

A arquitetônica do pensamento bakhtiniano e sua relação com a educação: alguns conceitos aplicados ao ensino/aprendizagem

The architectural Bakhtin's thought and its relation to education: some concepts applied to teaching / learning

Fabiana Giovani

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa- UNESP/SP. Docente nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras na Universidade Federal do Pampa. (UNIPAMPA). Líder do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (GEBAP). Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil. fabiunipampa@gmail.com

Nathan Bastos

Graduando em Letras – Línguas Portuguesa, Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa. Bolsista de Iniciação científica FAPERGS/ UNIPAMPA. Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil. nathanbastos600@gmail.com / nathanbastos600@gmail.com

Resumo

O texto que trazemos para discussão é um dos primeiros frutos de um projeto de pesquisa que estuda a arquitetônica do pensamento bakhtiniano e sua relação com a educação. A proposição do artigo é apresentar/discutir uma série de conceitos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (conceitos espalhados nas obras do autor e do círculo) como gêneros discursivos, polifonia, alteridade, contra-palavra e, sobretudo, o mote central dos seus estudos, o dialogismo; e as relações desses ensinamentos do autor russo com a educação na área da linguagem, com mais atenção ao ensino de língua portuguesa. O caminho metodológico escolhido é o do paradigma indiciário, o método abduativo desenvolvido por Carlo Ginzburg. Nessa perspectiva, pretende-se apreender, após análise de uma prática docente pautada nos pilares bakhtinianos, quais foram as diferenças entre escrita e reescrita dos textos produzidos pelos alunos na situação de comunicação criada em sala de aula.

Palavras-chave: Bakhtin. Educação. Ensino/Aprendizagem. Paradigma Indiciário.

Abstract

In this paper we bring to the discussion of the first results of a research project that studies the architectural Bakhtin's thought and its relation to education. The proposition of the article is to present/discuss a number of concepts of Russian philosopher Mikhail Bakhtin (concepts scattered in the works of the author and the circle), as genres, polyphony, alterity, counterword, and, above all, the central theme of his studies, dialogism, and the relationship of these teachings of the Russian author with education in the area of language, with more attention to the teaching of the Portuguese language. The methodological approach chosen is the evidential paradigm, the abductive method developed by Carlo Ginzburg. In this perspective, we intend to apprehend after analysis of a teaching practice guided by the pillars Bakhtin, what were the differences between writing and rewriting of texts produced by students in communication situations created in the classroom.

Key words: Bakhtin. Education. Evidential Paradigm. Teaching/Learning.

Introdução

A obra do filósofo russo Mikhail Bakhtin traz à baila um importante conceito denominado pelo autor de “dialogismo”. Até mesmo o leitor leigo no assunto consegue depreender desse termo uma relação com a palavra “diálogo”. Pois bem, nada mais natural que, tratando-se desse estudioso, adotar o termo “dialogar”. É então colocada uma questão-problema: a obra do teórico vem sofrendo interpretações errôneas. A partir da entrada de sua obra como fonte de inspiração para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os problemas podem ser descritos da seguinte maneira, de forma concisa: problema de recepção – tido como religião, tábua salvadora – e, não menos importante, o problema de simplificação. Em ambos os casos, vê-se uma aplicação mecânica da teoria, o que nada tem a ver com as premissas que o filósofo cunhou. Defendemos, então, que se precisa de compreensão ativa, o que implica “responsividade”.

É na perspectiva do ato responsivo que nos lançamos a dizer nossas contrapalavras sobre o ensino/aprendizagem de língua materna compreendendo a sala de aula como lugar do diálogo. Ressaltemos que Bakhtin não cunhou uma obra didática, uma metodologia fechada; justamente por não ser metodologia, ele esquematiza uma teoria que versa sobre a linguagem. Posto isso, nossa proposição é dialogar a sua teoria (filosofia) da linguagem tendo como ponto de chegada os processos educacionais escolares.

1 Discussão/apresentação de alguns pilares bakhtinianos¹

1.1 Noções preliminares

Antes de apresentar/discutir realmente quais conceitos de Bakhtin podem ser bem-vindos em sala de aula, por questões preliminares sobre sua teoria, pode-se elencar, no mínimo, três necessárias noções que contrariam, em linhas gerais, o pensamento do autor: as dicotomias, os enfadonhos manuais que reduzem teorias em conceitos e o apagamento do sujeito. Bakhtin propôs uma teoria aberta, que exige resposta de quem a lê, por isso, tentaremos dar nossas interpretações de sua teoria e relacionar os conceitos espalhados nas obras com o fazer de sala de aula.

1.2 Os pilares bakhtinianos

O “dialogismo” é o princípio maior na obra de Bakhtin. Como dissemos anteriormente, a teoria do filósofo russo vem sofrendo interpretações que tendem a reduzir o seu arcabouço teórico. De fato, nossa missão é justamente o contrário. Assim, pode-se levar o termo “dialogismo” a uma comparação com “diálogo”, o que torna possível dizer que este é a forma de estudo de Bakhtin (e do círculo): um estudo de como se dá o diálogo, ou melhor, como se dá a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. Ele, então, irá se ocupar de estudar não o diálogo em si, face a face, mas o que ocorre nele: as tomadas de posição ideológica que tornam o diálogo um evento único, irrepetível e dotado de significados. O dialogismo, assim, é o modo de funcionamento real da linguagem. (cf. FIORIN, 2006)

O termo “polifonia” é adotado do vocabulário da música para caracterizar o projeto estético de Dostoiévski no livro dedicado ao assunto, *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2013), Bakhtin lança uma inovação na relação entre autor e herói dizendo que a voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra do próprio autor. Ainda, essa “[...] ideia de polifonia foi tão radical para Bakhtin que foi responsável por causar uma verdadeira mudança de paradigma na história do romance.” (MARCUIZZO, 2008, p. 6). Uma definição do termo poderia ser resumida em “[...] multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis [que] tem direito a cidadania – vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito.” (FARACO, 2009, p. 77). Ou também, de forma mais simplificada, mas igualmente bem fundamentada, como “[...] equipolência de vozes.” (FIORIN, 2006, p.82). Em um mundo polifônico, por assim dizer, haveria um pluralismo de ideias que seria respeitado efetivamente, nenhuma das vozes sociais se fixaria como última ordem, definitiva, categórica, taxativa. Todas as vozes se igualariam.

A respeito dos “gêneros do discurso”, Bakhtin (1997) afirma que, por mais variadas que sejam as esferas da atividade humana, elas estão impreterivelmente atreladas à utilização da língua. Dessa maneira, não é estranho dizer que os modos dessa utilização sejam, igualmente, tão variados. A utilização da língua se dá por meio de enunciados, que podem ser orais ou escritos, que provêm de sujeitos em uma ou outra esfera da atividade humana. A esses

enunciados Bakhtin (1997, p. 262) denomina gêneros do discurso, dizendo que são tipos “[...] relativamente estáveis de enunciados [...]”, e que obedecem a três elementos que os constitui que são o “[...] conteúdo temático, o estilo e a construção composicional [...]”

O autor defende que linguagem e sociedade são inseparáveis, entendendo que nessa relação de existência mútua as esferas de atividade – compreendendo-as como domínios de ideologia – dialogam entre si justamente produzindo esses gêneros do discurso. Bakhtin (1997) considera que o emprego da língua ocorre sob a forma de enunciados únicos, concretos, advindos da oralidade ou da escrita e proferidos pelos vários sujeitos que integram a massa viva e singular que utiliza a linguagem. Esses gêneros, no entanto, não são estáticos, mas dinâmicos e diversos, pois provindos de relações sociais, mutáveis por assim dizer. Desse modo, refletem a realidade social, ampliando-se à medida que as atividades humanas se complexificam.

Os outros dois conceitos que serão apresentados/discutidos neste texto são bastante ligados ao conceito de dialogismo: as noções de “contra-palavra” e de “alteridade”. O filósofo russo, em seus textos, constrói a noção de “responsividade”, que tem também a ver com os dois conceitos que discutiremos agora. A responsividade, por seu turno, seria a resposta ativa, o que torna a linguagem immanentemente dialógica. Tornar-se participante ativo do diálogo é o que torna o sujeito responsável pelas suas tomadas de posição, e isso “[...] decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser ouvida, busca sempre a liberdade e sempre procura uma compreensão responsiva [...]” (MIOTELLO et al., 2012, p. 12)

A constituição do sujeito se dá, segundo a tese bakhtiniana, por assimilação de palavras dos outros. Dessa forma, a alteridade, mediadora da relação “eu/outro”, age no nível da consciência; o enunciado que ouvimos de outro passa por um processo de assimilação em que se torna enunciado do eu. A resignificação faz com que os sujeitos não sejam mudos, não dotados de palavra; cada sujeito vive em um complexo de signos que foram antes de outros e que se tornam seus, sendo proferidos como respostas aos outros com quem dialogamos. No nível do enunciado, como unidade da comunicação concreta viva, estamos todos constituídos por diferentes enunciados e com eles respondemos aos enunciados dos outros que nos interpelam. Em relação a esse conceito, diz Bakhtin (1997):

Todo enunciado - desde a breve réplica [...] até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros. O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. (BAKHTIN, 1997, p. 295)

Assim, entendemos os enunciados como respostas dos outros, o que se denomina contra-palavra. Isso significa que, em relação à palavra outra, cada sujeito opõe uma palavra sua, pertencente ao seu repertório. Portanto,

[...] Bakhtin nos diz que a palavra do *Outro* é uma condição da existência do *Eu*. [...] o *Eu* existe somente na relação com o *Outro* e o diálogo não é uma iniciativa ou concessão do *Eu*. O diálogo faz parte da constituição do *Eu*, é a condição sem a qual este não pode subsistir. (MIOTELLO et al., 2012, p. 10, grifo do autor)

Bakhtin e a educação

É inevitável anunciar que Bakhtin não se deteve explicitamente em questões aplicáveis ao ensino/aprendizagem. Não obstante, ao enfatizar o social, o evento “único e irrepetível”, o sujeito e sua história, o direito a resposta inalienável, a relação “eu-outro”, pode-se pensar na possibilidade de transpor algumas de suas reflexões para o campo educativo. Neste sentido, vamos nos deter na questão do ato único do ser individual em sala de aula.

Bakhtin (1993), em seu texto inacabado *Para uma filosofia do ato*, de 1916, provavelmente profere a existência de dois mundos nos atos da atividade humana. Sendo que esses dois mundos que Bakhtin relata “[...] absolutamente não têm comunicação um com o outro e que são mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 20). O primeiro seria o do domínio das unidades objetivas, o segundo o do domínio da unidade da vida realmente vivida e experimentada. O fazer do mundo da vida é o que mais nos interessa nesse contexto de sala de aula, pois tratamos com seres humanos

concretos e vivos, singulares, por conseguinte, e o mundo da cultura que Bakhtin enuncia é o que vai em direção contrária ao singular, que tem por objetivo se distanciar do individual. Aliás, levar em conta o evento único e singular na sala de aula não é, em absoluto, rotular os alunos com nota A, B, C. É entender que cada dizer é um dizer envolvido em uma comunicação interminável, numa corrente de criação verbal inesgotável.

Por fim, na relação Bakhtin e educação, dialogando com os conceitos apresentados/discutidos anteriormente, podemos dizer que uma das saídas possíveis para os eventos únicos e irrepitíveis de sala de aula realmente serem levados em conta é uma abordagem em que se considere a linguagem como forma de interação, que tivesse no diálogo sua forma de ser. A sala de aula vista como um encontro polifônico de vozes sociais que se equivalem, lugar em que a alteridade fosse tida como necessidade ou o direito a resposta responsável ativa, em que as contra-palavras todas pudessem ser ditas. Ainda que o conceito de gêneros do discurso esteja às vezes sendo subvertido quando transposto à sala de aula, tomado como se “ensinar gêneros” fosse a alternativa certa, ele representa a forma de contato com a língua em seu uso, o texto propriamente dito, e é a partir dele que deve girar o ensino da língua portuguesa em sala de aula.

O paradigma indiciário e sua relação com os estudos em ciências humanas

O paradigma indiciário é um modelo epistemológico que surge na área das ciências humanas como metodologia de estudos científicos, com Ginzburg (1989). É uma metodologia de pesquisa que, primeiramente, singulariza o objeto de pesquisa, e constrói, com essa intenção, um caminho interpretativo a partir dos dados coletados. O método, no entanto, não é uma descoberta recente. Segundo esse autor, o método de análise dos indícios revive os princípios da atividade humana que esteve presente nas primeiras sociedades de caçadores, os únicos capazes de partir de uma pista muda deixada pela presa para compreender uma série lógica de eventos. Foi contemporâneo do homem que acreditava no contato com as divindades através de mensagens escritas

que teriam de ser decifradas por adivinhos. A medicina é outra ciência que bebe nessa fonte do conhecimento indiciário.

Ginzburg (1989, p. 163) busca “[...] elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico do individual.” (id. ib., p. 163). Neste trabalho, o paradigma indiciário surge como possibilidade de entender os dados singulares da pesquisa. Tentaremos, pensando na mesma metáfora,

[...] comparar os fios que compõem esta pesquisa aos fios de um tapete. Chegados a esse ponto, vemo-los a compor-se numa trama densa e homogênea. A coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções. (id. ib., p. 170)

Como lembrou o pensador russo em seu texto sobre a *Metodologia das ciências humanas*, essa ambição é necessária para que o estudioso da área se detenha em análises que cotejem textos com textos. Portanto,

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo. Etapas da progressão dialógica da *compreensão*: o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção do contexto futuro. (BAKHTIN, 1997, p. 405, grifo do autor)

Assim, marcamos esse diálogo da epistemologia do pensamento em Ginzburg (1989) e das ideias de Bakhtin (1997). Nossa pesquisa, nesse âmbito, é uma compreensão ativa pautada em uma metodologia indiciária de rigor flexível e que leremos nos textos as pistas que encontramos. Lembramos que, como afirma Ginzburg (1989, p. 179), “[...] ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.”

Os dados singulares: coleta e discussão

Contexto da situação de comunicação e coleta dos dados

Foi desenvolvida uma sequência didática, com duração de seis horas aula, aplicada em uma turma de segundo ano do Ensino Médio em uma escola estadual da cidade de Bagé, Rio Grande do Sul². Os alunos envolvidos são da faixa etária entre 15 e 16 anos e vêm de escolas de regiões distintas da cidade para uma escola que se localiza na região central. A proposta, realizada sob a perspectiva bakhtiniana, teve no texto o centro das atividades, e fechou-se em trabalhar o gênero resumo, focando atividades de leitura, análise e produção textual.

A construção de um percurso interpretativo a partir dos dados singulares

Os dados singulares que ora analisaremos foram produzidos nos dois últimos encontros realizados com a turma. É necessário destacar que os primeiros quatro encontros foram trabalhados na mesma dinâmica, envolvendo práticas de leitura, análise e produção textual. No penúltimo encontro, trabalhamos o texto exposto a seguir, enfatizando sua interpretação, parte importante para produzir uma reflexão a respeito, como é o caso do gênero resumo.

Trouxemos o texto motivador (Imagem 1) para esta análise porque se faz necessário para as considerações que teceremos sobre os resumos produzidos pelos dois sujeitos dos quais analisaremos a escrita e a reescrita dos resumos³. Os sujeitos da pesquisa, doravante, serão denominados V. e H.

Primeiramente, analisemos o texto escrito por V.⁴ (Imagem 2). Nesse primeiro texto, podemos notar uma coordenada geral que orientou a escrita de V que seria: “Reescreva o texto, suprimindo partes, e mudando algumas palavras.” Essa não foi a abordagem dada em sala de aula. É interessante como cada sujeito se apropria do dizer. Neste caso, podemos interpretar, pelos indícios do texto de V, que a tradição de escrita de resumos com a qual o sujeito travou diálogo foi determinante pelo comportamento de escrita que apresenta.

Em relação à forma, a primeira frase do texto de José Geraldo Couto aparece segmentada em duas outras, com apenas uma palavra diferente na primeira. Em

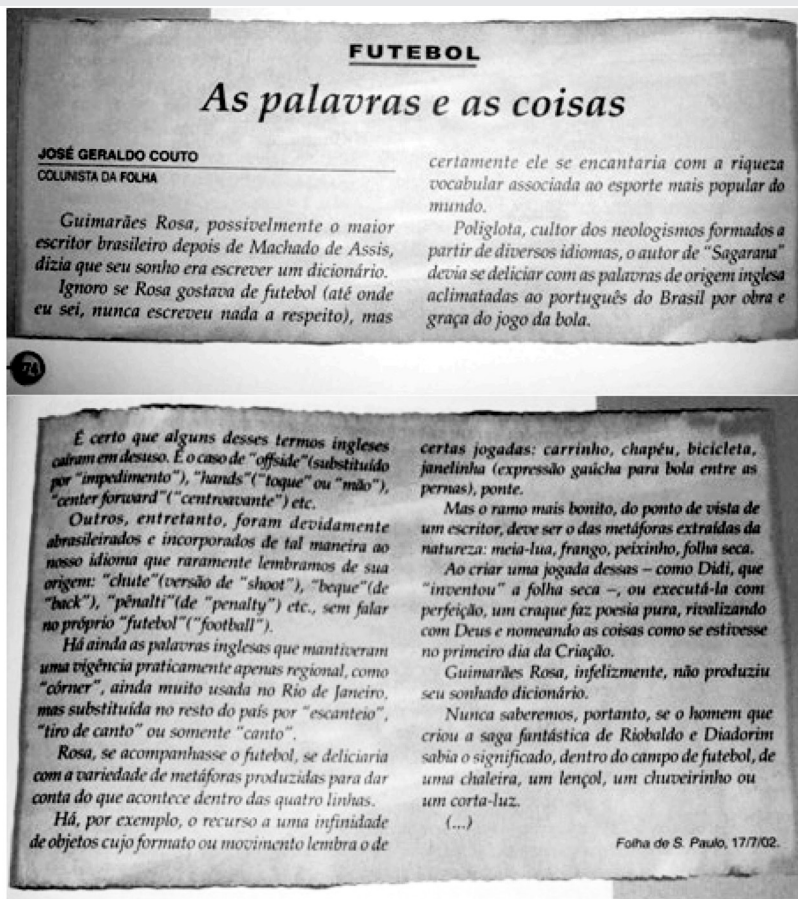


Imagem 1: texto motivador do resumo

Fonte: Faraco (2003, p. 274, 275).

seguida, V adiciona uma ideia que não está presente no texto de Couto – que o futebol chamaria mais atenção de Guimarães Rosa se ele escrevesse o dicionário. As pistas apontam que essa ideia não presente no texto motivador é a compreensão que o sujeito deu ao segundo parágrafo, resumindo-o em uma frase. O segundo parágrafo do texto de V coincide justamente com as ideias do terceiro parágrafo do texto de Couto. Nos dois casos, trata-se de um rearranjo no nível sintático do texto: algumas palavras suprimidas, outras trocadas. O terceiro parágrafo do texto de V apresenta algumas das ideias postas por Couto nos parágrafos quatro, cinco e seis. Ele é o maior em extensão, possui três frases que representam, cada uma delas, um trecho recortado de cada um dos parágrafos citados, justamente na mesma ordem

Guimarães Rosa provavelmente o maior escritor brasileiro depois Machado de Assis. Rosa teria dito que seu maior sonho era escrever um dicionário, porém a riqueza do vocabulário do esporte mais popular do Brasil, o futebol, chamaria a atenção.

Guimarães era poliglota, cultor de neologismos formados a partir de diversos idiomas, o que mais chamava a atenção era as palavras de origem inglesa aclimatando ao português do Brasil devido ao jogo de bola.

Algumas expressões ficaram completamente diferentes por exemplo: offside, em português significa impedimento que na escrita português – inglês, não faz sentido. Ao contrário, de outras palavras como "shoot" em português significa "chute" apenas, muda algumas letras, mas na pronúncia conseguimos identificar. Algumas expressões são faladas apenas em regiões como "comer", utiliza realmente no Rio de Janeiro.

Existem expressões gaúchas no futebol como: chapéu, carrinho, bicicleta entre outros, isso depende de cada região.

O que mais chama atenção dos escritores são as metáforas extraídas da natureza: meia lua, frango, outras.

No final de tudo Guimarães Rosa não realizou seu sonho, escrever um dicionário.

Imagem 2: texto escrito por V.

que apresentam no texto de Couto. V retira de cada parágrafo uma expressão que remete ao futebol e faz com ela uma pequena frase. O sétimo parágrafo de Couto é excluído na escrita de V, pois possivelmente não interessava ao seu projeto de dizer. Do oitavo parágrafo de Couto é retirada apenas uma pequena expressão que se torna uma frase curta que forma o quarto parágrafo de V em seu texto. O parágrafo seguinte de V consiste na mudança, no nível sintático, do parágrafo 9 do texto de Couto. O décimo parágrafo de Couto é também recusado no resumo de V, certamente com a mesma intenção que teve o sétimo parágrafo. No último parágrafo de V aparece uma ideia que é a mistura dos dois últimos parágrafos do texto de Couto, e aqui V parece apresentar uma capacidade bem maior de síntese.

Passemos à análise da escrita de H (Imagem 3). No texto escrito por H podemos notar, claramente, características bem próximas do texto de V. Novamente, a primeira frase do texto de Couto é reorganizada sintaticamente e se transforma no primeiro parágrafo do texto de H., semelhante ao que fez V. O segundo parágrafo de H segue o mesmo princípio do primeiro. Já o terceiro

parágrafo traz uma característica significativa: ele reúne o caso levantado no terceiro parágrafo do texto motivador e exemplifica com uma expressão de língua inglesa que se encontra no quarto parágrafo. Isso nos mostra que esse sujeito tem uma leitura mais profunda do texto e compreende que ele apresenta um sentido; apesar de se segmentar em parágrafos, eles têm relação entre si. E o último parágrafo do texto é o que apresenta mais pistas de um sujeito que tem como hábito a leitura. Vejamos quais são os indícios disso. Basicamente, é o parágrafo maior de seu texto, e apresenta uma leitura global do texto motivador, trazendo informações dos parágrafos sete, oito e dos dois últimos da crônica de Couto. Nota-se, por essas escolhas, que ele julga alguns parágrafos que se encontram em meio aos citados como supérfluos na construção do seu resumo.

Se comparados os dois textos, no tocante aos significados, V apresenta um resumo que toma do texto motivador uma linha um tanto interessante. O texto *As palavras e as coisas* é uma crônica em que o autor compara o que, possivelmente, Guimarães Rosa faria se escrevesse um dicionário em português. Na construção da crônica, Rosa seria o pano de fundo para tratar o tema futebol e seu vocabulário curiosamente organizado. Grosso modo, V entende que Guimarães Rosa adoraria escrever um dicionário sobre futebol. H, por seu turno, estaria com uma visão

Guimarães Rosa, provavelmente o maior escritor brasileiro depois de Machado de Assis, seu sonho era escrever um dicionário.

Ele nunca escreveu nada a respeito de futebol, mas com certeza ele se encantaria com a riqueza vocabular associada ao esporte mais popular do mundo.

Guimarães Rosa iria adorar palavras de origem inglesa traduzidas para o português do Brasil por obra e graça do jogo de bola, como "offside" (substituído por impedimento).

Rosa se acompanhasse o futebol, se encantaria com a variedade de metáforas para dar conta do que acontece em campo. Por exemplo: carrinho, chapéu, bicicleta. Infelizmente, ele não produziu seu sonhado dicionário, portanto, nunca saberemos se o homem que criou a saga fantástica de Riobaldo e Diadorim sabia o significado, dentro do campo, dessas expressões.

Imagem 3: texto escrito por H.

mais completa do sentido geral do texto e escreve um resumo em que se assume como autor, frente ao texto.

Agora, observemos como foi o comportamento dos dois sujeitos na reescrita dos textos. A escolha de ambos os textos se deu porque, nos dois casos, cada um recebeu a comanda de resumir mais o texto original. Assim, V apresentou a seguinte reescrita:

No texto conseguimos entender que o escritor Guimarães Rosa tinha um sonho "escrever um dicionário".

Já na ideia do colunista José Geraldo Couto, Rosa poderia fazer de repente um dicionário sobre futebol, com cada função do jogo. Ou até mesmo fazer um dicionário de inglês para português e vice-versa relacionado ao jogo de futebol.

Imagem 4: reescrita do texto de V.

Na reescrita, V assume mais a posição de autor no resumo. Reserva-se o direito de não colocar as palavras justamente iguais ou parecidas com as do autor, coloca as próprias palavras. Segmenta em dois parágrafos o texto, bastante diferentes entre si: no primeiro coloca uma ideia geral do porquê Couto cita Guimarães Rosa na crônica. No entanto, segue com o mesmo entendimento do texto motivador.

O texto de H também apresenta bastante diferença em relação à primeira escrita.

O texto fala sobre um sonho de Guimarães Rosa de criar um dicionário. Então, surge a hipótese de como ele surpreenderia com a riqueza no vocabulário "futebolístico". Infelizmente, ele não teve a oportunidade de criar seu dicionário. Mas não saberíamos também, se ele saberia o significado de tantas expressões.

Imagem 5: reescrita do texto de H.

Nesse texto, podemos notar que H se liberta ao escrever as próprias palavras sem recorrer às do autor do texto motivador do resumo. Os indícios revelam que H ainda preserva a interpretação primeira que teve do texto, repetindo a mesma

significação no todo do resumo, mas aqui coloca sua autoria. Na forma do resumo, preocupa-se em recorrer a um parágrafo único, segmentado em quatro frases, que de fato trazem o assunto do texto todo de forma concisa.

Em um comentário geral, podemos notar que há toda uma tradição escolar envolvida nos projetos de dizer desses sujeitos. A escola, de fato, tem sido a grande interlocutora desses aprendizes, há anos. Quando chega ao ensino médio, cada um traz marcas do seu processo educativo e cerrar as singularidades de cada aluno na escrita escolar tem sido o maior dos problemas que apresentam as aulas de português. O aluno ao entregar o texto para o professor já tem aquele desejo inconsciente de ser aceito, de que tenha escrito um bom texto, e no retorno dessa escrita há uma série de riscos em vermelho que terminam por desestimular o aluno a reescrever o texto. Visto isso, nos dois casos, a reescrita foi uma interpretação da comanda “resuma mais o seu texto”, sem intromissões do professor na estrutura do texto, no arranjo das ideias.

Concluindo o diálogo inconcluso

O diálogo professor-aluno é o que de fato faz com que cada sujeito se torne dono do seu dizer, sem receios, sem escritas marcadas pelo olho do professor, concretizado na figura da escola como interlocutora maior. Cada sujeito tem uma singularidade, e o papel de professor é, então, lidar com esses modos variáveis de ler o mundo, reger esse coro de vozes, mas não com o papel de domesticar e recortar ideologias. Precisa-se, sim, dentro de sala de aula, pensar em táticas que de fato atinjam a maioria dos alunos, visto que atingir a todos com o mesmo modo de trabalho é quase impossível.

Trazer as palavras de Bakhtin para dialogar com a sala de aula é uma aposta teórica ousada, visto que esse autor não pensou em uma obra pedagógica ou mesmo em teorizar sobre a escola. O filósofo russo pensou em linguagem, em história, em discurso, em sujeitos únicos e irrepetíveis, em vida. Nada mais justo que trabalhar em sala de aula com vistas a essa arquitetônica de seu pensamento. A premissa máxima, então, é “educar para viver”, pois educar para a escola não nos serve se lidamos com sujeitos vivos e concretos que viverão em sociedade e não na escola para sempre.

Notas

- 1 Esta será uma pequena discussão/apresentação dos conceitos bakhtinianos. Não temos como objetivo tornar esse texto um manual de consulta sobre o assunto.
- 2 Atividade desenvolvida entre os meses de maio e abril de 2013.
- 3 A proposta de escrita foi a seguinte: após a leitura e a discussão do texto, foi pedido que escrevessem o resumo dele.
- 4 Os textos apresentados aqui foram digitados por efeito estético, uma vez que foram escritos a lápis.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. *Para uma filosofia do ato*. Tradução para fins didáticos de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base, 2003.
- FIORIN, José Luíz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de uma paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. *Cadernos do IL*, n.º 36. Porto Alegre: Cadernos do IL, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>.
- MIOTELLO, Valdemir et al. Apresentação – Diálogos ponzianos – Encontros com palavras outras. In: PONZIO, Augusto. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. Tradução de Valdemir Miotello e alunos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

recebido em 6 set. 2013 / aprovado em 7 out. 2013

Para referenciar este texto:

GIOVANI, F.; BASTOS, N. A arquitetônica do pensamento bakhtiniano e sua relação com a educação: alguns conceitos aplicados ao ensino/aprendizagem. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 43-56, jul./dez. 2013.