

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE LEITURA-ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA BAKHTINIANA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

THE INDISSOCIABILITY BETWEEN READING-WRITING IN BASIC EDUCATION: A BAKHTINIAN PROPOSAL FOR MATERNAL LANGUAGE TEACHING

Diego Vilanova Titello¹

Doutor em Letras

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(diego.titello@yahoo.com.br)

RESUMO: Este trabalho, fundamentado na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, tem por objetivo discutir a relação indissociável entre leitura e escrita com foco no contexto escolar, de modo a propor um ensino de língua materna, de fato, significativo, que não esteja mais calcado na memorização da metalinguagem tradicional, mas sim que oportunize ao estudante desenvolver competências básicas em leitura e escrita que lhe permitam, através de uma **atitude responsiva**, constituir-se como sujeito nos diversos usos da língua em sociedade. A perspectiva sociodiscursiva adotada neste estudo nos possibilita abordar os textos em sala de aula a partir da noção dialógica de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin. Nesse contexto teórico, a linguagem é produzida em interações sociais entre sujeitos, que se influenciam e são influenciados pelas muitas vozes advindas dos mais diversificados contextos da vida social. Por esse motivo, considera-se que não há diálogo/interação sem que haja possibilidade de resposta, uma vez que o dialogismo é constitutivo do uso da língua, em todas as suas modalidades. Tendo em vista isso, considera-se que a abordagem dialógica sobre a linguagem possa oferecer uma importante contribuição para o contexto do ensino de língua materna na escola, levando os estudantes a lerem e produzirem seus textos de forma responsável e responsiva.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin. Relação indissociável entre leitura-escrita. Ensino de língua materna. Noção dialógica de linguagem.

ABSTRACT: This study, based on the dialogical conception of language from the Bakhtin Circle, aims to discuss the inseparable relationship between reading and writing focusing on the school context, in order to propose a meaningful mother tongue teaching that is no longer based on the memorizing of traditional metalanguage, but rather that allows the student to develop basic reading and writing skills that allow him or her, through a responsive attitude, to be a subject in the various uses of language in society. The sociodiscursive perspective adopted in this study enables us to approach the texts in the classroom from the dialogical notion of language proposed by the Bakhtin Circle. In this theoretical context, language is produced in social interactions between subjects, who are influenced and get influence by the many voices that come from the most diverse contexts of social life. For this reason, it is considered that there is no dialogue / interaction without the possibility of an answer, since the dialogism is constitutive of the use of the language, in all modalities. In view of this, it is considered that the dialogic approach on language can make an important contribution to the context of mother tongue teaching in school, leading students to read and produce their texts in a responsible and responsive way.

Keywords: Bakhtin Circle. Inseparable relationship between reading and writing. Mother tongue teaching. Dialogical notion of language.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2041-9717>.

Introdução

O número eloquente de trabalhos acadêmicos que adota as reflexões do Círculo de Bakhtin como esteio teórico é uma demonstração clara da importante representação dessas ideias nas orientações de uma diversidade de estudos, como, por exemplo, nas reflexões sobre o ensino de língua materna, ponto central de minha discussão neste artigo.

Nas discussões sobre as alterações teórico-metodológicas no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, desencadeadas a partir da década de 80, com a publicação pioneira da obra **O texto na sala de aula**, organizado por João Wanderley Geraldi, os pressupostos bakhtinianos, principalmente os relativos às noções de dialogismo, compreensão responsiva ativa e interlocução, têm contribuído para um redimensionamento das concepções que sustentam as práticas pedagógicas do ensino de língua materna. A ênfase sobre o ensino – equivocada, é importante dizer – da gramática normativa, caracterizado pelo estudo de definições, verbalização de regras, exercício de classificações e fixação de estruturas afastadas da língua em uso, tem cedido lugar para um ensino centrado na interação, no dialogismo, num trabalho cujo objetivo principal consiste em desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, através da articulação entre leitura, escrita e análise linguística.

É importante dizer que, embora ainda haja, em alguns lugares, uma certa resistência dos professores, ainda fundamentados nos padrões rígidos da gramática normativa, na efetivação dessa proposta na educação básica, as contribuições dos trabalhos desenvolvidos numa vertente discursiva de orientação bakhtiniana têm atuado e interferido significativamente na formação dos docentes e também nos documentos que embasam as orientações curriculares, como é o caso dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). A orientação estabelecida por esse documento, que não pretende ser uma espécie de roteiro para o docente, atesta um novo modo de encarar e trabalhar com o ensino de língua portuguesa, almejando a valorização da competência comunicativa na prática das modalidades de uso da língua – fala, escuta, leitura e escrita, atos esses cujo desenvolvimento constitui ou deveria constituir o objetivo principal das aulas de língua portuguesa na esfera do ensino fundamental e médio. No que se refere à participação social do sujeito no processo de uso da língua, os PCNs sublinham que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 23).

Percebe-se que, com base na postulação formulada pelos PCNs, a escola precisa desenvolver no aluno habilidades relativas à interpretação e produção dos diferentes textos que circulam na sua vida social, ao invés de persistir numa prática de ensinar gramática apenas como exercício de classificação e de metalinguagem, totalmente desvinculado do texto e do contexto sócio-histórico que o envolve. A expectativa é a de que o estudante assuma autonomia, responsabilidade e autoridade diante de cada palavra empregada em seu discurso e, como pleno cidadão e com **responsividade**, produza textos que, de fato, respondam às diversas situações com que lida cotidianamente.

Nesse sentido, a proposição de práticas de leitura e de escrita, de fato, significativas e interrelacionadas, no contexto escolar, constitui um desafio contínuo aos docentes. Tal desafio ganha contornos cada vez mais necessários e urgentes quando levamos em consideração o já propagado fracasso do ensino de língua portuguesa nas escolas do país, uma vez que muitos alunos concluem o Ensino Médio apresentando dificuldades básicas no que se refere à leitura e à escrita.

Inúmeras são as causas dessa realidade do ensino de língua materna. Uma delas, sem dúvida, se refere ao fato de que o ensino da língua enfrentou – e, infelizmente, ainda enfrenta em alguns contextos – uma focalização extrema na gramática normativa. Nesse tipo de ensino, a maior parte das atividades desenvolvidas em sala de aula está atrelada à decoreba estéril de regras gramaticais de uma variedade linguística, na maioria das vezes, absolutamente distante da realidade linguísticas dos estudantes. Os conteúdos gramaticais são abordados isoladamente, sem qualquer tipo de articulação com as aulas de leitura e produção textual, ocasionando, portanto, um desinteresse do aluno pelo estudo da língua materna. Como alerta Bagno (1999, p. 107 - 108),

Esse ensino [...] em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao

contrário: interrompe o fluxo natural e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva) cuja consequência inevitável é a criação de um sistema de incapacidade, de incompetência.

Na realidade, o que ocorre é que, por trás dessa excessiva e infrutífera ênfase no estudo da gramática pela gramática, a educação escolar legitima os interesses das classes dominantes, reproduzindo seus valores. É por isso que não interessa aos governantes oferecer uma educação linguística de qualidade, que leve os estudantes, por meio da leitura e da escrita responsáveis, tomar consciência de seus direitos, deveres e das desigualdades sociais existentes na sociedade em que estamos inseridos, de forma a tentar intervir criticamente na realidade em que vivem.

A perspectiva aqui adotada mostra, como se verá, que a essência das relações entre linguagem – compreendida como discurso produzido por um sujeito situado socialmente – e escola traz consequências para ressignificar os atos de ler e escrever na sala de aula. Mostrar e experienciar modos de se relacionar e interagir com o mundo nas mais variadas esferas de atuação humana, compreendendo e produzindo enunciados responsivamente, deve ser o principal objetivo das aulas de língua portuguesa nas escolas.

Desse modo, no esforço de produzir uma contribuição para o ensino de língua materna nas escolas, encontro na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo elementos que possam fundamentar uma abordagem significativa das práticas de leitura e escrita no contexto escolar, com a finalidade de formar sujeitos críticos, que sejam capazes de ler e produzir textos, participando responsivamente da vida em sociedade. Explícito, portanto, que este artigo tem, alicerçado na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, como objetivo discutir a relação indissociável entre leitura e escrita com foco no contexto escolar, de modo a propor um ensino de língua materna, de fato, significativo e produtivo, que não esteja mais calcado na memorização da metalinguagem tradicional, mas sim que oportunize ao estudante desenvolver competências básicas e necessárias em leitura e escrita que lhe permitam, através de uma **atitude responsiva e ativa**, posicionar-se valorativamente, constituindo-se como sujeito nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem.

A divisão deste texto está alinhada a seu principal objetivo. Na primeira sessão, faço uma discussão teórica sobre a filosofia da linguagem de Bakhtin, centrando-me bastante, tendo em vista o escopo do meu estudo, nas noções que mais me interessam de sua complexa teoria, quais sejam, dialogismo, compreensão

responsiva ativa e os gêneros do discurso. Na segunda seção, sob a lente teórica do dialogismo bakhtiniano, desenvolvo considerações sobre as relações entre as práticas de leitura e escrita e a escola, fundamentadas na perspectiva de que essas práticas realizadas no contexto escolar devem ser vistas como parte integrante da vida dos sujeitos e, portanto, devem ser compreendidas como respostas que os estudantes dão à sua inserção no mundo, numa clara integração entre linguagem e vida. Por fim, teço algumas considerações finais sobre as contribuições dessa perspectiva dialógica de leitura e escrita para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

A filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin

Quem se aproxima de Bakhtin e seu Círculo, percebe sem grandes esforços que se tratou de um grupo de pensadores altamente versáteis, que se interessavam por transitar em diferentes áreas, entre elas a linguística. Estiveram em seu espaço de reflexão temas de ética, estética geral e literária, psicologia, antropologia, semiótica e linguística. No entanto, em toda sua obra, desde 1920 até 1975, ano de falecimento de Bakhtin, o pensamento do Círculo teve como característica uma certa unidade dentro da pluralidade que marcaram as produções científicas do grupo. Este abordou em sua obra temas referentes a diversas áreas do conhecimento, mas existe entre eles uma linha articulada que lhes assegura a unidade de pensamento: a centralidade da linguagem, esta que dá sentido das coisas ao homem, dialógica em sua essência.

Para desenvolver seus conceitos fundamentais e antes de responder **o que é a linguagem? ou o que é a língua?**, Bakhtin e Volochínov formularam a crítica de duas orientações do pensamento filosófico-linguístico que eram dominantes no início do século XX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Na perspectiva dos pensadores russos, o subjetivismo idealista enxergava o fenômeno linguístico como um ato significativo de criação individual, ou seja, a prioridade é o ato de fala e a essência da língua está na criação individual por parte do falante. Nessa orientação, há destaque somente para a psique do sujeito, rejeitando-se completamente o aspecto social envolvido na enunciação. Em suma, essa corrente idealista deixa totalmente de lado o processo da interação verbal, que é sempre socialmente situado, e é nisso que se alicerça a crítica formulada na obra **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, assinada por Bakhtin e Volochínov. Ao negar os fatores sociais constitutivos da enunciação, essa orientação deixa de explorar o

que, de fato, na opinião de Bakhtin e seu Círculo, estrutura a comunicação verbal, que é a relação entre o eu, o outro e o contexto social. Para os teóricos, o sujeito não é psicológico – como sustentado pelo subjetivismo – mas essencialmente dialógico, conjunto das relações sociais.

Os autores também criticaram o objetivismo abstrato, considerando que este procedia a uma dicotomização entre língua e fala, separando, desse modo, a língua – aspecto social, pertencente à coletividade da massa falante – da fala, compreendida em seu aspecto individual. O que caracteriza o objetivismo abstrato é o domínio do sistema da língua sobre o sujeito falante; a essência da língua está no próprio sistema de signos. Em vista disso, eles criticam esse modo de estudar/analisar a língua própria do objetivismo abstrato, no qual é conferido destaque à forma linguística, desconsiderando os interlocutores da enunciação. Para Bakhtin, o sentido de uma palavra só pode ser acessado quando considerado seu contexto de utilização, tal como as seguintes palavras do filósofo testemunham: “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN, 2009, p. 92).

Finalizando a sua crítica, Bakhtin e Volochínov destacaram que tanto o subjetivismo idealista quanto o objetivismo abstrato são um obstáculo a uma apreensão totalizante da linguagem. Como forma de superar a uniteralidade dessas posições dicotômicas, o pensador russo fez da dialética o seu método, compreendendo a realidade humana como essencialmente e inescapavelmente contraditória e em constante transformação. Por meio, então, do materialismo dialético, procurou recriar uma nova abordagem dos estudos da linguagem, anunciando, assim, a proposta de uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, pondo pessoas e textos em um constante movimento dialógico. Eis uma nova forma de se estudar a linguagem: tomando-a, sempre, em sua realidade constitutivamente dialógica e inconclusa.

Tratar do conceito de dialogismo é falar daquilo que constitui o princípio fundamental para Bakhtin, sendo compreendida essa noção em seu caráter epistemológico e ético. Não seria exagero de minha parte afirmar que a rubrica “dialogismo” seja a que melhor sintetize as reflexões filosóficas advindas do pensador russo. Referir-se a tal conceito é referir-se a um princípio que funda e organiza todo ato de conhecimento, de interação verbal e de formação do homem e de sua

consciência humana. Ele – o dialogismo - se instaura como uma constante e ininterrupta comunicação com o outro, para cujo processo não se concebe um fim absoluto ou a última palavra sobre os diversos fenômenos que acontecem na vida social. Decorre daí a ênfase na alteridade, na necessidade da presença do outro, do olhar do outro, das palavras do outro, uma vez que, segundo as ideias do filósofo da linguagem, só somos na e pela relação com o(s) outro(s). Nas notas para a reescrita do livro sobre Dostoiévski, ele afirma:

A morte absoluta (o não-ser) é o estado de não ser ouvido, não ser reconhecido, não ser lembrado. Ser significa ser para um outro e, por meio do outro, ser para si. Uma pessoa não tem nenhum território interno soberano, ela está sempre na fronteira; olhando para dentro de si ela olha nos olhos de um outro ou com os olhos de um outro (BAKHTIN, 1994, p. 287).

Em outras palavras, o princípio dialógico traz em seu escopo uma perspectiva da “não-finalização” e do “vir-a-ser”, desenhando, com isso, o primado da diferença, da alteridade, numa postura de valorização do **simpósio de vozes** que organizam as diferentes esferas da atividade humana.

Nesse âmbito, a teoria dialógica bakhtiniana volta-se para o estudo das especificidades da linguagem a partir do enfoque dialógico, e não do monológico. Em **Problemas da poética de Dostoiévski** (2008[1929]), ao explicar que o seu objeto de estudo é o “discurso”, Bakhtin assim o conceitua: “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 2008 [1929], p. 181). Apresenta, assim, que o interesse de seu estudo é por análises efetuadas a partir de relações dialógicas, no plano do discurso, e não por análises linguísticas, no “sentido rigoroso do termo”, no plano da língua *stricto sensu*. Propõe, então, a partir disso, uma nova disciplina - a metalinguística - como um estudo dos aspectos da vida do discurso que ultrapassam os limites da linguística estruturalista e que traz como pressuposto o vínculo indissociável entre linguagem e vida. No entanto, deixa claro que as análises linguísticas não podem ser ignoradas e seus resultados devem ser aplicados pelas pesquisas metalinguísticas, ou seja, deve haver uma articulação entre as pesquisas linguísticas e metalinguísticas para abordar integralmente o objeto da linguística bakhtiniana, o discurso.

As observações precedentes são essenciais para a compreensão do princípio dialógico da linguagem que se constitui por uma abordagem social que lhe é própria,

um “compartilhar/viver com o outro” que rejeita qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois se instaura na língua como um processo interacional, realizado por meio da enunciação, seja esta falada ou escrita. Por conseguinte, tratar do dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem. A partir da abordagem dialógica, os sentidos projetam-se sempre como **efeitos**, sendo assim, irreduzíveis a uma só possibilidade, uma vez que são produzidos na interlocução do locutor com o outro. Com isso, não é possível continuarmos reproduzindo a ideia de que o sujeito é fonte de seu dizer, uma vez que ele também se constitui a cada interação verbal, recebendo influência dos diversos discursos que o provocam a dar-lhes alguma(s) resposta(s). Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, nas variadas esferas de atividade humana nas quais atua.

Essa reflexão converge com a observação de Bakhtin (2011 [1979]), em **Os gêneros do discurso**, segundo a qual

o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico [...] (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 319).

Destaca-se, desse modo, que o objeto do discurso é o ponto de convergência em que se encontram diferentes pontos de vista, diferentes relações de sentido, diferentes interlocutores, situados em tempos e espaços também diferentes. Segundo Bakhtin (2011 [1979], p. 278), a palavra existe para o locutor sob três aspectos:

[...] como palavra neutra da língua, que não pertence a nada; como palavra alheia, cheia de ecos, dos enunciados de outros, que pertence a outras pessoas; e finalmente como minha palavra, porque, posto que a uso em uma situação determinada e com uma intenção discursiva determinada, a palavra está impregnada de minha expressividade. Nos últimos aspectos a palavra possui expressividade, porém esta, não pertence à palavra mesma: nasce em um ponto de contato da palavra com a situação real, que se realiza em um enunciado individual.

Essa síntese de Bakhtin é magistral para compreender que não há separação rígida entre os dizeres, uma vez que todo dizer, seja este falado ou escrito, é um dizer

do outro, mas, simultaneamente, também é daquele que o diz. É do outro, porque, como Bakhtin disse, nenhum indivíduo é o Adão bíblico proferindo a primeira palavra, por isso utilizamos sempre palavras ditas/escritas anteriormente, no entanto, no momento em que o locutor fala/escreve, a palavra passa a ser sua também, visto que todo sujeito formula apreciações, se identifica ou não, reage aos discursos, colocando neles marcas de sua emotividade, avaliação e expressividade.

Dito de outra maneira, a experiência discursiva individual de cada sujeito se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios; assim, qualquer enunciado está repleto de matizes ideológicos e vivenciais, e nosso próprio pensamento constitui-se nesse **diálogo** com pensamentos alheios. A linguagem, sob essa perspectiva, manifesta as relações de sentido que o locutor estabelece com os enunciados dos outros, tendo em vista que os enunciados não existem isolados, uma vez que eles pressupõem seus antecedentes e outros que o sucederão. É por isso que temos que estar cientes de que o outro, no processo dialógico da interação verbal, não é somente o interlocutor imediato ou virtual, aquele(s) a quem destino meu texto. É muito mais do que isso: o outro projeta-se a partir de discursos diversos (presumidos, passados, atuais); constitui as outras vozes discursivas que vêm comparecer, de diferentes formas, no discurso que está sendo construído. Dessa forma, a presença constitutiva do outro, ou seja, o dialogismo, é a condição mesma da linguagem, do discurso e do homem.

Levando em consideração que o dialogismo constitutivo é um pressuposto da concepção bakhtiniana de linguagem, tomo as palavras de Bakhtin sobre a dialogicidade que, conforme estamos vendo, é interna ao discurso e suas implicações quanto ao “já-dito” e à resposta solicitada, que expressam a tensão inscrita na produção de todo enunciado: “O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado” (BAKHTIN, 1998 [1934-1935, p. 89).

Nessa perspectiva, é indiscutível que a noção de diálogo/dialogismo é o eixo norteador/estruturador da teoria bakhtiniana. No entanto, quando se fala nesse conceito é importante deixar claro que não se está abordando o diálogo como simples

e cotidiana interação face a face entre falante e ouvinte; como forma composicional, como os diálogos presentes no romance; ou ainda como modo de resolução de problemas. Para além dessas possibilidades, o diálogo deve ser compreendido como um movimento/processo, muitas vezes tenso, de relações de sentido. A esse respeito, Bakhtin/Volochínov explica que

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV [1929] 2009, p. 127).

Assim, podemos afirmar que o sujeito está inserido em uma complexa e multifacetada sociedade que está rodeada por discursos, com os quais está em permanente **diálogo-resposta**. Para Sobral (2009, p. 33),

[...] o conceito de dialogismo, vinculado indissolúvelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem: para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma ‘resposta’, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo, uma ‘pergunta’, uma ‘interpelação’ a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborador ou hostil – ativo.

Bakhtin enxergava a linguagem numa perspectiva da totalidade, inescapavelmente articulada à vida humana. A comunicação verbal não pode ser compreendida fora de sua conjunção com uma situação concreta, com o horizonte extraverbal. Em outras palavras, o enunciado aglutina o verbal e o não-verbal, constituindo-se, assim, como **signo ideológico**, uma vez que ele carrega certa **valorização social**, que advém da relação do enunciado com o contexto enunciativo-discursivo em que está inserido. É indispensável esclarecer que, para o Círculo de Bakhtin, ideologia não significa falseamento da realidade ou falsa consciência, mas sim possui caráter valorativo, no sentido de apresentar índices de valor de cunho social. Para ele, tudo que é ideológico é signo, não existindo, portanto, ideologia sem signos. Estes, ideológicos substancialmente e que são o alimento da consciência individual, só emergem do processo de interação verbal, na medida em que os indivíduos socialmente organizados em grupos constituem uma unidade social. Do

conjunto dos signos ideológicos, Bakhtin conferiu à palavra um lugar de destaque na constituição da consciência: a palavra exerce com perfeição a função de signo e é o fenômeno ideológico/valorativo por excelência.

Dessa maneira, o fato de qualquer enunciado estar necessariamente ligado ao contexto extraverbal requer por parte do leitor ou ouvinte a compreensão dos elementos reiteráveis (**domínio da significação**) e não reiteráveis (**domínio do tema**), já que os enunciados, justamente por estarem sempre entrelaçados com a situação enunciativa, possuem significação, que é estabilidade linguística fixada socialmente, e o tema, que é o sentido produzido no momento da enunciação concreta. Da articulação do tema e da significação, alcançam-se as apreciações sociais valorativas que são produzidas na enunciação.

É a partir dessa perspectiva que compreendemos com mais facilidade o enunciado como unidade real da comunicação verbal, uma unidade complexa de observação da língua em situação de uso. Com isso, Bakhtin rejeita toda abordagem limitada por relações lineares entre signos abstratos e inaugura uma nova perspectiva de relações complexificadas que requerem uma atitude dialógica, portanto, responsiva ativa, do sujeito para com a língua. O signo ideológico bakhtiniano, nesse sentido, constitui-se como uma atitude responsiva ativa de um determinado sujeito em relação a outro(s) signo(s) previamente elaborado(s) e, para ser compreendido, requer também uma atitude ativa de um outro sujeito, o qual produz signos, dando continuação à ininterrupta corrente da comunicação verbal. Portanto, em Bakhtin, temos signos que se configuram como enunciados e que implicam **compreensões responsivas ativas** dos sujeitos, as quais desencadearão outros enunciados, e assim incessante e incontornavelmente.

Nesse viés, a noção de linguagem/língua é entendida como um fenômeno vivo/concreto que se alimenta do ininterrupto processo/movimento de relação entre sujeitos socialmente organizados, e é esse movimento dialógico que elabora os mais diversos tipos de enunciações, que estão sempre articuladas às diferentes esferas da atividade humana. Esses diversos tipos de enunciações, ou seja, de interação verbal entre as pessoas, constroem/organizam formas relativamente estáveis de enunciados, a saber, os **gêneros do discurso**.

A abordagem de Bakhtin sobre os gêneros do discurso se concretiza pelo ângulo sócio-histórico, conjugando as dimensões histórica e normativa dos gêneros e

destacando a sua **relativa** estabilidade. Seu conceito de gênero, longe de se limitar àquelas formas de discurso que foram objeto de estudo da Poética e da Retórica, o concebe como uma forma concreta e histórica, necessariamente presente em todas as produções discursivas, visto que o discurso, o qual, conforme vimos, é constitutivamente dialógico/responsivo, toma materialidade na forma de enunciados, que são sempre pertencentes a determinados gêneros de discurso.

O teórico russo define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, que se encontram articulados com as esferas da comunicação social. Essa é a natureza dos gêneros, para Bakhtin: sua estreita relação com os enunciados (e não com uma dimensão linguística *stricto sensu*), o que atesta o caráter sócio-ideológico e dialógico dos gêneros. Em síntese, os enunciados (sempre organizados em algum gênero de discurso), em função de sempre estarem determinados pela especificidade de uma determinada esfera de atividade humana, refletem as condições e as finalidades específicas de cada referido campo. Para o autor ([1979] 2011), “se a língua entra na vida e a vida entra na língua por meio dos enunciados”, é através dos gêneros que se dá a ver a dinâmica da língua e da sociedade, tomando-se conhecimento de uma e de outra de forma articulada.

Após a explicitação das noções bakhtinianas convenientes ao propósito que me move neste trabalho, passa-se, na próxima seção, a uma discussão sobre o cenário atual no que se refere às práticas de leitura e de escrita efetivadas no contexto da educação básica para, posteriormente, na última seção, proceder-se à discussão sobre as relações entre os atos de leitura e escrita, vistos a partir da lente dialógica de linguagem, com a finalidade de propor um ensino de língua essencialmente dialógico-responsivo.

Revisitando práticas de leitura e escrita em contexto escolar

Conforme abordamos no início deste texto, a proposição de práticas essencialmente significativas de leitura e de escrita, que sejam capazes de colocar os estudantes diante de desafios concretos mediados por esses dois atos de linguagem, é um desafio contínuo e urgente. Os professores constituem os principais articuladores e promotores dessas práticas organizadas e planejadas de (re)conhecimento do mundo letrado no qual todos vivemos contemporaneamente.

Começarei essa exposição pelo ato da leitura e sua relação com o contexto escolar. Antes de mais nada, é necessário dizer que o ensino da leitura, ao lado do ensino da oralidade, da escuta e da escrita, deveria ser o objetivo principal das aulas de língua materna na escola. Um ensino de leitura que a compreende amplamente, ou seja, aquele que entende que ler não significa ser capaz de decifrar as letras de um alfabeto qualquer. É, principalmente, e antes de tudo, ser capaz de compreender o que um texto traz, **interagir/dialogar** com ele de forma inteligente, retirando dele o que verdadeiramente interessa para a vida do leitor. É necessário um ensino de leitura que leve os alunos, ao ler o texto, a construir seus próprios significados, elaborar suas próprias questões, confirmar ou rejeitar suas hipóteses etc.

No entanto, infelizmente não é esse ainda o ensino que temos presenciado em muitos contextos escolares no Brasil. Em atividades de compreensão de texto, quando solicitados a responder questões sobre ele, em geral relativas à identificação de alguma informação explícita localizada na superfície textual, os estudantes, geralmente, voltam-se para as paredes da sala de aula, menos para o texto. Quase sempre, nessas atividades, só cabem respostas prontas, **monológicas**, em que apenas um único sentido é ressaltado, impedindo os demais de virem à tona. Dessa forma, a atividade árida e tortuosa de enfrentamento de palavras que caracteriza, de forma geral, a prática de leitura em sala de aula está longe de ser uma atividade prazerosa para os alunos: para a maioria deles, ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido.

O trabalho pedagógico relacionado à leitura ainda está muito atrelado à crença de que o significado se encontra na decodificação do escrito, visto que o aluno é, frequentemente, solicitado a “extrair” o significado que está depositado no texto, isso quando ele não deve proceder à busca improdutiva de uma oração subordinada objetiva direta em fragmentos de texto presentes no livro didático. A leitura, nessa perspectiva, é reducionista, uma vez que supõe do leitor uma atitude totalmente passiva. O texto, assim como a leitura, deixou de ser uma coisa finalística, isto é, deixou de ser a tarefa final e passou a ser uma etapa intermediária para o ensino da gramática normativa. Compreender o texto e aprender com seu conteúdo, endereçando-lhe uma resposta ativa, deixou de ser o objetivo dos estudantes. O texto, que virou “suporte” para as mesmas coisas velhas da gramática, é dado ao estudante

não para ser lido e compreendido, mas para ser dissecado para fins de análise morfológica, sintática etc.

Por trás dessas práticas desmotivadoras de leitura escolar, encontram-se concepções equivocadas sobre a natureza da linguagem, do texto e da leitura por parte do docente. Perdura até hoje em muitos lugares a crença, por parte dos professores de língua materna, de que a gramática é que deve ser o conteúdo da aula de português. Enfim, o texto deixou de ser texto e virou pretexto para a aula de gramática. Por isso, a imagem que o professor passa à sociedade não muda: professor de língua portuguesa é sinônimo de “gramática” e de “dicionário” ambulantes.

Sobre a prática da leitura em sala de aula, Fuza (2010) destaca que, a despeito da importância reconhecida de se formarem leitores críticos na escola, que dialogam com o texto, com o outro e consigo mesmos, essa prática parece ainda não ocorrer na maioria das escolas, que permanecem com as concepções redutoras de leitura como ato de mera decodificação, privilegiando ora o texto, ora o leitor, não havendo, desse modo, a relação entre esses dois elementos: texto e leitor. Tal realidade justifica a importância e a necessidade de estudos voltados ao ensino de leitura, que restitua o leitor no centro da leitura, esta sendo compreendida como um ato realizado efetivamente por um sujeito, o aluno leitor, e que assume, por isso, um valor existencial para a vida daquele indivíduo, ao contrário do uso da leitura como mero e enfadonho exercício escolar, destituído de qualquer relevância.

No que se refere ao ensino de escrita na sala de aula, o cenário atual, infelizmente, também não é dos mais favoráveis. Os textos dos alunos, geralmente, são produzidos unicamente para a escola, com a única finalidade de receberem uma nota pelo professor, de forma geral o único interlocutor, ou melhor, avaliador do texto do estudante. Nessas produções escritas, vê-se frequentemente os professores solicitarem produções de texto aos estudantes sobre algum tema, geralmente proposto pelo livro didático, sem fazer nenhuma referência ao contexto de produção, circulação e recepção do texto.

Assim, o estudante escreve **para** e não **na** escola, em um contexto caracterizado por práticas didático-pedagógicas aliçadas em noções de linguagem monológicas, endereçando seu texto para um único “leitor” (o professor), que se comporta como mero avaliador do texto, e não como efetivo interlocutor responsivo

do aluno. Para Geraldi (1997), essa escrita sem propósito não encoraja nem motiva o aluno, uma vez que, afinal, qual o sentido de escrever um texto que não será lido responsabilmente por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que, por sinal, corrigirá o texto e lhe atribuirá uma nota)? Desse modo, no contexto escolar, no que se refere aos textos produzidos pelos estudantes, verifica-se que eles não conseguem se engajar responsabilmente, tornando-se enunciativos de seu discurso ao estabelecer diálogos com a variedade de textos que circulam nas distintas esferas de interação humana.

Práticas de leitura e de escrita: uma aliança dialógica a ser construída na sala de aula de língua materna

Na concepção dialógica de linguagem, como vimos, não existe linguagem divorciada do sujeito que a produz e do outro a quem se destina, isto é, do seu interlocutor. Acredito que adotar tal concepção de linguagem implica uma postura pedagógica diferenciada que por parte do professor que passa a compreender o ato de ler e de escrever como processos de enunciação, e não produtos, amplos e dialógicos.

Conforme a perspectiva dialógica bakhtiniana, a linguagem é compreendida como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Nesse sentido, ao contrário da escola que ainda insiste em compreender a linguagem como atividade monológica, desconsiderando a interlocução como constitutiva do funcionamento da língua na sociedade, na concepção discursiva, ela deve ser tomada como um encontro dialógico, de sujeitos socialmente organizados, que se completam e se constituem por meio das enunciações com o outro em espaço e tempo determinados.

Mediadas pelos signos vivos e ideológicos, os atos de leitura e de escrita envolvem posicionamento, argumentação e negociação de sentidos, comprometendo todos os envolvidos no contexto enunciativo. Trata-se, por um lado, de práticas sociais, enraizadas no contexto histórico e caracterizadas pelo diálogo com o outro, mas também, por outro lado, de experiências individuais de cada sujeito que se propõe a ler e escrever textos.

Leitura e escrita se interrelacionam a todo o momento no espaço escolar e também fora dela, e isso precisa ser considerado nas aulas de língua materna na

escola. O autor, quando escreve, pressupõe um leitor e a sua postura ativa diante do texto. Mais do que saber se está “correto” como escreveu, o que espera é que o leitor encontre sentido, considere importante/relevante o que foi escrito, enfim, alguém que se posicione frente ao texto, produzindo novos sentidos a partir do que leu. Ora, todo texto só se preenche de sentido se lido e ressignificado pelo leitor, que produzirá sentidos de acordo com seu contexto sócio-histórico e com suas histórias de leitura. Desse modo, a presença atuante do leitor é pressuposta e esperada desde o momento da produção do texto.

No entanto, a concepção dialógica de leitura e de escrita, que é defendida neste estudo, não é explorada como deveria no livro didático, que é, muitas vezes, utilizado como o único recurso didático por parte do professor em sala de aula. Muito fechadas, monológicas e, às vezes repetitivas, algumas atividades de leitura e escrita não estimulam o contato do aluno com outros materiais de leitura e exigem pouco de seu potencial criativo, uma vez que remetem ao estudo linguístico por si, não ao estudo, análise e produção de texto enquanto prática social interlocutiva, que demanda uma atitude ativa do aluno para a produção de sentidos. Já dizia Bakhtin (2011 [1979], p. 271) que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Embora, na passagem citada, o autor estivesse se referindo às práticas de oralidade e de escuta, acredito que elas se aplicam igualmente para pensar a escrita e a sua outra face, a leitura. O falante, assim como também o escrevente, esperam uma atitude ativa do seu ouvinte e do seu leitor, uma resposta, concordância, objeção, participação, visto que todo locutor, seja na oralidade, seja na escrita, é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau, ou seja, a todo momento estamos dando nossa contrapalavra à palavra do outro.

O professor, na sua sala de aula, tomado da concepção de linguagem como prática de interação entre sujeitos histórica e socialmente situados, deve propor atividades de leitura e escrita, que mostrem aos estudantes que, ao produzirem discursos, eles já respondem, situadamente em determinado tempo e espaço, aos outros já-ditos da cadeia ininterrupta da comunicação e, simultaneamente, abrem

possibilidades de respostas ao seu enunciado, para outros dizeres no devir, respostas essas que não sejam somente produzidas pelo professor mas também que abarquem e tragam outros leitores para o diálogo. É o enunciado colocado em movimento, colocado na vida, na dinâmica da comunicação na vida social. Em outras palavras, é linguagem e vida articulados em sala de aula, fazendo de professor e alunos seres dialógicos que se constituem como sujeitos de sua leitura e de sua escrita através das relações dialógicas permeadas por diversas vozes constitutivas de todo e qualquer enunciado.

É nesse sentido que, em favor da concepção dialógica da leitura e da escrita, é necessário que a escola e, mais particularmente, o professor reivente o uso do livro didático, revitalizando, assim, a forma como as atividades atinentes à leitura e à escrita são percebidas pelos estudantes. Interferir no livro didático significa ignorar enunciados pouco relevantes presente no material e ampliar as possibilidades das atividades bem planejadas, de modo a incentivar o aluno, por meio da leitura e da escrita, a acionar seu conhecimento prévio, a reconhecer as estruturas de diferentes textos, a realizar previsões, a distinguir ideias principais das secundárias e a dialogar com o texto, consigo mesmo e com os colegas. Ao planejar a aula, uma aula verdadeiramente dialógica, com foco na atuação crítica verbal dos estudantes, o docente deve priorizar sempre atividades que estimulem os alunos leitores a manifestar ideias (oralmente e por escrito), registrá-las, confrontá-las com a dos colegas, enriquecendo os outros e sendo enriquecido por eles.

Este trabalho defende, portanto, fortemente que as práticas de leitura e de escrita no contexto escolar devem estar mais integradas, visto que não há escrita sem leitura: ao adotar um ponto de vista, uma tese, especialmente nos gêneros cujo modo de organização predominante é o argumentativo, o sujeito escrevente revela a forma como lê e aprecia os discursos sociais constitutivos de seu tempo, produzindo uma contrapalavra, a **sua** contrapalavra.

Se pudermos pensar que, ao produzir um texto na escola, o estudante é ali, naquele espaço-tempo específico, um autor-criador, que está em posição de compreensão ativa responsiva a enunciados anteriores com os quais entrou em contato através, entre outras formas, da leitura dialógica em sala de aula, que tem um interlocutor em mente no processo de produção, que tem uma apreciação valorativa sobre este interlocutor e sobre o tema de seu discurso, e que o professor participa

deste movimento como leitor e não como corretor do texto, talvez pudéssemos pensar num caminho menos artificial e mais significativo no processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual no espaço da escola.

Considerações finais

Nesta abordagem teórica do dialogismo bakhtiniano, vimos que o diálogo estabelecido entre produtor e leitor/falante e ouvinte deve ultrapassar o código e a estrutura composicional do texto. Quando se pensa num trabalho com textos na escola, é importante atentar para o fato de que a língua se insere no processo de interação social, portanto, tanto o autor quanto o leitor trazem, em suas produções, seus contextos, suas histórias, suas leituras de mundo. Pensar no dialogismo em sala de aula é sempre considerar a relação do eu-outro, inseridos sempre num contexto social mais amplo.

Assim, o professor, no trabalho com a leitura em sala de aula, deve auxiliar o aluno a observar o modo como as palavras circulam pelo texto, articulando-se com outras para a expressão da ideia do autor. Desse modo, o estudante poderá passar à condição de **dialogante** com o texto, instituindo-se, responsivamente, como o outro da escrita, e não mais como um sujeito meramente passivo que apenas recebe e aceita as informações fornecidas pelo autor. Oferecendo “escuta” ao texto, pondo-se na posição daquele a quem se fala, o aluno-leitor poderá experimentar a sua própria presença como aquele que lê ativamente e reage aos discursos de seu tempo, ou seja, poderá instituir-se como aquele que, por sua intervenção singular no ato de leitura, entreabre possibilidades de novos sentidos, sentidos esses que podem vir a ser expressos pelo ato de escrita, continuando, assim, o movimento dialógico que é inerente à vida e à língua.

Acredito, portanto, que adotar a perspectiva dialógica para o ensino de língua portuguesa nas escolas contribui para a elaboração de atividades didáticas que possam refletir as diferentes formas de concretização da língua. Dessa maneira, o estudante passa a tomar a palavra do outro na interlocução para poder pronunciar a sua própria palavra, em diferentes contextos enunciativos e, assim, mostrar novas e diferentes potencialidades semânticas.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M/VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem (1929).** Trad. Michel Laud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso (1952-1953).** *In:* Estética da Criação Verbal (1979). Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Apontamentos de 1970-1971.** *In:* Estética da Criação Verbal (1979). Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski (1929).** Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Toward a reworking of the Dostoevsky book (1961).** *In:* Problems of Dostoevsky's Poetics. Edited and Translated by Caryl Emerson. Introduction by Wayne C. Booth. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 1994, p. 283 - 302.

_____. **O discurso no romance.** *In:* Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (1934-1935). Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009.

FUZA, A.F. **O conceito de leitura na Prova Brasil.** Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Recebido em 09 de agosto de 2020
Aprovado em 09 de novembro de 2020