

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

**O ENSINO DE LÍNGUA E A
CONSTRUÇÃO DE
PRINCÍPIOS
TEÓRICO-METODOLÓGIC
OS À LUZ DO CÍRCULO
DE BAKHTIN**

WILLIAM DAHMER SILVA RODRIGUES



William Dahmer Silva Rodrigues

**O ensino de língua e a construção de princípios teórico-metodológicos à luz
do Círculo de Bakhtin**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a qualificação do grau de mestre, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marlete Sandra Diedrich.

Passo Fundo, 2024

CIP – Catalogação na Publicação

R696e Rodrigues, William Dahmer Silva
O ensino de língua e a construção de princípios teórico-
metodológicos à luz do Círculo de Bakhtin [recurso
eletrônico] / William Dahmer Silva Rodrigues. – 2024.
687 kB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de
Passo Fundo, 2024.

1. Linguística. 2. Dialogismo (Análise literária).
3. Bakhtin, M. M., 1895-1975 - Círculo da Bakhtin - Análise
do discurso. 4. Língua materna. I. Diedrich, Marlete Sandra,
orientadora. II. Título.

CDU: 801

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“O ensino de língua e a construção de princípios teórico-metodológicos à luz do Círculo de Bakhtin”

Elaborada por

William Dahmer Silva Rodrigues.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 06 de setembro de 2024.
Pela Comissão Examinadora



Prof.^a Dr.^a Marlete Sandra Diedrich
Presidente da Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Patrícia da Silva Valério
Universidade de Passo Fundo

Documento assinado digitalmente



RENATA MARIA FACURI COELHO MARCHEZAN

Data: 07/09/2024 09:48:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Renata Maria Facuri Coelho Marchezan
Universidade Estadual Paulista



Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à profa. Marlete Sandra Diedrich por tudo. Sem a sua presença na minha vida acadêmica, desde o início, em 2015, quando ingressei no curso de Letras, este trabalho não seria possível. Obrigado por acreditar em mim e por, constantemente, ensinar-me a ser um professor mais humano.

Aos meus pais, Senira e Wanderley, pelo amor e apoio incomparáveis.

Ao Marlon, por compartilhar a vida e pelo apoio constante.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), pelo carinho e preocupação com as aulas, em especial às professoras Patrícia Valério (UPF), pelas aulas e pelas orientações ao longo da elaboração da dissertação. Além disso, à Renata Marchezan (UNESP), pelo olhar crítico e atento para com o meu trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo concedida.

Dedico este trabalho à professora Marlete S. Diedrich.

A leitura é uma operação descontínua e fragmentária. Ou melhor: o objeto da leitura é uma matéria puntiforme e pulverizada. Na imensidade da escrita a atenção do leitor distingue segmentos mínimos, aproximação de palavras, metáforas, núcleos sintáticos, transições lógicas, peculiaridades lexicais que se revelam densas de significado extremamente concentrado. [...] Não devo distrair-me para não deixar escapar nenhum indício precioso. Toda vez que me defronto com uma dessas granulações de sentido, tenho que continuar escavando à volta, para ver se a pepita se desenvolve em filão. Por isso minha leitura não acaba nunca: leio e releio sempre, procurando a confirmação de uma nova descoberta entre as dobras das frases.

Se um viajante numa noite de inverno, de Italo Calvino

RESUMO

Este trabalho visa à proposição de princípios teórico-metodológicos, implicados na construção de propostas estilístico-dialógicas, à luz da perspectiva do Círculo de Bakhtin, para o ensino de língua materna. A partir desse olhar, a pesquisa arquiteta princípios teórico-metodológicos para o ensino de língua numa concepção dialógica à luz de Bakhtin (2010, 2011, 2015, 2022) e Volóchinov (2017). Toma-se como base um artigo escrito por Mikhail Bakhtin, na década de 1940, intitulado *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), no qual o autor compartilha suas experiências como professor da Escola Ferroviária nº 39 e da Escola Básica nº 14. Para alcançar a proposição dos princípios, delimitam-se, como objetivos específicos: compor um construto teórico acerca de princípios que regem a arquitetônica bakhtiniana, relacionada ao ensino de língua; delimitar o conceito de estilística bakhtiniana, bem como sua relação com o ensino de línguas; investigar como a noção bakhtiniana de língua viva manifesta-se no contexto brasileiro de ensino de língua materna. A metodologia classifica-se como teórica quanto à sua natureza; quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa; quanto aos objetivos, é exploratória; quanto aos procedimentos, é bibliográfica, uma vez que buscamos propor, ao final, alternativas metodológicas, as quais, em relação dialética com o trabalho bibliográfico, constituem suporte para a proposição dos princípios almejados. A pesquisa apresenta, como resultado, a formulação dos quatro princípios: Todo diálogo é inconcluso e, por isso, tem de ser analisado a partir de seu direcionamento e inacabamento; todo texto constitui-se a partir de um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional; a análise estilística no ensino de língua vincula o uso das unidades linguísticas ao uso contextualizado e Todo signo é ideológico e revela ecos e vozes distintas. Ao situar os princípios do Círculo, o presente trabalho destaca, em sua análise, uma arquitetônica para o ensino de língua, a qual fundamenta um trabalho estilístico-dialógico. Com essa perspectiva teórico-metodológica, o enfoque dialógico contribui para uma aproximação da realidade da língua viva, o qual confere um olhar estilístico-dialógico para qualquer gênero textual.

Palavras-chave: Estilística. Dialogismo. Ensino.

ABSTRACT

This study aims to propose theoretical-methodological principles, involved in the construction of stylistic-dialogic proposals, through the perspective of the Bakhtin Circle, for mother tongue teaching. From this perspective, the research designs theoretical-methodological principles for language teaching in a Bakhtinian dialogic conception (Bakhtin, 2010, 2011, 2015, 2022) and Voloshinov (2017). It takes as a basis an article written by Mikhail Bakhtin in the 1940s, entitled "Stylistics in teaching Russian language in Secondary school" (2013), in which the author shares his experiences as a teacher at railroad school No. 39 and at secondary school No. 14. In order to achieve the proposition of the principles, specific objectives are delimited: to compose a theoretical basis about principles that conduct Bakhtinian dialogic approach, related to language teaching; to delimit the concept of Bakhtinian stylistics and its relation with language teaching; to investigate how the Bakhtinian notion of living language manifests itself in Brazilian context of mother tongue teaching. The methodology is classified as theoretical in nature; regarding the approach, it is classified as qualitative; regarding the objectives, it is exploratory; regarding the procedures, it is bibliographic, since we seek to propose, by the end, methodological alternatives, which, in a dialectical relation with the bibliographic work, constitute support for the proposition of the desired principles. The research presents, as a result, the formulation of four principles: Every dialogue is inconclusive and, therefore, must be analyzed based on its direction and incompleteness; every text is constituted by a thematic content, a style, and a compositional structure; stylistic analysis in language teaching links the use of linguistic units to contextualized usage; and every sign is ideological and reveals distinct echoes and voices. By situating the Circle's principles, this work highlights, in its analysis, an architectonic for language teaching, which grounds a stylistic-dialogical approach. As a result of this theoretical-methodological perspective, the dialogic approach contributes to an approximation of the living language's reality, which grants a stylistic-dialogic look at any speech genre.

Key-words: Stylistics. Dialogism. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As propriedades da palavra em <i>MFL</i> (2017).....	23
Quadro 2 – Os conceitos da arquitetônica do Círculo de Bakhtin.....	26
Quadro 3 – A estilística em três obras bakhtinianas.....	35
Quadro 4 – O professor Bakhtin e sua metodologia de análise dialógica.....	41
Quadro 5 – Propriedades da cientificidade (DEMO, 2000).....	43
Quadro 6 – Percurso metodológico da pesquisa.....	47
Quadro 7 – Os princípios teórico-metodológicos da pesquisa.....	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O CÍRCULO DE BAKHTIN E UMA ARQUITETÔNICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA	14
2.1 Quando a palavra escapa, o que nos resta?	16
2.2 A palavra é o tecido da linguagem: sobre o signo	19
2.3 As relações dialógicas na educação	24
2.4 Um ensino de língua dialógico: o olhar de outros pesquisadores	26
3 A ESTILÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA	30
3.1 Uma preocupação artística, linguístico-discursiva do professor Mikhail Bakhtin	30
3.2 Qual é o lugar da estilística no ensino de língua?	35
4 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM PERCURSO METODOLÓGICO	42
4.1 Caracterização da pesquisa e seus pilares científicos	42
4.2 A proposta teórico-metodológica nas Ciências Humanas	44
4.3 O percurso metodológico	47
5 OS PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	49
5.1 A constituição de uma arquitetura para o ensino de língua	49
5.2 Explorando uma atividade com enfoque estilístico-dialógico	52
5.3 Desdobramentos de uma proposta teórico-metodológica	57
REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa à proposição de princípios teórico-metodológicos, implicados na construção de propostas estilístico-dialógicas, à luz da perspectiva do Círculo de Bakhtin, para o ensino de língua materna. A presente investigação legitima-se pela necessidade de haver princípios que norteiem uma proposta de trabalho com o ensino de língua. Como professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Redação com turmas do 3º ano do Ensino Médio em um colégio particular, localizado no município de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, percebo, ao iniciar a reflexão no curso de Mestrado, na minha prática cotidiana em sala de aula, a necessidade de propostas dialógicas que vão ao encontro da realidade linguística dos estudantes.

Nesse sentido, tomo a liberdade de brevemente contextualizar a minha chegada até este aqui-agora, ao evocar momentos significativos da minha vida como professor em formação. Muito antes de me perceber como um *possível* professor, sempre fui motivado a continuar meus estudos, o que, aos poucos, por conta da presença constante de professores, foi se constituindo como um gosto genuíno. Desde o início do curso de Letras, procurei conhecer um pouco de cada área de estudo, a fim de entender as possibilidades. Com isso, tentava ler todos os textos indicados das áreas da Literatura e da Linguística. Após algum tempo, percebi que, do ponto de vista científico, as duas grandes áreas tinham certa distância e, às vezes, sequer dialogavam.

Dessa inquietação, surgem dois grandes eventos: o envolvimento com a iniciação científica, por meio do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), e o início de um estágio no Centro de Referência de Literatura e Multimeios – mais conhecido como Mundo da Leitura na Universidade de Passo Fundo. Por um lado, a pesquisa apontou para o universo da Linguística, ao perceber, dentre outras especificidades, o discurso em diferentes âmbitos, as formas de ser da língua (oral e escrita), como também o seu silêncio. Por outro, esse olhar científico também era constantemente refinado com o trabalho alicerçado ao campo da Literatura, uma vez que pude, ao longo de quatro anos, trabalhar diretamente com livros e alternativas metodológicas para a formação de leitores literários.

É por meio desse encontro entre Linguística e Literatura que me constituo: não há antes uma área e depois outra, mas um olhar resultante do envolvimento contínuo e necessário entre dois campos afins. Diante dessa breve contextualização, emerge o interesse em conhecer alternativas metodológicas para o ensino de língua no contexto brasileiro. Por isso, a língua aqui é entendida como um processo sócio-histórico ininterrupto, que revela tomada de

posições e, constantemente, tem influência de seus contextos mais imediatos, uma vez que ela se realiza por meio de enunciados concretos e, por isso, é carregada de ideologias.

Ao longo das décadas, surgem afirmações relacionadas à presença bakhtiniana nos documentos que regem a Educação em nível nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas declarações, que defendem a ideia de que a BNCC é construída ora a partir de um enfoque dialógico, ora com base em princípios gerais do Círculo de Bakhtin, esvaziam, de certa forma, as possibilidades de uma discussão acerca do ensino de língua no contexto brasileiro. Tais assertivas, por isso, como apontam estudiosos brasileiros, dentre os quais se destaca Carlos Alberto Faraco, não são totalmente verdadeiras: as concepções dialógicas da linguagem, bem como as noções acerca dos gêneros do discurso, muitas vezes, tangenciam os ideais do Círculo de Bakhtin.

O professor Faraco (2021), durante o Webinar ProfLetras, promovido pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), ao propor uma discussão com base na questão “Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português?”¹, defende a ideia de que, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, os pressupostos teóricos bakhtinianos não são mobilizados dentro da sala de aula. Por isso, sugere, ao final de sua fala, um profundo exame do livro aqui discutido, cujo título é *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), o qual sustenta o nosso ponto de vista em relação a um trabalho estilístico-dialógico adequado em sala de aula. Diante disso, concordamos com a posição de Faraco (2020) e defendemos a efetiva presença das ideias do Círculo no contexto escolar brasileiro.

A presença do artigo de Bakhtin (2013) nesta pesquisa é essencial, pois esse texto foi o responsável pela entrada no curso de Mestrado, em 2022: anos antes, por conta de discussões dentro do grupo de pesquisa do qual eu participava, a reflexão bakhtiniana acerca de suas aulas foi apresentada e, desde então, relida inúmeras vezes. Pelo encantamento com a reflexão do professor Bakhtin (2013), feita ao longo da década de 1940 – em outro contexto, mas com dificuldades muito semelhantes em relação ao ensino de língua materna –, houve duas outras oportunidades de discuti-la com estudantes de diferentes níveis do curso de Letras, o que motivou ainda mais o interesse pelo estudioso russo.

Próximo ao contexto de uma escola de Ensino Fundamental e Médio, participei da transição e promulgação da BNCC² – ainda como estudante do curso de Letras durante o início das discussões e, após a efetivação, como professor regular de uma escolar particular –, fator que evidenciou um cenário de incertezas e dúvidas por parte de diferentes professores.

¹ Disponível em: https://youtu.be/9_JfmI_085Y?si=ipkmfE2N5-uP91Cf.

² Neste trabalho, não aprofundamos a discussão acerca de documentos normativos.

Apesar de recente, esse documento se propõe a construir, como o próprio nome descreve, uma base de princípios para cada área, explorando diferentes disciplinas e seus respectivos eixos. Está presente, por isso, em todas as etapas da Educação Básica, bem como se propõe a ser um agente de transformação da prática docente.

Por esse motivo, faz-se necessário não recriar tais documentos, mas construir um olhar crítico sobre as propostas existentes em relação ao ensino da língua – a partir de um recorte analítico de uma atividade –, a fim de propor princípios teórico-metodológicos que considerem a dialogicidade constitutiva da linguagem. Evidencia-se, por isso, a relevância de um exame rigoroso do ensino de língua, com o qual professores de língua têm de lidar diariamente. Desde uma discussão acerca de um termo sintático, como sujeito ou objeto direto, até a análise de um texto de alta complexidade, como um artigo de opinião ou um texto normativo, o docente, consciente ou não, mobiliza um olhar acerca do sistema linguístico. A partir dessa ótica, constrói-se ou destrói-se a vida da linguagem viva: é possível construir *com* os estudantes, como também anular qualquer possibilidade de diálogo.

Inserida na linha de Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, a pesquisa mobiliza a *arquitetônica*³ de Mikhail Bakhtin (2013), a partir da qual se depreendem princípios dialógicos acerca do estudo da *linguagem viva*, e os princípios de Volóchinov (2017), cuja formulação metodológica das formas da língua se faz essencial. A opção teórica pelos estudiosos russos parte de estudos iniciais, envolvendo, sobretudo, a participação constante em grupos de pesquisa – com a iniciação científica –, e também a ligação com grupos de estudos de enfoque bakhtiniano, realizados ao longo do curso de Graduação, acerca de princípios, como língua, dialogismo, signo, sinal, entre outros, os quais motivaram o pesquisador a investigar mais profundamente os fenômenos que envolvem uma concepção de linguagem válida até os tempos atuais.

Diante de um quadro complexo que marca o campo de discussão em torno do ensino de língua no Brasil, destaca-se, como norteador da pesquisa, o seguinte problema: que princípios teórico-metodológicos, à luz da perspectiva do Círculo de Bakhtin, podem fundamentar a construção de propostas dialógicas para o ensino de língua materna? Esse questionamento apresenta relação direta com o objetivo geral deste trabalho, o qual busca propor princípios teórico-metodológicos que fundamentem a construção de propostas dialógicas para o ensino de língua. Para alcançar tal proposição, delimitam-se, como objetivos

³ Entendemos *arquitetônica* como a união de diferentes princípios presentes nas discussões do Círculo de Bakhtin, os quais permitem a criação de uma base para a reflexão acerca de distintos fenômenos da linguagem, especialmente aqueles presentes no contexto de sala de aula.

específicos: compor um construto teórico acerca de princípios que regem a arquitetura bakhtiniana, relacionada ao ensino de língua; delimitar o conceito de estilística bakhtiniana e sua relação com o ensino de língua; investigar como a noção bakhtiniana de “língua viva” manifesta-se no contexto brasileiro de ensino de língua materna. Tem-se, como hipótese, que o enfoque dialógico contribui com a reflexão acerca de propostas metodológicas para o ensino de língua materna.

A metodologia classifica-se como básica quanto à sua natureza; quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa; quanto aos objetivos, é exploratória; quanto aos procedimentos, é bibliográfica, uma vez que buscamos aprofundar e propor, ao final, alternativas metodológicas, as quais, em relação dialética com o trabalho bibliográfico, constituem suporte para a proposição dos princípios almejados.

O processo metodológico da pesquisa, ao se constituir em princípios do Círculo de Bakhtin, como o de dialogismo e de estilística, não tem a pretensão de se configurar como um modelo hermético, ou seja, a partir do momento em que se incorporam os estudos do Círculo, os enunciados, elos da cadeia discursiva, trilham um caminho analítico para, enfim, encontrar inquietações e respostas por meio do diálogo.

Nesse sentido, encontra-se, em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*⁴ (2017), uma descrição da ordem metodológica para o estudo da língua, após uma discussão aprofundada acerca de duas concepções correntes de linguagem: a que considera um sistema abstrato de formas, por um lado, e a que percebe terreno fértil no psiquismo individual dos falantes, de outro.

Por estar relacionada às concepções do Círculo, a presente pesquisa entende a interação discursiva como “a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2017, p. 219), pois esta, se desconectada dos seus sujeitos e de seus contextos mais imediatos, torna-se um sistema abstrato de signos, o que cria um distanciamento da concepção estilístico-dialógico aqui discutida.

O nosso trabalho, por esse motivo, divide-se em duas partes: na primeira, busca-se aprofundar os princípios do Círculo, os quais guiam esta pesquisa. Por isso, ao delimitar os diferentes princípios teórico-metodológicos, parte-se para uma arquitetura bakhtiniana, que faz parte da cadeia de comunicação ininterrupta, a fim de alcançar a ordem metodológica para o estudo da língua descrita em *MFL* (2017). Diante dessa formulação para o estudo da língua, encontra-se terreno fértil para uma abordagem dialógica da língua, considerando seu caráter concreto, ligado às interações reais do cotidiano, com um olhar para as criações ideológicas

⁴ Doravante *MFL*.

que orientam a interação verbal. A segunda parte destaca a mobilização dos princípios construídos ao longo da discussão, com vistas à construção de uma proposta oriunda dos princípios elaborados nas seções anteriores, a fim de sintetizar o aprofundamento acerca do nosso ponto de vista estilístico-dialógico. Diante desse caminho, analisamos a efetividade dos princípios mobilizados na primeira etapa.

Nesse sentido, estruturalmente, a pesquisa está organizada da seguinte forma: a introdução compõe o primeiro capítulo; na sequência, encontra-se o segundo capítulo, que discute a Análise Dialógica do Discurso e sua relação com o ensino de língua no Brasil, à luz, portanto, de princípios do Círculo de Bakhtin – encontram-se, aqui, os princípios norteadores do trabalho: palavra, diálogo, relações dialógicas, alteridade, signo, estilística; o terceiro capítulo insere a estilística como princípio fundamental para o trabalho com a língua materna, à luz da obra *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), essencial para a reflexão desta pesquisa. Após esse trabalho teórico, chega-se à metodologia, a qual revela as estratégias adotadas para a construção de um olhar estilístico-dialógico, o qual tem relação direta com a experiência docente de Bakhtin (2013). Por isso, nesse capítulo, encontra-se uma discussão acerca da noção de princípios metodológicos para o ensino de língua, os quais são centrais neste trabalho. Na sequência, há a descrição de uma proposta de trabalho, para posterior reflexão, que discute e observa a metodologia à luz dos princípios adotados para este trabalho. Para finalizar o trabalho, encontra-se a conclusão, a qual integra o processo de desenvolvimento do estudo, com vistas ao ensino de língua materna.

2 O CÍRCULO DE BAKHTIN E UMA ARQUITETÔNICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Às vezes é de extrema importância lançar uma nova luz sobre um fenômeno já conhecido e, aparentemente, bem estudado, por meio de sua problematização renovada.

V. Volóchinov

A ideia presente na epígrafe deste capítulo justifica, de certa forma, os diferentes trabalhos acerca do ensino de língua: fala-se muito sobre alternativas metodológicas, as quais são vistas como inovadoras ou tradicionais, divertidas ou chatas, empolgantes ou monótonas. Ao discutir as ideias presentes no Círculo de Bakhtin, questionamo-nos se, no contexto brasileiro, é válido, após tantas décadas, lançar luz sobre esse fenômeno com base nas ideias oriundas de reflexões – sem um propósito pedagógico – de um grupo da Rússia. Ainda que pensemos em uma resposta positiva a essa questão, ao ler o conjunto da obra dos dois principais nomes no âmbito da linguística e da literatura, percebemos que os problemas linguísticos atualmente estão profundamente ligados às concepções do Círculo. Por isso, acreditamos haver, sim, certa *renovação* em termos de inovação com o ensino de língua.

Neste capítulo, abordamos as noções norteadoras da pesquisa, a qual tem como base princípios do Círculo, oriundos das discussões de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov⁵ acerca de signo, língua, linguagem, dialogismo, relações dialógicas e alteridade. Na tentativa de delinear os principais problemas linguísticos da época, as primeiras discussões presentes em *MFL* (2017) buscam centralizar a realidade dos fenômenos linguísticos, como apontam as primeiras palavras de Volóchinov na obra.

Nesse sentido, consideramos que, à época – no início do século XX –, como as discussões apresentavam-se de forma muito incipiente, uma vez que, no âmbito linguístico, houve a ascensão de Ferdinand de Saussure, os estudiosos do Círculo de Bakhtin debatiam noções como ideologia, signo ideológico, enunciado, interação social e sua implicação nas formas de compreensão da consciência dos indivíduos. No Brasil, em especial, o pensamento presente no Círculo passou a circular, por conta de traduções feitas do francês, a partir da década de 70, o que provocou o interesse pelos estudos bakhtinianos.

A nossa pesquisa tem interesse em explorar a arquitetura em torno da ideia de diálogo, o qual implica o conceito de relações dialógicas. Esse olhar acerca da linguagem, em primeiro lugar, provoca um contraponto às concepções da Linguística saussuriana, não com o

⁵ Esta pesquisa utiliza o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, traduzido diretamente do russo pelas professoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, da Editora 34. Não será discutida a autoria neste trabalho - as citações, doravante, serão atribuídas a V. Volóchinov.

objetivo de refutá-la, mas de estabelecer um limite para seu objeto de estudo. Em segundo lugar, situa o estudo do *discurso* num campo que vai além de uma visão puramente linguística⁶ — as relações dialógicas, por isso, fariam parte do campo da metalinguística.

A visão *puramente* linguística, mencionada por Bakhtin (2010), não considera a concretude da linguagem – sua realização. Essa perspectiva concebe a realidade do sistema linguístico como objeto de estudo e outros fatores, como a relação entre enunciados e as formas de comunicação, são abstraídos do processo.

Bakhtin (2010), ao analisar o discurso nas obras de Dostoiévski, revela que a relação dialógica é extralinguística, uma vez que ela não acontece entre os elementos do sistema da língua, mas dependem dele e de sua materialidade para que, assim, haja um *enfoque dialógico*, derivado de juízos, de textos que dialogam ou não entre si. Nesse sentido, entendemos que esse olhar direciona-se às obras do escritor russo, mas, ao mesmo tempo, delineiam princípios para o estudo de diferentes formas de ser do texto e de sua realidade material.

Esses elementos da língua – suas unidades fonéticas, morfológicas e sintáticas – não apresentam um aspecto essencial do diálogo real – como o face a face –: a alternância de sujeitos. Por conta disso, o pensador postula a distinção entre oração e enunciado. Aquela é vista como uma unidade da língua e esta como a unidade da comunicação discursiva. O olhar bakhtiniano acerca desses dois conceitos revela uma posição em relação aos estudos da linguística, pois defende-se que o enunciado é responsável pela criação do próprio estatuto de enunciado.

Além disso, as orações da língua não provocam uma atitude responsiva: a unidade da língua não vai ecoar em outras palavras – se considerarmos o olhar puramente linguístico postulado por Bakhtin (2011). Caso isso aconteça, essas unidades alcançaram outro estágio: o enunciado pleno. Ao considerar esse aspecto, Bakhtin (2011) aponta para a atitude responsiva como integrante das relações dialógicas, pois dessa forma os enunciados apresentam uma relação direta com a vida. Por exemplo, ao enunciar “o dia está bonito”, é possível perceber diferentes graus de dialogicidade, uma vez que uma análise puramente linguística ainda pode ser feita.

Ao perceber que a análise dessas unidades linguísticas também é constitutiva de um trabalho dialógico, Bakhtin (2011) aponta para o conceito de atitude responsiva, o qual não existe no plano da oração. Essa responsividade acontece a partir do momento em que esse conjunto de unidades linguísticas é visto como enunciado concreto: ele atinge o tecido

dialógico da linguagem e se torna um elo da cadeia de comunicação discursiva. A atitude, portanto, configura-se como tal porque provoca, no outro, uma vontade discursiva de expressar seu olhar.

Por conta disso, ao considerar a complexidade dos estudos linguístico-literários, deslocamo-nos teoricamente, munidos de certos princípios de análise, os quais embasam a proposta dialógica relacionada ao ensino de uma língua viva. Na primeira seção deste capítulo, abordamos princípios oriundos das discussões do Círculo, como palavra e diálogo, os quais engendram os fundamentos das seções seguintes. Além disso, na seguinte seção, abordamos o aspecto ideológico do signo e, na sequência, as relações dialógicas no contexto educacional. Na quarta parte deste capítulo, dedicamo-nos à análise de três estudos que se propuseram a perceber a vida da linguagem a partir da ótica do Círculo de Bakhtin no ensino de língua materna. Ao final das seções teóricas deste capítulo, apresentamos uma síntese dos conceitos centrais – a partir de quadros – que embasam a formulação da nossa metodologia, elaborada no quarto capítulo.

2.1 Quando a palavra escapa, o que nos resta?

Sobre a beleza o meu pai também explicava: só existe a beleza que se diz. Só existe a beleza se existir interlocutor. A beleza da lagoa é sempre alguém.
A desumanização, de Valter Hugo Mãe

A epígrafe, elaborada pela personagem Halla, revela uma discussão acerca da esperança na palavra e a memória na linguagem. A personagem Halla, ao falar sobre a percepção de seu pai acerca da linguagem, revela duas propriedades do universo linguístico: a perspectiva de algo desconhecido e a lembrança do que já foi. As duas, conectadas, mostram o sentimento da protagonista após perder sua irmã gêmea: agora, sem Sigridur, tudo para Halla estava oco – é como se ela fosse o dentro de tudo. Esse vazio, que ocorreu após a morte de Sigridur, sintetiza também o funcionamento da própria linguagem: sem o *outro*, não vislumbro o *eu*. É justamente essa relação que discutiremos nesta pesquisa, a fim de reconhecer o papel da palavra e sua relação com o ensino de língua.

Ao defender que o conjunto de obras do Círculo de Bakhtin provocou o surgimento de uma teoria dialógica do discurso, Beth Brait (2016) alerta para o uso banalizado de certos conceitos bakhtinianos, a exemplo da polifonia, a qual se configura a partir da leitura das obras de Dostoiévski. Por isso, não há antes a polifonia e sua aplicação: o seu uso

indiscriminado cria o distanciamento da percepção correta acerca da constituição polifônica própria do escritor de *Crime e Castigo*.

Reconhecendo que existe a possibilidade de deslocar e mobilizar princípios do Círculo com vistas ao ensino de língua, os quais promovem uma reflexão do papel da linguagem viva dos estudantes, defendemos a ideia de que os conceitos não serão *aplicados* como se tivessem sido criados como um aparato pedagógico. Nesse contexto, seria contraditório atribuir um fechamento ou uma análise pronta para realização do ponto de vista bakhtiniano: uma definição imutável com os princípios fundadores contraria o enfoque dialógico da linguagem, pois, quando a *palavra* entra no diálogo, não há um limite explícito do ponto de vista semântico – ela quer ser ouvida, compreendida.

Na tentativa de responder à pergunta presente no título desta seção – quando a palavra escapa, o que nos resta? –, recorreremos às reflexões presentes em *MFL* (2017), o qual dá início à concepção de linguagem do Círculo.

Em primeiro lugar, o título da seção configura-se como um questionamento que envolve, principalmente, o entendimento que Volóchinov tem acerca da ideia de *palavra*:

Em um determinado momento, o falante é o proprietário indiscutível da palavra, que é inalienável dele. Trata-se do ato fisiológico da realização da palavra. Todavia, por ser um ato puramente fisiológico, a categoria de propriedade não pode ser aplicada (Volóchinov, 2017, p. 206).

Se a palavra não pertence ao falante, que a pronuncia e a tem (pelo menos do ponto de vista fisiológico) por um breve período, o que o falante tem? Existe *propriedade* quando se trata de linguagem? Encontramos, no mesmo capítulo – *A interação discursiva* – pistas de que essa ideia de *ter* a palavra é equivocada, pois ela se configura, na verdade, como uma ponte entre o *eu* e o *outro*, que nunca é abstrato – como bem aponta Brait (2016) – e uma mera construção do *eu*, mas um interlocutor real, que toma posição e nunca passa inalterado pelo diálogo.

Esse interlocutor, nunca abstrato, quando ausente, afirma Volóchinov (2017, p. 205), integra a “imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem é esse interlocutor [...]*”. É por essa razão que a palavra, ao ser vista com esse princípio de bilateralidade, o qual inevitavelmente pressupõe a existência de um *outro*, no contexto de sala de aula, adquire tamanha importância: é preciso saber como se pergunta, como se responde, o que é anulado a partir de determinadas perguntas.

A pesquisa, portanto, interessa-se pelo cuidado dialógico que o professor tem ao olhar para os diferentes fenômenos linguísticos. Isso significa que o seu trabalho em sala de aula deve estar em consonância com teorias que considerem uma reflexão linguística e válida para o contexto social mais imediato. Como a palavra integra a comunicação, é com ela e por meio dela que as relações dialógicas são possíveis. Essa conexão entre o *eu* e o *outro* não recebe sempre uma orientação positiva, ou seja, é sempre “o contexto social mais próximo” (Volóchinov, 2017, p. 207) que determinará as possíveis respostas e os destinos linguísticos.

O pensador utiliza-se do exemplo da palavra *fome*: quando uma pessoa grita, por um lado, num contexto coletivo e ciente desse fator, ela é reconhecida como partícipe desse evento e há uma orientação de apelo, causando um atrito; por outro lado, se essa mesma pessoa verbaliza a palavra *fome* num local em que cada consciência, mesmo faminta, vive individualmente e não externaliza essa angústia, a percepção será totalmente diferente do primeiro exemplo.

Imaginemos, contemporaneamente, esse mesmo fator acontecendo com palavras de protesto de cunho político-partidário: um cidadão, num evento acadêmico, pronuncia a expressão “Fora Lula”. Como será a orientação da palavra aos seus interlocutores? Tudo dependerá, como defende Volóchinov (2017), do contexto social mais imediato – se estiver num contexto em que a orientação ideológica está mais à esquerda, será visto de uma forma; por outro lado, receberá grande apoio num terreno em que esse olhar é admirado. Essas forças orientadoras dos enunciados concretos, construídos a partir do território de uma vivência real, cristalizam-se, como mencionamos, a partir das relações sociais.

A nossa preocupação com a palavra justifica-se, uma vez que é por meio dela que o diálogo acontece, desde a forma mais basilar – o diálogo face a face –, até as pontes construídas temporalmente por conta da *palavra*. Como aponta Volóchinov (2017, p. 219), “qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” encontra terreno fértil para o diálogo. Nesse sentido, todo e qualquer enunciado, situado em seu tempo, receberá uma orientação diferenciada, pois haverá sempre a consideração do contexto social mais imediato, orientado pela ideologia dominante.

É nesse contexto que Marchezan (2016, p. 123) discute o olhar bakhtiniano acerca do diálogo, o qual é visto

como reação do eu ao outro, como “reação da palavra à palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas.

Esse vínculo revela como são diversas as formas de perceber as relações dialógicas. Por exemplo, um estudante do curso de Letras, ao conhecer textos literários de distintos períodos, cria relações entre escritores do século XXI e do século XIX, sem que estes nunca tenham tido contato. Isso acontece porque “o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta, ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (Volóchinov, 2017, p. 219). O contexto de sala de aula, por isso, torna-se um ambiente oportuno para travar discussões, polêmicas ou não, de textos de diferentes temáticas, permitindo um olhar dialógico aos fenômenos do passado.

Reconhecemos também, por conta dessa discussão, que a própria orientação do pensamento do Círculo reconfigura-se por conta do nosso contexto social mais imediato. O pensador não elaborou as ideias para serem diretamente mobilizadas no contexto escolar. Aconteceu antes uma preocupação para com a ciência da linguagem do que a criação de uma teoria para o ensino de língua. A nossa intenção, ao tentar delinear as ideias de *palavra* e *diálogo*, os quais possibilitam as *relações dialógicas*, é apontar como há um jogo complexo em termos de linguagem, que sempre considera fatores sociais e culturais. Na seção seguinte, examinamos um conceito basilar da nossa pesquisa: o signo.

2.2 A palavra é o tecido da linguagem: sobre o signo

A partir da compreensão de que a palavra é polissêmica e, por isso, assume diferentes conotações ao longo das discussões do Círculo de Bakhtin, há um momento em que essa realização material, a partir do ato fisiológico, localizado num contexto histórico específico, permite o acesso ao chamado *signo ideológico*. Nos capítulos iniciais de *MFL*, Volóchinov (2017) aponta para a importância dos signos e da ideologia para o campo da linguagem. Esses dois aspectos – signo e ideologia – encontram-se imbricados em se tratando de linguagem: tudo que aponta para algo exterior recebe a qualidade de signo, isto é, torna-se ideológico.

O signo ideológico, por ser tomado de significação, para Volóchinov (2017), não envolve somente a palavra: qualquer objeto é passível de se tornar um signo, desde que ultrapasse as possibilidades de sua existência – como é o caso da foice e do martelo, expostos pelo estudioso russo, os quais apontam para algo fora deles: o símbolo do comunismo.

Com essa concepção, o olhar do Círculo percebeu que o signo não necessariamente reproduz a realidade, mas a reflete e a refrata – existe a possibilidade de deturpar a realidade, como também representá-la fragmentada ou precisamente. Isso significa que, no terreno da

linguagem, o signo ideológico é visto como seu constituinte e não um mero instrumento de representação do pensamento. Essa última visão, com cujo pensamento Volóchinov (2017) não compactua, indica um dos problemas apresentados pelo pensador russo: a ciência das ideologias e a psicologia objetiva percebiam a consciência como um aspecto isolado social e ideologicamente.

Se o fator sociológico for ignorado, perde-se a noção de que a “*consciência individual é um fato social e ideológico*” (Volóchinov, 2017, p. 97) e, por isso, ela se forma a partir do signo ideológico, o qual se encontra num “*território interindividual*” (Volóchinov, 2017, p. 96). Nesse lugar, o pensador destaca que qualquer objeto material pode se tornar um signo ideológico, pois, ao fazer parte da realidade material, seja ele um instrumento de produção, seja ele um bem de consumo, seu significado cristalizado pode converter-se e apontar – portanto, tornar-se *signo* – para outra realidade, como é o caso, por exemplo, da bandeira do Brasil⁷, a qual, a partir do ano de 2018 (com mais intensidade), passou a fazer parte de um grupo político-partidário, perdendo, em muitas situações, sua ideia de pertencimento de uma nação. Ao discutir a relação entre signo e ideologia, Ponzio⁸ (2008) destaca que o signo, diferentemente do sinal, é o aspecto que circula no meio social mais imediato e que, por conta de sua presença na vida, exprime sempre uma tomada de posição.

Quando Volóchinov (2017) defende a mobilização de um olhar sociológico para a linguagem, antes de fazê-lo, encontramos um debate acerca do modo como o falante percebe a forma linguística, uma vez que esta não pode ser vista como um sinal. Esse último conceito, para o pensador russo, está no campo do *reconhecimento*, enquanto que o signo está no âmbito da *compreensão*. Com essa diferença estabelecida, somente as formas mais *primitivas* – no sentido de iniciais, como o aprendizado de um novo idioma – da língua admitem a percepção de palavra como sinal. Por outro lado, para o falante, o aspecto de sinalidade é constitutivo do signo, o qual circula no meio social mais imediato.

Diante dessa concepção, o pensador, ao envolver as formas linguísticas no âmbito da interação, revela que

nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por

⁷ A bandeira, por si só, já é um signo ideológico: suas cores, suas formas apontam para algo além de suas tonalidades.

⁸ Ao longo da discussão dos termos bakhtinianos em seu livro *A revolução bakhtiniana* (2008), encontra-se a terminologia Bakhtin-Volóchinov para diferentes sentidos – como é o caso de signo e ideologia. Após as descobertas feitas a partir das traduções diretamente do russo, a ideia de autoria foi alterada, o que, por conta da data de publicação da obra do estudioso italiano, não foi tópico para discussão. Esse aspecto, no entanto, não reduz de forma alguma a qualidade da discussão e exposição do pensamento do Círculo de Bakhtin.

diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana* (Volóchinov, 2017, p. 181).

A palavra – signo ideológico – nunca é vista como uma forma do dicionário, cujas possibilidades são diversas, mas uma realidade material de enunciados concretos. Por isso, consideramos, com Volóchinov (2017), o sinal como uma espécie de estágio inicial, que possibilita a vida do signo no meio social:

Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. O sinal é um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel) ou para alguma ação (também definida e imóvel!). [...] O sinal jamais deve ser relacionado à área do ideológico (Volóchinov, 2017, p. 178).

Como todo signo é ideológico, Ponzio (2008) investiga também as relações em torno da ideologia, a qual, diferentemente de Marx e Engels, não é necessariamente um produto de alienação da consciência:

a ideologia é um sistema de concepções que está determinado pelos interesses de um determinado grupo social, de uma classe, e que, baseado em um sistema de valores, condiciona atitudes e comportamentos tanto dos sujeitos do grupo em questão como dos outros grupos sociais, quando se converte em ideologia dominante (PONZIO, 2008, p. 116).

A partir da tentativa de elaborar um método sociológico para o estudo dos problemas da linguagem, mesmo que de modo muito incipiente, a definição proposta por Ponzio (2008), em diálogo com outros pensadores, parece-nos suficiente para compreender os fenômenos do signo ideológico. A definição, por isso, atenta para o fato de que a ideologia *condiciona* os sujeitos de determinados grupos sociais, os quais são movidos por diversos interesses. Essa ideia, com razão, precisa ser ampla e atender às diferentes nuances da vida da linguagem.

Por outro lado, quando não usada com uma preocupação terminológica coerente, localizada para certos propósitos metodológicos, a palavra ideologia carrega diferentes formas de ser: ora é vista como ferramenta de manipulação de um grupo político-partidário, que tem o objetivo de implantar um sistema de poder, ora é um meio para alcançar diferentes interesses, não necessariamente ligado às atitudes de certo grupo, mas como ferramenta de manipulação.

Importa-nos, portanto, uma aproximação coerente com a ideologia aqui proposta por Ponzio (2008): há, sempre, um condicionamento de valores, os quais orientam certo pensamento, localizado numa determinada época, em algum contexto específico. Com isso, percebemos que o signo está sempre impregnado de significação – carrega consigo uma

história, o eco de outros, vozes distintas. É por esse motivo que, ao discutir o gênero romance, encontra-se uma crítica ao ponto de vista que considera a língua somente como um sistema de formas abstratas:

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica (Bakhtin, 2015, p. 40).

Certamente, ao criticar esse olhar acerca da língua vista como um sistema imutável, percebemos um diálogo com os textos produzidos em *MFL* (2017), os quais apontam para duas correntes do pensamento linguístico no ocidente – o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato⁹. O sujeito falante, por isso, percebe o signo no seu âmbito social, sempre vinculado a diferentes tomadas de posição.

Diante da consideração de que o signo ideológico engendra as diferentes esferas de comunicação, Volóchinov aponta para uma materialidade que, por excelência, é ideológica: a *palavra*. Ela, portanto, apresenta cinco particularidades: “sua *pureza signica*, seu *caráter ideológico neutro*, sua *participação na comunicação cotidiana*, sua *capacidade de ser palavra interior* e, por fim, sua *presença obrigatória como fenômeno concomitante em qualquer ato ideológico consciente*” (Volóchinov, 2017, p. 101). Com isso, a palavra torna-se núcleo nos estudos do signo, uma vez que ela é vista como uma ponte pela qual a vida da linguagem se expressa.

Em primeiro lugar, por carregar sua *pureza signica*, como aponta Volóchinov (2017), deveria ser a protagonista no campo da ciência das ideologias: ela é a responsável pela mediação de qualquer comunicação social. Por isso, a função da palavra é ser um signo e, justamente pela sua potência, ela carrega consigo a ideologia. Como segunda característica, embora tenhamos discutido o fato de que a palavra sempre está impregnada de ideologia, por não fazer parte de nenhuma esfera ideológica específica, ela é um *signo neutro*: “a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir *qualquer* função ideológica: científica, estética, moral, religiosa (Volóchinov, 2017, p. 99).

Além disso, a terceira particularidade da palavra atenta para a participação da palavra na ideologia do cotidiano – um grau específico de expressão da ideologia –, que entra em contato com as diferentes esferas de comunicação formadas (política, científica, estética).

⁹ Os textos presentes em *MFL* (2017) – “Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico”, “Língua, linguagem e enunciado” e “A interação discursiva” – são resultado de reflexões iniciais da obra *A palavra na vida e a palavra na poesia* (2019), de V. Volóchinov, recentemente traduzida por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, a partir de pesquisas realizadas em arquivos russos.

Como quarto atributo, encontra-se a palavra como porta de acesso ao *discurso interior*: para Volóchinov (2017, p. 100), “a consciência foi capaz de se desenvolver apenas graças a um material flexível e expresso por meio do corpo. A palavra foi justamente esse material”.

Por fim, a quinta atribuição da palavra, em *MFL* (2017), aponta para sua participação em qualquer expressão ideológica: “a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (Volóchinov, 2017, p. 100). Pela onipresença da palavra em qualquer ato ideológico, é com ela e por meio dela que outros sistemas são organizados. Isso não significa, no entanto, que ela substitui qualquer outra representação sígnica: os signos não verbais tomam justamente a palavra como apoio, “assim como o canto recebe um acompanhamento musical” (Volóchinov, 2017, p. 101).

Assim, a nossa pesquisa considera essencial o entendimento da palavra como signo ideológico por excelência: a palavra na vida da língua viva é necessariamente revestida de posições, as quais revelam tendências e comportamentos de determinados grupos sociais. Para além de sua participação essencial na vida, percebemos que, no cerne da discussão acerca de signo e ideologia, encontram-se os aspectos mencionados anteriormente: o fato de o signo poder refletir e refratar uma realidade. Isso significa que, ao refratar a existência, encontra-se o cruzamento de diferentes olhares, culminando na luta de classes, ponto central no pensamento do Círculo – a ideologia dominante¹⁰ sempre controlará, de certa forma, as possibilidades do signo ideológico, para que ele enfatize “a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje. Isso determina a particularidade do signo ideológico de refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante (Volóchinov, 2017, p. 114).

Essa compreensão ampla de signo ideológico é essencial em uma aula de língua materna: o professor, ao reconhecer a palavra como parte crucial para a definição de embates e discussões que transcendem qualquer tópico gramatical, percebe as nuances da vida da linguagem. A seguir, por meio de um quadro, elaboramos as propriedades da palavra discutidas nesta seção, para, na sequência, envolver o princípio das relações dialógicas no contexto da educação.

Quadro 1: As propriedades da palavra em *MFL* (2017).

1. Pureza sígnica.	A palavra é vista como um mediador, uma ponte, a partir da qual a ideologia pode ser acessada.
--------------------	--

¹⁰ De acordo com Volóchinov (2017), somente em crises sociais e alterações revolucionárias que o signo será capaz de revelar-se *por absoluto*.

2. Caráter ideológico neutro.	A palavra não participa diretamente de uma esfera ideológica específica: é moldável de acordo com os interesses.
3. Participação na comunicação cotidiana.	A sua materialidade se encontra no centro da comunicação ordinária, a qual entra constantemente em contato com outras criações ideológicas.
4. Capacidade de ser palavra interior.	O acesso à consciência individual se dá por meio da palavra, por isso faz parte do discurso interior.
5. Presença obrigatória como fenômeno concomitante em qualquer ato ideológico consciente.	Em qualquer refração ideológica, encontra-se a palavra, não para substituir ou validar determinados atos, mas há, na consciência individual, uma interpretação que passa pelo terreno verbal.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

2.3 As relações dialógicas na educação

É justamente na obra *Estética da criação verbal* (2011), de Bakhtin, que encontramos uma orientação evidente acerca da ideia de relação dialógica. A nossa pesquisa não tem interesse em discutir a autoria nas obras do Círculo e, por isso, detemo-nos às ideias presentes nos textos que situam a nossa investigação.

Ao discutir os gêneros do discurso, em seu célebre texto homônimo, o pensador aponta para três aspectos da palavra:

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada na minha expressão (Bakhtin, 2011, p. 294).

Isso significa que a palavra neutra, enquanto *possibilidade*, não tem esse poder expressivo exposto nos dois últimos aspectos. A palavra, preenchida de ecos e das vozes dos outros, é aquela constituinte da terceira propriedade – a *minha* palavra. Essa relação de *alteridade* constitui o nosso *discurso*, o qual “é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância” (Bakhtin, 2011, p. 294-295). A palavra, conceito polissêmico presente nos estudos do Círculo, ora é vista como unidade da língua, fora do contexto dialógico, ora é percebida como possibilidade de expressão da relação dialógica.

Diante disso, em um texto que discute o romance polifônico de Dostoievski – *Reformulação do livro sobre Dostoiévski* (2011) –, encontra-se explicitamente a sua visão acerca das relações dialógicas, as quais nos interessam e definem nossa visão acerca de *diálogo*:

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011, p. 348).

Entender o diálogo como *inconcluso* significa reconhecê-lo como dependente do *outro*, portanto, a alteridade é constitutiva da linguagem. Esse território de inconclusibilidade não nos permite vê-lo como algo *inacabado* no sentido de não estar *pronto*, mas perceber que o diálogo carrega uma completude, que permite a continuidade, por meio de enunciados concretos, da própria comunicação, os quais são elos da cadeia de comunicação discursiva.

O princípio de alteridade¹¹ ascende no excerto bakhtiniano, pois, no momento em que percebe Dostoiévski como o opositor de uma cultura individualista, afirma-se a impossibilidade concreta da solidão: “ser significa *conviver*. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. [...] Olhando para dentro de si ele olha o *outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*” (Bakhtin, 2011, p. 341). Por isso, percebemos uma implicação direta entre o *eu* e o *outro*, sempre em relação e em constante transformação.

Diante da formulação da importância do *eu* e do *outro*, com Bakhtin (2011), encontramos sua validade para o campo da educação, uma vez que, concordando com Geraldini (2012), “não há educação fora da relação entre o eu e o outro”. Para que haja qualquer modificação do presente e do futuro, a alteridade torna-se a base. Quando acontece um esvaziamento da linguagem, que não considera a existência do outro, ocorre o apagamento do *outro* e, portanto, da possibilidade de alteração da realidade.

Esse princípio, fundamental para a nossa pesquisa, não centraliza o *eu*, mas sua relação com a vida da linguagem *viva* – expressão utilizada por Bakhtin ao longo de sua experiência como professor de uma escola na Rússia¹². É justamente com a língua viva que estamos preocupados. O professor, ao evidenciar a relação entre Bakhtin e educação,

¹¹ Di Fanti (2020), em *Notas sobre a alteridade em Bakhtin*, apresenta a questão da alteridade em diferentes textos bakhtinianos, dando destaque à discussão presente em *Para uma filosofia do ato*, escrito na década de 20. No texto, a pesquisadora destaca a indissociabilidade entre o *eu* e o *outro*, o que implica numa relação de responsabilidade e, por isso, alteridade. Como a nossa pesquisa não tem como principal objetivo aprofundar tal conceito, o texto bakhtiniano referido não embasará o capítulo.

¹² O capítulo seguinte discute o texto de Bakhtin enquanto professor.

permite-nos também realizar os devidos deslocamentos teóricos para aproximar suas ideias, principalmente, ao trabalho com o ensino de língua materna.

Nesse sentido, mesmo que o teórico russo tenha visto, nas personagens de Dostoiévski, situações singulares e uma trama que permite uma inconclusibilidade, é evidente que essa percepção não se restringe ao romance do século XIX, mas ao próprio funcionamento da linguagem. Entender esse processo significa reconhecer a magnitude do pensamento do Círculo, o qual permite, por isso, a conexão de Bakhtin e o contexto de educação brasileira.

Ao entender a importância das reflexões presentes nos livros oriundos do Círculo, consideramos, portanto, a definição de quatro conceitos fundamentais da nossa pesquisa: a noção de diálogo, as relações dialógicas, a alteridade e o material linguístico que possibilita a relação entre o *eu* e o *outro*, o signo – sintetizados, a seguir, com o auxílio de um quadro. Na seção seguinte, exploramos como pesquisadores, no contexto brasileiro, perceberam o ensino de língua à luz de conceitos presentes no Círculo.

Quadro 2: Os conceitos da arquitetura do Círculo de Bakhtin.

Conceitos estruturantes do Círculo de Bakhtin	
Diálogo	Comunicação discursiva. Para além do diálogo face a face, propriedade fundante do pensamento do Círculo, é o princípio responsável pela percepção dos elos da cadeia de comunicação do discurso.
Relações dialógicas	O diálogo <i>inconcluso</i> , a partir do qual duas consciências concordam, discordam, conversam.
Alteridade	Uma completude temporária entre o eu e o outro.
Signo	Todo signo é ideológico. O signo linguístico, por fazer parte do contexto social e cultural, adquire caráter para refletir e refratar realidades.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

2.4 Um ensino de língua dialógico: o olhar de outros pesquisadores

O ensino de língua materna, no Brasil, com a ascensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e do mais recente documento nacional que rege a educação, a Base Nacional Comum Curricular (2018), adquiriu novas tonalidades. Não é novidade ouvir, nos seminários de Educação, Linguística e Literatura, comentários acerca da presença de, principalmente, Mikhail Bakhtin nos documentos: fala-se sobre um trabalho contextualizado, que considera a linguagem de modo mais amplo e vivo; discute-se a presença dos gêneros e como o trabalho de ensino de língua deve ser orientado a partir dessa concepção; debate-se sobre a revolução de seu pensamento dentro da sala de aula.

Embora essas afirmações para professores da área de Língua Portuguesa possam soar como truísmos, ao considerarmos os princípios teórico-metodológicos abordados até o momento, concordamos com Faraco (2020), quando defende que o pensador russo não está presente sequer nos documentos de 1998: uma abordagem dialógica do discurso não envolve um ponto de vista lógico-gramatical orientado a partir de terminologias consagradas pela gramática normativa. Muito pelo contrário: ao apontar a ausência de Bakhtin nos documentos educacionais, sugere a leitura de um texto pouco conhecido pelo público brasileiro: *Questões de estilística no ensino de língua* (2013), o qual serviu como motivação para o autor deste trabalho de dissertação mobilizar princípios para um ensino de língua vivo.

Com a provocação do pesquisador brasileiro, diferentes questões são colocadas em cena: os estudiosos do Círculo têm algo a dizer acerca do ensino de língua materna? Diante de um ensino de língua brasileiro já cristalizado, é possível perceber alguma mudança ao longo das últimas décadas? O que significa fazer uma análise dialógica do discurso, num contexto de sala de aula? A estilística deve ser um ponto em comum do trabalho com a língua no ensino brasileiro?

Diante das perguntas e possibilidades dialógicas que elas carregam, acreditamos em um ensino que percebe a língua em sua realidade material, permeada de tomadas de posição, sempre apresentando seu caráter ideológico, criando, no sujeito do discurso, possibilidades de respostas, as quais são sempre um elo da cadeia de comunicação discursiva. Por isso, optamos por ilustrar, a partir de três estudos, como o trabalho dialógico – mobilizado a partir de diferentes princípios metodológicos do Círculo – de uma língua viva é executado no contexto brasileiro.

Com isso, os estudiosos convocam as concepções do Círculo de Bakhtin para o contexto de sala de aula, em se tratando de leitura literária, interpretação de textos de outros gêneros, abordagens metodológicas diferenciadas. Trabalhos como os de Rutiquewiski e Silva (2022) e de Klayn (2020) ilustram como as ideias de alteridade, responsividade e interação perpassam o terreno escolar. Além da investigação presente nos artigos, exploramos os estudos feitos por Souza (2019), a qual investigou, em sua dissertação, produções escritas de seus alunos.

Os dois artigos carregam uma preocupação com a leitura e sua relação com os documentos nacionais que regem a educação nacional. Ambos estudos percebem como um determinado capítulo de um livro didático de Língua Portuguesa é construído. O primeiro percebe como a sequência da aula é construída, olhando para o texto selecionado, sua relação com a produção textual e posterior reescrita. Os autores, baseando-se no construto teórico do

Círculo de Bakhtin, concluem que o livro analisado, aprovado pelo PNLD do ano de 2018, ao mobilizar o texto literário e as diferentes faces do substantivo, não estava de acordo com uma proposta de reflexão linguística. Por esse motivo, apesar de haver um trabalho com o texto literário, as atividades gramaticais não tinham como objetivo maior a comunicação, mas a simples sistematização como um fim em si mesma.

O segundo estudo, no entanto, preocupou-se com o teor das questões feitas a partir de um soneto de Camões. Da mesma forma, à luz de princípios presentes nesta pesquisa, a autora revelou que as questões feitas contribuem para a *desaprendizagem* dos estudantes, distanciando-os do universo literário. Diferentemente do trabalho anterior, cujo objetivo era analisar o capítulo do livro didático, Klayn (2020) elaborou atividades com um enfoque dialógico.

A partir de uma pesquisa realizada no ano de 2016, a autora percebeu um cenário com o qual nós, professores, presenciamos como alunos:

as atividades pedagógicas destinadas ao estudo dos textos são pautadas em uma tradição na qual a linguagem é pensada do ponto de vista do emissor, como se dele dependesse toda a construção de sentidos, cabendo ao receptor/aluno a tarefa de decodificação e extração de conteúdo (Klayn, 2020, p. 128).

Com esse esvaziamento do *outro*, percebemos a necessidade de uma abordagem significativa ao estudante. Por isso, defendemos, com Klayn (2020), uma abordagem sociointeracional, a qual reconhece os valores ideológicos de todas as interações sociais, pautados em relações históricas de poder. É nesse contexto que a arquitetura das *relações* torna-se relevante para o trabalho com o texto, neste caso, literário. Reconhecer que os textos passaram por um processo dialógico e, por isso, carregam valores e posições éticas ao longo da história, significa perceber a validade do pensamento do Círculo.

A obra de Valter Hugo Mãe, com cuja citação iniciamos o capítulo, aborda a necessidade do outro em ser ouvido, atendido. O campo da literatura, em se tratando de um sistema ideológico já formado, uma vez que, de acordo com Volóchinov (2017), ele, o sistema, tem como base a ideologia do cotidiano, cristaliza as ideias presentes nas vivências do dia a dia. Considerando a especificidade do texto literário, o artigo em discussão concluiu que, apesar de haver algumas questões relevantes, a maioria delas não considera uma interação direta com os estudantes, limitando-os a perguntas vale-tudo, ou até mesmo questões em que não há necessidade de leitura do poema.

Essa limitação pode distanciar mais ainda os estudantes do texto literário. Como proposta de melhoria das atividades, houve grande atenção ao caráter *responsivo* das novas

perguntas. Por isso, diferentes são as estratégias para uma abordagem textual, sendo esta a que privilegia o dialogismo, ou seja, a relação entre texto e leitor, texto e outros gêneros textuais.

Como resultado da reformulação, houve duas perguntas, que funcionaram como pré-leitura, e oito perguntas relacionadas ao texto. A temática envolvia o *amor*, por isso foi necessária também uma tentativa de conceituá-lo, para, assim, ler um soneto desse assunto. As três primeiras questões, após a leitura do texto, foram as seguintes:

1. Em uma única palavra, explique qual é o tema do poema lido:
2. Com relação ao tema identificado, qual parece ser o propósito do eu lírico nesse poema? Que elementos do texto te fizeram chegar a essa conclusão?
3. Repare que o poema começa e termina com a palavra amor. Que significado você constrói a partir disso? (Klayn, 2020, p. 147).

Essas três perguntas sintetizam o nosso olhar para o trabalho com a linguagem viva. Precisamos considerar, em sala de aula, a conexão entre o texto e o estudante, para que possa perceber vínculos com, até mesmo, criações de séculos atrás. Nesse sentido, encontramos, por exemplo, a possibilidade de encontrar o *outro* por meio dos questionamentos: para explicar em somente *uma* palavra, é necessária uma capacidade admirável de síntese; para chegar à conclusão do propósito do eu lírico, é preciso inferir diferentes aspectos do texto; por fim, a criação de hipóteses também lança o estudante ao universo poético.

Além disso, alicerçada a uma perspectiva estilística, encontra-se a dissertação de Souza (2019), a qual investiga, à luz de Bakhtin (2013), o ensino de análise sintática no Brasil, a partir do exame de diferentes gramáticas, para, ao final, propor uma discussão acerca da produção escrita de alunos de uma escola da Educação Básica, percebendo as diferentes formas de construção de orações coordenadas e subordinadas, com ou sem conjunção.

Os três trabalhos, aqui discutidos, justificam a necessidade de um olhar dirigido especialmente aos professores em formação. Por isso, acreditamos que, à luz de princípios do Círculo, será possível delinear uma proposta teórico-metodológica para o ensino de língua, com um enfoque dialógico. No capítulo seguinte, dedicamo-nos ao entendimento da estilística bakhtiniana.

3 A ESTILÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA

A arquitetura deste trabalho, ao abordar aspectos estilísticos, constrói-se com a preocupação de mobilizar princípios que buscam auxiliar o professor em seu trabalho com o ensino de língua materna. Nesse sentido, entendemos que se faz necessária uma compreensão ampla de linguagem, com vistas à produção de textos (orais e escritos), em diferentes esferas da comunicação discursiva.

Beth Brait (2013, p. 17), ao discutir a experiência pedagógica de Bakhtin (2013), revela que este aborda relações entre “sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria”. Em consequência disso, o que nos motiva aqui é esta posição didático-dialógica da linguagem: encontra-se, numa pequena reflexão acerca do ensino da língua, um terreno de análise sintática, que leva em conta aspectos presentes na ordem metodológica para o estudo da língua em *MFL* (2017), de V. Volóchinov, em especial ao terceiro ponto, doravante discutido.

Com isso, partindo do pressuposto de que o trabalho com a língua materna deve considerar não somente o recorte de trechos de obras literárias (como Bakhtin o fez, com um olhar metodológico específico e justificado), mobilizamos, além disso, princípios teóricos capazes de atender à completude dos enunciados, que circulam na cadeia de comunicação discursiva, presente na língua viva dos estudantes. Na sequência, discutimos a estilística bakhtiniana e sua relação com uma arquitetura para o ensino de língua.

3.1 Uma preocupação artística, linguístico-discursiva do professor Mikhail Bakhtin

O nosso estudo, ao partir de noções presentes no Círculo de Bakhtin, entende o trabalho estilístico como constitutivo da análise dialógica de textos em sala de aula. Por isso, buscamos elucidar a noção de estilística presente, também, nesta pesquisa.

As tradutoras do relato docente de Mikhail Bakhtin, Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, situam a estilística como uma disciplina ligada aos estudos literários e linguísticos¹³, presente nos últimos séculos. O professor Bakhtin, então, ao fazer parte da construção da identidade da estilística russa, revela como a linguagem se encontra vinculada à materialidade linguística, às condições de uso e aos possíveis efeitos estilísticos.

Esse pensamento ligado a uma concretude linguística aparece, de acordo com Grillo e Américo (2013), principalmente, durante a Revolução de 1917, a qual propunha uma limpeza

¹³ O objetivo desta seção é situar a estilística bakhtiniana. Por conta disso, não haverá uma discussão acerca do surgimento dos estudos literários/linguísticos, mas um breve recorte da relação com a disciplina estilística na União Soviética.

linguística – sem a presença de estrangeirismos, por exemplo. Tal concepção provocou uma preocupação metalinguística, que aponta para uma simplificação do idioma russo, que se tornou oficial no país no início do século XX. Ao mesmo tempo em que havia um anseio pela pureza da língua por parte dos líderes soviéticos, Mikhail Bakhtin formulou um olhar estilístico-dialógico original, elaborado na sua prática como docente.

Com esse ponto de vista, não buscamos, necessariamente, apresentar os diferentes tipos de estilísticas presentes em distintos estudiosos, como Charles Bally, considerado o expoente da estilística no ocidente, vinculado ao pensamento estruturalista de Ferdinand de Saussure. Tampouco objetivamos comparar a estilística bakhtiniana com uma estilística literária. Buscamos entender a estilística proposta no texto bakhtiniano como um processo teórico-metodológico, que atua como um passo para o processo de análise e alcance das relações dialógicas presentes em qualquer tipo de texto.

Por essa razão, entendemos que o pensamento presente no Círculo de Bakhtin permite a construção de um ponto de vista dialógico. Como apresentado em diferentes obras – entre as quais destacamos *A teoria do romance I: a estilística* (2015) –, defendemos a existência de graus e formas variadas no que concerne ao enfoque dialógico. Essa percepção evoca, necessariamente, princípios adjacentes à ideia de dialogismo.

Destacamos, por isso, que, ao falar dos princípios do Círculo, como aponta Brait (2012), falamos sempre em *relação*, em *outro*, em *vozes sociais*. Não admitimos, nesse cenário, a discussão acerca do singular, do individual como um aspecto isolado: o sujeito do discurso, ao tomar a palavra para si, por exemplo, fala para o *outro*, em função dele e concorda, discorda, inclui vozes. É justamente o que acontece com a estilística: o professor Bakhtin, com uma preocupação estilística, não aborda o estilo como particularidade de um indivíduo, mas o entende como uma posição do falante em relação ao seu horizonte, ao momento de comunicação, ao outro.

Essa posição é percebida em *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), *Estética da criação verbal* (2011) e *A teoria do romance I: a estilística* (2015)¹⁴. Concordamos com Brait (2012, p. 80), ao discutir estilo, quando defende que esse princípio serve como alicerce para um entendimento amplo acerca de dialogismo, uma vez que este é o aspecto “que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que o eu/outro

¹⁴ Como assinala Brait (2012), Bakhtin mobiliza também a ideia de estilo em outras obras, como: *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* e *A problema da obra de Dostoiévski*.

se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem”. Entender estilo, portanto, significa atingir o cerne da teoria dialógica.

Na obra em que destaca uma de suas aulas, Bakhtin (2013) aponta para o trabalho estilístico com fenômenos gramaticais, como referido no início desta seção. Por outro lado, em outros trabalhos – como em *A teoria do romance I* –, há ênfase para o estilo como constituinte de uma obra literária, vinculada ao meio artístico. Esse destaque ocorre pelo interesse de Bakhtin, principalmente, nas obras de Fiódor Dostoiévski, o qual apresenta uma originalidade em termos estilísticos – Bobók (2019), por exemplo, evidencia, para o estudioso russo, uma representação profunda do gênero menipeia.

Os textos bakhtinianos publicados na década de 30, compilados em diferentes volumes, destacam sua estilística voltada para o gênero romance. Nesse sentido, encontrava-se naquele momento uma tentativa de oposição à lógica de que a estilística tradicional remetia a uma individualização da língua, pois, de acordo com Bakhtin (2015, p. 44, grifo do autor), tanto a linguística quanto a estilística da época buscavam “a *unidade* na diversidade”. Essa percepção evidencia que a diversidade das linguagens, a ideologia e o heterodiscurso¹⁵ – princípio constitutivo da língua, que marca várias formas de ser da língua, temporalmente marcadas, socioculturalmente distribuídas –, não são considerados pela estilística tradicional.

É justamente nesse ponto que Bakhtin marca a estilística por ele postulada: a estilística tradicional ignora o fato de que o romance orchestra e permite a existência do heterodiscurso, o qual engendra diferentes vozes sociais, com uma sobreposição de gêneros, de protagonistas, de discordâncias e concordâncias. Por essa razão, o seu registro como professor, feito em 1945, sublinha fortemente o caráter estilístico: deve-se dar atenção não aos fenômenos lógico-gramaticais, mas aos aspectos estilísticos.

Na obra aqui discutida, a qual foca no romance, percebem-se aproximações metodológicas presentes na análise do professor estudioso em linguagem: no momento em que se discute a dialogicidade interna do discurso, o estilo é visto como um procedimento de análise, como vemos nos três recortes acerca dessa relação:

Por isso a dialogicidade que ouvimos com tanta precisão na feição expressiva do seu estilo carece às vezes de um comentário histórico-literário especial: não sabemos com o que exatamente esse tom está em dissonância ou consonância, mas, por outro lado, essa dissonância ou consonância integra a tarefa do estilo (Bakhtin, 2015, p. 57).

¹⁵ Na obra *A teoria do romance I: a estilística* (2015), Bakhtin demonstra como o romance, gênero discursivo por excelência, engendra diferentes formas de ser da língua, que permite o heterodiscurso. A nossa pesquisa não aprofundará esse pilar bakhtiniano, mas reconhecemos sua importância para o entendimento da linguagem.

Nas manifestações da dialogicidade interna do discurso [...] que aqui examinamos, a atitude em face da palavra do outro, da enunciação do outro é da competência do estilo. [...] A política interna do estilo [...] é determinada por sua política externa (pela relação com a palavra do outro). (Bakhtin, 2015, p. 57).

A dialogicidade social interna do gênero romanesco requer que se revele o contexto social concreto do discurso que determina toda a sua estrutura estilística, a sua “forma” e o seu “conteúdo” [...] (Bakhtin, 2015, p.77).

Esses três recortes, dentro da obra que percebe o gênero romanesco como o caminho mais adequado da heterodiscursividade, por conta de sua liberdade criadora e atuação em diferentes níveis da vida da língua, destacam o estilo como parte de um procedimento metodológico. No primeiro, observa-se como o estilo de Tolstói aponta para horizontes distintos, os quais são dissonantes e consonantes com as diferentes consciências socioverbiais. Esse modo de ser do estilo tolstoiano revela uma “concretização da dialogicidade (quase sempre da polêmica)” (Bakhtin, 2015, p. 57).

No segundo ponto destacado, olha-se para a atitude avaliativa em relação à palavra do outro. Como já foram apontadas diferentes propriedades da palavra nesta discussão, sob o ponto de vista de Volóchinov (2017), destacamos que, nesse texto acerca da estilística no romance, a palavra também adquire diferentes tons: nesse momento, a palavra atua como um meio, nunca sendo *neutra* em relação às atitudes dos sujeitos – ela sempre está impregnada dos pontos de vistas de *outros*. Por fim, Bakhtin (2015), no terceiro recorte, defende que a estilística adequada para o romance é a *estilística sociológica*, uma vez que é o contexto social mais imediato que revela a própria estrutura desse gênero.

Essa posição teórica, no entanto, é redirecionada com o texto “Os gêneros do discurso” – escrito entre 1952 e 1953 –, presente na obra *Estética da criação verbal* (2011). Nesse texto, que aprimorou o campo dos estudos linguísticos e, até hoje, apresenta-se como base para a definição de práticas docentes no contexto brasileiro, Bakhtin apresenta o estilo como constitutivo dos gêneros do discurso: “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional [...] estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin, 2011, p. 262). Os três aspectos – tema, estilo e construção composicional – compõem, portanto, os gêneros do discurso, que apresentam, por isso, uma estabilidade. Essa forma de ser dos gêneros não exclui a possibilidade de uma autenticidade por parte dos sujeitos do discurso, mas evidencia uma relativa harmonia linguística nas diferentes esferas de comunicação.

Nesse contexto, o estilo encontra-se vinculado aos enunciados concretos, os quais variam em grau de individualidade, dependendo da esfera de comunicação: haverá possibilidade de estilo individual no campo da literatura, enquanto que, no campo jurídico,

esse aspecto será menos perceptível. Como o estilo sempre está vinculado aos outros dois aspectos – tema e construção composicional –, Brait (2012, p. 89) registra que “o estilo também depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo e o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro etc”. Ao considerar a relativa estabilidade dos gêneros, notamos que, embora haja determinações quanto a sua composição, esse *relativo* equilíbrio permite o acontecimento da autoria, amplamente discutida pelos membros do Círculo.

A autoria, para Bakhtin (2011), é vista como um reflexo da individualidade – sempre construída coletivamente, a partir do outro –, que surge em determinadas esferas de comunicação. Para o pensador, ela é considerada um “epifenômeno do enunciado, seu produto complementar. Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual [...]” (Bakhtin, 2011, p. 266). Vista dessa forma, ela é acidental: pode acontecer em determinados gêneros do discurso. Sabendo disso, consideramos que qualquer aspecto relacionado à individualidade atravessa a ideia de estilística, pois o caráter singular da individualidade inevitavelmente encontra-se em constante diálogo com o coletivo e, portanto, com a atitude valorativa de cada falante.

É graças à estabilidade estilística, composicional e temática que a comunicação acontece com certa harmonia. Como aponta Bakhtin (2011), sem uma noção básica dos gêneros, a cada interação, eles teriam de ser criados a todo momento, dificultando a comunicação humana. Quando nos propomos a ler, por exemplo, um romance, não o lemos com a expectativa de conhecer notícias de última hora, a fim de adquirir informações acerca do convívio mais imediato: conhecemos, em primeiro lugar, uma organização concebida por um sujeito histórico, que organizou um enredo composto por diferentes personagens e situações. Conhecer os gêneros, portanto, significa conhecer a vida da linguagem – seus distintos estilos, temas e composições.

O nosso objetivo, nesta seção, ao apresentar o texto central deste trabalho – *Questões de estilística no ensino de língua* (2013) –, foi situar a presença de outras duas obras que marcam o desenvolvimento terminológico de Mikhail Bakhtin, autor multifacetado. Optamos por discutir somente acerca das três obras, cuja autoria é atribuída a M. Bakhtin, no entanto, reconhecemos que, no Círculo, o estilo também é amplamente discutido em *MFL* (2017), a partir do momento em que se discorre sobre o discurso de outrem.

Por isso, contextualizamos a estilística em torno das situações culturais e políticas do século XX, a fim de entender como Bakhtin (2013) a mobiliza em seu texto como professor, central para o presente trabalho, que mobiliza princípios da arquitetônica bakhtiniana, com

vistas à reflexão acerca do ensino de língua materna. Na sequência, organizamos um quadro, marcando temporalmente a presença da estilística nas três obras escolhidas. Na próxima seção, retomamos, com mais profundidade, os princípios metodológicos presentes no texto de 2013.

Quadro 3: A estilística em três obras bakhtinianas.

Obra	Estilística
1930 - <i>A teoria do romance I: a estilística</i>	Há a defesa de uma estilística sociológica, que percebe o contexto social mais imediato.
1945 - <i>Questões de estilística no ensino de língua</i>	Vinculada ao ensino de língua materna, a estilística considera a vida da língua viva, sua concretude, sua atitude valorativa.
1952-53 - <i>Os gêneros do discurso</i>	O estilo é um aspecto indissolúvel dos gêneros e acompanha o conteúdo temático e a construção composicional.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

3.2 Qual é o lugar da estilística no ensino de língua?

*As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta
seu significado estilístico*
Mikhail Bakhtin

Diante da afirmação bakhtiniana acerca do estudo das formas gramaticais, localizamos a estilística presente na sua obra como um aspecto central da análise linguística: sem a estilística, o entendimento gramatical fica isolado e, portanto, desvinculado da linguagem viva. Ao considerarmos essencial o trabalho estilístico em sala de aula, propomo-nos a aprofundar, nesta seção, a compreensão de Bakhtin (2013) em relação à estilística no ensino de língua.

Grillo e Américo (2013) revelam que o pensador russo, ao longo de suas formulações teóricas, elaborou diferentes princípios a partir de interlocutores de sua época. O pensador do Círculo, por isso, fundou sua arquitetura com base na divergência metodológica, elaborando escritos sobre diálogo, estilística e relações dialógicas. Um de seus principais interlocutores foi Viktor Vinogradov¹⁶ – linguista russo renomado pelo seu trabalho com a estilística e as diferentes formas de diálogo.

¹⁶ Para Grillo e Américo (2013), Vinogradov foi um pensador importante para Bakhtin, uma vez que ele aparece frequentemente em outras obras, como *Problemas da obra de Dostoiévski* (2022) e *Estética da criação verbal* (2011).

Seu interlocutor, Vinográdov, foi essencial para as reflexões de Mikhail Bakhtin em seu fazer como professor: parecia haver uma discordância relevante para que as reflexões do pensador do Círculo pudessem avançar. É por isso que Grillo e Américo (2013) defendem o fato de que Bakhtin não desconsidera a existência das análises de Vinográdov, mas entendem que suas próprias formulações, embora muito originais, são uma “abordagem teórico-metodológica em resposta a elas” (Grillo; Américo, 2013, p. 102). Se, por um lado, Vinográdov criou uma estilística linguística, que buscava perceber diferentes grupos para as construções da língua e sua relação com a poética, Bakhtin, como apontam as estudiosas, propôs uma estilística metalinguística à luz do estilo em Dostoiévski, por outro.

Nesse contexto, a estilística bakhtiniana considerava, em Dostoiévski, os seguintes aspectos: “a interseção de vozes sociais, de relações dialógicas entre narrador e personagens, a fusão das réplicas de um diálogo em uma única voz, a antecipação do discurso do outro e assim por diante” (Grillo; Américo, 2013, p. 102). Diferentemente de Vinográdov, o qual separava a estilística em três aspectos: a da língua, do discurso e da literatura. Esses três envolviam, em linhas gerais, uma análise da entonação, dos diferentes sentidos a partir da ordem de palavras numa mesma oração, considerando seu traço dialógico e monológico.

Para ambos os linguistas, a estilística insere-se como um pilar metodológico para análises de obras literárias ou gêneros presentes em outras esferas de comunicação. É justamente nesse aspecto, como lembram Grillo e Américo (2013), que Bakhtin diferencia-se de Vinográdov: “enquanto Bakhtin concebe a natureza linguística como dialógica por princípio, Vinográdov a vê como monológica, sendo que os elementos dialógicos (dramáticos) sempre estarão sujeitos à intenção do autor da obra literária” (Grillo; Américo, 2013, p. 114). Interessa-nos, portanto, perceber Bakhtin e sua metodologia para o ensino de língua, ponto central da nossa pesquisa.

O estudioso escreveu um artigo, na década de 1940, intitulado *Questões de estilística no ensino da língua*¹⁷, no qual compartilha suas experiências como professor da Escola Ferroviária nº 39 e da Escola Básica nº 14. Visto por Beth Brait (2013, p. 15) como uma “sequência didática comentada (uma espécie de guia do professor)”, os escritos de Bakhtin elucidam a problemática do ensino de língua existente tanto na década de 40 quanto nos tempos atuais.

¹⁷ Originalmente, como apontam as tradutoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, o título é “Questões de estilística nas aulas de língua russa no ensino médio”. Houve a opção por uma forma mais simplificada na edição brasileira.

Especialmente no texto referido, a discussão se pauta em dois processos centrais da nossa investigação: a gramática e a estilística, uma vez que

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 em escolasticismo (Bakhtin, 2013, p. 23).

Percebemos e conhecemos a faceta docente de Mikhail Bakhtin, com uma preocupação de ensino não vista anteriormente em seus textos. Sabemos que essa visão de estudos gramaticais não é uma novidade contemporaneamente e, no entanto, por mais que seja considerada um truísmo para Bakhtin (2013) – como afirma no primeiro parágrafo de seu relato –, a situação do ensino de língua está longe do ideal. Nesse contexto, encontra-se a defesa de que

toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística (Bakhtin, 2013, p. 24-25)

A presença do outro, para a construção da aula, torna-se essencial: em diferentes momentos, percebemos um ensino de língua vinculado a uma afetividade explícita, ligado ao “amor à subordinação sem conjunção” (Bakhtin, 2013, p. 39). Por isso, para além de qualquer aprimoramento de uma escrita autêntica e viva, notamos uma preocupação com um uso conectado à vivência dos estudantes, que precisam passar a utilizar diferentes estruturas na sua linguagem oral e escrita.

Com o estudo das orações sem conjunção, pode-se perceber uma ordem metodológica para o estudo das formas linguísticas, as quais são o meio para alcançar as relações dialógicas, a dramatização, os efeitos estilísticos, as vozes sociais. Esse percurso torna-se relevante, pois as relações dialógicas não estão presentes somente em grandes diálogos, em discursos de caráter político, mas na própria relação da concepção do objeto pela palavra.

A editora da edição russa, Liudmila Gogotichvíli (2013), ao contextualizar as condições de produção de Bakhtin, revela dois tipos possíveis de leitores: um professor interessado em metodologia e um linguista. Diante dessa constatação, colocamo-nos um pouco em cada âmbito, pois acreditamos no vínculo entre um ensino de língua alicerçado a uma visão teórico-metodológica coerente no campo da pesquisa. Como a língua viva é preocupação constante do professor Bakhtin, percebemos uma ênfase em incluir seus próprios estudantes no processo de análise estilística.

Há um percurso coerente no texto de Bakhtin (2013): a partir da problematização acerca do ensino de língua materna, defende-se que o estudo da análise sintática não enriquece a escrita e a criatividade dos estudantes – por isso ressalta a importância de uma linguagem própria. Essas análises mencionadas pelo estudioso referem-se ao ponto de vista da língua como unidade da língua e não como um enunciado concreto, por isso acabam em escolasticismo. Após analisar mais de trezentas redações de alunos de sua escola, Bakhtin (2013) observou a pequena incidência de períodos compostos por subordinação. Esse diagnóstico o motivou a analisar atentamente três recortes de grandes escritores russos:

- 1) *Triste estou: o amigo comigo não está.* (Púchkin)
 - 2) *Ele começa a rir – todos gargalham.* (Púchkin)
 - 3) *Acordei, cinco estações tinham ficado para trás.* (Gógol)
- (Bakhtin, 2013, p. 30).

Como Bakhtin (2013) redigiu esse plano de aula e não chegou a publicá-lo formalmente, muitas observações acerca de suas condições de produção foram feitas por Gogotichvíli (2013), a qual destaca que havia, nos rascunhos, mais um trecho para análise, o qual foi riscado após as aulas do professor. Com isso, o plano envolvia tanto uma análise lógico-sintática quanto estilística, envolvendo uma abordagem dialógica. Disso decorre o argumento de que o pensador tinha, como objetivo maior, a elaboração de um entendimento dialógico para qualquer fenômeno gramatical, o que implica outras categorias – não desenvolvidas no texto em questão.

É por isso que, ao trilhar o percurso estilístico de Bakhtin e Volóchinov, Silva (2021) trata da estilística presente no artigo aqui discutido como uma *estilística metalinguística*:

Não um estilo como mera manifestação individual, mas aquele que o considera na perspectiva do autor/leitor como elementos constitutivos da estrutura enunciativa. Para isso, parte da abordagem da estilística metalinguística, a qual compreende a língua em superação aos aspectos formais (Silva, 2020, p. 95).

A partir dessa reflexão, portanto, como mencionamos anteriormente ao discutir os gêneros do discurso, o pensador russo parte para uma abordagem da estilística do gênero, uma vez que o estilo é constitutivo de qualquer enunciado concreto. Neste trabalho, percebemos a estilística como parte constitutiva do processo teórico-metodológico para um trabalho de ensino de língua materna.

Para perceber melhor a percepção estilístico-dialógica dos fenômenos gramaticais, por exemplo, ao discutir o primeiro recorte, de Púchkin, Bakhtin (2013) faz a seguinte transformação: de “Triste estou: o amigo comigo não está” (Bakhtin, 2013, p. 30), altera-se o período para “Estou triste, porque o amigo não está comigo” (Bakhtin, 2013, p. 31). Após

essa reformulação, cria-se a ideia de que a mudança não é mecânica: ela envolve procedimentos estilísticos. Nisso, o professor relata que:

Adiante, junto com os alunos, chegamos à conclusão de que o elemento dramático do período sumiu totalmente: aquela entonação, a mímica e o gesto com ajuda dos quais expressamos a dramaticidade interna durante a leitura em voz alta do texto de Púchkin tornaram-se claramente inconvenientes na leitura. De acordo com os alunos, a frase tornou-se mais literária, muda, para leitura com os olhos: ela não pede mais uma leitura em voz alta. De modo geral, os alunos concluem que, do ponto de vista da expressividade, perdemos muito ao trocar a construção sem conjunção pela com conjunção (Bakhtin, 2013, p. 31).

O texto do professor, para o leitor acostumado com outras obras, pode criar até certo estranhamento: o grande teórico russo aponta para uma análise estilística, que considera o ponto de vista dos seus estudantes de uma escola de Ensino Médio. Ao levarmos em conta sua arquitetura, na verdade, há uma coerência teórico-metodológica admirável: ao longo do relato de suas aulas, as expressões *junto com os alunos, a discussão com os alunos, fazemos os alunos tirarem suas conclusões* são uma constante. Esse tom dialógico, em Bakhtin (2013), reafirma fortemente a sua posição como pensador do diálogo. Ele se constitui, também, como um professor dialógico.

Com a análise do primeiro exemplo, encontramos uma reflexão acerca da produtividade de suas análises estilísticas. O professor Bakhtin (2013) interessa-se em saber o que se perde e o que se ganha com determinadas alterações pela adição de conjunções. Nesse sentido, tece, junto de seus alunos, mudanças/princípios estilísticos:

- a) a relação *lógica* entre as orações simples, revelada e posta em primeiro plano, enfraqueceu a relação emocional e dramática entre a tristeza do poeta e a ausência do amigo;
- b) diminuiu-se drasticamente a carga entonacional, tanto em cada uma das palavras quanto em todo o período: o papel da entonação foi substituído pela conjunção lógica fria; agora, há mais palavras no período, porém bem menos espaço para a entonação;
- c) a dramatização da palavra por meio da mímica e do gesto tornou-se impossível;
- d) diminuiu-se a capacidade do discurso de produzir imagens;
- e) o período parece ter passado ao registro mudo, tornou-se mais adaptado à leitura silenciosa do que à leitura expressiva em voz alta;
- f) a oração perdeu sua concisão e se tornou menos agradável aos ouvidos (Bakhtin, 2013, p. 33-34).

Há um universo terminológico adotado pelo pensador nesse texto, que não exige necessariamente uma precisão em definir o que é dramatização, dialogicidade, como aponta Faraco (2013). Trata-se de um texto feito por um professor preocupado com a escrita de seus estudantes, para que esta se torne menos fria e mecânica e mais expressiva, criativa e autêntica. Para Bakhtin (2013), determinadas construções carregavam consigo uma lógica

fria, isto é, mostravam apenas um único horizonte, no qual poucos protagonistas – focos de atenção – apareciam, reduzindo, portanto, a presença de vozes sociais.

Após a análise dos três períodos, o professor, ao final, questiona se o seu trabalho foi atingido:

ele conseguiu ensinar aos alunos o gosto e o amor à subordinação sem conjunção? Os alunos conseguiram realmente apreciar o caráter expressivo e a vivacidade dessas formas? Se esse objetivo for atingido, resta ao professor apenas levar os estudantes a empregarem essas formas em sua linguagem oral e escrita (Bakhtin, 2013, p. 39).

Em seu relato, notamos não somente a preocupação, mas um enfoque dialógico que investigou, na prática, se o seu trabalho funcionou. Diante dessas colocações, entendemos que os princípios estilísticos, vinculados ao ensino de língua, conferem ao professor de língua materna uma posição em relação à vida da linguagem viva dos estudantes. Adotamos, neste trabalho, portanto, uma posição estilístico-dialógica, que tem como base os mesmos princípios ligados à análise feita pelo professor Mikhail Bakhtin (2013).

Parece-nos, a partir da leitura de outros textos do Círculo, como em *MFL* (2017), que Bakhtin (2013) está interessado em aspectos externos à oração, como seu efeito a partir de certos usos de conjunções e o emprego de certas palavras com caráter mais expressivo. Ao discutir os problemas de sintaxe e a teoria do enunciado, Volóchinov (2017) aponta para um olhar que, para esta pesquisa, consideramos como *estilístico*:

Ao analisarmos essa palavra em todas as categorias linguísticas, veremos claramente que elas definem a palavra apenas como um elemento possível do discurso e não dão conta do todo do enunciado. Aquele aspecto adicional que transforma essa palavra em um enunciado íntegro permanece fora de absolutamente todas as categorias e definições linguísticas. Ao desenvolver essa palavra em uma frase acabada com todos os seus membros (seguindo a lógica do “subentendido”), teremos um período simples, mas de modo algum um enunciado (Volóchinov, p. 243, 2016).

Esse aspecto que transforma a palavra em enunciado envolve, entre outros, a estilística, porque abrange a expressividade e a conexão com o outro. Do contrário, se o trabalho de ensino de língua limita-se às definições linguísticas, as relações dialógicas e o trabalho estilístico não acontecem. Por isso, defendemos um trabalho para além do puramente linguístico.

Nesse sentido, sintetizamos, no quadro a seguir, os princípios mobilizados no texto do professor Bakhtin. Gogotichvili (2013), ao contextualizar o percurso terminológico de Bakhtin, enfatiza que, embora não mencionados explicitamente no texto, os termos diálogo, dialogismo e relações dialógicas encontram-se referidos na ideia de dramatização, uma vez

que Bakhtin utiliza os chamados *hibridismos bivocais terminológicos* nas décadas de 1940 e 1950.

Quadro 4: O professor Bakhtin e sua metodologia de análise dialógica.

A metodologia bakhtiniana	
Relações dialógicas	O próprio enunciado – mesmo que isolado para análises <i>estilísticas</i> – apresenta diferentes tipos de relações dialógicas. Para além do período composto, encontra-se uma conclusão generalizada acerca da gramática – em sua totalidade, percebe-se sua dialogicidade.
Dramatização	A dramatização – sinônimo <i>funcional</i> no texto – desempenha a ideia de relações dialógicas, diálogo e dialogismo. A análise dos períodos permite a observação de diferentes protagonistas, os quais expressam suas vozes por meio das construções compostas sem conjunção.
Estilística	Há a proposição de uma estilística metalinguística, a qual carrega uma abordagem dialógica. A abordagem estilística percebe, portanto, a realidade da língua viva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na sequência, a fim de fundamentar o nosso percurso metodológico de uma abordagem estilístico-dialógica, caminhamos para o quarto capítulo.

4 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM PERCURSO METODOLÓGICO

O ponto de vista dialógico não cria um objeto ideal, de sujeito ausente, a ser tratado a distância; orienta, antes, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais dialogar.

Marchezan, 2016, p. 128-9.

Nos capítulos anteriores, à luz da arquitetônica do Círculo de Bakhtin, mobilizamos princípios teórico-metodológicos que nos permitem vislumbrar um norte para a proposição de atividades estilístico-dialógicas no ensino de língua materna, a fim de refletir dialogicamente a partir de um exemplo prático da metodologia proposta. Diante da convergência de diferentes noções mobilizadas ao longo das últimas décadas, acreditamos na validade do pensamento do Círculo, o qual permite ao professor pesquisador princípios teórico-metodológicos coerentes com as necessidades do ensino de língua no Brasil.

A fim de alinhar nossos objetivos gerais e específicos, buscamos, neste capítulo, descrever o percurso metodológico traçado para atribuir, após isso, um caráter científico adequado ao trabalho analítico, como apontam Prodanov e Freitas (2013), o qual facilita o entendimento de soluções de problemas e investigações posteriores. Nesse sentido, nosso trabalho configura-se alicerçado de componentes científicos, entre os quais se destacam a metodologia, os objetivos, um objeto de estudo definido, que permitem um grau vário de discutibilidade.

O nosso trabalho, portanto, apresenta a seguinte organização: num primeiro momento, a pesquisa de dissertação será classificada quanto à natureza, à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos metodológicos. Além disso, definimos os procedimentos de análise e construção da proposta metodológica, a qual se fundamenta nos princípios teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin. Na sequência, portanto, vinculamos pilares científicos à proposta do presente trabalho.

4.1 Caracterização da pesquisa e seus pilares científicos

Esta pesquisa classifica-se como básica quanto à sua natureza, quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa, quanto aos objetivos é exploratória, quanto aos procedimentos, é bibliográfica, uma vez que buscamos aprofundar e propor, ao final, alternativas metodológicas, as quais, em relação dialética com o trabalho bibliográfico, constituem suporte para a proposição dos princípios almejados.

O processo metodológico de nossa pesquisa, ao se constituir em princípios bakhtinianos, como o de dialogismo e estilística, não tem a pretensão de se configurar como

um modelo hermético, ou seja, a partir do momento em que se incorporam os estudos do Círculo de Bakhtin, os enunciados, elos da cadeia discursiva, trilham um caminho analítico para, enfim, encontrar inquietações e respostas por meio do diálogo. Apesar disso, traçamos parâmetros que configuram a cientificidade de um trabalho de dissertação, à luz de Demo (2000), por meio do seguinte quadro:

Quadro 5: Propriedades da cientificidade (DEMO, 2000).

Critério de cientificidade (DEMO, 2000)	A pesquisa
Objeto de estudo	Princípios teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin.
Discutibilidade	O discurso científico nunca é imune à crítica. Por isso, este trabalho configura-se como uma análise crítica do ensino de língua.
Sistematicidade e coerência	Com a reconstrução dos principais conceitos metodológicos, torna-se possível tecer novas reflexões acerca do objeto estudado.
Autoridade por mérito	Recorre-se à arquitetura do Círculo de Bakhtin, grupo de estudiosos responsável pelo entendimento das áreas da Linguística e da Literatura.
Relevância social	O presente trabalho, ao envolver alunos dos níveis iniciais do curso de Letras, apresenta sua relevância ao tratar de preocupações pertinentes ao ensino de língua materna no Brasil.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com a formulação do Quadro 5, percebemos como os cinco aspectos são interdependentes, uma vez que caminham para o objetivo geral, que é a cientificidade. Nesse sentido, a pesquisa torna-se científica pelo seu interesse em aprofundar fenômenos relacionados à vida humana. A partir do momento em que nos propomos, como pesquisadores, a analisar determinada situação, mobilizamos o nosso olhar acerca do objeto e, com isso, manipulamos, à luz de diferentes teorias, os métodos possíveis.

No início desta seção, apontamos para o fato de que a pesquisa apresenta uma natureza básica. Isso significa que nos propomos a “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Como consequência dessa classificação, propomo-nos a desenvolver princípios teórico-metodológicos a partir de reflexões presentes no Círculo de Bakhtin.

Em relação aos objetivos, a investigação é exploratória: por conta de sua flexibilidade temática, torna-se essencial, ao longo do processo de estudo de determinado tema, delimitar os objetivos gerais e as hipóteses do trabalho (Prodanov; Freitas, 2013). Além disso, quanto aos procedimentos – isto é “a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a

elaboração da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54) –, a presente busca é bibliográfica, pois o conhecimento obtido decorre do estudo de diferentes estudiosos acerca da linguagem.

Para entender com mais clareza os problemas circundantes do ensino de língua, optamos por uma abordagem qualitativa, a qual não exige técnicas estatísticas. É por isso que há “contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Como ela se distancia da abordagem quantitativa, há maior preocupação quanto ao processo do estudo do problema do que com o seu resultado.

Prodanov e Freitas (2013) revelam os aspectos ligados à abordagem qualitativa, entre os quais destacamos: qualidade, entendimento, amostragem pequena, a figura do pesquisador como maior instrumento. À luz dessas definições metodológicas, partimos para a descrição dos princípios fundantes da arquitetura do Círculo de Bakhtin para o ensino de língua na seção seguinte.

4.2 A proposta teórico-metodológica nas Ciências Humanas

Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. Mesmo quando pretendemos viver e expressar urbi et orbi, é claro que, na verdade, vemos tanto a cidade quanto o mundo pelo prisma do ambiente social concreto circundante.

V. Volóchinov

As obras do Círculo são amplamente difundidas no Brasil. Não é incomum vermos referências aos estudiosos no campo do ensino de língua. Ao mesmo tempo em que esse fenômeno acontece, percebemos grande distanciamento com a vida da linguagem na sala de aula. Com essa preocupação, traçamos, na sequência, um percurso metodológico à luz das discussões de Bakhtin (2011, 2013) e Volóchinov (2017).

Nesse sentido, encontramos, em *MFL* (2017), uma descrição da ordem metodológica para o estudo da língua, após uma discussão aprofundada acerca de duas concepções correntes de linguagem: a que considera um sistema abstrato de formas, por um lado, e a que percebe terreno fértil no psiquismo individual dos falantes, de outro. Esses dois olhares – descritos como *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato* – desconsideram fatores essenciais da vida linguagem e, por isso, são insuficientes para uma análise dialógica da linguagem. Por isso, o pensador do Círculo considera como adequado um trabalho cuja abordagem tenha como pressuposto a *interação discursiva* (VOLÓCHINOV, 2017).

Ao mesmo tempo em que encontramos, em Volóchinov (2017), a descrição para o estudo da língua, precisamos considerar o fato de que o objeto de estudo em Ciências Humanas é expressivo e falante. Diante disso, Oliveira (2019) diferencia o campo de estudos das Ciências Exatas para as Humanas, uma vez que, de um lado, ele é mudo e, de outro, falante: “por isso, fazer Ciências Humanas é sempre o encontro de duas consciências que, em uma interação dialógica, pesquisador e seu *outro* produzem e negociam sentidos [...]” (Oliveira, 2019, p. 137). Essa complexidade de relação entre o *eu* pesquisador e o *eu* pesquisado acontece pelo choque de horizontes sociais distintos, localizados em contextos sócio-históricos, às vezes, distantes.

Além disso, estão envolvidas nesse processo as noções de ato responsável e responsivo – os quais implicam a interação entre sujeitos, sejam eles próximos ou distantes. O acontecimento – a pesquisa em Ciências Humanas –, como os pensadores do Círculo postulam, deve sempre partir de um texto, o qual faz parte da cadeia de comunicação discursiva e, por isso, conecta diferentes consciências e tomadas de posição. É a partir desse encontro entre pesquisador e objeto de pesquisa que a relação ética e estética acontece: o ato de pesquisar, como afirma Oliveira (2019), é único e implica a relação com outros sujeitos, por isso torna-se ético. Consideramos, portanto, a pesquisa como “pensamento sobre o mundo’ e ‘pensamento no mundo’” (Oliveira, 2019, p. 144): ao mesmo tempo em que se fala do mundo, encontramos-nos nele também e agimos de modo a transformá-lo por e com ele.

Diante desse contexto complexo de pesquisa e relação com o seu objeto, consideramos relevante entender a ideia de *princípios metodológicos*, uma vez que as ideias de alteridade, subjetividade e atitude valorativa (Oliveira, 2019) constituem o terreno da pesquisa à luz do Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, ao entender que os pesquisadores russos – sobretudo Volóchinov e Bakhtin – delinearão conceitos acerca de linguagem e literatura ao longo de seus escritos, os quais chegaram ao Brasil sem a sua cronologia correta (uma vez que foram traduzidos e encontrados em diferentes momentos), foi preciso depreender, neste trabalho, noções advindas de análises linguísticas e literárias.

Por conta disso, não encontramos necessariamente categorias prontas para análise de qualquer texto: há princípios gerais. A investigação de Giacomelli e Sobral (2018), ao propor parâmetros para um trabalho linguístico-discursivo – a partir de uma crônica de Carlos Heitor Cony –, ilustra a importância de *parâmetros* (para este trabalho, princípios) a serem seguidos.

No trabalho referido, os postulados envolvem, sobretudo, o fato de que a) o discurso tem seu acesso por meio de textos; b) “o discurso é criado para produzir efeitos de sentido” (Giacomelli; Sobral, 2018, p. 315) e c) somente por meio do discurso que se verifica “a

gênese e o vir a ser do sentido. [...] A estabilidade de sua materialidade, de seu existir concreto, garante sua inteligibilidade em geral no plano da significação” (Giacomelli; Sobral, 2018, p. 316). Com isso, entendemos princípios metodológicos como a base para a fundamentação de um trabalho alicerçado ao ensino de língua: eles são as ferramentas analíticas de qualquer texto.

Ao entender que todo trabalho estilístico-dialógico busca, em se tratando de um ensino de língua adequado ao contexto, constituir-se em princípios teórico-metodológicos, percebemos a importância de delimitar noções gerais, as quais serão expostas na seção seguinte.

Nossa pesquisa, por esse motivo, divide-se em duas partes: na primeira, buscou-se o aprofundamento da arquitetura do Círculo de Bakhtin. Por isso, ao delimitar os diferentes princípios teórico-metodológicos, partimos para uma arquitetura de caráter estilístico-dialógico, que faz parte da cadeia de comunicação ininterrupta, a fim de alcançar a ordem metodológica para o estudo da língua descrito em *MFL*:

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

Diante dessa formulação para o estudo da língua, encontramos terreno fértil para uma abordagem dialógica da língua, considerando seu caráter concreto, ligado às interações reais do cotidiano, com um olhar para as criações ideológicas que orientam a interação verbal. Sendo assim, alcançamos o exame das formas da língua, tecido com maestria em seu relato como professor de uma escola – com a obra *Questões de estilística no ensino de língua* (2013).

É justamente no terceiro ponto que reside o interesse do professor Mikhail Bakhtin (2013): há uma *revisão das formas da língua em sua concepção linguística comum* – a partir das três orações de grandes escritores russos discutidas no capítulo anterior. Essa opção metodológica ocultou, naquele momento específico de análise, como aponta Brait (2013), os outros dois aspectos. Isso não significa que o estudioso desconsiderou a especificidade dos enunciados analisados, mas os isolou com o objetivo central de vinculá-los à escrita de seus estudantes, o que os permitiria maior autenticidade em suas futuras produções.

No momento em que Volóchinov (2017) descreve o processo metodológico para o estudo da língua, há considerações acerca de uma análise do enunciado, os quais “são as

unidades reais do fluxo da linguagem” (Volóchinov, 2017, p. 221). Com esse olhar, surge a impossibilidade de considerá-lo fora do fluxo da linguagem – não há enunciado que não responda a outro. Diante dessas considerações, entendemos que foi considerada a existência de dialogicidade entre o enunciado e o contexto mais imediato, envolvendo, sobretudo, os possíveis usos no cotidiano.

Por isso, encontramos, em Bakhtin (2013), diferentes graus de relações dialógicas, as quais nos permitem considerar uma abordagem estilístico-dialógica para o ensino de língua, direcionada a professores de Língua Portuguesa. A segunda parte da pesquisa, portanto, destaca a mobilização dos princípios construídos ao longo da discussão, a partir de um exemplo de proposta com enfoque dialógico. Na sequência, estruturamos o nosso percurso metodológico.

4.3 O percurso metodológico

A epígrafe que iniciou este capítulo, de Marchezan (2016), aponta para a cadeia de comunicação discursiva, que engendra as relações dialógicas. Esse olhar indica uma forma de perceber a vida da linguagem: para que o *eu* se constitua, é necessário a existência de um *outro*, nunca abstrato. É por essa razão que, como pesquisadores, colocamo-nos sempre em relação com os textos lidos para, assim, percebermos as nuances e as possibilidades distintas de sentido.

Em consonância com o pensamento presente no Círculo, e reconhecendo que os estudiosos não elaboraram uma sequência teórico-metodológica para o ensino e/ou estudo da língua, apresentamos os princípios teórico-metodológicos de análise de uma proposta ilustrativa da nossa pesquisa. Lembramos que a pesquisa envolve as seguintes etapas, relacionadas aos nossos objetivos geral e específicos:

Quadro 6: Percurso metodológico da pesquisa.

Percurso metodológico do trabalho	Objetivos da pesquisa
Discussão teórica acerca dos principais conceitos mobilizados no Círculo de Bakhtin.	Compor um construto teórico acerca de princípios que regem a arquitetura bakhtiniana.
Delimitação do conceito de estilística em Bakhtin.	Delimitar o conceito de estilística bakhtiniana.

Elaboração de atividades estilístico-dialógicas	Propor princípios teórico-metodológicos que fundamentem a construção de propostas dialógicas para o ensino de língua.
Análise e reflexão acerca dos princípios mobilizados durante o processo de interação das atividades.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com base nesse percurso, definimos, no próximo capítulo, os princípios teórico-metodológicos responsáveis pela arquitetura do ensino de língua adotada aqui.

5 OS PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho.

Mikhail Bakhtin

Neste momento, arquitetamos os princípios teórico-metodológicos para o ensino de língua, os quais conferem uma perspectiva estilístico-dialógica à abordagem do professor em sala de aula. É por isso que, na epígrafe deste capítulo, o professor Bakhtin (2013) conclui a sua reflexão – a partir do estudo estilístico de três grandes autores da literatura com seus estudantes – defendendo o caráter criativo da linguagem, de modo a conectar a presença de termos à vida dos alunos. Para introduzir o aluno na língua viva, percebemos como o trabalho com unidades da língua deve estar sempre conectado a fenômenos estilísticos, os quais conferem ao enunciado uma concretude. Diante disso, apresentamos, na seção a seguir, os princípios constituídos à luz dos conceitos do Círculo de Bakhtin.

5.1 A constituição de uma arquitetônica para o ensino de língua

Ao longo do trabalho, dedicamo-nos à mobilização de conceitos do Círculo de Bakhtin, os quais tiveram sua ascensão com os estudos literários e linguísticos no início do século XX. Com a chegada dos estudos ao Brasil, após a década de 70, a partir de diferentes traduções, pensadores como Brait (2012) defendem a existência de uma arquitetônica do Círculo que fundamenta a Análise Dialógica do Discurso.

Ao mesmo tempo em que esse processo acontece, pela grandiosidade das reflexões presentes nas diferentes obras dos pensadores russos, Giacomelli e Sobral (2018) defendem que essa percepção do discurso como integrante da língua viva permite um olhar teórico para o irrepetível – o discurso –, mas que não se perde para a especificidade daquilo considerado como concreto – o enunciado. Por esse motivo, destacamos que a realidade fundamental da linguagem acontece por meio da interação verbal.

Nessa linha de raciocínio, defendemos uma arquitetônica para o ensino de língua, a qual nos permite uma base para a reflexão de distintos fenômenos da linguagem, sobretudo aqueles presentes no contexto de sala de aula. Para tanto, à luz dos conceitos discutidos nesta dissertação – palavra, relações dialógicas, signo ideológico, alteridade e estilística –, propomos quatro princípios teórico-metodológicos, os quais serão discutidos a seguir.

Ao entender que o sujeito do discurso participa da linguagem por meio de enunciados concretos, entendemos, com Bakhtin (2011), que eles sempre respondem a outros enunciados,

ou seja, fazem parte da cadeia de comunicação discursiva, funcionando como elos. Com essa percepção, engendramos o caráter de incompletude provisória de todo enunciado, que busca sempre uma atitude ativa. Nesse sentido, o primeiro princípio norteador deste trabalho é o fato de que *todo diálogo é inconcluso e, por isso, tem de ser analisado a partir de seu direcionamento e inacabamento*. Ao mobilizar um texto, de qualquer gênero do discurso, devemos entender que a sua existência é, necessariamente, uma resposta a enunciados anteriores.

O professor, ao participar ativamente do processo de aproximação do aluno ao texto, tem de considerar esse aspecto, a partir do qual fundamentará todo o trabalho subsequente. Apesar de o diálogo ter a propriedade de inconclusibilidade, ao participar da vida, todo texto constituir-se-á num gênero do discurso, que apresentará três atributos – definidores do segundo princípio deste trabalho: *todo texto constitui-se a partir de um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional*. Entender esse processo não significa necessariamente conceber um ensino a partir da variedade de gêneros discursivos e acreditar que, somente pela heterogeneidade dos textos, a aula está bem fundamentada. Pelo contrário: muitas vezes usa-se como pretexto uma variedade de gêneros, os quais são reduzidos a aspectos estruturais e o seu conteúdo, sua forma de ser na vida da linguagem são deixados à margem.

Diante dessa problemática, defendemos um trabalho com os gêneros discursivos de modo a entendê-los em suas especificidades e singularidades, que revelam, ao mesmo tempo, marcas gerais de sua relativa estabilidade e efeitos de sentidos oriundos de uma originalidade criativa. Embora o discurso de que a gramática precisa ser ensinada de modo contextualizado seja muito frequente no contexto escolar brasileiro, não são raras as vivências de estudantes saindo da Educação Básica com a certeza de que estudar língua significa decorar tabelas e lembrar mecanicamente de termos gramaticais.

O que significa dizer, portanto, que um ensino de gramática é contextualizado? Por exemplo, se utilizamos um texto e pedimos para que o estudante diga qual é a classe gramatical de um termo, essa abordagem é vista como um trabalho contextualizado? Sabemos, com as reflexões do Círculo de Bakhtin, que, se desconsiderados os aspectos ideológicos e históricos dos enunciados, ocorre um esvaziamento da língua, a qual acaba sendo vista somente como um sistema imutável de signos. Com essa breve reflexão, delineamos nosso terceiro princípio teórico-metodológico: *a análise estilística no ensino de língua vincula o uso das unidades linguísticas ao uso contextualizado*. À pergunta feita anteriormente, respondemos que não há problema em perceber a presença de diferentes classes gramaticais num determinado texto, uma vez que estas são constitutivas do dizer.

O problema acontece quando a discussão acerca desse termo não vai além da unidade da língua, o que impossibilita a percepção do fenômeno estilístico enquanto enunciado concreto. Por esse motivo, exploramos, no terceiro capítulo deste trabalho, o vínculo da estilística com o ensino de língua a partir da experiência de Bakhtin (2013) com o uso de conjunções nas redações de seus estudantes. Uma análise estilística, portanto, aponta para um trabalho contextualizado e válido para o contexto brasileiro – para além de identificar uma classe gramatical, por exemplo, o estudante precisa entender quem falou, quando falou, como falou, por que falou e para quem falou determinado signo.

Ao entender que toda palavra é um signo, chegamos ao quarto princípio estruturante da nossa arquitetura: *todo signo é ideológico e revela ecos e vozes distintas*. Isso significa dizer que todo ato comunicativo está carregado de ideologia, o que revela uma conexão direta com o momento sócio-histórico. Para sintetizar a nossa visão acerca dos quatro princípios, elaboramos, a seguir, um quadro com os quatro princípios teórico-metodológicos da pesquisa. Na seção seguinte, refletimos, a partir de dois textos, como os princípios mobilizados aqui contribuem para um enfoque estilístico-dialógico no ensino de língua.

Quadro 7: Os princípios teórico-metodológicos da pesquisa.

Princípio 1: Todo diálogo é inconcluso e, por isso, tem de ser analisado a partir de seu direcionamento e inacabamento.

Base para o entendimento da interação verbal, implica o reconhecimento das diferentes situações comunicativas e seus distintos efeitos de sentido, considerando o caráter dialógico de qualquer relação entre o *eu* e o *outro*

Princípio 2: Todo texto constitui-se a partir de um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional.

Os gêneros do discurso constituem a base para o entendimento de uma análise estilística.

Princípio 3: A análise estilística no ensino de língua vincula o uso das unidades linguísticas ao uso contextualizado.

As análises, quando sintáticas, devem levar em conta o caráter estilístico dos enunciados, isto é, considerá-los como constituintes da comunicação, sendo estes elos da cadeia discursiva.

Princípio 4: Todo signo é ideológico e revela ecos e vozes distintas.

Há sempre uma representação ou significação para além do signo, por isso ele é ideológico. A palavra – uma das possibilidades do signo – é, por excelência, ideológica. Isso significa que a neutralidade é inalcançável, uma vez que os falantes estão sempre respondendo a enunciados ou concordando com diferentes posicionamentos.

Elaborado pelo autor (2024).

5.2 Explorando uma atividade com enfoque estilístico-dialógico

A fim de ilustrar o nosso ponto de vista estilístico-dialógico, elaboramos uma atividade, a partir da qual é possível perceber o caráter responsivo das atividades propostas. Por isso, selecionamos a canção *Flor da idade*, de Chico Buarque, e o poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, com o objetivo de discutir os princípios anteriormente arquitetados. A partir da afirmação de que o trabalho com a linguagem é dialógico, entendemos que há muitos momentos em que esse caráter não se encontra presente nas aulas de língua portuguesa. Dessa forma, ilustramos, também, possíveis perguntas que, embora o caráter responsivo esteja presente, o enfoque dialógico não apresenta um grau satisfatório em relação ao *todo*¹⁸ da linguagem.

Quando o professor se encontra diante de um texto, um movimento importante se dá a partir do entendimento do seu contexto: quando aquele enunciado foi dito, sob quais circunstâncias históricas. A canção de Chico Buarque foi composta no ano de 1973. Nessa época, o Brasil passava por uma ditadura militar, a qual foi marcada por grande repressão em diferentes esferas do campo social. Esse período iniciou-se em 1964 e somente teve seu término em 1985, após grande mobilização popular. No momento em que Chico compõe *Flor da idade*, e diversas outras músicas – como *Cálice* –, há uma efervescência em termos de censura das produções culturais.

Para além das duas canções, outros escritores também passaram pelo mesmo processo de censura – ou tentativa de. A partir de diferentes justificativas, os textos eram proibidos por um censor à época e saber disso torna-se importante, pois um texto deve ser sempre compreendido considerando diferentes fatores, neste caso a situação que circunscreve as condições de produção orienta fortemente o tom da canção.

É por isso que, ao observar o texto em questão, encontramos diferentes possibilidades de trabalho estilístico-dialógico. Num primeiro momento, é possível fazer uma leitura da letra

¹⁸ Sempre mencionado por Bakhtin (2013) e Volóchinov (2016), o todo da linguagem, parece-nos, é o norte para o estudo dos principais problemas linguísticos. Por isso, entendemos que há atividades que reduzem a língua de tal forma que prejudicam o alcance desse *todo*.

da canção, a partir da exibição de um vídeo em que Chico Buarque faz sua performance, a fim de aproximar o estudante desse universo linguístico. Depois disso, sugerimos um convite à leitura coletiva da letra da canção, a qual se encontra na sequência:

Flor da idade

Chico Buarque

A gente faz hora, faz fila na vila do meio dia
 Pra ver Maria
 A gente almoça e só se coça e se roça e só se vicia
 A porta dela não tem tramela
 A janela é sem gelosia
 Nem desconfia
 Ai, a primeira festa, a primeira fresta, o primeiro amor

Na hora certa, a casa aberta, o pijama aberto, a família
 Armadilha
 A mesa posta de peixe, deixa um cheirinho da sua filha
 Ela vive parada no sucesso do rádio de pilha
 Que maravilha
 Ai, o primeiro copo, o primeiro corpo, o primeiro amor

Vê passar ela, como dança, balança, avança e recua
 A gente sua
 A roupa suja da cuja se lava no meio da rua
 Despudorada, dada, à danada agrada andar seminua
 E continua
 Ai, a primeira dama, o primeiro drama, o primeiro amor

Carlos amava Dora que amava Lia que amava Léa que amava Paulo que amava Juca
 que amava Dora que amava
 Carlos amava Dora que amava Rita que amava Dito que amava Rita que amava Dito
 que amava Rita que amava
 Carlos amava Dora que amava Pedro que amava tanto que amava a filha que amava
 Carlos que amava Dora que amava toda a quadrilha

Ao envolver o estudante ao texto, pelos movimentos dialógicos do texto, percebemos a relevância do nome da canção – *Flor da idade* –, a qual orienta as atitudes narradas ao longo do texto. Por isso, são oportunas as perguntas como a) para você, o que significa a expressão “flor da idade”? e b) o que caracteriza a *flor da idade*? Defina em uma palavra. Como a canção faz referência explícita a um estágio da idade, no qual as vivências amorosas estão presentes e as primeiras experiências se constituem, fica evidente um olhar cuidadoso ao título.

Certamente, as respostas elaboradas anteriormente evidenciam parte das relações construídas no texto. Para melhor entendê-las, destacamos os últimos versos das três primeiras estrofes:

Ai, a primeira festa, a primeira fresta, o primeiro amor
 Ai, o primeiro copo, o primeiro corpo, o primeiro amor
 Ai, a primeira dama, o primeiro drama, o primeiro amor

Essas situações relacionam-se ao título da canção e reforçam, ainda mais, a ideia de *flor da idade*: o texto destaca, a cada verso, características, que se acrescentam ao título. Consideramos, desde o início da abordagem, esse movimento como estilístico à medida que percebemos a relação das unidades da língua ao seu contexto social mais imediato – tanto o de produção quanto o de leitura, em diferentes épocas. Ao olhar para a atividade aqui discutida, constatamos a importância de noções gerais – os nossos princípios – para a elaboração de atividades. Por isso, a breve análise aqui ilustrada não esgota as possibilidades do trabalho com o texto proposto.

Ao longo do texto, a repetição das expressões “a gente” como em “A gente faz hora, faz fila na vila do meio dia/ A gente almoça e só se coça e se roça e só se vicia/ A gente sua” revela uma sucessão de eventos que marcam, também, a flor da idade. Todas as situações, embora aleatórias num primeiro momento, fazem parte dessa etapa da vida. Da mesma forma, com exceção da última estrofe, os verbos apresentam-se no presente do indicativo – no texto, assemelham-se ao presente histórico. Esses verbos, portanto, criam um efeito de proximidade dos eventos – *somos todos jovens e observamos os mesmos personagens* –, os quais criam certa nostalgia.

Com esse ponto de vista, que considerou as relações entre o título e o conteúdo da canção, o professor pode abordar, a fim de perceber o contexto que circunscreve as situações de produção, a tentativa de censura à canção, a partir deste recorte¹⁹:

Letra da canção “Flor da Idade”, de Chico Buarque, censurada em junho de 1973

A gravação da música, trilha sonora do Filme “Vai Trabalhar Vagabundo”, de Hugo Carvana, deveria ser proibida, segundo o censor, por conter “conteúdo erótico-exibicionista; sexualidade gritante libidinosa, com refrão cheio de duplicidade de sentido, inclusive político” (SIC). Arquivo Nacional. Serviço de Censura de Diversões Públicas, BR RJANRIO TN.CPR.LMU.4297/3

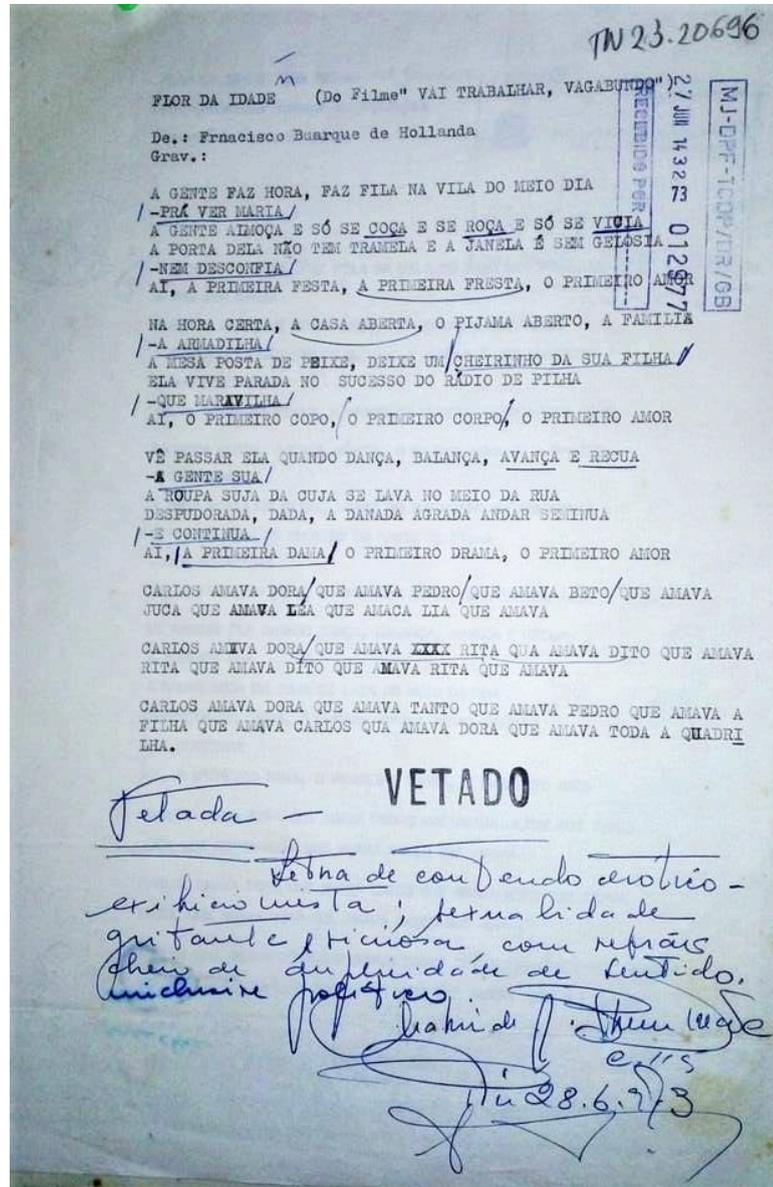
Atualizado em 07/10/2022 11h48

Compartilhe: [f](#) [X](#) [in](#) [📧](#) [🔗](#)

Como a canção envolve uma trama de relações, as quais se encontram na última estrofe, o censor defendeu a ideia de que havia “conteúdo erótico-exibicionista; sexualidade gritante libidinosa, com refrão cheio de duplicidade de sentido, inclusive político”. Com isso, junto aos alunos, podemos mobilizar perguntas como: levante hipóteses: o que não seria aceito durante nesse período – 1973 –, em termos de sexualidade? É justificável a censura a algum tipo de material poético?

¹⁹Fonte: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/centrais-de-conteudo/imagens-e-documentos-do-periodo-de-1964-1985/censura/letra-da-cancao-201cflor-da-idade201d-de-chico-buarque-censurada-em-junho-de-1973/vi-w>. Acesso em: 20 mai. 2024.

Depois desse processo, a fim de ampliar ainda mais as condições de produção e publicação da canção, sugerimos uma leitura atenta da imagem que revela a escrita do censor e as observações por ele feitas a partir da letra:



Para além dessa abordagem, entendemos, pelo enfoque dialógico, que todo texto, em certa medida, apresenta relações com outros textos. Na canção escolhida, essa referência é explícita. Há conexões construídas na parte final, que remetem diretamente ao poema de Drummond, *Quadrilha*. Para tecer esse fio dialógico com outro poema, é preciso conhecer diferentes produções artísticas. No caso de Drummond, o poema foi publicado em seu primeiro livro — *Alguma poesia* — em 1930. Há, nessa obra, a apresentação de uma trama acerca do amor, na qual os personagens têm um final trágico:

Quadrilha [Alguma poesia]

Carlos Drummond de Andrade

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Como a discussão teve como base o texto de Chico Buarque, a conexão entre ambos os textos fica evidente. Nesse sentido, refletimos acerca de seu título em relação à última palavra da canção: Chico termina com a quadrilha, enquanto que Drummond começa. Essa ligação entre término e início aproxima e distancia as situações narradas. Por isso, pode haver uma atenção às semelhanças e diferenças entre os dois textos, feitos em tempos e circunstâncias diferentes.

Considerando essa distinção temporal entre os textos – um feito em 1930 para um livro de poemas e outro em 1973 para composição de um álbum –, sugerimos uma abordagem que perceba a ideia de *quadrilha* e suas possíveis relações. Um questionamento relevante, ao perceber o nome das personagens no poema é este:

Na canção de Chico, Maria não entra na quadrilha. No poema de Drummond, J. Pinto Fernandes, também não. Como há um desfecho trágico para os personagens drummondianos, é possível considerar que se casar com J. Pinto Fernandes também seja negativo. O que pode ter acontecido com Maria? Crie hipóteses.

A canção de Chico, ao narrar a história de diferentes personagens, põe como destaque a vida de Maria. No entanto, percebemos uma relação ainda mais complexa quando entendemos que a própria *flor da idade* torna-se personagem central. Maria, nesse caso, é vista como a ponte que nos encaminha à temática central: um estágio de efervescência nas relações amorosas. Para entender melhor esse processo dialógico, sugerimos um percurso, trilhado a partir das seguintes perguntas:

- I. No quarto verso, aparece a palavra *tramela* – pequena tranca presente nas portas. Considerando esse sentido, o que pode significar a palavra *gelosia*, no verso seguinte?
- II. Há, na justificativa do censor – em 1973 –, uma das características centrais de textos da esfera literária: a duplicidade de sentido. Aponte, no refrão, qual seria o possível duplo sentido.
- III. A última estrofe destaca as diferentes relações de personagens que, até então, não haviam aparecido. Monte, na sequência, um esquema desses personagens e suas relações de amor. Com isso, responda: há uma *quadrilha*?
- IV. Diante da resposta anterior, o que justifica a presença/ausência dessa *quadrilha*, considerando o título da canção?

5.3 Desdobramentos de uma proposta teórico-metodológica

A natureza da linguagem encontra-se na interação discursiva. Os seus possíveis sentidos são constituídos na relação entre o *eu* e os *outros*. Dessa forma, como mostram Giacomelli e Sobral (2018, p. 309), “os sentidos nascem também da atitude da pessoa a quem se fala e da relação que ela mantém com o locutor, podendo surgir, muitas vezes, sentidos que não são exatamente aqueles que o locutor pretendia propor, nem aqueles que o interlocutor propôs”. Nos textos anteriores, por isso, encontram-se diferentes constituições de sentido, muitas vezes distintas do proposto.

A resposta de Chico Buarque à tentativa de censura – por conta de três personagens femininas que se amavam – foi a de que havia um simples amor entre amigas. Com isso, os efeitos de sentido sempre levarão em conta o contexto social mais imediato e, por isso, a responsividade ativa será distinta para cada falante. Com base nisso, a proposta ilustrativa na seção anterior, à luz de princípios teórico-metodológicos mobilizados ao longo desta pesquisa, apresenta noções gerais possíveis para o trabalho com qualquer texto, as quais serão discutidas na sequência.

Ao retomar os princípios teórico-metodológicos, sabemos que todo texto, como postula Bakhtin (2010), apresenta um endereçamento e propósitos específicos de acordo com as condições discursivas. O primeiro princípio por nós delineado é o de que *todo diálogo é inconcluso e, por isso, tem de ser analisado a partir de seu direcionamento e inacabamento*. Isso significa que os dois textos analisados – *A flor da idade* e *Quadrilha* – fazem parte da cadeia de comunicação discursiva: são elos inacabados, os quais permitem atitudes responsivas de seus leitores.

Nesse sentido, ao ler um texto, com propósitos específicos, considerando suas condições à época, devemos levar em conta seus possíveis interlocutores e sua possibilidade de continuidade, uma vez que todo enunciado concreto quer ser respondido e ouvido. Diante desse contexto dialógico, este olhar acerca do texto permite ao professor e ao estudante uma visão mais ampla: tanto das condições de produção quanto dos efeitos de sentido ao ler o texto.

Por esse motivo, os primeiros desdobramentos da proposta envolvem a mobilização do primeiro princípio aqui mobilizado: quais são as motivações para a censura de um texto no ano de 1973, considerando o contexto social e o seu direcionamento. Além disso, considerar o diálogo como inconcluso implica a visão bakhtiniana que vai além da visão puramente linguística.

Na sequência, ao observar o segundo princípio constituído aqui – *todo texto constitui-se a partir de um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional* –, entendemos o caráter de relativa estabilidade dos textos como essencial à análise estilística: há uma clara referência entre o texto de Chico Buarque ao de Drummond. Essa aproximação, feita entre dois textos de gêneros e épocas distintos, revela explicitamente a dialogicidade da linguagem.

Além disso, o trabalho com a linguagem no exemplo abordado envolve uma notícia, uma nota de um censor, uma canção e um poema, o que evidencia a atitude responsiva de um texto – a canção –, que provoca a resposta de outros. Por ser uma canção, propomos sua execução, para que se perceba o ritmo, a entonação e outros possíveis efeitos de sentido. Na sequência, o terceiro princípio metodológico – *a análise estilística no ensino de língua vincula o uso das unidades linguísticas ao uso contextualizado* – aponta para um trabalho com a língua viva dos estudantes.

Como aponta Bakhtin (2011), a partir do momento em que se consideram os fenômenos linguísticos dentro de um enunciado concreto, encontramos um fenômeno estilístico: ao olhar para o título da canção – *Flor da idade* –, não há possibilidade de vê-lo somente como três unidades puramente linguísticas, pois ele está conectado a uma situação concreta de uso – faz parte do discurso. Nesse sentido, ao questionar o estudante acerca do título, por mais simples que pareça esse processo, são considerados os aspectos estilísticos e não gramaticais, como a pergunta que aparece na sequência – cujo objetivo é sintetizar a flor da idade em uma palavra.

A fim de ampliar o ponto de vista de *flor da idade*, abordamos, por isso, um enfoque estilístico: as partes do texto contribuem para a construção de uma ideia de jovialidade, que se marca a partir da repetição da expressão “a gente”, as ações feitas pela primeira vez – o primeiro copo, o primeiro corpo – e da recorrência de verbos no presente histórico. Todos esses fatores arquitetam o nosso olhar estilístico-dialógico para o texto. Essa perspectiva, no entanto, não se restringe ao texto escolhido, pois esse ponto de vista é a base para o trabalho com qualquer produção discursiva.

Como o texto convoca explicitamente a *Quadrilha*, de Drummond, discutimos o nosso quarto princípio metodológico: *todo signo é ideológico e revela ecos e vozes distintas*. O signo, ao apontar para algo que está além dele, é ideológico. Uma vez que a significação remete a algo fora do signo, ele adquire um novo tom, outros possíveis efeitos de sentido. Como a palavra é, para Volóchinov (2017), um signo ideológico por excelência, entendê-la dessa forma numa perspectiva estilística é essencial. A palavra, portanto, não se torna

ideológica por fazer referência explícita a um texto de outro autor – como percebemos na canção de Chico –, mas há sempre ecos e ressonâncias de outros dizeres nas marcas linguísticas nos textos.

Não foi preciso utilizar os mesmo nomes dos personagens do poema, bastou ao sujeito do discurso repetir o pronome relativo *que* entre diferentes personagens e, ao final, a palavra *quadrilha* para perceber essa clara relação. Aqui percebemos um alto grau de dialogismo entre diferentes textos. Isso, no entanto, não é uma condição para a existência de referências a obras, uma vez que Bakhtin (2015) afirma que a dialogicidade interna também apresenta, dependendo da situação, diferentes graus. O próprio título da canção revela relações dialógicas por ser um estágio da vida.

Para além desses aspectos, as quatro perguntas finais presentes na atividade envolvem a mobilização de hipóteses e de construção de sentidos. Por isso, a aproximação semântica entre as palavras *tramela* e *gelosia*, no contexto percebido, busca facilitar seu entendimento. Na sequência, com o objetivo de perceber as nuances das quadrilhas nos dois textos, propomos a mobilização de conhecimentos que, novamente, remetem ao título do texto – tudo está relacionado à flor da idade.

Diante dessa reflexão acerca das possibilidades estilístico-dialógicas, a partir de uma proposta que mobiliza os princípios teórico-metodológicos, encaminhamo-nos às considerações finais, a fim de sintetizar os caminhos trilhados nesta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições do Círculo de Bakhtin para as concepções linguísticas e literárias são estudadas até hoje. Diferentemente de um olhar que se fecha para novas possibilidades, o enfoque dialógico sempre apresenta uma abertura que considera o falante como participante da cadeia de comunicação discursiva. Com essa perspectiva, foram propostos quatro princípios teórico-metodológicos para uma abordagem estilístico-dialógica no ensino de língua materna, a partir da arquitetura do Círculo de Bakhtin.

O presente estudo tem sua contribuição justificada ao apresentar princípios teórico-metodológicos para um trabalho em sala de aula, os quais podem ser utilizados para qualquer gênero textual – ao pensar em princípios, não consideramos as categorias específicas de cada texto, o que permite um olhar mais amplo. Esta pesquisa, para além do interesse pessoal, procura contribuir com os estudos da Linguística ligados ao ensino de língua. Buscamos, por conta disso, responder à seguinte questão: que princípios teórico-metodológicos, à luz da perspectiva do Círculo de Bakhtin, podem fundamentar a construção de propostas dialógicas para o ensino de língua materna?

Como hipótese, defendemos que o enfoque dialógico contribui com a reflexão acerca de propostas metodológicas para o ensino de língua materna. Como resultado da construção de princípios teórico-metodológicos, acreditamos na validade que esse ponto de vista confere ao trabalho com a língua materna. Por esse motivo, o professor, alicerçado aos princípios mobilizados, percebe o enunciado como elo da cadeia de comunicação discursiva. Para além disso, o enfoque dialógico proposto na atividade que ilustra o nosso olhar aponta para mais possibilidades de respostas e diferentes efeitos de sentido.

O nosso questionamento, conectado diretamente ao objetivo geral, motivou a investigação dos pilares da arquitetura do Círculo, como também do olhar estilístico de Bakhtin (2013) ligado ao ensino de língua materna. Por isso, o objetivo geral foi propor princípios teórico-metodológicos que fundamentem a construção de propostas dialógicas para o ensino de língua. A reflexão acerca de fenômenos estilísticos – e não somente gramaticais – nos permitiu perceber os quatro princípios mobilizados nesta pesquisa, a qual tinha, como base, três objetivos específicos: compor um construto teórico acerca de princípios que regem a arquitetura bakhtiniana, relacionada ao ensino de língua; delimitar o conceito de estilística bakhtiniana e sua relação com o ensino de língua; investigar como a noção bakhtiniana de “língua viva” manifesta-se no contexto brasileiro de ensino de língua materna.

O primeiro objetivo, ao discutir as ideias de palavra, signo ideológico, alteridade e relações dialógicas, promoveu uma base do entendimento da arquitetônica bakhtiniana com vistas ao ensino de língua, o qual se encontra ligado à delimitação do conceito de estilística para Bakhtin (2013). Com isso, ao situar o ponto de vista do estudioso russo a partir de sua experiência como docente na década de 40, foi possível perceber uma proposta metodológica para o ensino de língua. Por fim, com a investigação de três propostas com enfoque dialógico, foi possível reconhecer como as propostas percebem os conceitos do Círculo de Bakhtin de forma distinta.

O presente estudo se propôs a refletir sobre o ensino de língua à luz de uma visão dialógica da linguagem. Isso significa que o trabalho de investigação – sendo um enunciado concreto – sempre se encontra inacabado, pois exige resposta e envolvimento de seus interlocutores. Até o momento, tem-se como proposta dar continuidade aos estudos relacionados ao Círculo de Bakhtin, com vistas à aplicação futura de propostas teórico-metodológicas que considerem a visão aqui construída.

Por fim, finalizamos esta dissertação com a seguinte conclusão do professor Bakhtin, depois de perceber que seu trabalho estilístico com turmas do Ensino Fundamental II obteve êxito:

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa (BAKHTIN, 2013, p. 43).

Portanto, a vida da linguagem *viva*, como afirma Bakhtin (2013), demanda um trabalho estilístico, que percebe as diferentes formas de ser do homem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Record, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação de Beth Brait. Organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Problemas da obra de Dostoiévski**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório e posfácio de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **A teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FARACO, Carlos Alberto. **O que Bakhtin tem a dizer sobre o ensino de língua?** YOUTUBE. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_JfmI_085Y. Acesso em: 20 nov. 2022.
- GIACOMELLI, Karina.; SOBRAL, Adail. Das significações na língua ao sentido da linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 2, p. 307-322, 2018. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6515/3870. Acesso em: 25 jul. 2024.
- HOLLANDA, Francisco B. de. **Flor da idade**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/84969/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

KLAYN, Débora. V. Formação de leitores literários: diálogos possíveis entre concepções do Círculo de Bakhtin e atividades de livros didáticos. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, v. 15, n. 1, p. 127–153, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/41175>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MÃE, Valter. H. **A desumanização**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

MARCHEZAN, Renata C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Gisele. de F. P. A METODOLOGIA PARA CIÊNCIAS HUMANAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN. **Revista Diálogos**, v. 7, n. 3, p. 134–148, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6173>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUTIQUEWISKI, Andréia de Fátima; SILVA, José Ricardo da. A abordagem gramatical no contexto das atuais demandas para o ensino de língua portuguesa. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 01-20, jul/dez, 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/14795/9332>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SILVA, Sueli Pinheiro da. Estilo e estilística em Bakhtin e Volóchinov: perspectivas em diálogo. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 79–103, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/173212>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SOUZA, Jéssica Duarte de. **A gramática e a língua viva na perspectiva de Bakhtin**: o ensino de orações coordenadas e subordinadas. Franca, SP, 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Franca. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.