

(Re)Pensando o ensino de Língua Portuguesa: contribuições teóricas de M. Bakhtin para o cotidiano escolar

Ana Paula Lima de Carvalho

IFPI – *Campus* de Parnaíba

Resumo: O ensino de língua materna, desde as séries iniciais até as mais avançadas, tem sido alvo de grandes preocupações, considerando-se o caráter excessivamente normativo e mecânico do trabalho com a linguagem. Mas, se estão claras as reivindicações pela superação das práticas ditas tradicionais, não ficam evidentes os elementos teóricos que dão suporte a uma nova postura. Nessa perspectiva, este trabalho, puramente bibliográfico, apresenta e discute algumas reflexões de M. Bakhtin, aplicáveis às práticas cotidianas de ensino de língua materna. Trata-se de um levantamento de elementos que orientam uma nova proposta de ensino, mais vinculada à realidade dos falantes, que compreenda a língua e a fala como atividades, como práticas de sentido. Nosso objetivo é valer-nos do potencial explicativo dessas reflexões teóricas, a fim de tentar minimizar as dificuldades que afetam o trabalho prático com a língua. Toda essa discussão torna-se relevante em nosso contexto educacional, uma vez que, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II (1998) e do Médio (1999), muitas pesquisas têm sinalizado para a necessidade de uma busca por alternativas que desestabilizem as práticas pedagógicas hoje vistas como tradicionais.

Palavras chave: Bakhtin, ensino, língua(gem)

1 Introdução

Neste artigo sobre as contribuições bakhtinianas para o cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao trabalho com a língua materna, podemos direcionar nossas atenções para os diversos pontos das reflexões que podem ser considerados multidisciplinares, uma vez que suas aplicações não se restringem mais a um grupo específico de profissionais de uma área em particular ou de um nível determinado de ensino.

Em relação ao cenário brasileiro, o ensino de língua materna, desde as séries iniciais até as mais avançadas, tem sido alvo de grandes preocupações, sobretudo dos professores. O cerne da discussão recai sobre o caráter excessivamente normativo e mecânico do trabalho com a linguagem. É fato corriqueiro que as escolas persistem em desconsiderar a realidade multifacetada da língua, confundindo aula de Português com aula de gramática. Mas, como deve ser, então, o trabalho com a língua(gem)?

Se parece clara a reivindicação para o abandono do ensino puramente normativo, não ficam evidentes os elementos de ordem teórica que orientam uma nova proposta de ensino, mais vinculada à realidade dos falantes, que compreenda a língua e a fala como atividades, como práticas de sentido, nem sempre fáceis de absorver, como a própria vida.

A busca por elementos teóricos que deem conta dos problemas relativos ao ensino de língua decorre de nossa crença de que a teoria desempenha um importante papel nas atividades práticas. Não significa, contudo, a defesa de que existe uma teoria ou mesmo um teórico capaz de dar uma solução para todos os problemas. Podemos, entretanto, valer-nos do potencial explicativo de determinadas reflexões teóricas, a fim de tentar minimizar as dificuldades que afetam o trabalho prático com a língua. Nessa perspectiva, este estudo aborda algumas reflexões de Bakhtin, aplicáveis ao ensino.

2 Aplicações das reflexões bakhtinianas

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin impôs-se diante das mais importantes correntes linguísticas de seu tempo: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. A primeira, ligada ao Racionalismo e ao Neoclassicismo, entendia como um fato objetivo, externo à consciência individual e independente desta. Seus representantes acreditavam, portanto, num sistema de regras imutáveis assentadas na qualidade de norma social. À segunda corrente, por sua vez, ligada ao Romantismo, coube a tarefa de reorganizar a reflexão linguística sobre a base da atividade mental em língua materna como reação contra a palavra estrangeira. O subjetivismo idealista apoiou-se sobre a enunciação monológica, ou seja, a consideração do ato de fala como individual, buscando explicá-lo por meio das condições da vida psíquica do indivíduo.

Conforme Faraco (2009, p. 56), até o fim da década de 1920, época em que se construía o conceitual de Bakhtin e de seu círculo, a ciência da linguagem verbal já começava a admitir a perspectiva da heterogeneidade pelo menos nas direções do tempo e do espaço, ou seja, passava a aceitar e compreender que as línguas se diversificam através do tempo e também em função na distribuição geográfica dos falantes. Além disso, de alguma forma, buscava articular as estratificações – tempo e espaço – estabelecendo que a estratificação geográfica poderia refletir tempos diferentes. É nessa década que o círculo de Bakhtin vai apontar para outra estratificação realizada por diferentes axiologias, dada pelo processo sócio histórico de saturação valorativa da linguagem.

Isso significa que, para Bakhtin, a língua não é apenas um sistema de categorias gramaticais abstratas, ou um conjunto de variedades determinadas pelo tempo, espaço e pela estrutura social, mas é, sobretudo, um conjunto de vozes sociais por meio das quais se diz o

mundo. Ele criticou claramente a linguística da língua, as dicotomias saussureanas e foi, certamente, um dos responsáveis pelo aberto combate ao estruturalismo no mundo. Seguindo o caminho oposto ao de Saussure e de seus herdeiros, cuja opção foi considerar a Língua como objeto abstrato e rejeitar as manifestações que consideravam individuais, Bakhtin valorizou especialmente a fala, afirmando sua natureza social. Para ele, a língua se apresenta como expressão das relações e lutas sociais.

O esforço de Bakhtin voltou-se, então, para apresentar reflexões que superassem as concepções de seu tempo. Para tanto, afirmou que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Parece claro, portanto, que a enunciação tem caráter essencialmente social. Isso significa que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2006, p. 124).

Compreendido e adotado o princípio interacional da linguagem como um importante elemento teórico, provoca-se, no âmbito do ensino, uma série de atitudes no ambiente escolar, como escutar o aluno, permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda, estimular que a linguagem do espaço escolar se torne polêmica, pela aceitação de vozes discordantes e, a partir daí, promove-se um trabalho através do qual professor e alunos cresçam. Desse acionamento de vozes que concordam ou polemizam entre si, constroem-se os discursos e os sujeitos. Tem-se, assim, apresentado, de modo prático, o que Bakhtin chama de diálogo, ou “o simpósio universal”. Como menciona Faraco (2009, p. 59), “todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.”. O termo *diálogo*, portanto, deve ser compreendido, em sentido amplo, referindo-se à participação das vozes que constituem todo o dizer.

Desse modo, a resposta elaborada para a questão que abriu esta discussão é que, pondo de lado o normativismo gramatical, deve ser o enunciado o ponto de partida e de chegada de toda atividade de ensino de língua. Assim, mesmo os aspectos formais e prescritivos devem submeter-se a uma abordagem que perceba esse enunciado em relação a outros, questionando-os, fustigando-os, respondendo-os. Isso deve afastar da sala de aula todas as atividades com

frases abstraídas de seu contexto. Ao estabelecer o elemento central do ensino de língua materna, assumimos que o aprendizado se dá por meio dos usos que se concretizam nas relações interativas entre os sujeitos. Assim entendeu Bakhtin, segundo o qual o sujeito constitui-se à medida que interage com os demais.

Parece oportuno, aqui, esclarecer o conceito bakhtiniano de enunciado – uma vez que este pode ajudar a esclarecer questões que dizem respeito ao modo como se conduz o trabalho com a Língua na sala de aula. Para o autor, o enunciado é da ordem da língua em funcionamento. Tomando-se como exemplo a expressão “A porta está aberta”, tem-se um texto único a partir do qual é possível produzir alguns enunciados, ou seja, enunciar acontecimentos diferentes. Pode-se, por exemplo, dizer isso a alguém que manifesta o desejo de ir embora; para alguém que bate à porta, a fim de que entre; pode, ainda, enunciar a alguém que para o carro ao seu lado, para avisar sobre o perigo que corre por não ter percebido que a porta não está fechada. A palavra, portanto, é o produto da interação das vozes sociais, pois a ligação entre as significações de um texto e as condições sócio históricas de sua produção não é secundária, e sim indissolúvel.

Torna-se válido, ainda, estabelecer a diferença entre oração e enunciado. Para Bakhtin,

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavra (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda das unidades da língua – palavras, conjunto de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 1992, p. 297).

A relação entre os sujeitos se dá, então, na visão bakhtiniana, através de enunciados (orais ou escritos), que são ações linguísticas vivas, construídas no complexo jogo das relações humanas. Nas palavras do autor, “na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes, triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 96). Assim, a enunciação não é neutra: funciona como suporte das representações ideológicas.

Parece evidente, aqui, o suporte a uma proposta de ensino que supere a rigidez das prescrições gramaticais, das abstrações meramente formais e maniqueístas. Em outras palavras, um trabalho que contemple a unidade da comunicação verbal, da produção de sentidos. O objeto da aprendizagem proposto refere-se às competências para o uso da língua em circunstâncias de oralidade, de leitura e de escrita. Isso significa uma reorientação do foco para aquilo que deve

constituir o núcleo do estudo da língua, ou seja, os usos sociais da língua. Desse modo, as aulas de língua materna, em linhas gerais, devem compreender o falar, o ouvir, o ler e o escrever em língua portuguesa, respeitando-se as devidas distribuições e complexidades gradativas.

A concepção de língua como um produto acabado, transferível de geração a geração, própria do objetivismo abstrato (embora ainda verificável na realidade escolar, a despeito da evolução dos estudos linguísticos e da pretensa renovação das práticas educativas) desconsidera o caráter dinâmico das línguas vivas, tratando-as como mortas ou estrangeiras, ou seja, dá a elas um tratamento estático, fora do fluxo da interação verbal que lhe constitui. Essa postura Bakhtin contestou, asseverando ser a língua inseparável de seu fluxo interativo. Em suas palavras, “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada” (BAKHTIN, 2006, p.109). Ao contrário, mergulham no fluxo de interações, momento a partir do qual a consciência se constitui e começa a operar.

Assim, o progressivo processo de assimilação da língua materna constitui-se o meio através do qual a consciência se forma e adquire conteúdo. Para Bakhtin, um sistema rígido de formas linguísticas invariáveis é uma abstração que se presta apenas ao deciframento de uma língua morta. Em suas palavras, “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN, 2006, p.99).

Dessas ideias relacionadas ao enunciado decorrem outras contribuições importantes ao ensino de Língua. A principal delas refere-se à leitura e à produção textual, cujo ponto de partida deve ser o constante contato do aluno com os textos adequados às diversas tarefas e objetivos do ensino, fazendo dessas atividades uma relação linguística viva na medida em que falam de nós, de nosso mundo e implicam relação cooperativa entre as pessoas. Isso significa superar o trato artificial dado à linguagem, refletido nas interpretações de textos (que se limitam, muitas vezes, a recuperar elementos presentes na superfície textual) e na escrita de redações (destituída de um valor interacional, considerando-se que, na maioria das vezes, não se estabelece a relação entre o autor e o leitor/mundo) e fazer com que o aluno tome consciência de que, ao falar e escrever, ele estabelece uma relação com o outro, compreendido como o mundo social no qual o sujeito se insere.

Deve-se, ainda, mencionar a quase omissão da fala como objeto de exploração escolar, provavelmente oriunda da crença ingênua de que a fala é o lugar da violação da gramática da língua, o terreno das liberdades. Raras são as oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões de conversação, de realizar os diversos gêneros orais e suas peculiaridades. A esse respeito, importa esclarecer que a fala, em larga escala, é sempre organizada em função do social. Não falamos como queremos, mas como podemos ou devemos.

Encontra-se nessas reflexões o caráter igualmente complexo e heterogêneo do dizer e do sentido que se refere à compreensão dos enunciados na singularidade de suas situações, condições de existência, de seus limites, de suas correlações com outros enunciados a que podem estar ligados e dos outros enunciados que excluem.

No que se refere à leitura, conforme Bakhtin (2006, p. 94), essencial não é reconhecer as formas linguísticas utilizadas, mas compreender a significação em contextos precisos, ou seja, em cada enunciação particular. Desse modo, convém compreender cada palavra não como um mero sinal, mas em seu sentido sempre partilhado, negociado. Isso porque, na visão bakhtiniana, um sentido se produz sempre em relação às posições ideológicas colocadas em jogo no processo de sua produção. Isso significa que o sentido é sempre social e está em fluxo num tecido ideológico. A ideologia, por sua vez, nunca é particular: a ideologia agrupa, funcionando como mediador social.

Quanto à escrita, do mesmo modo que para a leitura, importa, sobretudo, aquilo que permite que uma dada forma linguística figure num contexto, isto é, o que torna um signo adequado às condições de certa situação concreta de uso. Isso porque cada indivíduo serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Desse modo, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 2006, p. 96). Em suma, as tarefas de ler e escrever precisam ser despidas do artificialismo.

Ao professor cabe a tarefa de orientar na reconstrução dos elementos contextuais geradores do texto, tais como o contexto imediato e/ou distante, bem como de sua historicidade, ou seja, a apreciação das diversas vozes que se entrecruzam na tessitura da textualidade, fazendo emergir sentidos. Isso porque, conforme postulam Bakhtin e Voloshinov (1926, p.6), “a característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extra verbal da vida e, uma vez separados desse contexto, perdem quase toda a sua significação (...)”. Uma boa leitura deve, assim, dar conta de cobrir os elementos claros na superfície textual e também os implícitos. A escrita, por sua vez, para além da clareza percebida ou realizada em palavras, pode e deve ser também criativa. Cada pessoa possui modos particulares de refletir e refratar a realidade e, desse modo, produzir respostas únicas.

Para Bakhtin e seu círculo, cada indivíduo tem a possibilidade de singularizar-se não pela atualização do sistema gramatical, mas por seu posicionamento frente às diversas vozes sociais (FARACO, 2009, p. 87). Um enunciador, ao entrar em contato com o enunciado do

outro, produz novos enunciados. Um texto produz novos textos pela capacidade que cada um tem de autorar, de produzir respostas singulares, prenes de questões de e para o outro. Tem-se, assim, um tecido de remissivas infinitas. Autorar, nessa visão, não é dizer coisas que ninguém nunca disse, mas administrar as diversas vozes sociais, fazê-las confrontar, selecioná-las e arrumá-las de um jeito que ninguém fez. Além disso, é no interior da situação de produção do texto, enquanto o escritor monitora a própria produção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais. Situações autênticas de uso da língua permitem flagrar a gramática em uso, distante daquelas regras não usuais, com as quais não nos identificamos.

No que se refere ao ensino de gramática, a despeito de objetivos pedagógicos mal colocados, metodologia inadequada e das tão denunciadas impropriedades conceituais e empíricas, encontramos em Bakhtin sustentação teórica para uma compreensão funcional e discursiva. Para ele, “todo procedimento abstrato, para se legitimar, deve ser justificado por um propósito teórico e prático preciso. Uma abstração pode ser fecunda ou estéril, útil para determinadas tarefas e não para outras” (BAKHTIN, 2006, p. 97). Nessa perspectiva, não há, portanto, nada de errado em formalizar, desde que essa atitude esteja focada na interação, ou seja, no uso efetivo da língua. Isso significa que mesmo o eventual recurso a uma frase descontextualizada possa se constituir referência para um uso concreto. Parece razoável considerar, a fim de fazer recobrar a importância do estudo da gramática, que toda interação, se é linguística, é também gramatical.

3 Considerações finais

Toda essa discussão teórica torna-se relevante em nosso contexto educacional, uma vez que, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II (1998) e do Médio (1999), muitas pesquisas têm sinalizado para a necessidade de uma busca por alternativas que desestabilizem as práticas pedagógicas hoje vistas como tradicionais.

Interessa, então, dizer que a qualidade no ensino só será efetivamente atingida quando for consenso que não é possível continuar a trabalhar a língua apenas como um conjunto de regras a serem aprendidas. Nesse sentido, o trabalho com os textos que circulam socialmente torna-se fascinante, pois permite verificar como a própria sociedade se organiza em seus mais diversos aspectos. Há, entretanto, muitas coisas a serem compreendidas quando se fala em um trabalho dessa natureza.

Assim, torna-se fundamental ao professor pesquisar as diversas propostas, a fim de que desenvolva uma prática consciente, sabendo, por exemplo, que há pelo menos três grandes tradições, as quais, a partir de referenciais teóricos distintos, defendem um trabalho baseado no

uso de textos para o ensino de língua materna¹. Será possível, então, verificar quais as justificativas para um ensino de base textual, bem como as concepções de língua(gem) e de ensino-aprendizagem subjacentes nas propostas.

É difícil traçar limites mínimos que o aluno deva atingir. De um modo geral, porém, parece razoável definir que se consiga, com certa tranquilidade, dar conta da multiplicidade das práticas sociais que se desenvolvem em torno da escrita e da leitura, abandonando as práticas vazias, de frases soltas ou inventadas, que não dizem nada por não se referirem ao mundo dos alunos. E, se de fato, é o objetivo da escola formar cidadãos conscientes e atuantes, esse parece ser o caminho indicado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____ e VOLOSHINOV, V.N. **Discurso na vida e discurso na arte** (1926). Trad. Cristóvão Tezza e Carlos A. Faraco (Texto de circulação acadêmica).

FARACO, Carlos A. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

¹ Escola Australiana (conhecida como Escola de Sidney), a Escola de Genebra e a Escola Norte-Americana (conhecida como Nova Retórica). Mencionam-se, ainda, o grupo do Reino Unido e a perspectiva da Análise Crítica do Discurso. A esse respeito, ver BUNZEN, C. "O ensino de 'gêneros' em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna", disponível em http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html