



VEREDAS

Revista de Estudos Linguísticos

Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFJF



Dialogismo e letramentos: o estilo verbal como lugar social de todo homem

Adriana Delmira Mendes Polato*
Neiva Maria Jung**

RESUMO: Neste artigo, propomos problematizar a alusão direta e vertical à ideia de discurso como gênero, por meio de abordagens mais estruturais do que valorativas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, como resultado da compreensão e da apropriação recortada da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin (ROJO, 2005; BRAIT; PISTORI, 2012). Temos como objetivo principal esboçar, por meio de um percurso teórico de diálogo entre duas epistemologias - o dialogismo do Círculo de Bakhtin e Estudos dos Letramentos -, um traçado que elege o estilo verbal dos gêneros como o lugar heterogêneo do dialogismo pleno, por unir o social e o individual (BAKHTIN, 2003, 2013). Embora socialmente reconhecido, o estilo serve à manifestação da individualidade do falante. É lugar idiossincrático do homem, que ali se mostra pertencente a um grupo social pelas axiologias que compartilha em plano enunciativo. Como contribuições, ressaltamos o estilo como lugar da heteroglossia e da transculturalidade, portanto, lugar social de todo homem, e não como o lugar artificial de alguns homens, ao qual a escola deve atentar em suas posturas metodológicas para não contribuir com a construção e manutenção da desigualdade social. O sujeito está na língua assim como a língua está no sujeito.

Palavras-chave: Dialogismo; letramentos; ideologia; gêneros discursivos; estilo; ensino.

Introdução

A teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, sob a interpretação direcionada à abordagem de gêneros discursivos, ganhou força expressiva na Linguística Aplicada (LA) brasileira nos anos 1990, a partir da orientação oferecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), conforme discute Rojo (2005). Os fenômenos de refração e reflexo de tal proposição se fizeram sentir, também, em Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Línguas em todo o país. Em concomitância, como parte do movimento epistemológico de reconfiguração do ensino de línguas no país, as teorias que abordam os letramentos, como práticas sociais de uso da leitura e escrita, passaram a figurar importância "para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento no Brasil" (SOARES, 2010, p. 54), visto a necessidade social e pedagógica de abordar e reconhecer letramentos no plural e seus aspectos ideológicos (STREET, 1995).

Tanto a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin quanto as teorias do letramento, em especial, dos Novos Estudos de letramento (NLS), as quais aqui no Brasil são reconhecidas como Estudos do Letramento, conforme Kleiman e Assis (2016), tornaram-se ideários

* Professora do Colegiado de Letras e do Programa de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Campo Mourão. E-mail: ampolato@gmail.com.

** Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Programa de Pós-graduação em Letras. E-mail: neiva.jung@gmail.com.

consolidados no campo da Linguística Aplicada do Brasil, sendo aproximações entre ambas já marcadas, conforme se observa em trabalhos como os de Gourlart (2006) e Cerutti-Rizzatti (2012), Fiad (2017) por exemplo. No entanto, não está esgotada a problematização dos “estrangulamentos nesse movimento de consolidação, ampliação e legitimação de um novo olhar para o processo de ensino da língua materna à luz dessas vertentes” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 251). Tal possibilidade requer investimento nas interpretações de bases epistêmicas que sustentam esses desenvolvimentos teóricos, levando em consideração inclusive a realidade linguística e educacional brasileira.

Uma problemática levantada por autores tanto representantes de uma vertente quanto de outra deixa entrever limites a essa aproximação. Aqui tratamos de um desses limites: a alusão direta e vertical à ideia de discurso como gênero, por meio de abordagens mais estruturais do que valorativas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, como resultado da compreensão e da apropriação recortada da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin (ROJO, 2005; BRAIT; PISTORI, 2012). Como consequência dessa concepção de gênero que permeia práticas escolares, o letramento, ainda muitas vezes é associado, em nível de Brasil, à alfabetização ou ao letramento escolar, reafirmando concepções reducionistas de língua e letramento, conseqüentemente, invisibilizando pessoas e suas formas de ler e escrever textos.

Para ser coadunado ao letramento ideológico, o dialogismo precisa ser compreendido do ponto de vista de sua proposição social epistêmica. O Círculo de Bakhtin, na arquitetura de sua obra, conclama à compreensão da interação discursiva e de seu caráter fundamentalmente sociológico, que envolve planos ideológicos, culturais, econômicos e, sobretudo, humanos. As transformações sociais pelo diálogo de consciências mediado pelos signos, ideológicos em sua essência, constitui-se ponto fulcral para que os sujeitos se refratem axiologicamente posicionados e singulares nas interações discursivas compartilhadas. Portanto, a base epistemológica do pensamento do Círculo vislumbra uma organização social mais justa, mais diversa, menos fronteira, do ponto de vista dos lugares sócio-históricos, culturais e ideológicos instituídos a indivíduos e grupos na organização social, que sempre implicam e replicam relações de poder inerentes à ordem econômica. Essa postura social exige compreensões sociológicas para o tratamento das questões que envolvem o estudo e a compreensão da língua, visto ser ela a ponte entre o interior e o exterior do homem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006¹; BAKHTIN, 2014). Como um homem poderia se refratar próprio, subjetivo, heterogêneo, com estilo próprio, livre e expressivo de linguagem? Ou seria o estilo próprio uma condição para que possa ser livre? Só tem estilo próprio aquele que é ou se reconhece autor de linguagem. Na e pela palavra própria praticamos atos, embora pedagogicamente isso, muitas vezes, não seja reconhecido e trabalhado.

Se autor de linguagem, ou legitimado como tal, o homem pode conduzir sua narrativa de vida, mas se não é, essa narrativa pode ser conduzida por outros. É isso o que leva o Círculo a mover-se na direção de novas conceptualizações e propostas metodológicas e analíticas dos fenômenos que envolvem a interação e a produção discursiva, de modo que suas contribuições, nos estudos da linguagem no campo da Linguística Aplicada, merecem destaque, principalmente no que se refere a problematizar a ideia de gênero como aparato cognitivo. A real função do gênero é ser arcabouço valorativo mobilizador do discurso. As formas típicas de enunciado - gêneros - são socialmente reconhecidas, e, em termos valorativos, são escolhidas para a manifestação de uma vontade discursiva (BAKHTIN, 2003), ou seja, de um posicionamento axiológico de um autor de linguagem sobre um tema da

¹ A autoria da edição consultada de *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006) é creditada a Bakhtin/Volochinov, no entanto, mais recentemente, estudiosos do círculo elucidaram pertencer a Volochinov.

vida social (BAKHTIN, 1988). O gênero não pode ser tomado enquanto forma que determina a formatação do estilo. Quando o discurso mobilizado é axiologicamente composto, a sua orientação social dá-se no estilo, no compartilhamento de entoações, juízos de valor, apreciações que respondem a uma vontade socioindividual de dizer. Bakhtin (1998) avança no esclarecimento de que a cópia, de natureza estritamente cognitiva, reprodutivista, pode ser muito bem feita, mas é preciso diferenciá-la do que idiossincraticamente se lhe acrescenta - o ético, que diz do posicionamento manifestado a partir do compartilhamento de valores com interlocutores constituídos, e do estético, que diz da singularidade envolvida nesse processo, de maneira que isso se demarca valorativamente no material linguístico, no estilo socioindividual do autor de linguagem (BAKHTIN, 1988). Somente o todo valorativo de um enunciado contém propriedades cognitivas, éticas e estéticas, e não somente as primeiras. Como explica Bakhtin (1988), a cópia cognitiva não tem autor. Onde não há autor não há estilo próprio, livre e expressivo de linguagem (BAKHTIN, 2013). Em decorrência, apagam-se os sujeitos, estagna-se a língua e mantém-se a ordem do dia nas relações sociais.

Isso posto, é possível problematizar que a ideia de gênero como estrutura despreza a base epistêmica de cunho social e ideológica, que engloba o cultural, para figurar uma abordagem propícia à artificialidade, formatadora das práticas de leitura e escrita em situações de ensino e aprendizagem, do que decorre um reforço da noção de letramento autônomo, tal qual elucida Street (1984). Nesse sentido, prevalece o objetivo de desenvolver habilidades individuais do sujeito, em detrimento ao reconhecimento de práticas sociais de leitura e escrita, que visibilizem pessoas e modos culturais de interação com a escrita, bem como ideologias, circunscritas à noção de letramento ideológico (STREET, 1984). É desse ponto de vista ideológico que as duas teorias se encontram e se complementam, conforme a discussão aqui empreendida pretende mostrar.

Isso nos leva a perguntar: seria a essa formatação que a escola tem se prestado? Seria ao papel de afetar a sensível relação entre linguagem e pensamento que os gêneros têm servido quando abordados estruturalmente no processo de ensino e aprendizagem de língua? E os sujeitos sociais e as suas práticas de linguagem, como são reconhecidos ou se reconhecem na escola?

Problematizamos essa discussão, para esboçar um traçado que elege o estilo verbal dos gêneros como o lugar heterogêneo do dialogismo pleno, por unir o social e o individual (BAKHTIN, 2003, 2013). Embora socialmente reconhecido, o estilo serve à manifestação da individualidade do falante. É lugar idiossincrático do homem, que ali se mostra pertencente a um grupo social pelas axiologias que compartilha em plano enunciativo. Essa discussão é profundamente dialógica no pensamento do Círculo de Bakhtin, e ideológica, também, para os Estudos do Letramento, porque envolve o que se relaciona de si para si, do outro para mim, de mim para o outro em dada sociedade, em dado contexto e momento da história, ou seja, as duas epistemologias reconhecem as relações entre as mulheres e os homens de uma comunidade como profundamente sociais e ideológicas. Reconhecer e incentivar o estilo próprio de linguagem é uma possibilidade de quebrar qualquer ordem histórica e ideologicamente forjada, a partir de uma leitura própria, que une idiossincrasias e o social, e faz emergir o socioindividual que traz conforto ao sujeito na sua comunidade, não sendo necessário nenhum tipo de competição destrutiva para que as pessoas se legitimem como falantes que têm voz peculiar a ser ouvida. Em termos de letramento, essa consideração garante o reconhecimento da agentividade - as pessoas e os grupos sociais fazem algo com o letramento que recebem, quer seja replicando relações de poder que se percebem articuladas às práticas das quais participam, quer seja ressignificando suas práticas cotidianas a partir de práticas letradas por meio das quais foram colonizadas (STREET, 2014) e dos sujeitos como essencialmente sociais, culturais e ideológicos - seus textos portanto não são produtos, mas

linguagem em contexto (BLOMMAERT, 2006; LILLIS, 2008; FIAD, 2017).

Assim, propomo-nos a trazer, teoricamente, aproximações entre as propostas do dialogismo e de letramentos para refletir sobre a possibilidade de fazer valer um processo de ensino e aprendizagem de línguas que visa mais às transformações sociais do que propriamente à manutenção ideologicamente sustentada da ordem dada pelas relações de poder, sempre assimétricas. Para tanto, o artigo está organizado em quatro seções: na primeira, apresentamos uma discussão sobre língua como prática social e ideológica; na segunda, reconhecemos a ideologia como constituinte de práticas letradas e de gêneros; na terceira, discutimos enunciação e gênero do lugar do estilo, conseqüentemente, como lugar de cada homem; na quarta, articulamos estilo e pedagogização do letramento e dos gêneros discursivos; e, por fim, apresentamos algumas considerações finais.

1. Língua como prática social e dialogismo

A compreensão do funcionamento social da ideologia pelo Círculo e Bakhtin envolve um complexo de aspectos conceituais imbricados, dispostos em várias obras, a englobar, principalmente, os conceitos de língua, interação discursiva, enunciação, gêneros, hibridização, todos convergentes ao entendimento de que a ideologia é sustentadora das formas de organização social, de modo que o homem e a linguagem participam fundamentalmente disso.

No contexto das décadas de 20 e 30 do Século XX, intelectuais do Círculo, como Medvedev, Volochinov, reunidos em torno da liderança de Bakhtin, visavam teorizar sobre a possibilidade de o homem se constituir próprio nas interações discursivas e assim corroborar a transformação da organização social pelo diálogo, em meio ao sistema opressor stalinista.

Tais produções teóricas situam-se como uma ruptura epistemológica, que emerge do contexto soviético citado, ainda ecoando substancialmente para as disposições das ciências humanas e da linguagem na atualidade, sobretudo na Linguística Aplicada Brasileira. Esse olhar epistemológico serve à compreensão do conteúdo ideológico presente nas manifestações discursivas, nas lutas sociais atuais, nas práticas de leitura e, principalmente de escrita, indispensáveis à interpretação dos conflitos sociais, das relações de dominação e de resistência, de conformação ou de embate à hierarquia, do desejo incessante de manutenção da monovalência dos signos por parte dos sistemas que sustentam as ideologias formais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006d), como condição para manter uma ordem, que beneficia poucos e delega exclusão a muitos. Esse é um padrão já antigo da história da humanidade e estamos longe de superá-lo, mas precisamos, como especialistas da linguagem e comprometidos com a educação, contribuir para seu reconhecimento e, quiçá, sua mudança, que não é utópica, mas sim possível, visto haver desbravamentos teóricos que apontem como pode se dar.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), Bakhtin/Volochinov rebate a filosofia idealista e visão psicologista de cultura, que situam a ideologia como um fato da consciência, exterior ao signo. Rebate, também, o modo objetivo, abstrato e instrumental de a linguística saussuriana conceber o signo e sustenta a própria existência da língua em movência, dialogicamente funcionando como capaz de promover a alteração da consciência pelo diálogo e do estado das coisas no âmbito social.

Para Bakhtin/Volochinov (2006), trata-se de compreender que o signo, por ser ideológico, remete a algo situado fora de si, mas que também se banha do conteúdo da consciência individual, ressaltando-se que esta é, por si, socioideológica, por sempre estar em

interação dialógica com outras. Dessa interação, resulta que o homem se refrata posicionado na cadeia do discurso (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Essa compreensão inicial que envolve os signos ideológicos e o fenômeno de refração do ser por meio deles permite-nos estabelecer um diálogo com o letramento ideológico (STREET, 1984), que reconhece a importância de centrar a interação com a escrita entre o processo interno do indivíduo e o social e cultural, em um movimento de compartilhamento cognitivo e social, envolvendo ideologias individuais e cotidianas. Do ponto de vista do dialogismo, isso se aplica da mesma maneira à leitura, ato que exige atitude responsiva, assim como a escrita. Quando se lê/escuta ou se escreve/oraliza por meio de abordagens puramente cognitivistas não se possibilita a manifestação de uma vontade socioindividual de resposta ancorada nas necessidades da vida, ou seja, não se favorece a compreensão e a produção valorada do discurso.

Em termos de sociedade, houve e há todo um investimento ideológico, desde o começo do século XX, para promover certas ideologias, como a de língua articulada com Estado-Nação por exemplo, por meio de uma crença inquestionável de que a alfabetização seja o propósito da escolarização, segundo Cook-Gumperz (2008b), começando-se, conforme discute, "[...] uma grande revolução, na qual o advento da alfabetização em massa significava, para a maioria dos indivíduos, que se poderia controlar e influenciar mais o próprio destino social comum." (p. 29). Ou seja, por meio de uma alfabetização escolarizada desenvolveu-se um conjunto de habilidades que “refletem uma determinada teoria da pedagogia desenvolvida ao longo das últimas seis décadas, que é o período em que a expectativa da alfabetização universal começou a se realizar plenamente em muitos estados nacionais.” (COOK-GUMPERZ, 2008a, p. 15) E podemos acrescentar aqui também consequências evidenciadas por Street (2014) em uma comunidade norte-americana na qual a pedagogização do letramento, reconhecida tanto na escola quanto na comunidade, contribuía “para a construção da identidade e da personalidade no moderno estado-nação” (p. 144).

Se tomarmos a teoria do Círculo para compreender o que Street (2014) afirma, podemos compreender, a partir do que postula Bakhtin/Volochinov (2006) e Bakhtin (2013) que a linguagem é a chave para o desenvolvimento humano. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), prenuncia-se que ideologia não está na consciência do homem, ou fora dela, como pacote pronto, advindo do mundo da natureza, conforme ilustra Miotello (2008). Portanto, nem pode ser analisada como subjetivo-individual, nem como ideia da qual alguém se apropria numa relação objetiva. A língua se constitui expressivamente ideológica porque a palavra é signo ideológico, por excelência. Sua flexibilidade permite ao sujeito social interiorizá-la e (re)valorá-la de forma idiossincrática. A valoração da palavra é ininterrupta, porque ela é tomada de enunciados dados para se renovar na consciência de cada sujeito falante, que mantém uma relação de alteridade com seu interlocutor em dada situação histórica, cultural e ideológica de interação discursiva nova.

A (re)valoração do signo não dispensa a vida cotidiana, que organizada em estratos superiores (organização social mais imediata desse pensamento) pode se fazer sentir nas ideologias historicamente acumuladas, sendo a palavra “capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 40). Dessa partida, o Círculo interpreta a relação dialógica de forças entre as superestruturas e as infraestruturas da organização social, uma operando sobre a outra, até que possam, em alguma medida, se acolher, se refutar, a promover a transformação de cada indivíduo, dos grupos de pertença e, em concomitância, dos valores sociais que regem a vida socialmente organizada, de modo não violento, mas dialógico. O embate não é fisicamente violento para o Círculo. O embate é discursivo. Para que o sujeito possa demarcar posicionamentos na vida, ele precisa ser autor de linguagem ou se reconhecer como tal, operar com e sobre a linguagem, ter/reconhecer estilo próprio. Assim, se constitui por múltiplas vozes que

dialogam, refutando-as ou reafirmando-as. Para tanto, precisa reconhecer relações de poder, o lugar que ocupa no grupo social de pertença e compreender o lugar desse grupo na organização social. Como defende Bakhtin (2014):

Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe. Desse modo, a autoconsciência acaba sempre nos levando à consciência de classe (BAKHTIN, 2014, p. 87).

O grande desafio está em transformar as relações sociais entre diferentes grupos em relações de empatia baseadas na compreensão e reconhecimento dos valores do outro, como: “sim, você fala assim a partir do seguinte lugar social, reconheço seus valores, rebato-os ou reforço-os, a depender de como implicam em formas de viver que ferem os direitos do grupo social ao qual pertença. Por isso, me posiciono a partir dos enunciados que produzo”. Deste modo, poderia se abrir uma possível janela para alteração das relações de poder, porque, mesmo a partir dos pontos de vista da moral, da religião e de outros fatores que envolvem a cultura, a defesa de posicionamentos estaria assentada no direito de plena existência. Bakhtin (2003) enfatiza o preceito da formação humana livre. Justamente por isso, discute a questão da empatia em *Para uma filosofia do ato responsável* (2012). De acordo com Torquato (2013, p. 79):

A empatia, no arcabouço teórico bakhtiniano, consiste em um movimento de saída do próprio lugar, de mudança de perspectiva no olhar e de retorno ao próprio lugar. A empatia, que implica vermos o mundo através dos valores do outro, faz-nos perceber coisas em nós que são perceptíveis apenas aos olhos do outro. Para o pensador russo, no entanto, é necessário que o movimento de empatia implique o retorno ao próprio lugar, caso contrário, instaura-se apenas a duplicação/dublagem do outro.

Consideremos, que sendo a criação ideológica um ato social e material, não pode ser “introduzida à força no quadro da consciência individual” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 32), tampouco devolvida à força no quadro social. Por isso, a via dessa introdução na consciência e dessa devolução ao seio social é o signo ideológico, e, por excelência, a palavra. Ou a palavra é própria ou ela pertence aos outros. Sem dono, a palavra não fica, com a prerrogativa de que, quando carrega um valor no qual não me reconheço e eu a utilizo de maneira inconsciente, e assim ela não passa de uma cópia cognitiva que mantém a ordem do dia (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), porque a partir dela não foi possível me refratar como ser humano e como sujeito social próprio.

Nesse sentido, a exotopia é o distanciamento que nos permite compreender

no outro aquilo que ele mesmo não pode ver. Por outro lado, precisamos do outro, que projeta a visão que tem de nós. Essa visão, no entanto, não se caracteriza como um simples reflexo. Quando nos olha, o outro nos vê a partir de sua visão de mundo e de seu conjunto de valores, assim como o vemos a partir de nossa visão de mundo e de nossos valores. Nos olhamos a partir de distintos lugares cultural e sócio-historicamente construídos. (TORQUATO, 2013, p. 78-79)

Por meio desses dois movimentos, “As construções de identidades realizam-se numa relação de aproximação e distanciamento com os outros, a partir de um excedente de visão

que os sujeitos têm em relação uns aos outros.”, conforme apresenta Torquato (p. 78). Para ela, identidades se constituem pelas e nas relações de alteridade carregadas emocionalmente por visões de mundo e valores distintos reconhecidos como cultura. Assim, todo diálogo é transcultural e envolve relações identitárias e de poder, as quais precisam ser reconhecidas nos usos da linguagem, nas práticas de letramento, ou em políticas de letramento como apresenta a referida pesquisadora em seu trabalho.

Miotello (2008), ao explicar como a ideologia é concebida pelo Círculo de Bakhtin, clarifica como a linguagem cotidiana, constituída nos encontros causais e fortuitos, ao tornar-se organizada em estratos superiores, torna-se representativa de um pensamento que refrata e reflete uma infraestrutura social, podendo ser colocada em relação dialética e dialógica à ideologia oficial, dada como conteúdo ou estrutura oficial, estável, legitimadora das relações de poder entre as classes (superestrutura). Essa relação compreende um todo complexo, em que a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, porém sem deixar de ser afetada pela ideologia do cotidiano, que embebida de conteúdo novo no contexto da vida, constitui espaços de movência, de quebra de ordens e valores socialmente compartilhados. Isso só pode ocorrer se a ideologia cotidiana puder se encorpar em nível social, a partir de uma voz de estatuto social.

Uma vez abafada a possibilidade de organização de uma voz minoritária, está sacramentada a manutenção da monovalência dos signos e, por adição, a formatação do homem, da vida social, porque a ideologia do cotidiano é o lugar onde o signo ideológico/palavra se reveste de conteúdo valorativo que desafia aquele estabilizado, o qual lhe imputa a ideologia formal. Este seria o nível fundamental do dialogismo para compreensão da ideologia, o qual dá à língua e a seus usos, principalmente os cotidianos, o estatuto dialógico e flexível de ser a via operável de manutenção e, ao mesmo tempo, de fomento à transformação das relações e identidades sociais.

Em tempos de globalização, marcados, conforme teorias do Norte Global (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011), por uma explosão no número de migrações em relação a nacionalidades, línguas, etnias e religiões, a qual afetou políticas sociais referentes à força de trabalho, moradia, educação (MOITA LOPES, 2013), é possível reconhecer talvez mais claramente vozes minoritárias, a diversidade ou superdiversidade (diversidade dentro da diversidade), como por exemplo, em um texto mundano de anúncio de locação na cidade de Antuérpia, na Bélgica, como apresentam Blommaert e Rampton (2011), escrito em duas formas de 'chinês': uma mistura de roteiro simplificado - a norma na República Popular da China (RPC) - e o tradicional roteiro generalizado em Hong Kong, Taiwan e as gerações anteriores da diáspora chinesa, e o texto articula dois estilos diferentes ou vozes, a do produtor e a do destinatário(s). Além disso, no texto há o uso de 'Yuan' em vez de 'Euro' como moeda. O carácter misto desse texto sugere, segundo os pesquisadores, um processo de transição, mais especificamente, que o produtor (provavelmente uma pessoa “mais velha” da diáspora chinesa) é aprendiz do roteiro do RPC, um processo de aprendizagem inacabado levando a mistura dos *scripts*. Esse texto mostra que,

ao usarem a linguagem, as pessoas indexicalizam (indicando planejamento e reflexividade), em suas *performances* linguísticas, sua compreensão do que está acontecendo nas práticas assim como seu entendimento dos participantes das mesmas já que, como aponta Bauman (1986: 3), 'a *performance*... da mesma forma que toda atividade humana é situada, sua forma, significado e funções estão enraizados em cenas e eventos definidos culturalmente' [...] (MOITA LOPES, 2013, p. 112).

São "vozes minoritárias", se as concebermos da perspectiva de línguas oficiais, e por isso muitas vezes reconhecidas como “erros” em uma perspectiva escolar de letramento, que são não somente constituintes desses textos e reveladores do pluralismo linguístico, mas evidências de diferenças e desigualdades sociais em que vivem muitos desses grupos. Desse modo, não existe linguagem sem ser social, ou seja, o uso das línguas ao mesmo tempo que indexaliza espaço, tempo, migrações atuais e suas necessidades também constrói e refrata essa realidade.

É dessa forma que se compreende a importância da refração do ser por meio dos signos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a) mobilizados em enunciados concretos. O autor tem a prerrogativa de escolher o valor da palavra e não somente sua forma cognitiva. Para tanto, o sujeito imprime nela sua própria entoação a partir de uma leitura social e de posicionamentos sociais ou identitários (JUNG, 2009). Assim, o ser só se refrata próprio por meio da palavra a partir dos planos cognitivo e ético (BAKHTIN, 1998a). Já no enunciado mobilizado em gênero, a palavra integra o estilo próprio do autor e do gênero, que a partir dos arranjos, tanto demarca sua autoria, como seu estilo de linguagem, do que decorre um acabamento estético, ligado ao campo da singularidade, manifestado concretamente no estilo, lugar de maior flexibilidade social do gênero.

Essas constatações apontam para o fato de que, como falantes, desenvolvemos uma reflexividade linguística ou metapragmática, que nos leva a realizar indexalizações (por meio de escolhas lexicais, gramaticais, fonológicas, entonacionais, qualidade da voz, alinhamentos, intertextos) que estilizam o significado do mundo social com efeitos de sentidos variados que precisam ser reconhecidos em práticas de linguagem situadas. Isso, irremediavelmente, envolve o individual e o social em diálogo. Nesse sentido, “[...] extratos de linguagem indexalizam ou apontam para aspectos do contexto social”, segundo Fiad (2017), que precisariam ser recuperados em uma análise textual, fazendo convergir texto-contexto, conforme apresentam pesquisadores da área do letramento acadêmico (LILLIS, 2008; FIAD, 2017). Aqui temos o encontro ou a complementariedade talvez mais produtiva entre a teoria do Círculo de Bakhtin e a teoria do letramento, o reconhecimento da linguagem como essencialmente social por meio de trabalhos etnográficos compreendidos como teoria e não como metodologia. Uma teoria sedimentada sobre o que é linguagem como prática social, e a opacidade implicada nisso, e o dialogismo convergindo para uma abordagem etnográfica é capaz de sanar, pelo menos em certa medida, a lacuna ontológica texto X contexto.

A partir de compreensão semelhante, como exemplo à possibilidade de permitir pulsar a vida social cotidiana no discurso, o Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 1983, 1988, 2008, 2013; BAKHTIN; MEDEVEV, 1994) enfatiza a presença de aspectos sociais e, portanto, valorativos de constituição do discurso literário, que “permitem a compreensão da combinação de elementos vinculados à vida e à comunicação sócio-ideológica” (BRAIT; PISTORI, 2012). Por isso, demonstra o prejuízo de minar a compreensão de qualquer enunciado vivo à análise de estruturas abstratas da língua ou de formas, que confinam a compreensão das valorações sustentadoras de condutas sócio-ideológicas representadas, para impedir a emergência de reflexões alteras capazes de corroborar as transformações individuais e sociais pelo diálogo, cuja a base de interpretações valorativas é condição à compreensão/resposta.

Em “Discurso no Romance” (BAKHTIN, 1988), por exemplo, pela via interpretativa que mostra a legitimidade da estilização pluridiscursiva literária, “é possível encontrar ideias que hoje são mobilizadas pela Sociolinguística, pelas teorias dos Letramentos, pela Linguística Aplicada, pelas diferentes teorias e análises de discurso, as quais têm a ver com uma postura histórica, social, diante das linguagens, da/s língua/s e dos sujeitos” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 380). Nesse ensaio, Bakhtin concebe o romance como “fenômeno

pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal” (BAKHTIN, 1988, p.73) e demonstra que a tensão contínua entre as forças centrípetas - centralizadoras - e centrífugas - descentralizadoras - engloba, “dialeticamente, a questão da unidade e da heterogeneidade de uma língua, evidenciando o constitutivo movimento entre *unificação, centralização das ideologias verbais, orientação para a unidade e plurilinguismo real*” (BRAIT; PISTORI, 2012, p 380, grifo das autoras). Discussão coerente a essa se apresenta em *Dialogic imagination* (1983), quando Bakhtin apresenta a heteroglossia ou o próprio conceito de voz a partir de uma visão de interação que congrege múltiplas perspectivas individuais e sociais. Tal questão é aqui problematizada por meio da relação língua-ideologia-ensino, visto ser no processo de ensino e aprendizagem regido por uma concepção de linguagem como forma de interação e transformação humana, que tanto o ser humano quanto a língua são tomados como parâmetros “dos valores e das tensões que regem o mundo” (BRAIT; PISTORI, 2012, p 380).

O Círculo de Bakhtin quer mostrar que a luta organizada de classes se dá via língua/discurso até que as ideologias oficiais possam ser afetadas, repensadas, modificadas. Esse não é um processo de força bruta, mas não deixa de ser de forças, porque é de luta, visto exigir o posicionamento de cada homem e, sobretudo, a organização social desse pensamento. Assim, a sociedade evolui e modifica suas aceções, seus juízos de valor social e é isso que promove a modificação das relações sociais, visto implicar nas formas do “eu” se constituir sempre perante e com o outro. Por isso, Bakhtin (2014) afirma em *Freudismo: um esboço crítico*², que uma ideia só é forte, verdadeira e significativa se toca aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social, sendo capaz de clarear a posição deste grupo na luta social. Ao se abafar a linguagem do grupo, abafa-se sua projeção legítima na organização social. Os sujeitos participantes deste grupo devem ser autores de linguagem, com estilo próprio, se quiserem encorpar apoio coral (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926) a outros ditos e fazer viva a sua voz.

Aqui vimos uma complementariedade entre a teoria do Círculo de Bakhtin e a teoria do letramento. Tal reflexão nos leva à necessidade de reconhecer a língua como fenômeno ideológico, social e cultural, em ininterrupto processo de valoração quantitativa aberta, não formatada, que coloca vozes sociais e sujeitos em legitimidade nas enunciações e nos enunciados concretos lançados na cadeia discursiva. Compreendidas essas questões, torna-se mais fácil defender o estilo verbal dos gêneros do discurso como o lugar socioindividual das diferenças e das mudanças sociais.

2. Da dialogia ao gênero: em diálogo com os letramentos

Na inquietação do contexto soviético opressor, o Círculo de Bakhtin elege a língua e a linguagem nas suas condições de comunicação, como via à interpretação do funcionamento das estruturas sociais. Como já discutimos, “Seus escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos, [concretizaram-se] como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo” (DE PAULA, 2013, p.243). Assim, o dialogismo bakhtiniano estabelece a interação verbal no centro das relações sociais (DAKLET, 2005, p. 55), como lugar da interculturalidade. De

² Vieira (2009, p. 3) problematiza que Bakhtin teve sua autoria reconhecida “em *O Freudismo: ensaio crítico e Marxismo e a filosofia da linguagem* por pessoas que compunham seu círculo, porém há controvérsias em relação a esses textos, segundo Bocharov e Kozhinov. Em contrapartida, o próprio Bakhtin nega a autoria desses textos em conversa gravada”. Na edição consultada, a autoria é creditada a Bakhtin.

acordo com Torquato (2009, p. 79), que cita Janzen (2005, p. 50), a cultura "entendida como visão de mundo e conjunto de valores constitui-se 'no movimento duplo de aproximação e distanciamento do outro e na natureza dialógica da linguagem' e é historicamente situada." Nessa perspectiva, a cultura é constitutivamente intercultural, produto e processo constante de diálogo, ou seja, por meio da exotopia e empatia ocorre a construção de identidades. Tal visão vem ao encontro das epistemologias dos letramentos, como expressam Fischer (2007) e Gee (1999), para quem os discursos são as formas de ser no mundo, são produtos sociais e históricos, negociados por meio e constituindo práticas de linguagem.

Para o Círculo, o foco não é o sujeito isolado e muito menos as relações diretas entre as superestruturas e infraestruturas sociais, tal qual prenunciava o marxismo, mas o funcionamento dialógico da língua como meio para uma possível compreensão de como a própria língua é determinada a partir de um complexo arraigado, com paradoxal sustentação no contexto das vivências sociais, lugar onde o discurso se embebe de sustentação ideológica tanto às mudanças quanto à manutenção da ordem formal instalada.

Os teóricos do círculo concebem a análise da língua em uso, portanto formada por contrapalavras. Da língua ideológica ao estilo verbal do gênero, como lugar de relações sociais, as teorizações dizem respeito à necessidade de as pessoas, organizadas em sociedade, sentirem-se em condições de se acomodarem sem mediações conflituais baseadas na intolerância e na violência para interpretar e viver a vida, para fazer da linguagem a via para que diferentes vozes sejam reconhecidas e ouvidas. No que tange a uma interpretação vinculada ao campo da Linguística Aplicada, é necessário compreender que a vida e a produção discursiva exigem a relação de alteridade do sujeito para com outro reconhecido na e pela linguagem. A exotopia inerente a esse processo permite, em situação de ensino e aprendizagem, ao sujeito-aluno confrontar-se com os "eus" representados nos textos/enunciados que lê/produz, de modo a flexibilizar sua consciência socioideológica por meio do diálogo (POLATO, 2017).

Esse cerne epistemológico, que parece hoje um pouco esquecido no que tange a ser fundamento ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, não se mostra distante da discussão proposta por Street (1984), ao problematizar os modelos autônomo e ideológico de letramento. O modelo autônomo de letramento ainda encontrado geralmente nas escolas se apresenta reducionista, ao conceber a escrita como uma tecnologia a ser adquirida, um produto acabado e desvinculado de um contexto.

Na base de nossa noção de escolarização, está a premissa de que a informação é transformada, por meio do registro escrito, em conhecimento organizado, [...] Todavia, deve-se enfatizar, conforme nos lembra a história da alfabetização, que quando perguntamos como o conhecimento é transmitido, estamos fazendo suposições sobre o que constitui o conhecimento válido, e esse conhecimento válido é uma criação da sociedade, de sua ideologia da aprendizagem e de sua pedagogia. (COOK-GUMPERZ, 2008a, p. 27)

Ao propor a reflexão sobre o modelo ideológico, Street (1984) traz à tona que práticas letradas estão sempre marcadas por relações de poder, personalidade e identidade. O resultado dessa constatação desfecha na reflexão de que a escrita, como uma tecnologia apreendida na escola, reafirma saberes ou conhecimentos, poderes e identidades de grupos sociais e economicamente superiores, mantendo-os em seus patamares de poder. As práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita e sua agentividade passaram, então, a ser reconhecidos pelos estudos do letramento. De um foco centrado no impacto social da escrita nas sociedades passou-se a um foco situado, reconhecendo práticas situadas e modos culturais, sociais e ideológicos de usos e participação em práticas letradas.

Conseqüentemente, a LA, em termos de políticas linguísticas e educacionais, voltou seu olhar à aprendizagem e ao protagonismo dos sujeitos em situação de ensino e aprendizagem, repensando bases cognitivistas acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita.

No que se refere ao funcionamento ideológico do discurso, tanto nos termos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin quanto nos termos do letramento, quanto mais a expressão não for padronizada e for verticalmente representativa do posicionamento dos sujeitos sociais, de sua expressividade livre, fluída e diversa, socialmente constituída, mais haverá espaço para a transformação das relações sociais. Desse modo, nas práticas de leitura e escrita que se dão na escola, seria importante que a língua em uso fosse interpretada como espaço de movência, de plurivalência, de embates ideológicos que se dão no processo discursivo, em vários níveis. Daí a importância de se considerar as relações dialógicas, na sua maioria extralinguísticas, para a compreensão e produção do discurso vivo.

Por isso, a compreensão do dialogismo e a interpretação do discurso é um convite ao agir ético, responsável (BAKHTIN, 2010), para mover o mundo a partir de porções que nos cabem e que podem ser concretizadas em cada ato de interação, quando assumimos e defendemos uma posição axiológica socialmente justa (quando falamos ou escrevemos), e/ou quando nos posicionamos responsivamente diante de posições manifestadas por outros sujeitos (quando lemos/escutamos) acerca de temas sociais. Quanto maior for “o apoio coral” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926) que uma voz encontra no seio social, ou quanto maior é o apoio que dá a outras, mais força social carrega. Esse processo não se dá via abordagem estrutural do gênero, porque o Círculo de Bakhtin só vê a efetividade de sua abordagem já do ponto de vista valorativo. O estilo verbal dos gêneros, embora responda parcialmente à forma, não pode se reduzir a uma conformação formulaica, empobrecedora da linguagem. Caso contrário, não permite que o homem exista ou se refrate livre, posicionado. Por isso, o estilo deve ser compreendido do ponto de vista de sua constituição valorada, plural, com a propriedade de ser social, mas expressivamente idiossincrático (BAKHTIN, 1988, 2003, 2013), sempre na direção social.

Seguimos ao percurso que parte da compreensão da língua como fenômeno integral e dialógico, dada a partir da ideia de signo ideológico e chega ao estilo verbal dos gêneros, discutindo-se, no entremeio, os processos valorativos que se refletem no estilo.

3. Enunciação e gênero: estilo como lugar de cada homem

Na acepção do Círculo de Bakhtin, em cada enunciado verbal, a situação social e histórica da enunciação encontra resposta intrínseca dentro dele e pode ser observada se houver compreensão do funcionamento valorativo dos aspectos linguísticos. As valorações sociais encontram correlata sustentação ideológica no extraverbal, no julgamento de valor e na entoação, três elementos axiológicos calcados no contexto da vida e acionados na e para a enunciação no ato de interação, conforme define Volochinov/Bakhtin (1926).

O extraverbal envolve fatores do conhecimento comum dos interlocutores para que a interação se estabeleça entre eles: 1) o horizonte espacial ideacional comum, que remete ao “conhecimento ideológico dos falantes sobre as condutas que devem ter nesse espaço determinado” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 436); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação; 3) a avaliação comum dessa situação.

Diante disso, ressalta-se a importância de as práticas de leitura e escrita escolares estarem ancoradas na vivência e/ou interpretação da situação sócio-histórica, cultural e ideológica de produção do enunciado, sem o que, efetivamente, o trabalho pedagógico não

passa de uma atividade cognitiva e individual, que despreza os fatores sociais, extralinguísticos, as relações dialógicas que constituem o discurso. Essa ideia coaduna-se com o que propõe Street (2006), quando procura demonstrar a variedade e complexidade dos letramentos, explicando que o modelo ideológico considera as relações de poder e de ideologia negociados em diferentes práticas letradas.

Nenhuma situação extraverbal age “sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, *a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação*” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 8 grifos dos autores). Por isso, o enunciado compreende uma parte percebida ou realizada em palavras e outra parte presumida. O presumido “*pode ser aquele da família, [...] da nação, da classe e pode abarcar dias ou anos ou épocas inteiras*” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 8, grifos dos autores). É o campo de alcance das valorações sociais, dos construtos culturais, mais ou menos amplo, que propicia a compreensão mais ou menos apurada do enunciado, por acionar o julgamento de valor social e a entoação possível de ser uma ponte entre o locutor e o interlocutor, como uma verdade da vida de ambos e do enunciado, indissociavelmente. Esse julgamento de valor social organiza

a própria forma de um enunciado e sua entoação [...] determina a *própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal*. Ele encontra sua mais pura expressão na *entoação*. A entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p.9-10 grifos dos autores).

A entoação se aplica como uma expressão valorativa compartilhada entre locutor e interlocutor, que diz do tema, dos espaços onde estão situados e dos papéis sociais que ocupam, permitindo que o material verbal escolhido possa refletir modos de avaliação, que dizem quem são, como vivem, como se expressam e concebem a realidade representada. Aqui mais uma vez reconhecemos aproximações, uma vez que os Estudos do Letramento se baseiam centralmente em uma perspectiva sociocultural de sujeito e escrita, portanto, os modos de participação com textos escritos são apreendidos social, ideológica e culturalmente e trazidos para orientação em eventos de letramento situados. Ou seja, é o conhecimento social compartilhado que orienta as pessoas em eventos letrados.

É dessa maneira que as axiologias sociais ganham valor específico nos enunciados concretos, onde as palavras não servem ao tratamento generalista de um tema social, mas à exauribilidade de um aspecto desse tema, visto a finalidade do discurso do sujeito falante perante o outro naquela situação imediata. Daí emerge a ideia de que os gêneros do discurso são palpáveis a partir de seu conteúdo temático, de seu estilo de linguagem e de sua construção composicional, elementos internos de sua construção, indissolúvelmente constitutivos de seu todo do acabado, conforme Bakhtin (2003, p. 262). Não se pode esquecer que esses elementos têm uma orientação externa à realidade, que diz respeito justamente à enunciação em si, conforme tratam Medvedev e Bakhtin (1994). Assim, ocorre uma relação dialógica em via de mão dupla: a situação extraverbal se refrata no enunciado, assim como o enunciado refrata e reflete linguisticamente a situação extraverbal.

Por isso, na escola, um complexo de valorações sociais, que diz respeito a papéis sociais desempenhados em diferentes contextos, por diferentes cidadãos, poderia ser mobilizado, reconhecido, para que o aluno pudesse compreender o discurso e participar de práticas discursivas, interpretando-o no processo de leitura e/ou apreendendo-o para que pudesse imprimi-lo, contestá-lo, reafirmá-lo em sua escrita. Nesse sentido, conforme

Matêncio (2003), as formas típicas de enunciado - os gêneros do discurso - são matrizes sócio-cognitivas e culturais que permitem participar de atividades letradas.

Conforme Kleiman (2007), a escola é uma agência de letramento, por excelência, e nela devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. A proposição de Kleiman (2007) parece salutar, se considerarmos que a teorização sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) desfecha claramente na ideia que relaciona o que é individual com o que é social. Ainda, se tal proposição é tomada como baliza ao ensino, o enunciado não pode ser compreendido por sua forma externa, como se sua apreensão dependesse unicamente de habilidades cognitivas. Ao contrário disso, o enunciado inteiro é uma atuação discursiva social e em sua conclusibilidade necessária ao aguardo de uma resposta, a exauribilidade do objeto de sentido, o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante perante seu interlocutor, as formas típicas composicionais e de gênero de acabamento” (BAKHTIN, 2003, p. 281), nessa ordem, determinam a escolha do material verbal pelo locutor. Assim, locutor, interlocutor e tema “*são participantes constantes do evento criativo*, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três” (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1976, p. 15, grifos dos autores), porque o que a língua representa é o que os une ou separa.

As axiologias sociais (extraverbal, juízo de valor e entoação) podem ser sentidas mais fortemente no estilo verbal do enunciado a partir de um processo valorativo que engloba um tripé de relações imbricadas, que se dá internamente, sempre com orientação externa: a) a forma composicional precisa ser reconhecida como arquitetônica valorativa, visto ser sócio-historicamente reconhecida e constituída; b) o tema, também social e historicamente capaz de mover avaliações comuns por parte dos interlocutores, necessita ser exaurido de maneira própria em função da vontade discursiva, do posicionamento axiológico do locutor, e da situação comunicativa ; e c) o estilo individual do locutor consubstanciado pelo estilo genérico, precisa refratar e refletir a vida social no enunciado e, principalmente, carregar as marcas próprias do trabalho autoral daquele que fala, o que, inevitavelmente, incide sobre a qualidade do próprio estilo de ser um lugar também estético.

A escolha do gênero do discurso por onde o discurso se mobiliza é apenas um aspecto do dialogismo a partir do qual o falante demarca uma posição valorativa sobre o tema diante de seu interlocutor, visto que “cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade, que são acessíveis somente a ele” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198). Na realidade, esse acesso é construído em suas relações sociais, que o fazem ser parte de um corpo social que lhe permite ler e compreender o enunciado. Assim, o aluno não pode se constituir sujeito crítico fora desse corpo social, e a escola não tem o direito de lhe imputar violentamente que apreenda a ler e escrever por meio da objetificação da língua (STREET, 2014), tampouco pela imposição de um modelo formulaico.

A unidade do texto, em sua forma externa, não é autônoma e o gênero não se reduz à sua forma composicional, porque não é principalmente e somente nela que as valorações sociais se apresentam. Todas essas questões devem ser consideradas em uma proposta de ensino e aprendizagem baseada em gêneros, porque remetem para além de questões formais, ecoando diretamente para a situação social e histórica de produção, de circulação e de recepção do enunciado. O Círculo de Bakhtin, afinal, combateu os conceitos redutores utilizados pelo Formalismo para tratar a questão da forma, em especial, o próprio enunciado, como característica principal. Para o Círculo, o problema não é eliminar uma análise da forma, mas entendê-la como valorativa, a partir do funcionamento social do discurso.

A forma composicional influencia o estilo, mas não pode ser determinativa de seu fechamento, do apagamento do trabalho idiossincrático do autor de linguagem. O estilo é justamente o lugar onde as valorações sociais se apresentam mais bem marcadas e, não, ao

contrário, na forma em si. Nos eventos de letramento, os modos de participação com o texto escrito também estão articulados com valorações sociais tão importantes quanto o conteúdo e a situação social. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem baseado pela teoria dialógica se voltaria às interpretações das ideologias que sustentam o discurso, incluindo também a forma típica desse discurso manifestada em gênero, remetendo à importância das axiologias sociais que se apresentam jacentes. Essa é uma prerrogativa, para defendermos a produtividade de coadunar a teoria dialógica aos estudos do letramento, que “partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 5).

4. Estilo *versus* pedagogização do letramento e dos gêneros discursivos

Bakhtin (2003) sustenta que o estilo do gênero consubstancia o individual sem necessariamente extirpar sua coexistência. E a adequabilidade do estilo à forma composicional do enunciado exige que o autor se constitua como “o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado” do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 10). Se falamos de estilo, também, falamos de marca de trabalho autoral.

Para o Círculo de Bakhtin, a compreensão do discurso não pode se dar sem a interpretação da língua como fenômeno ideológico, tampouco sem a compreensão da língua ideológica para fins específicos nas enunciações e enunciados concretos, sendo o estilo verbal dos gêneros discursivos o lugar onde estão constituídos os interlocutores envolvidos na interação, que utilizam formas de falar que compõem o seu repertório linguístico para compartilhar valorações sociais convocadas, nas quais se assentam a possibilidade de o discurso se constituir entre interactantes. O estilo é um lugar que tanto pode ser perverso, quando formatado, quanto pode ser individual e socialmente libertador, quando é próprio de marca autoral consciente, por concatenar todo o amplo processo sócio-histórico e ideológico que sustenta as relações sociais, em que cada homem e cada sociedade dizem seu lugar para coexistirem legitimamente. Tal visada sempre corrobora a interpretação das relações de poder na organização da vida social, um mal à humanidade que persevera em oprimir aqueles que não mais se enquadram neste tipo de hierarquia preestabelecida.

Se nos termos do letramento, o estilo individual de qualquer sujeito que participa de práticas letradas, mais ou menos variadas, estaria subjacente aos diferentes papéis sociais que esse sujeito exerce nos diferentes contextos de vida, a inserção desse sujeito em diferentes domínios da vida suscitaria, a partir da leitura e da escrita de gêneros, modelos culturais de participação em diferentes letramentos, conforme defende Street (1984).

Onde “há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 283), mas na medida em que o autor lê o mundo, o tema, os leitores e a situação, sofre coerções e faz escolhas linguísticas demarcadoras de seu estilo e recria nesse diálogo os valores sociais, fixando-os no material verbal. Portanto, na acepção de Bakhtin (2003), explicada por Faraco (2007), o autor não é individual, mas socialmente criador, sendo o estilo verbal do gênero o lugar final de sua ação. Brait (2008), complementarmente, afirma que o estilo, e, aqui, acrescentamos estilo de um autor, “longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados” (BRAIT, 2008, p. 83).

Os usos linguísticos, as escolhas lexicais e sintáticas que se apresentam no estilo verbal do gênero, além de responderem aos movimentos da forma composicional, estão fundamentados no contexto da vida e não apenas em regras gramaticais normativas. É esse trabalho, em parte, que faz a forma se desprejar de seu valor de estrutura para ser

arquitetônica, valorativa, assim como o estilo se apresentar mais livre e fluído (BAKHTIN, 1988a, 2013).

Então, nos termos do letramento, quando a escola ensinar a ler e a escrever a partir de um gênero como Cartas de Reclamação, por exemplo, precisaria voltar-se para as necessidades sociais dos alunos e buscar nos discursos oriundos de suas comunidades as valorações que sustentam o discurso de reclamação a ser mobilizado a partir desse gênero. Aqui está a diferença, conforme discute Kleiman (2007), entre aprender a participar em uma prática social e ensinar competências ou habilidades para ler ou escrever, puramente centradas na noção do usuário proficiente da língua escrita.

Nos termos do pensamento do Círculo de Bakhtin, isso pode ser feito, na medida em que se dá lugar à emergência de um estilo individual de linguagem ao aluno, porque negar-lhe a autoria do texto, é reduzi-lo a pó como cidadão e significa tirar-lhe o espírito crítico e criativo necessário ao exercício de sua cidadania, sem o qual estão anuladas as possibilidades de participação e de transformação social (POLATO; MENEGASSI, 2017b). As repetições enquadradas de modos de dizer apagam o sujeito e, por isso, embora ambicioso, é preciso querer mais da escrita de alunos do que correção gramatical sem vida, forma de gênero atendida e estilo reduzido a forma.

Sob essa perspectiva, entendemos que os gêneros viram objeto de ensino em e por si mesmos, deixando de ser instrumentos para que a escola promova o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em prática sociais de usos da linguagem as quais sejam relevantes na necessária hibridização entre as experiências locais com escrita e as experiências globais (STREET, 2003a, 2007) de que os alunos, situados sócio-historicamente, precisam se apropriar para trânsito em esferas sociais distintas das suas (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 252).

O estilo evolui na medida em que a expressão social do homem evolui e não pode ser engessado pela norma gramatical fixa e pela forma do gênero, de modo que a expressividade viva e fluída do aluno seja apagada. Tanto é assim, que Bakhtin (2013), em *Questões de estilística no ensino de língua*, reflete sobre o ensino dos períodos subordinados com ou sem a presença de conjunções, na posição de professor de russo de uma turma do ensino fundamental. Ele aborda questões linguísticas a partir de enunciados produzidos por autores da literatura russa e clarifica que qualquer análise estritamente gramatical normativa não leva os alunos a enriquecer sua linguagem escrita ou oral, “não lhes ajuda a criar uma linguagem própria” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Do contrário, os alunos só passam a utilizar as construções estudadas se compreendem seu valor social como uma via para uma expressão que se lhes apresenta legítima, como possibilidade de escolha de quem compreende de onde fala, para quem fala e com que finalidade fala.

Bakhtin aponta que esse tipo de entendimento, quando posto em prática, resulta em uma melhora no estilo dos alunos, que se torna mais vivo, metafórico e expressivo, revelando-se nele a individualidade do autor, passando-se a soar a sua própria entoação” (BAKHTIN, 2013, p.40). Assim, o valor social de uma expressão que serve a uma reclamação, por exemplo, serve para a escrita de outros textos argumentativos, estendendo-se à necessidade de o sujeito social saber reclamar. Apenas desse modo a vida integra a escrita e a escrita do aluno passa a integrar sua vida, e, sobretudo, sua vida social, fazendo-se valer a noção de habilidades enunciativas e discursivas e não apenas habilidades individuais e cognitivas.

Bakhtin (2013) ressalta a necessidade de livrar os alunos de uma linguagem livresca, para “colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (BAKHTIN, 2013, p. 42). Esse

deveria ser o papel da escola como agência de letramento: promover o diálogo para que o aluno possa se apropriar de novas linguagens, com suas valorações, sem que isso possa aniquilá-lo, demandando o apagamento de sua linguagem, de suas necessidades sociais. O autor adverte que a linguagem livresca é sinal de uma educação pela metade, isso porque compreende que a língua tem uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. As identidades sociais estão ancoradas em vivências socioculturais que não podem ser negligenciadas, caso contrário, mata-se o movimento de transformação social, porque as contraideologias, nascentes nas relações sociais cotidianas das quais participam os sujeitos sociais, indiscriminadamente, e de modo especial, os menos favorecidos economicamente, são varridas do processo de interação discursiva. Muitas pessoas e grupos sociais não são ouvidos, não têm direito à palavra, e a escola em muitos momentos se coloca como representante do Estado e de uma língua (padrão), contribuindo com o aniquilamento dos sujeitos.

com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. [...] o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo (JUNG, 2003, p. 59).

No que tange à abordagem do gênero sob perspectivas majoritariamente cognitivas, é necessário questionar, conforme o faz Cerutti-Rizzati (2012), ao afirmar que, quando a educação formal prescreve que o professor se debruce sobre um gênero ou outro, de modo a promover a apropriação de tais gêneros estudados, não estaria “propondo uma categorização *a priori* da vida extramuros antes de inseri-la na ambientação escolar e, o mais sério, fazendo-o *a priori* a despeito da natureza situada das práticas de letramento (HAMILTON, 2000)?” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 253).

Depreende-se que a escola deve fazer um investimento no trabalho com gêneros que marcam e dão identidade aos sujeitos do discurso. Essa atitude equivaleria à utopia de promover a equipolência das vozes sociais, como prenunciado por Bakhtin (2008) na análise a obra de Dostoiévski. Essa equipolência estaria concretizada no estilo verbal de qualquer gênero a partir da hibridização, caracterizada pelo autor como a mistura de duas ou mais linguagens sociais no interior de um único enunciado. No entanto, essa parece ser uma questão que não pode ser mexida nos contextos da ciência objetiva, já combatida pelo Círculo de Bakhtin no início do século XX. Agora chamamos atenção para isso no que se refere, principalmente, aos contextos e às práticas de ensino da escrita.

Do que se apresenta evidente na atualidade, temos que o estudo centrado primordialmente nos gêneros secundários, já semiotizados a partir da cultura formal privilegiada, despreza a cultura cotidiana dos alunos, logo aniquilando as bases para transformação social, pela exclusão de uma diferença que poderia se configurar como um espaço de movência na ordem social instalada. Na escola, quando o foco de interesse é a forma, não resta espaço à discussão da possibilidade de se reconhecer e fazer respeitar a expressão legítima de cada homem em sua organização social e das sociedades em seu direito de organização própria. Mata-se o estilo, dito muitas vezes desprestigiado, para em seu lugar se imputar um outro formatado, um estilo gramaticalmente correto, mas empobrecido do ponto de vista de sua expressividade, conforme discute Bakhtin (2013). Mata-se parte do homem, já que ele se refrata a partir do estilo que congrega palavras. As possibilidades de se propiciar brotar um estilo próprio na escrita dos alunos, vivo e expressivo, é negada porque é

negada a relação com a própria linguagem utilizada nas práticas de suas vivências com o outro.

Já ao contrário, quando esse processo se assenta na interpretação dos valores sociais que sustentam o discurso, eleva-se o aluno e ele passa a se apropriar de novas linguagens, de modo que seu pensamento não seja afetado, porque o que pensa e o que é pode ser valorizado. Ele aprende a dizer, da maneira apropriada, em razão da situação sócio-histórica, cultural e ideológica que envolve a interação com seu interlocutor específico. Domina o gênero do ponto de vista valorativo e não estrutural. Dentro do gênero, seu estilo se organiza com a verdade de quem sabe o lugar sócio-histórico e ideológico que ocupa - consciência de si - e por isso defende um ponto de vista que o legitima como sujeito social sem necessariamente ferir o outro – empatia ao outro. Só assim, podem-se ver coadunados o trabalho com gêneros e a perspectiva do letramento ideológico.

Considerações finais

As reflexões teóricas aqui esboçadas tiveram como objetivo aproximar o Dialogismo do Círculo de Bakhtin e os Estudos do Letramento, a fim de mostrar entrecruzamentos e ou complementariedades entre as duas teorias no que se refere aos conceitos de língua, cultura e ideologia e ao reducionismo no recorte pedagógico desses conceitos nas últimas três décadas. Tanto para uma teoria quanto para outra, língua e sujeitos são heterogêneos, sócio-históricos e ideológicos. A consciência ideológica dos sujeitos está revestida pelos valores da cultura, elemento de maior complexidade social, porque diz não só quem somos, mas de onde viemos, com a prerrogativa de projetar reflexos do que podemos ser. O sujeito não se refrata fora dos enunciados e nem à parte de uma forma típica social deles - os gêneros do discurso. O sujeito está na língua assim como a língua está no sujeito.

Por isso, o processo de ensino e aprendizagem ancorado na perspectiva do trabalho com gêneros do discurso, e que dá primazia a aspectos estruturais e cognitivos de sua apropriação, deve ser realinhado com uma ênfase majoritária aos aspectos sócio-históricos e ideológicos que sustentam o discurso, a partir dos quais pode-se estabelecer um produtivo diálogo com as teorizações sobre o(s) letramento(s). A importância do que se refere à cognição não pode ser desprezada, mas não pode minar o conteúdo cultural e ideológico, ou seja, os valores ou as axiologias sociais no trabalho com o enunciado.

No que se refere especialmente às práticas de escrita em contexto escolar, a compreensão do estilo verbal dos gêneros como uma camada que revela a própria interação discursiva e, logo as relações sociais, serve para enfatizar a necessidade de a escola se voltar ao objetivo de desenvolver a expressão dialógica, fluída dos alunos, ancorada sempre nas suas vivências e necessidades sociais, de modo que a apropriação de novas linguagens represente também a de novas práticas sociais das quais esse sujeito deseja e necessita participar, por razões éticas e humanas, visto a produção discursiva ser, iminentemente, sociológica. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Nesses termos Fiad (2016, p. 96) reafirma alguns princípios trazidos por Lillis (2003) para uma abordagem dialógica em práticas letradas acadêmicas, e aqui podemos trazê-las para os letramentos escolares: reconhecer o aluno como *em processo* de escrita, abrindo espaço para *conversas sobre o texto* do aluno, espaço, no interior das disciplinas, para interesses e questões particulares relacionadas à disciplina e espaço para outras formas de dizer e para diferentes possibilidades de explorar os gêneros.

Nesse sentido, os lugares da(s) teoria(s) do(s) letramento(s) no seu possível diálogo com a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, no que se refere a serem baliza às práticas de

ensino de língua que se dão em espaços educativos, são vários, interpenetrados, na medida em que ambas as teorias são ambiciosas ao questionar todo um complexo social, sempre ideológico, que empurra os homens e as sociedades, em geral, ao abismo monologizante da linguagem, do pensamento e, logo, da organização da vida social. Foi à formação de homens escravos de normativas, que o ensino puro de gramática tradicional imperou por muito tempo em nossas escolas e ainda deixa rastros nefastos. Ressalta-se que o ensino tradicional de gramática sem revestimento de interpretações sociovalorativas é pernicioso, mas o ensino da gramática a partir de uma prática de análise linguística de perspectiva dialógica (POLATO; MENEGASSI, 2017a; POLATO, 2017) é enriquecedor, porque está integrado à necessidade de formar homens e mulheres para ler/escutar e escrever/oralizar socialmente.

Destacamos, por fim, as nefastas consequências de uma educação linguística que mina expressões linguísticas, aniquilando o indivíduo que delas faz uso e a possibilidade de organização social de uma voz que lhe seja representativa, empurrando as sociedades, em geral, ao monolinguismo, à formatação do pensamento e da linguagem e, por conseguinte, à manutenção do que se apresenta como ideologicamente posto, aceito. A questão central que deve ser desmascarada é o fato de o indivíduo marginalizado ser culpado por não aprender um modelo imposto de escrita, quando na verdade, o sistema adotado pela escola, balizado pela noção de letramento autônomo, serve ao abafamento de sua voz social e à manutenção do *status quo*. Por isso, defendemos o estilo como lugar social de todo homem e não como o lugar artificial de alguns homens, ao qual a escola deve atentar às suas posturas metodológicas para não contribuir com a construção e manutenção da desigualdade social.

Dialogism and literacies: Style as a social place of every man

Dialogism and literacies: verbal style as the social place for every man

ABSTRACT: In this article, we aim at problematizing the direct and vertical allusion to the idea of discourse as genre, by means of more structural rather than evaluative approaches in the learning process of languages, resulting from a comprehension and appropriation derived from the dialogical theory by the Bakhtin Circle (ROJO, 2005; BRAIT; PISTORI, 2012). Our main objective is to sketch, through a theoretical path of dialogue between two epistemologies – Bakhtin Circle’s dialogism and Literacy Studies –, a line that elects the genre’s verbal style as the heterogenic place of complete dialogism, by uniting the social and the individual (BAKHTIN, 2003, 2013). Though socially recognized, style serves the manifestation of the speaker’s individuality. It is the idiosyncratic place of man, where he shows his belonging to a group through the axiologies shared on the enunciative plan. As contributions, we highlight style as a place of heteroglossia and interculturality, therefore the social place for every man, and not the artificial place for just a few men, so the school must be concerned about methodologies in order to avoid contributing for the building and maintenance of social inequality. The subject is in language just as language is in the subject.

Keywords: Dialogism; literacy; ideology; discursive genre; style; teaching.

Referências

BAJTIN, M.; MEDVEDEV, P. N. Los elementos de la construcción artística. In: _____. *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Versión española de Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza, 1994. p. 207-224.

BAKHTIN, M. M. *Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 1983.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense- Universitária, 2008.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. *Freudismo: um esboço crítico*. 2ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de Estilística no Ensino de Língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. (VOLOSHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BLOMMAERT, J. Ethnography as counter-hegemony: Remarks on epistemology & method. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, London, v. 34, p. 01-08, 2006.

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176.

_____; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, v. 56, n.2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula (de Português) como gênero discursivo. *Alfa*. São Paulo, 56 (1): 249-269, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4968/4138>>. Acesso em: 20 out. 2015.

COOK-GUMPERZ, J. A construção social da alfabetização. In: Jenny Cook-Gumperz [et. al.] *A construção social da alfabetização*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008a, p. 13-28.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: Jenny Cook-Gumperz [et. al.] *A construção social da alfabetização*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008b, p. 29-54.

DAKLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 2005, p.55 – 86.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: Letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Rev. Bras. Educ.* vol.11 n.33, Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300006>
Acesso em: 01 de nov. 2015.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

JUNG, N. M. *A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e Ressignificações do Letramento*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LILLIS, T. Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

_____. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, v. 25, p. 353-388, 2008.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa*, São Paulo, n. 57, v. 2, p. 433-449, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/5133/4669>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. *DELTA* [online]. 1998, vol.14, n.2, p. 331-348. ISSN 1678-460X. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000200003>. Acesso em: 03 de nov. 2015.

MILROY, J. As ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, H. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 79-102.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e Em das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, v. 12, p. 123-143, 2017aD. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809/22670>>. Acesso: 19 set. 2017.

_____.; MENEGASSI, R. J. Carta de Reclamação. IN: ANTONIO, J. D; NAVARRO, P. (ORG). *Gêneros textuais em contexto de vestibular*. Maringá: Eduem, 2017b.

_____. Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico. 231f. 2017. *Tese* (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_adriana_delmira_mendes_polato_do.html>. Acesso: 04 jan. 2018.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

STREET. B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. *Filologia lingüística do português*, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TORQUATO, C. Interculturalidade, políticas de letramento e ensino. In: CARVALHO, A. D. (org.) *Interculturalidade, Educação e encontro de pessoas e povos*. Porto: Edições Afrontamento, 2013, p. 75-89.

VOLOCHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

Data de envio: 07/02/2019

Data de aceite: 01/11/2019