

Maria de Fátima Almeida
falmed@uol.com.br

Francisco de Freitas Leite
freitas_leite@hotmail.com

A teoria dialógica: uma experiência de inserção nas aulas de português no sertão cearense

The dialogic theory: an experience of insertion in the Portuguese classes in the backlands of Ceará, Brazil

RESUMO - Este trabalho é resultado de reflexões realizadas durante os encontros da especialização em ensino de língua portuguesa e arte-educação da URCA, em Crato-Ceará, em que os alunos-professores relatam suas experiências, suas dúvidas ou apresentam ideias para superar os problemas enfrentados em sala de aula. Na introdução, apresentamos as questões que incitam nossas reflexões. Na segunda seção, abordamos os principais problemas enfrentados pelos alunos-professores em suas práticas pedagógicas, segundo seus próprios relatos. Na terceira seção, apresentamos a alternativa de inserção da perspectiva dialógica de viés bakhtiniano na realidade da prática pedagógica desses professores para a superação dos problemas focalizados nas aulas de linguagem, exemplificando isso com uma análise de trechos de um poema de Patativa do Assaré. Na conclusão, encerramos temporariamente este diálogo, salientando a relevância de se destacar a relação intrínseca entre a linguagem e seu meio sociocultural para a superação de alguns problemas enfrentados, apontando os resultados já obtidos por meio de atividades que ressaltam a natureza dialógica da linguagem e defendendo a prática de estudos mais profundos e longos sobre esse fenômeno humanamente heterogêneo e múltiplo.

Palavras-chave: linguagem, ensino, poesia popular, cultura, perspectiva bakhtiniana.

ABSTRACT - This paper is the result of reflections done during the meetings of the specialization program in Portuguese language teaching and art-education at URCA, Crato, Ceará, Brazil, where student-teachers report their experiences and their questions or present ideas to overcome the problems faced when teaching. In the introduction, we present questions that prompt our reflections. In the second section, we approach the main setbacks faced by student-teachers in their pedagogical practices, bases on their own reports. In the third section, we present as an alternative the insertion of Bakhtin's dialogical perspective to the reality of teachers' educational practices, as a way to overcome the problems focused on language lessons. Such perspective is illustrated with the analysis of excerpts from a poem by Patativa do Assaré. In conclusion, the dialogue is temporarily ceased by stressing out the relevance of highlighting the intrinsic relationship between language and socio-cultural environment in order to overcome some of the problems faced, by pointing out the results already achieved through activities that highlight the dialogic nature of language and by supporting the practice of deeper and lengthy studies on this humanly heterogeneous and multiple phenomenon.

Key words: language, teaching, popular poetry, culture, bakhtinian perspective.

Diálogos iniciais

O que ora fazemos aqui neste artigo é dar corpo e forma a reflexões, ideias, diálogos e debates que sempre acontecem nas aulas da especialização em ensino de língua portuguesa e arte-educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Numa parte de nossas atividades, os alunos-professores¹ relatam suas experiências de sala de aula com a finalidade de, juntos, pensarmos alternativas para a superação de problemas relacionados, na maioria das vezes, à predominância de apressadas e infrutíferas

atividades escolares restritas ao ensino de gramática normativa, frequentemente observados na prática docente dos professores de língua portuguesa da rede pública do sertão sul-cearense.

Como parte de nossa pesquisa no doutorado, idealizamos a inserção da perspectiva dialógica de viés bakhtiniano na realidade da prática pedagógica desses professores, que, em geral, corresponde à da grande maioria dos professores de ensinos fundamental e médio das escolas do sertão cearense, ou seja, uma escola simples, com poucos recursos didáticos, alunos do interior e uma

¹ Denominamos assim os alunos da especialização que já trabalham como professores dos ensinos fundamental e/ou médio.

prática de ensino de português quase que exclusivamente restrita ao ensino de gramática normativa, a partir de textos distantes do contexto desses alunos.

Assim é que, sob a influência do pensamento de Bakhtin e do Círculo, algumas reflexões passaram a se fazer presentes nos nossos encontros da especialização e já começam a produzir bons frutos, no sentido mesmo de questionarmos velhas práticas, antes quase dogmáticas. Eis algumas questões que nos incitam neste trabalho:

Por que, no ensino de língua, quase não se faz análise de estilos regionais? Por que, nas aulas em que se deveria pensar e falar sobre a linguagem, ainda predomina um monologismo averso à reflexão e à discussão? Por que nós mesmos não elaboramos atividades que explorem textos de autores regionais com ênfase sobre aspectos da linguagem e da cultural local? Quais as consequências dessas práticas para a formação humanística do cidadão?

Nas aulas de língua portuguesa, que deveriam ser aulas em que se abordasse a linguagem como um todo e não apenas a língua como sistema ideal, sempre perdurou a presença endeusada da prescrição, da normatização e da regularização, fazendo com que a aula de português tenha como meta ensinar *como deve ser* a língua. Ela não pode ser aula em que se pense *como é* a língua, vendo esta como uma das facetas do fenômeno mais complexo que é a linguagem?

Conduzimos a pesquisa no sentido de demonstrar que não é absurdo imaginar que aula de língua pode ser aula em que se pense, se discuta e se reflita mais demoradamente, porém mais substancialmente, sobre como a língua funciona, como a linguagem é complexa e como é possível humanizar mais as aulas de linguagem usando-se textos mais próximos da realidade dos alunos. Ou então que não é anormal pensar ser possível se estudar uma língua qualquer com uma abordagem que considere o uso real e a enunciação, sem aquela pressa e ânsia de respostas precisas e prontas tão disseminadas em nossa época *fast food*.

Refletimos, neste artigo, portanto, sobre situações reais de sala de aula, optando por adotar como alicerce, como orientação de nossa prática, as concepções filosóficas bakhtinianas – tais como a de dialogismo como inextrincável à linguagem, a de estilo como manifestação social e a de sentido como uma construção da/na enunciação – e pensando caminhos alternativos para a superação de velhos problemas que, infelizmente, mesmo no século XXI ainda persistem em nossas escolas de ensino fundamental e médio, os quais não deixam de estar relacionados aos problemas da nossa sociedade de modo geral.

Como um exemplo de aplicação da teoria dialógica nas aulas de linguagem, elaboramos uma análise de um poema de Patativa do Assaré, com a metodologia de, na medida em que o poema é analisado, irmos oferecendo pistas e instrumentais que possibilitem a reflexão sobre as práticas de trabalho com o texto. Nesse sentido, da-

mos ênfase às possibilidades de se explorar temáticas tais como estilo, plurilinguismo, dialogismo, cultura e sociedade, a fim de enfatizar o caráter dialógico da linguagem e desautomatizar (ou desacelerar) o seu estudo, imprimindo-lhe um aspecto mais humano e mais cautelosamente investigativo.

Sobre os reveses nas aulas de português

Nos encontros da especialização, um momento sempre é reservado para que os alunos-professores relate suas dificuldades e os problemas enfrentados em suas práticas didáticas com a finalidade de refletirmos sobre situações concretas, o que abordamos nesta seção.

Alguns relatos revelam que muitos professores estão frustrados com sua profissão, ou desestimulados porque se dão a tarefa (ou incutiram-lhe essa missão) de que, repassando a gramática normativa em suas aulas de português, sua missão é fazer com que os alunos aprendam a norma culta e usem-na sempre em seus discursos orais e escritos e ainda (pior) acham que sua função é eliminar (exterminar) os usos coloquiais, os estilos regionais e toda e qualquer forma distinta daquela prevista pela gramática normativa. Esses professores tremem e se arrepiam se ouvem nos intervalos, por exemplo, seus alunos usando expressões ao estilo regional, tais como: *poico, o povo são doído, sair pra fora*, ou até *copo d'água* (alguns professores dizem que a construção é *errada*, pois o copo não é feito de água!), como se em linguagem tudo o que se diz devesse significar tão somente o que denota a acepção de cada palavra isoladamente.

Um aluno-professor, por exemplo, relatou que numa sala de 6º ano, trabalhando as conjunções coordenativas ao modo tradicional, em que os alunos decoravam listas de conjunção e tinham de repeti-las mecanicamente, teve uma triste surpresa quando pediu a seus alunos que criassem frases com aquelas conjunções. Os alunos, por não estarem familiarizados, por exemplo, com a conjunção “porquanto”, usaram-na em construções tais como: *Porquanto esse carro foi comprado?* Esse exemplo ilustra como certas conjunções, neste caso específico, são totalmente estranhas aos alunos por pertencerem a estilos, gêneros e esferas que não lhes são familiares. Nas suas falas vivas do dia-a-dia, eles não usam “porquanto”, utilizam “porque”. Trabalhar, portanto, a conjunção “porquanto” ou quaisquer outras conjunções que hoje praticamente não são usadas em discursos cotidianos (ou que não sejam próprias dos estilos do grupo social dos alunos) requer um cuidado e uma atenção por parte dos professores que vão além da simplória prática tradicional de somente exigir que os alunos decorem lista de palavras.

Muitas das situações relatadas pelos alunos-professores são recorrentes (diríamos endêmicas); algumas são cíclicas (vez ou outra voltam à tona, como por exemplo, a questão da reforma ortográfica e a polêmica

do livro didático), giram em torno de a escola privilegiar a escrita sobre a oralidade e de reservar mais tempo ao ensino de gramática em detrimento do estudo dos estilos locais. Para minimizar algumas dessas questões sempre sugerimos que revisem textos (já clássicos) que abordam o trabalho com linguagem e não só com língua, tais como Possenti (1996) e Geraldi (1997). Seguindo, porém, a proposta de inserir a perspectiva dialógica de viés bakhtiniano nas atividades pedagógicas desses alunos-professores – que, digamos de passagem, não se resume a um trato superficial da teoria dos gêneros do discurso, já conhecida por muitos deles – é que estamos dando a esses encontros o tom dialógico como demonstrado na próxima seção.

Tons bakhtinianos nas aulas de linguagem

Nessa experiência de inclusão das concepções bakhtinianas na prática docente dos nossos alunos-professores, ressaltamos alguns pontos abordados nos encontros da especialização.

Pôr em prática as concepções advindas do círculo bakhtiniano requer uma sensibilidade e um tempo mais longo para se ouvir e sentir: textos, discursos, estilos, plurilinguismos, culturas, história, vozes, ideologias, vontades de dizer e também os não ditos que não podem ser ensinados maquinalmente, com regras e fórmulas prontas, ou com a pressa típica de nossa era do comprado pronto, pois, requerem observação, tato, audição e visão (todos os sentidos no fim das contas!) ao mais humano e sutil de todos os fenômenos: a linguagem, com ênfase no seu caráter social e dialógico.

Quanto à questão de não se dispor de muito tempo na escola para essas atividades de investigação cuidadosa (cozinha em fogo brando em vez de só aquecida em micro-ondas), entendemos que essa mudança deve ser lenta e não acontece da noite para o dia, leva anos. Não é falando sobre isso uma única vez, ou exercitando uma ou duas vezes que obteremos de nossos alunos a sensibilidade para se demorar sobre um fenômeno de linguagem e pensar sobre ele sensivelmente.

Faz parte dessa atmosfera bakhtiniana o gosto pela investigação paciente, profunda e cautelosa sobre quaisquer que sejam os objetos de análise. Tratando, por exemplo, da questão do sentido, diz Bakhtin (2010, p. 410):

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma

renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

“A sala de aula, esse lugar privilegiado do diálogo e por excelência da interação” (Leite e Almeida, 2012, p. 322), é talvez um dos poucos lugares onde se pode tratar de questões relacionadas à linguagem sem a pressa e sem a superficialidade tão comum às discussões de mesa de bar ou de corredores. Na sala de aula, pode-se refletir com profundidade, pode-se questionar: por que certas concepções são tão arraigadas em nossa sociedade em detrimento de outras? Na sala de aula, pode-se adotar uma perspectiva dialógica, optando-se pelo pensamento analítico, pela atitude reflexiva, pelo aprendizado substancial, em que há lugar para se aprenderem regras de português padrão, por exemplo, (porém, sem a danosa e enganosa impressão de que o padrão é só o que há de bom e de correto em língua), mas também há lugar para se investigar a língua em seu papel comunicativo, em situações discursivas, em interações concretas, abordando-se questões de mudanças linguísticas, de estilísticas, de variações linguísticas regionais, sociais etc., entre outras questões que fervilham no universo da linguagem e que nem sempre são tratadas com profundidade (ficam apenas na casca das questões) em outros ambientes que não sejam a sala de aula.

Em um dos encontros da especialização, uma aluna-professora relatou que uma de suas colegas de escola, inspirada pelas orientações dos PCNs para se trabalhar em sala de aula questões de variação e de dialetos, dizia estar levando os poemas de Patativa do Assaré para a sala de aula para *corrigir* os textos! Não é preciso dizer que essa informação foi decepcionante para todos nós que, entusiasmados pelas concepções de Bakhtin e do Círculo sobre linguagem, enxergamos os usos concretos da língua como normais e nunca como algo a ser corrigido. “Ser diferente é normal”, lembrou uma das alunas-professoras, ressaltando que, em se tratando de linguagem, anormal é imaginar uma língua uniforme, homogênea, sem variação e sem mudança.

Instigados por este relato e solicitados pelos alunos-professores a pensarmos um exemplo ou uma sugestão de alternativa de trabalho pautada nas concepções bakhtinianas da linguagem, que, a propósito, “articulam sem álbi língua e literatura” (Brait, 2010, p. 27) e norteados por análises estilísticas do próprio Bakhtin (2004), elaboramos uma análise de enunciados concretos colhidos de um poema de Patativa do Assaré, um dos mais autênticos e reconhecidos poetas populares do sertão cearense.

Os versos que se seguem são parte de um poema intitulado *Cante lá que eu canto cá*, de livro homônimo:

Mas porém, eu não invejo
O grande tesôro seu,

Os livro do seu colejo,
Onde você aprendeu.
Pra gente aqui sê poeta
E fazê rima compreta,
Não precisa professô;
Basta vê no mês de maio,
Um poema em cada gaio
E um verso em cada fulô
(ASSARÉ, 2002, p. 27, grifo nosso).

Não é trabalhoso para os sertanejos cearenses – e também para os nossos alunos dos ensinos fundamental e médio – compreender profundamente o sentido das construções linguísticas e também que a referência ao mês de maio se dá por conta de ser esse um dos meses em que se veem plantas viçosas, flores e verde na caatinga, pois “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística” (Bakhtin e Volochínov, 2009, p. 98). E, para completar esse raciocínio, é preciso lembrar, como diz Brait (2010, p. 149), que “o escritor vai buscar nos discursos produzidos no dia a dia – coloquial ou científico, histórico ou artístico, verbal ou visual – a matéria-prima para sua obra”.

O estilo de Patativa tem a espontaneidade da fala do sertanejo, não precisa de explicações para que outro sertanejo o entenda. Nesse gênero de poesia popular, a distância entre o discurso artístico e o discurso da vida prosaica é pequena. Isso deve ser considerado, caso opte o professor por analisar as construções sintáticas ou as formas gramaticais, pois como lembra o próprio Bakhtin (2004, p. 1): “*One cannot study grammatical forms without constantly considering their stylistic significance*”². Assim, um estudo que aborde a construção “os livro” ou o uso das duas conjunções adversativa “mas porém”, presentes no poema citado, por exemplo, deve extrapolar a análise da língua como sistema ideal e buscar na orientação social do enunciado concreto, do qual essas construções fazem parte, suas razões estilísticas.

Para corroborar essa ideia, façamos uma pequena digressão para citar o exemplo de uma professora que relatou o seguinte episódio pitoresco: numa certa aula de leitura de um texto do livro didático, os alunos de uma turma de 8º ano depararam com a palavra “orvalho” e não a reconheceram, não compreenderam seu sentido. A professora, então, explicou aos alunos que a palavra “orvalho”, que aparecia no texto e que eles desconheciam, equivalia a “uruvai” que ocorre em seus discursos prosaicos regionais, ao que eles responderam com um sonoro e longo: “Aaaah! Agora sim!” Ela não escolheu a alternativa de taxar uma forma de certa e a outra de

errada, mas, inteligentemente, mostrou aos alunos que há palavras e formas diferentes que coexistindo, ao modo de um plurilinguismo – entendido como “um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas” (Faraco, 2009, p. 107) –, muitas vezes se aproximam, não significando que uma seja melhor que a outra.

Dessa forma é que entendemos que as análises e discussões podem e devem incluir o valor estilístico de palavras e construções colhidas dos usos regionais. A literatura regional e sua expressividade não se distanciam tanto dos usos regionais prosaicos. É, pois, possível demonstrar na prática das atividades em sala de aula que estilo não é erro e que há lugar na escola para se estudarem as nuances dos estilos locais.

Voltemos às análises do poema de Patativa.

Notemos que a organização do poema *Cante lá que eu canto cá* é uma reprodução de um diálogo. Ele é um excelente exemplo didático para se iniciar uma reflexão sobre a função precípua da linguagem que é a comunicação ou a interação social e ainda mostrar aos alunos que “*tout discours est un discours dialogique, orienté vers quelqu’un qui soit capable de le comprendre et d’y donner une réponse, réelle ou virtuelle*”³ (Voloshinov, 1981, p. 298), sem, contudo, confundir diálogo com dialogismo, pois “diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva” (Sobral, 2009, p. 34).

Ainda no mesmo poema, por exemplo, é possível notar que o que foi escrito o foi para um público próximo da realidade do autor-poeta: não há minúcias de explicações sobre algumas situações poemáticas justamente porque são situações comuns às realidades do público pelo poeta previsto. Assim é que, dirigindo-se ao poeta da cidade, ele diz:

Seu verso é uma mistura,
É um tá sarapaté,
Que quem tem pôca leitura,
Lê, mais não sabe o que é.
Tem tanta coisa incantada,
Tanta deusa, tanta fada,
Tanto mistério e condão
E ôtros negoço impossive.
Eu canto as coisa visive
Do meu querido sertão
(ASSARÉ, 2002, pp. 27-28, grifo nosso).

Como nas análises estilísticas feitas por Bakhtin (2004) da parataxe dos enunciados retirados de obras de Púchkin e de Gógol, podemos aqui também chamar a atenção dos nossos alunos para o valor expressivo da

² Não se podem estudar formas gramaticais sem constantemente considerar seu significado estilístico (tradução dos autores).

³ Todo discurso é um discurso dialógico orientado para alguém que seja capaz de compreendê-lo e dar-lhe uma resposta, real ou virtual (tradução dos autores).

organização justaposta das duas partes semânticas desta estrofe – a primeira correspondente aos oito primeiros versos, que começam com “Seu verso é uma mistura / é um tá sarapaté (...)” e a segunda correspondente aos dois últimos versos: “Eu canto as coisa visive / Do meu querido sertão” – entre as quais se estabelece uma relação que pode ser trabalhada no sentido de os alunos perceberem-na, reconhecendo como ela ocorre também nos discursos do cotidiano e como ficaria a construção artística caso o poeta tivesse optado pelo uso da conjunção e que outros efeitos essa mudança provocaria. É claro que a simples inclusão de mais uma palavra no verso iria alterar a sua organização métrica, mas desconsiderando ser este um discurso artístico e imaginando um discurso prosaico, poderíamos perguntar: a construção “Mas eu canto as coisa visive” parece soar artificial? Ou mais próxima do discurso cotidiano do grupo social do poeta seria uma construção mais ou menos como “Já eu não, eu canto as coisa visive”?

Há outros trechos do poema em que as nuances de sentido são mais profundamente percebidas por sujeitos afinados com o *sabor local*, sujeitos que tenham intimidade com o estilo local, que sentem suas construções como concretas, vivas, palpáveis, pulsantes, próximas, vivas; sentidos que ficam perdidos quando vistos com olhos escolásticos, livresco (que buscam acepções dicionarizadas ou coerências semântica e sintática a partir das prescrições da gramática normativa) ou que têm a falta de intimidade própria dos que são distantes do universo social e discursivo do autor.

Vejamos este exemplo do mesmo *Cante lá que eu canto cá*:

Canto as fulô e os abróio
Com todas coisa daqui:
Pra toda parte qu eu óio
Vejo um verso se bulí.
Se as vêz andando no vale
Atrás de curá meus male
Quero repará pra serra,
Assim que eu óio pra cima,
Vejo um diluve de rima
Caindo inriba da terra
(ASSARÉ, 2002, p. 28, grifo nosso).

É importante notar a expressão metafórica que foi usada com um tom de hipérbole (“diluve de rima”), em que uma alusão à chuva é feita, visto que a chuva para o sertanejo significa roça boa, colheita farta, alegria e vida; e a rima tem um sentido de beleza, de arte e de poesia e está associada aqui à felicidade.

Não é difícil fazer com que nossos alunos percebam essas nuances de estilo, visto que eles são parte do

grupo social com quem o poeta dialoga; eles são parte do auditório social que o poeta previa como interlocutor. Nesse sentido, é importante lembrar que, segundo Volochinov e Bakhtin (2011, p. 178), “o estilo são pelo menos dois homens, ou mais exatamente, é o homem e seu grupo social”, sendo que o grupo social se manifesta na própria voz do poeta.

Na concepção de Bakhtin e do Círculo, estilo tem um cunho social, diferentemente da concepção de Humboldt e de Vossler, que defendem o princípio de que a língua nasce de dentro para fora, que linguagem é intuição e expressão e que a estilística estuda as formas particulares (individuais) de expressão. Estilo, para esses linguistas clássicos, portanto, significa escolhas individuais a partir das possibilidades do sistema linguístico.

À maneira que adotamos trabalhar a linguagem em sala de aula, os estilos são manifestações socioculturais da mesma ordem das danças, das comidas e da tradição de um grupo dado. Dessa forma, julgar errado o estilo de um grupo é, da mesma forma, considerar erradas todas as suas manifestações culturais, entre as quais se incluem as manifestações linguísticas.

Para Bakhtin (2010, p. 306), “a análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado pleno e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável”. Dessa forma, ao nosso entender, muito mais proveitoso, palpável e cativante é fazer um trabalho de análise de enunciados concretos de autores reais (melhor que usar frases descontextualizadas e criadas pelo professor), mas não para se ter uma posição de reverência perante os autores, e sim para lhes perscrutar os aspectos reais e concretos de seus enunciados vivos e todos os ecos e ressonâncias socioideológicas e históricas peculiares ao estilo do coro social do grupo a que ele pertence.

Mais proveitoso que trabalhar um texto como esse de Patativa em sala de aula visando apenas à correção gramatical – o que normalmente tenderia ao fomento de visões preconceituosas acerca dos estilos que difiram dos livrescos ou escolares – é trabalhá-lo abordando a estilística característica dum sertanejo poeta e o aspecto socioideológico das construções enunciativas, é extrapolar o nível linguístico e mostrar aos alunos o valor expressivo, o princípio do dialogismo e tantas outras possibilidades de temáticas que podem ser abordadas em aulas sobre linguagem, coisas que vão além de tratar apenas de regras de gramática normativa, pois, “*le langage n’est pas quelque chose d’immobile, donné une fois pour toutes, et déterminé rigoureusement en ses ‘règles’ et en ses ‘exceptions’ grammaticales*”⁴ (Voloshinov, 1981, p. 288).

⁴ A linguagem não é alguma coisa imóvel, dada de uma vez por toda e determinada rigorosamente em suas “regras” e em suas “exceções” gramaticais (tradução dos autores).

Não objetivamos impor aos alunos-professores uma leitura como sendo esta a única possível. Pretendemos, sim, oferecer pistas e instrumental que possibilitem a reflexão sobre as práticas de trabalho com a linguagem especificando um gênero. Para tanto, apresentamos alguns pontos a serem ponderados, sempre com a compreensão de que a concepção bakhtiniana de linguagem não se constitui de categorias rígidas fora das quais não se pode se mover. Antes, ela agrupa fundamentos que norteiam uma postura teórica que se apresenta como alternativa à renovação dos estudos linguísticos.

Em se tratando de dialogismo – um conceito que vem sendo levado à crise, em face do uso descaracterizado e espetacularizado que dele se tem feito, contra o que procuramos tomar uma posição crítica em relação às suas bases epistemológicas, sem reduzi-lo a um mero curinga conceitual –, é necessário considerar que

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (Brait, 2005, p. 94-95).

Ao escolhermos o estudo com os gêneros do discurso, é importante atentar para o fato de “que cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades. A esses gêneros correspondem determinados estilos” (Brait, 2007, p. 89) e não esquecer uma dificuldade apontada por Possenti (2009, p. 10):

Se é verdade que se pode, em algum sentido, agenciar Bakhtin pedagogicamente, é fundamental ter em mente que, como quaisquer conceitos, os propostos por Bakhtin servem antes de tudo para descrever e explicar o que acontece nas práticas sociais de linguagem, e não para ensinar a fazer certas coisas por meio de gêneros e/ou sendo dialógico.

Ao optarmos por um determinado gênero discursivo ou qualquer texto artístico, tal como fizemos com o poema de Patativa do Assaré, devemos lembrar que “a arte é também imanentemente social. O meio social extra-artístico, a influenciar a arte desde o exterior, encontra nela uma resposta imediata e interna” (Volochínov e Bakhtin, 2011, p. 150).

Também o trabalho com o estilo numa concepção bakhtiniana compreende estilo não como a tradução da humanidade do artista, como defendiam os linguistas da estilística clássica/tradicional, mas como a manifestação

do social numa enunciação concreta. Tanto faz se num discurso literário ou se num discurso prosaico (oral ou escrito), estilo será a manifestação do coro social no discurso de um sujeito, este que sempre se apoiará nesse coral para se manifestar e se fazer entender, concepção esta que encontramos também no ensaio *A palavra na vida e na poesia*⁵ (Volochínov e Bakhtin, 2011).

Para pensarmos o sentido como uma construção da/na enunciação, é preciso lembrar que

o sentido de uma palavra (de um enunciado qualquer) só poderá ser compreendido se forem considerados, além da significação (enquanto estrutura morfossintática, lexical etc.), também os elementos extralinguísticos (sujeitos, contexto socioideológico, histórico etc.), que são indispensavelmente constitutivos dos processos de construção do sentido (Leite e Edmundson, 2011, p. 112).

Assim é que, na concepção bakhtiniana, a palavra viva não tem seu sentido restrito ao significado lexical, mas também não pertence somente àquele que a proferiu. Ela é construção histórica, coletiva e seu sentido é dialeticamente dividido entre o que nela há de duradouro e de enunciativo. Tentar, numa análise, encontrar o que queria dizer um falante em seu íntimo, é, no mínimo, inatingível. Debruçar-se em compreender o efeito de sentido que a palavra produz, sim, é atingível, pois tudo na palavra (aí incluído seu sentido) é construído coletivamente (dialogicamente).

Enfim, é importante falarmos que não existem modelos prontos de se trabalhar com linguagem. As realidades devem ser consideradas para serem adotadas medidas, metodologias e técnicas, mas a adoção de uma atitude dialógica na aula de linguagem já é um sinal de abertura para uma educação mais humana, mais comunicativa, mais libertária, mais próxima da realidade em que estamos imersos ou, por que não dizer, da qual somos parte viva. Nossas análises dos enunciados retirados do poema de Patativa do Assaré são, portanto, tentativas de se exemplificar como algumas concepções bakhtinianas sobre a linguagem podem ser postas em prática nas aulas de linguagem.

Nosso esforço por incluir a teoria dialógica no programa da especialização caminha no sentido não apenas de trazer novos conhecimentos ou de atualizar os aportes teóricos dos alunos-professores, mas também de agir sobre os seus quefazeres didáticos, instrumentalizando-os teórica e metodologicamente para a produção de atividades didáticas específicas às necessidades de seus alunos. Desse modo, os alunos-professores trabalham não só como repassadores de conhecimentos, mas como pesquisadores críticos de suas próprias práticas, em suas realidades situadas, e como atores na superação de pro-

⁵ Também é traduzido para o português como *Discurso na vida e discurso na arte*.

blemas que se lhes apresentam em seus locais de trabalho e que também são recorrentes em muitas salas de aula de português Brasil afora.

É preciso destacar que, por um lado, mesmo sendo os problemas aqui elencados semelhantes aos que rotineiramente aparecem em muitas outras realidades e tantas vezes já discutidos na literatura da educação, e, por outro lado, mesmo não sendo a teoria dialógica uma novidade para experientes pesquisadores da área de linguagens nem mesmo para professores veteranos – visto que até mesmo documentos oficiais já tratam dela –, a heurística deste trabalho reside na perseguição da obtenção de resultados concretos numa realidade específica, com ênfase na valorização do aspecto sociocultural da língua e dos textos trabalhados.

Um exemplo disso é a experiência de produção e o uso de um material didático para *aulas de análise de textos de escritores populares cearenses orientadas pela teoria dialógica* que já está sendo posta em prática por alunos-professores das nossas turmas de especialização participantes do projeto PAELLI⁶, cujos resultados já observados apontam para uma formação humanística de cidadãos com um posicionamento mais seguro, mais crítico e menos preconceituoso em relação à sua língua, o que vem (i) comprovar a relevância de se trabalhar com os alunos a relação intrínseca entre os estilos da linguagem e seu meio sociocultural, bem como (ii) ratificar os ganhos que podem ser obtidos pelo professor ao se adotar uma prática dialógica, seja no seu sentido mais elementar, isto é, o de fazer da aula um diálogo em que tanto professor quanto alunos têm direito à voz, seja no seu sentido mais filosófico-metodológico, a saber, o de orientar sua lida pedagógica por uma teoria que privilegia o aspecto comunicativo da linguagem, com ênfase sobre as relações dialógicas próprias dos discursos dos sujeitos situados social, cultural, histórica e ideologicamente.

No caso específico desse material didático para *aulas de análise de textos de escritores populares cearenses orientadas pela teoria dialógica*, os alunos são estimulados em atividades práticas a pensar que os textos trabalhados não são apenas estruturas linguísticas, mas a expressão de sujeitos reais que dialogam (na bivalência própria de todo enunciado concreto) com outros enunciados do passado e aguardam atitudes responsivas deles e de tantos outros interlocutores que estão por vir no grande tempo construindo sentidos e conhecimentos *ad infinitum*.

Concluindo este diálogo (por enquanto)

Nas nossas reflexões acerca da inserção da teoria dialógica nas aulas de português, entendemos que o tra-

balho com a linguagem não pode se resumir a fórmulas prontas e acabadas ou a respostas simplistas dos problemas (tais como sim ou não, certo ou errado). Definitivamente, a linguagem não é um fenômeno matemático, não é exata, mas é um fenômeno humano e, portanto, volúvel como são as coisas humanas. Feliz ou infelizmente esta é a realidade. Feliz para os que enxergam como fenômeno humano e precipuamente comunicativo, para os que amam as manifestações humanas, sociais, culturais, pois estes amam a linguagem como ela é: múltipla, e realizam-se em ministrar suas aulas dialogando com seus alunos sobre questões de linguagem que os interessam realmente, pois assim veem seu trabalho sendo útil ao seu povo. Infeliz para os que insistem em querer fazer do trabalho com a linguagem um exclusivo e rasteiro trabalho de prescrição de normas e regras, os que têm ojeriza à mobilidade, às enunciações, às interações sociais, às verdades situacionais, ao que é fugidio e arredio às grades das regras; estes que insistem em querer em vão com o seu trabalho docente tornar homogêneo o que por natureza é heterogêneo e vário.

Entendemos que trazer para nossos encontros da especialização e, conseqüentemente, para as aulas de linguagem da escola dos ensinos fundamental e médio (a exemplo do que já está sendo feito no projeto PAELLI) o debate, a análise e a reflexão sobre oralidade, enunciados concretos e estilos regionais não é nenhuma ameaça social que possa contagiar ou degenerar professores, crianças e adolescentes. É, antes, uma vacina contra uma formação preconceituosa e superficial acerca da linguagem, dos sujeitos, das sociedades e da própria vida.

Antes a *incerteza* da aula em que se conversa sobre linguagem que pode favorecer a formação de cidadãos críticos e investigativos em relação à linguagem à *certeza* de aulas monológicas embasadas num ensino tradicional de linguagem restrito a regras e normas, cujo modelo já deu inúmeros exemplos de fracasso e de que, como frutos (podres), produz cidadãos preconceituosos, ascéticos, tementes, inertes e incapazes ante ao que se refere à linguagem, esta que muitas vezes é confundida com língua padrão.

Enfim, adotar uma perspectiva dialógica nas aulas de linguagem não significa deixar de se estudar gramática na escola, nem de desconsiderar as teorias linguísticas e as suas contribuições à formação teórica dos professores de línguas. Significa dar a essas aulas uma visada que vá além de fenômenos estritamente linguísticos, significa analisar também as relações entre os enunciados concretos, ver a linguagem como um todo (língua, estilo, literatura, sociedade, sujeitos, ideologias, cultura etc.) – como tentamos exemplificar com as análises do poema de Patativa do

⁶ O Programa de Apoio ao Ensino de Línguas e Literaturas (PAELLI), do Departamento de Língua e Literaturas da Universidade Regional do Cariri – URCA, é financiado pelo CNPq – Chamada/edital: Universal 14/2011 – Processo: 477677/2011-8 – e está em atuação desde 2012 com pesquisas voltadas à produção de materiais didáticos visando à dinâmica educativa viva, materializada no aperfeiçoamento das condições de aprendizagem.

Assaré – e não como uma fragmentação daninha à formação substancialmente humana dos cidadãos. É preciso que se estude mais a linguagem como um conjunto complexo (pois é assim que ela é), e não com simplificações que (com a pretensão de ser acessível aos alunos) terminam descaracterizando e falsificando esse fenômeno tão humanamente múltiplo e heterogêneo.

Referências

- ASSARÉ, P.do. 2002. *Cante lá que eu canto cá*. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 355 p.
- BAKHTIN, M.M.; VOLOCHÍNOV, V.N. 2009. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo, Hucitec, 203 p.
- BAKHTIN, M.M. 2010. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo, WMF Martins Fontes, 475 p.
- BAKHTIN, M.M. 2004. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: stylistics in teaching russian language in secondary school. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(6):12-49.
- BRAIT, B. 2010. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo, Contexto, 235 p.
- BRAIT, B. 2007. Estilo. In: B, BRAIT (org.), *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo, Contexto, p. 79-102.
- BRAIT, B. 2005. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: B, BRAIT (org.), *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. Campinas, Editora Unicamp, p. 87-98.
- FARACO, C.A. 2009. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: B, BRAIT (org.), *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo, Contexto, p. 95-111.
- GERALDI, J.W. 1997. *O texto em sala de aula*. São Paulo, Ática, 136 p.
- LEITE, F. de F.; ALMEIDA, M.de F. 2012. Contribuição de Bakhtin para o ensino de produção textual: entre a teoria e a prática. In: Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso, II, Natal, 2012. *Anais...Natal, CONLID*, p. 314-323. Disponível em: http://www.docstoc.com/docs/document-preview.aspx?doc_id=120463778. Acesso em: 14/05/2012.
- LEITE, F.de F.; EDMUNDSON, M.V.A. da S. 2011. Bakhtin/Volochinov e os problemas da construção do sentido. In: M.F. ALMEIDA (org.), *Bakhtin/Volochinov e a filosofia da linguagem: ressignificações*. Recife, Bagaço, p. 105-122.
- POSSENTI, S. 2009. Gêneros discursivos: Bakhtin vai à escola. In: S.D. de G. ARANHA; T.M.A, PEREIRA; M.L.L, ALMEIDA(orgs.), *Gêneros e linguagens: diálogos abertos*. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, p. 9-19.
- POSSENTI, S.1996. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras/Associação de leitura do Brasil, 95 p.
- SOBRAL, A. 2009. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, Mercado de Letras, 175 p.
- VOLOCHÍNOV, V.N.; BAKHTIN, M.M. 2011. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In:V.N. VOLOCHÍNOV; M.M. BAKHTIN. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos, Pedro & João Editores, p. 147-181.
- VOLOSHINOV, V.N. 1981. La structure de l'énoncé. In: T. TODOROV. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique, suivi de écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris, Du Seuil, p. 287-316.

Submissão: 17/09/2012
Aceite: 19/03/2013

Maria de Fátima Almeida

Universidade Federal da Paraíba
Cidade Universitária
58051-900, João Pessoa, PB, Brasil

Francisco de Freitas Leite

Universidade Regional do Cariri
Rua Cel. Antônio Luís, 1161, Pimenta
63105-000, Crato, CE, Brasil