do tipo pressupositivos/ sugestivos, atenuando a força ilocucional de uma negação, no caso a negação seguinte (mas não quero), pois negativas não são bem consideradas na cultura brasileira, e, muitas vezes, são tomadas como atos não cordiais. No Brasil, críticas, recusas a ofertas são tomadas como ofensas pessoais, falta de educação e/ou consideração (ROCHA, 1998, WILSON, 2014).<sup>3</sup> Daí, o uso do hedge “parece” que, seguido do modalizador “mesmo”, minimiza a força ilocucional impositiva do ato seguinte “mas não quero”. A introdução de “mas” (conjunção adversativa/ operador de contra-expectativa) prepara o interlocutor para uma outra cena: a resposta definitiva; a decisão final. O enunciado “mas não quero” é expressão de um desejo e, por isso, tem uma função expressiva, subjetiva mais saliente, e, nesse caso, mais forte em relação aos enunciados anteriores, pois introduzido pelo “mas”.

Consideramos, pois, todo o conjunto oracional “é, parece mesmo maravilhoso” como um ato de fala cuja função (discursiva e pragmática) é a de mitigar o grau de assertividade, de imposição e de ameaça à face do interlocutor, na verdade, dissimulando a intenção e o desejo real da cliente diante do oferecimento do cartão crédito. Do ponto de vista do locutor, ‘é, parece mesmo maravilhoso’ funciona como expressão de polidez, na dissimulação do sentimento verdadeiro para quebrar a assertividade/agressividade do ato. No campo da compreensão da linguagem, portanto, considerando-se o signo em seu contorno vivencial e ideológico, os sentidos se transformam e “é, parece mesmo maravilhoso” significa o que não é, pois, logo, em seguida, na outra parte do enunciado, aparece aquilo que indica ser o desejo real da cliente naquele momento e que se manifesta explicitamente em: “mas não quero”.

---

<sup>3</sup> O professor pode aproveitar para fazer um levantamento com os alunos em relação a outras culturas, outras situações, etc., observando uso de termos e expressões que atuam com outros significados e suas repercussões nas interações, explorando as relações de polidez nas diferentes culturas. Trabalhar também os recursos gramaticais envolvidos – no nível da oração simultaneamente ao nível do enunciado.

Já do ponto de vista do interlocutor, o enunciado foi apreendido em seu sentido gramatical/literal: a operadora de telemarketing toma o primeiro enunciado como verdadeiro/literal – realizando a operação lógica, mas não pragmática, o que a motiva a prosseguir em sua abordagem, tendo em vista o lugar de onde se fala. No script organizacional, no qual a operadora se insere, é recomendável que se negligencie a segunda parte do enunciado e se valorizem somente as hesitações da primeira parte para a garantia do funcionamento da operação e seu efetivo sucesso.<sup>4</sup>

Na cena seguinte, “Sim, compreendo ... mas não quero”, podemos inferir que a operadora não se deu por satisfeita e continuou a insistir na oferta do cartão de crédito como se evidencia na primeira parte da resposta da cliente: “Sim, compreendo...”. Como vimos, o script organizacional se repete: a operadora persiste em seu objetivo, enquanto a cliente ainda se mantém vacilante/hesitante, não querendo se impor de fato (apesar da manifestação explícita dos enunciados “mas não quero” nas duas cenas: a anterior e esta), como podemos notar pelo emprego das reticências. São elas que expressam o tom, a entonação discursiva a que Bakhtin se refere. As reticências, prenes de significado, silenciam, ocultam sentidos, que são preenchidos na interação, nas brechas do silêncio, de acordo com as intenções comunicativas de cada participante e os enquadres de cada interação particular. Nesse contexto, podemos inferir que o/a atendente “provoca” a cliente:

(i) negligenciando e fazendo-se de desentendida em relação à segunda parte do enunciado;

(ii) preenchendo o silêncio (sentido/ouvido) das reticências de acordo com seus interesses, que se ajustam aos interesses empresariais e correspondem ao enquadre organizacional.

E a graça da tirinha reside no jogo entre as operações lógicas e pragmáticas que serão construídas e desconstruídas, transformadas no decorrer da interação, e, conseqüentemente, gerando vários sentidos. Na prática viva da língua, afirma Bakhtin/Volóchinov, “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1988, p. 95).

---

<sup>4</sup> O professor pode explorar a função semântica e pragmática do conector: estabelecimento de ideias contrárias/lógicas (relação de coordenação) associada à projeção de uma expectativa, um ponto de vista oposto ao explicitado anteriormente (relações discursivas/pragmáticas). Também pode explorar com os alunos os pressupostos, as inferências e os implícitos.

Na abertura da terceira cena, “Qual parte você não entendeu da oração ‘eu não quero?’”, temos como pressuposto o fato de que a operadora continua exercendo seu papel, insistindo, “vendendo seu peixe”, afinada e condicionada ao script/enquadre situacional. Como inferimos que a operadora continua a insistir? Pela resposta da cliente – que não oculta sua insatisfação, como podemos depreender pela entonação discursiva: “Qual parte você não entendeu da oração ‘eu não quero?’”. Conforme já mencionado, não é o sistema da língua que nos dá a resposta para a compreensão do enunciado, mas aspectos discursivos, estilísticos ou expressivos e também os entoacionais: o ponto de interrogação – que não reivindica uma resposta, mas projeta (antecipa pelo tom e não simplesmente pela sua presença no enunciado) e reforça de modo intensificado a recusa da cliente diante da insistência da oferta do cartão de crédito pela atendente.

A força ilocucional mediada pela pergunta ressalta o posicionamento da cliente frente à insistência da operadora. O enunciado como um todo acentua o grau de assertividade da recusa “eu não quero”. Essa atitude da cliente significa, do ponto de vista pragmático, que os sentidos são negociados. Entenda-se negociação, segundo Oliveira:

como a possibilidade que os indivíduos possuem de se adequar/ transgredir as condições de uso vigentes nas diversas situações a que estão expostos e a um ajuste/violação aos interesses e valores em pauta para a obtenção do efeito intencionado (OLIVEIRA, s/d.).

A polidez, antes assumida pela cliente, como ato recíproco de proteção das faces e de dissimulação (“É, parece mesmo maravilhoso”), encobre outros atos que podem ser impositivos ou ameaçadores a nossos interlocutores e dá lugar a uma forma de tratamento mais hostil, respaldada pela insistência exagerada, ainda que prevista, do interlocutor. Nesta cena, a “máscara cai” e a verdade aparece: a operadora de telemarketing deve se ater apenas à “oração” ‘eu não quero’, a única que explicita verdadeiramente o desejo e a intenção do locutor. Afinal, qual é a parte da oração que a operadora não quer entender?

Nos enunciados (e não na oração), podemos “viver” a atitude responsiva, com a amplificação e a transformação do significado linguístico: “O colorido expressivo só se obtém no enunciado”, diz Bakhtin (2006, p. 292), isto é, nas interações, o que nos faz concluir que as palavras não têm sentido por si só: há palavras que remetem a emoções, mas não são expressivas; a expressividade só se manifesta no enunciado, como, nesse caso, em que podemos inferir o grau de insatisfação da cliente que é levada às últimas consequências, como

nos mostra a última cena: “Veja bem: ‘eu’ é o sujeito furioso da frase... ‘não’ é advérbio de abominação...”. Na realidade, afirma Bakhtin/Volóchinov:

“não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (id. op. cit. p. 95)

O tom hostil se acentua e a insatisfação dá lugar à fúria. O uso do verbo no imperativo na expressão “veja bem” mostra uma mudança radical de atitude polida-cordial positiva, para uma cordialidade negativa. A opção pelo verbo no modo imperativo já alude a um grau maior de imposição; associado ao advérbio/modalizador “bem”, seguido da pausa (na escrita pelos dois pontos e na fala por um breve silêncio), antecipa uma explicação. Há nitidamente uma mudança de atitude por parte da cliente nesse sentido e a expressão “veja bem” sinaliza esse movimento.

“Veja bem”, como ato de fala, representa uma reclamação, uma chamada de atenção, uma advertência e reforça a concepção de que o “traço constitutivo do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2006, 301); o enunciado é um acontecimento. Os enunciados não são e nem se dão em vazios, por isso não falamos o imperativo, mas solicitamos, damos ordens, fazemos advertências, reclamamos, etc..<sup>5</sup> A vida projeta-se na língua: a expressividade ganha relevo e é um eco na cadeia dos outros enunciados:

A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos linguísticos especiais (gramaticais). Eles podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada (BAKHTIN, 2006, p. 306).

Operações de telemarketing são cenas comuns do cotidiano urbano; as abordagens realizadas pelos operadores são invasivas, pois perturbam a ordem da casa, do cotidiano,

---

<sup>5</sup> Convidar o aluno a perceber a mudança de tom, de atitude – seja pelos recursos linguísticos seja pela discursividade. O modo imperativo pode ser explorado nesse momento da aula, cabendo ao professor trabalhar as nuances, as tonalidades de acordo com a natureza e a dinâmica das interações: de um tom menos impositivo, como nos casos de pedidos, convites para a intensificação da imposição como advertências, ordens, ameaças, etc., e as repercussões na interação.

alteram um estado de coisas – de um estado íntimo e privado, as pessoas passam a projetar outras identidades - assumem o papel de clientes e consumidores em potencial, pois

“Na sociedade atual, a identidade se constitui em um ambiente que aciona o desejo e estimula prazeres cambiáveis, em vez da repressão que acompanhou e delimitou a interioridade dos indivíduos na modernidade. As pessoas se vêem permanentemente solicitadas a fazer escolhas no universo das novidades ininterruptas do consumo”(FRIDMAN, p. 81-2).

O ‘eu’ entre aspas expande-se e transforma-se: de sujeito linguístico, sujeito simples, no nível formal/oracional, transforma-se em sujeito expressivo, real, no enunciado, como sujeito ‘furioso’, fúria essa que estende sua expressividade ao advérbio no enunciado seguinte. A mesma carga emotiva, expressiva é transferida para o advérbio de negação ‘não’, conforme postula a gramática. Mas na gramática do enunciado, a negação, por meio do uso do “não”, é débil, fraca. Na dinâmica do script organizacional, ‘não’ torna-se advérbio de abominação tal o incômodo, a insatisfação e a raiva da cliente – que, nesse caso, não tem mais nada a perder e “chuta o balde”.<sup>6</sup>

E, novamente, a polidez-cordialidade positiva transforma-se num movimento oposto, transgredindo as normas convencionais de convívio, uma vez que no que pesa a relação custo-benefício, a cliente não tem mais pudor, nem de perder sua face, nem de ameaçar a face de seu interlocutor: a criação de falsas necessidades e desejos, as políticas econômicas de mercado, invadem a intimidade, ameaçam os espaços privados, e as identidades tornam-se estilhaçadas.

Neste aspecto, os enunciados não são apenas instâncias articuladoras da vontade individual, mas refletem também a atmosfera social valorativa em que as pessoas estão inseridas. Obviamente, a pragmática ressalta a intencionalidade do sujeito, aqui entendida como um processo ativo e singular de responder às condições objetivas, e não como uma expressão de uma subjetividade pré-social (OLIVEIRA, s/d.)

Em síntese, é preciso compreender a tirinha e o seu enquadre no conjunto das formas e dos tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza em que

---

<sup>6</sup>Pode aqui o professor sugerir outras possibilidades para os demais advérbios listados pela gramática, de acordo com os contextos de uso. // Trabalhar a questão da identidade e cidadania (com e por meio da língua). Pode mostrar como a situação constrói o enunciado.

os atos de fala não existem isoladamente, mas “em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal”, retomando Bakhtin/Volóchinov (1988).

Assim, se a tirinha nos remete a clientes e consumidores em potencial, também pode nos levar à reflexão sobre os não-consumidores, os não-clientes, os excluídos globais ou “consumidores falhos” (FRIDMAN, p.84), aqueles cujos meios não estão à altura de seus desejos. “Esses ‘consumidores falhos’ não estão sendo reabilitados para o mundo do trabalho porque a sociedade não precisa deles (...)” (id.op.cit., p. 85): não há possibilidade de sujeitos na condição de consumidores e de cidadãos.

Não basta, portanto, assinalar e compreender que as práticas letradas estão inseridas em determinados contextos e são por eles afetadas. É preciso problematizá-las agudamente, como Arroyo nos estimula a fazer:

O direito ao conhecimento não se reduz a aprender habilidades, capacidades do aprender. O direito ao conhecimento implica partir das indagações mais desestabilizadoras do viver com as crianças-adolescentes que já se defrontam e explicitam seus significados (ARROYO,2011, p. 121)

#### 4. Por fim...

Em nosso exercício de leitura, tivemos a ousadia de discutir os dois modos de compreensão da linguagem: o reconhecimento (sinal) e a compreensão ativa (signo), retomando as ideias do Círculo de Bakhtin. Articular situações do cotidiano para a compreensão dos usos da língua e do discurso, respeitando-se a dimensão alteritária, é um desafio e um risco quando o horizonte é a aula. Os desafios metodológicos são maiores e conseqüentemente os riscos também o serão quando se pensa e se deseja o ensino da língua na perspectiva discursiva.

Não nos resta outra alternativa se não a de resgatar o pluralismo do pensamento bakhtiniano para reconhecer que o discurso é lugar de conflito e tensão, e que “os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos (AMORIM, op.cit., p, 13). Limitar o ensino de língua apenas à metalinguagem e à identificação de classes gramaticais e relações sintáticas desvinculadas, despregadas e isoladas dos processos de interação verbal e social é reduzir a língua à sua condição de sistema autônomo e abstrato sem vínculo com a realidade concreta, onde o discurso se manifesta. Os usos da linguagem envolvem mais do que o domínio das habilidades verbais e

do conhecimento metalinguístico, requerem a integração de outros tipos de conhecimento, atravessados pelas interações e pela dimensão alteritária da linguagem.

As aulas de língua portuguesa, como práticas de linguagem, devem se ocupar das experiências de diversos campos ou esferas, tais como o mundo do trabalho e do cotidiano, da arte e da literatura, das linguagens, em geral, da mídia e das multimídias, da ciência (pesquisa) e explorar o universo discursivo ou as linguagens sociais presentes em cada um desses domínios, sem negligenciar as experiências sociais, linguísticas e subjetivas dos sujeitos envolvidos: professores e alunos.

Mais importante, enfatizar que

“(…), um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, op.cit., p. 95).

A língua, como acontecimento, em que todo ato de compreensão é uma resposta, é um caminho possível para alavancar encaminhamentos teórico-metodológicos há muito delineados pelos estudos linguísticos. Todo discurso,

produz-se como ato num contexto singular e irrepetível. Podemos dizer que a teoria de Bakhtin conceitua o discurso enquanto acontecimento em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de sentido (AMORIM, 2007, p. 18).

## Referências

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.11-25.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2012.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

\_\_\_\_\_/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Pontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Ensino - Exercícios de Militância e Divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras-ALB, 1996.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico (ou É possível comer formigas e rãs?): o letramento como horizonte político no Ensino Fundamental. In: NASCIMENTO, A. M. do. **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011, p. 123-135. (Coleção Docência.doc, v. 4)

OLIVEIRA, J. A. A pragmática na sala de aula. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=772>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SOARES, M. B. A escolarização da leitura literária. In: EVANGELISTA, A, BRANDÃO, E., MACHADO, Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ROCHA, J. C. de C. **Literatura e cordialidade: o público e o privado na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

WILSON, V. Politeness or cordiality: how to deal with emotions in complaint contexts? In: SEARA, I. R. (Coord.). **Cortesia: olhares e (re)invenções**. Lisboa: Chiado Editora. 2014. p. 347-364.

Artigo recebido em: 29.11.2017

Artigo aprovado em: 26.05.2017