

## REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DA PRÁTICA DA LEITURA DOS PROFESSORES DA EJA DO ESTADO DO PARANÁ E A TEORIA BAKHTINIANA

6

*Geni Alberini Roters<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este texto faz parte de dissertação de mestrado que à luz da concepção interacionista de Bakhtin, realiza uma investigação qualitativa com ênfase na observação crítica e reflexiva sobre o discurso e a prática dos professores de uma escola de Ensino Médio em uma EJA de Curitiba. Entre outros objetivos busca verificar se os professores de Língua Portuguesa seguem os preceitos para a leitura literária constantes nas Diretrizes Estaduais de Educação em suas práticas cotidianas. Diretrizes estas que estão embasadas na teoria sócio-interacionista formuladas a partir das idéias do teórico russo Mikhail Bakhtin. No ponto de partida desta análise

está “a priori” um levantamento teórico sobre as concepções bakhtinianas interligadas diretamente com o uso da língua e a sua aplicabilidade no ensino de língua materna quais sejam: a interação verbal, dialogismo, enunciado e gêneros do discurso, bem como os conceitos de alteridade e de carnavalização literária sintetizadas para este artigo. Análises iniciais sinalizam discrepâncias entre o discurso e a prática dos docentes, essencialmente pautadas em métodos tradicionais de ensino da Língua Materna e na centralização da figura do professor. Atesta que, no plano do discurso, o professor incentiva o aluno a ler, mas sua prática cotidiana não condiz com o que apregoa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções teóricas. EJA. Perspectiva bakhtiniana.

### I. INTRODUÇÃO

Não obstante a fragmentação da obra de Mikhail Bakhtin e a dificuldade de tradução de suas ideias, o valor de seu trabalho é inegável e permanece instigando e fazendo refletir sobre a linguagem e suas relações entre os sujeitos, pois “muito mais que um teórico das questões literárias ou da substância social da linguagem, ele é um pensador, um filósofo, dentre os maiores deste século” (FARACO, 2007, p. 12), cujas contribuições no campo do estudo da linguagem causaram uma ruptura entre o subjetivismo e o objetivismo, relacionando o falante da língua a um contexto histórico e social.

<sup>1</sup> Graduada em Letras (Inglês-Português) pela Pontifícia Universidade Católica. Mestranda da Universidade Federal do Paraná. Email: <profgeni@bol.com.br>.

Bakhtin entende o ato da comunicação como um ato social, histórico e socialmente construído por sujeitos inseridos em um momento também histórico e social, cuja compreensão ativa e responsiva só é possível quando “opõe ao outro uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1997, p. 137).

Segundo ele, “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 123). Entretanto, pode-se compreender a palavra “diálogo” em um sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas como todo o ato de comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, pois para ele:

La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir significa participar en un diálogo... El hombre participa en este diálogo todo y con toda su vida: con ojos, labios, manos, alma, espíritu, con todo el cuerpo, con sus actos. (BAKHTIN, 1982, apud FARACO, 2007).

Nesta perspectiva, Bakhtin, ao pensar o ensino da língua materna, não a dissocia de interações reais do ato da fala, pois para ele a verdadeira essência do sentido do discurso não está nas palavras que não são boas ou más, nem na sua essência, nem nos interlocutores, mas na interação social estabelecida no ato da fala.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

Mikhail Bakhtin teve uma vida atribulada pela enfermidade (osteomielite) aos 29 anos, o que impediu de trabalhar regularmente. Foi vítima de perseguições políticas, sendo preso e exilado no Cazaquistão por seis anos e sua obra tornou-se conhecida graças ao esforço de jovens professores de literatura da Universidade de Moscou, que publicaram, no livro sobre Dostoievski em 1963, a tese sobre Rabelais em 1965, os estudos sobre o romance em 1975 e do material de arquivo em 1979. A esse respeito, comenta Faraco:

Diante de tantos percalços, não é de estranhar, de um lado a tardia repercussão de suas ideias (pode-se dizer que só no fim dos anos 70 é que Bakhtin começou a ser referência sistemática nos debates acadêmicos) e de outro, a forma caótica de apropriação de seu pensamento. (FARACO, 2007, p. 10).

Mas o que significa embasar o ensino da Língua Portuguesa em Bakhtin? Paulo Freire, quando em uma entrevista lhe perguntaram qual o significado da leitura, respondeu: “De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira e convido o autor, não importando qual a travar um diálogo comigo”. E é nesta forma de pensar, no esforço dos interlocutores em colocar a linguagem frente a um e a outro, que Bakhtin elaborou um dos princípios-chave de sua teoria, o dialogismo, pois, segundo ele, o locutor enuncia antecipando o que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou

projetando o lugar de seu ouvinte, que pode concordar ou discordar do que foi dito.

Deslocando o significado da comunicação externamente ao locutor e ao interlocutor, Bakhtin coloca em xeque toda forma de pensar o ensino da língua materna, uma vez que, para ele, os linguistas da época, tais como Vossler e Saussure, não consideravam a presença do outro no diálogo, ou quando faziam referência a um receptor, este era passivo, não tendo nenhuma, ou quase nenhuma, função na comunicação.

Para Bakhtin, a unidade real da comunicação discursiva é o enunciado que é “um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 311). Toda enunciação completa é constituída de significação, de tema ou sentido. Esses elementos se integram formando um todo, e sua compreensão só é possível pela interação. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados constituindo assim os gêneros do discurso. O autor afirma que

se não existissem os gêneros do discurso e não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 302).

A oração, que a Gramática da Academia subdivide em unidades fônicas, sílabas e fonemas, dá à língua uma forma fragmentária, pois não transmite uma ideia ou um pensamento. Essa forma de pensar foi muito utilizada no ensino de língua materna pela pedagogia tradicional e alvo de reflexões do estudioso que observou:

A oração, assim como a palavra é uma unidade significativa da língua; por isso, considerada isoladamente. Não é possível adotar uma atitude responsivo-ativa a não ser que se saiba o que o locutor, mediante essa oração, disse tudo que queria dizer e que essa não é precedida e nem seguida de outras orações provenientes do mesmo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 306).

Dessa forma, ao embasar o ensino da língua na perspectiva bakhtiniana, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem deixarão de pautar sua prática em exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento para habilidade de leitura que não preparam o aluno para as situações reais do ato da fala.

### **3. POLIFONIA E A CARNAVALIZAÇÃO LITERÁRIA**

O gênero romance, segundo Bakhtin, é um “fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal” capaz de conter dentro de si diversas linguagens, diversos pontos de vista, modismos de uma época, bem como o falar característico dessa mesma época, enfim, é constituído de uma existência histórica e social em que se admite que convivam variadas vozes.

Para o autor que dedicou sua vida meditando sobre o papel do outro

em relação ao eu, a estrutura do romance interessou sobremaneira, principalmente a obra de Dostoiévski que conseguiu dar a cada personagem uma voz própria com ponto de vista próprios, sem interferência do narrador.

Além da realidade da personagem, o mundo exterior que a rodeia e os costumes se inserem no processo de autoconsciência, transferem-se do campo de visão do autor para o campo de visão da personagem (BAKHTIN, 1997, p. 49).

Na perspectiva do Ensino de jovens, adultos e idosos, as reflexões que o pensador vai tecendo em torno da polifonia são importantes na medida em que nesta modalidade de ensino convivem no mesmo espaço pedagógico uma pluralidade de gerações, de conflitos e histórias de vida, e, neste sentido, o foco discursivo não pode ser monológico, mas sim marcado pela dialogicidade, cujo “fio dialógico” possibilita a comunicação e facilita a aprendizagem.

Já na obra *A Cultura Popular da Idade Média e no Renascimento: o Contexto de François Rabelais*, Bakhtin (1999, p.2) chama a atenção para a obra de Rabelais, que considera a principal “porta-voz” da cultura popular por não ter cedido “aos cânones e regras das artes literárias vigentes desde o século XVI”, que normatizavam as produções culturais e artísticas de acordo com os ideais burgueses.

Bakhtin destaca nas obras de Rabelais as festas populares, mais especialmente o carnaval que remonta às festas pagãs da Antiguidade Clássica greco-romana, nas quais se comemorava o renascer da natureza, no equinócio da primavera. Nesta festa, é representado “o mundo às avessas”, no qual não existem fronteiras entre ricos e pobres, misturam-se os desejos, o obsceno convive com o sagrado, o belo com o feio, o jovem com o velho. O autor, ao analisar o carnaval (como festa popular) para elucidar o conceito de carnavalização, assim reflete:

O carnaval é um espetáculo sem ribalta e sem divisão entre atores e espectadores. No carnaval, todos são participantes ativos, todos participam da ação carnavalesca. Não se contempla e, em termos rigorosos, nem se representa o carnaval, mas vive-se nele, e vive-se conforme as suas leis, enquanto estas vigoram, ou seja, vive-se uma vida carnavalesca. Esta é uma vida desviada da sua ordem habitual, em certo sentido uma “vida às avessas”, um “mundo invertido” (BAKHTIN, 1999 p. 122).

Nesse sentido, a literatura carnalizada está relacionada ao “*aspecto festivo do mundo inteiro, em todos os seus níveis, uma espécie de segunda revelação do mundo por meio do jogo e do riso*” (BAKHTIN, 1999, p. 73).

Ao destacar a importância da cultura popular na obra de Rabelais, Bakhtin embasa os princípios de dialogismo e alteridade, pois para ele a linguagem e as suas manifestações, venham de onde vierem, são importantes, pois são fruto da interação entre falantes em um determinado momento histórico e social. Bakhtin lembra tam-

bém do poder do riso e da comicidade como instrumento de luta e de desestabilização das classes dominantes pelos menos favorecidos.

#### **4. O CONCEITO DE ALTERIDADE E O ENSINO DE LEITURA PARA A EJA**

Quando se pensa em Educação de jovens, adultos e idosos, há um olhar preconceituoso e negativo por parte da sociedade, que relaciona essa modalidade a um ensino aligeirado, apenas reparador e de segunda categoria, destinado às camadas mais pobres da esfera social, cuja função é apenas minimizar a inferioridade cognitiva de trabalhadores que nunca se comparão à superioridade cognitiva das pessoas que frequentam o ensino regular e terminaram seus estudos no tempo previsto.

Essas representações determinam as práticas sociais nas quais estão presentes as crenças, os costumes e os valores legitimados pela ordem social, estigmatizando o aluno que precisa recorrer a essa modalidade de ensino em relação aos outros e também a eles próprios, pois, conforme alerta Bakhtin:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, pelos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 278)

Segundo Oliveira (1992 p. 17), há atualmente duas linhas de pesquisa que “procuram identificar um percurso universal para o desenvolvimento psicológico do ser humano definindo quais as formas mais ou menos sofisticadas de pensamento”. Na primeira, as observações remetem a pensar a sociedade dividida entre um grupo “avançado” que possui um “raciocínio abstrato” e outro, “primitivo”, preso à realidade concreta. Incluídos no segundo grupo, estão aqueles de origem rural, sem escolaridade e com nível socioeconômico mais baixo.

A segunda linha, esclarece a autora, opõe-se à primeira e afirma que os seres humanos funcionam psicologicamente em resposta às demandas do contexto em que vivem e que não se pode dividi-los em grupos “avançados” e “primitivos”, “pois todo desempenho humano é equivalente e de igual valor.”

Neste sentido, Pônzio (1998, p. 21), referindo-se ao conceito bakhtiniano de alteridade, argumenta que, devido ao atual capitalismo desmedido, não é “dada a palavra” ao socialmente desfavorecido e que há um só ponto de vista realmente importante: o da classe dominante. Reflete que o enfoque de Bakhtin aos problemas da cultura, dos signos e valores tem muito interesse porque põe em discussão a identidade em favor da alteridade e coloca em dúvida a hegemonia da identidade linguística, colorindo-a com tintas plurilinguísticas.

Levar em conta a alteridade no processo de aprendizagem da língua materna, remete em primeiro lugar ao respeito e à tolerância como base para o enten-

dimento do outro. Isto significa, entre outras coisas, humanizá-lo, reconhecendo que o aluno jovem, adulto e idoso, sem ou com baixa escolaridade ao longo de sua vida, já se apropriou de uma gama de conhecimentos disponibilizados no mundo social e letrado. E que, somente elegendo o diálogo como o mais importante instrumento metodológico, é possível valorizar os saberes que os alunos levam para a sala de aula, que retratam a cultura que produzem e vivenciam.

Nesse sentido, Faraco reflete:

O caráter dialógico é o fator unificador de todas as atividades linguageiras, havendo também uma rica dialogia entre os gêneros cotidianos do discurso e os gêneros elaborados, os gêneros primários e os gêneros secundários, na terminologia que aparece no texto “Os gêneros do discurso” (FARACO, 2007, p. 104).

Dessa forma, trabalhar a leitura na perspectiva bakhtiniana significa levar em conta a construção dialógica de sentidos entre interlocutores (leitores e escritores) e ao texto em si e não só à consideração das descrições dos níveis linguísticos tão comuns ao processo de ensino-aprendizagem da pedagogia tradicional. Ao construir sentidos, leitores e escritores interagem com o texto fazendo as suas inferências pessoais trazidas de experiências com outros textos, pois, conforme Bakhtin (1992): “Portanto, ler não é necessariamente um ato solitário, mas ir ao encontro de muitas vozes emudecidas nos textos que só terão oportunidade de se manifestar pelo encontro marcado entre leitor e texto”.

Ao ler, o sujeito ativa sua compreensão, ou seja, entra em fase preparatória

(...) para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva, que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta (...) (BAKHTIN, 1997, p. 291)

Nessa perspectiva, o professor ajudará o aluno a refletir sobre o que o texto “diz” a ele, aluno, sujeito histórico e social que possui vivência e visão de mundo únicas, que farão toda a diferença na interpretação, ou não, do significado, possibilitando que concorde ou discorde das ideias do autor, pois, conforme Freire:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, como educador ou educadora, significa reconhecer nos outros  $\frac{3}{4}$  não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários, se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular  $\frac{3}{4}$  o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde nosso dever de escutá-los (FREIRE, 2006, p. 26).

Um exemplo muito comum é o professor perguntar a uma classe inteira “o que o autor quis dizer” com aquele texto e em seguida responder a partir do seu próprio ponto de vista, negando ao aluno a oportunidade do diálogo com o texto e consigo mesmo, com a sua visão de mundo.

Essa negação esbarra na noção bakhtiniana pela qual cada enunciado está vinculado a um tipo de relação, constituindo um elo de uma cadeia complexa de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Ao privilegiar o dialogismo e a alteridade no ensino da leitura, portanto, estarão sendo possibilitadas atividades linguísticas com as quais o aluno socialmente desfavorecido possa apropriar-se da língua que a classe dominante considera “legítima”. Sem menosprezar a linguagem cotidiana dele, estar-se-á realmente instrumentalizando-o para uma ampla participação política na luta contra as desigualdades sociais e econômicas. Estar-se-á, conforme Freire (2006, p. 19), dando a oportunidade ao sujeito de sair do mutismo, superar a cultura do silêncio ou “tomar a palavra”.

## **5. BAKHTIN E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ**

A proposta do Currículo Básico do Paraná, elaborada no início da década de 1990, apresentou os pressupostos de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin como enfrentamento ao ensino tradicional, introduzindo na ocasião as concepções dialógicas e sociais da linguagem, em que se pretendia embasar dali para adiante as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Na ocasião, foram ministrados inúmeros cursos de capacitação para divulgação do novo enfoque.

No final dos anos 90, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as concepções de Bakhtin acerca da linguagem continuaram sendo alicerces importantes para o trabalho pedagógico do professor, embora com algumas ressalvas ao caráter neo-liberalista dos PCNs e das “habilidades e competências” esperadas dos alunos, que mais complicaram do que facilitaram o ensino da língua.

As atuais Diretrizes Curriculares, em vigor desde 2006, também fundamentaram sua proposta nas concepções interacionistas e discursivas e

(...) seguem por outro caminho, porque consideram o processo dinâmico e histórico dos agentes de interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que por meio dele interagem.

Na linguagem, o homem se reconhece humano, interage e troca experiências, compreende a realidade em que está inserido e percebe o seu papel como participante da sociedade. A partir desse caráter social da linguagem, Bakhtin e os teóricos do Círculo de Bakhtin formulam os conceitos de dialogismo e dos gêneros discursivos [...] (DCE/PR, 2006 p. 20).

Pode-se concluir, com esse breve histórico, que os preceitos de Bakhtin e

do Círculo estão presentes nos fundamentos teóricos das DCEs do Paraná há mais de uma década.

Souza (2007) alerta, porém, que “cada proposta é um caminho, não é um lugar, e, portanto, tem uma direção, um sentido, um para quê, tem objetivos” e que toda proposta só pode ter sucesso quando é “plantada com, junto” na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem. E aí entra o princípio da alteridade tão caro a Bakhtin que é o de reconhecer o outro, a sua história, o conhecimento disponível, o estudo teórico que cada um possui

imbricado à sua experiência concreta um conhecimento coletivo, porque, nascido de uma prática comum, um conhecimento não é reduzido a meras informações mecânicas supostamente transmitidas em rápidas “reciclagens” e “capacitações (KRAMER, 1993, p. 61).

O que significa dizer que as mudanças não vêm por decretos e leis, e sim, conforme a autora, pela relação construída por professores e alunos, como conhecimento produzido na prática social viva, que mobiliza os sujeitos envolvidos para que estes sejam autores de sua prática.

Caberia aqui então a pergunta: apesar dos esforços das políticas públicas oportunizando cursos de capacitação e extensão, estarão os professores de Língua Portuguesa da EJA utilizando a teoria bakhtiniana na sua prática pedagógica? É o que busca responder um estudo de caso que está sendo desenvolvido junto a um Centro de Educação de Jovens e Adultos na periferia de Curitiba.

A referida pesquisa tem como universo a ser investigado vinte professores do Ensino Médio e como primeira estratégia metodológica um questionário com vinte e um itens enviado a cada um dos professores do Centro, solicitando dados sobre hábitos de leitura, tempo de trabalho na Rede Pública, conceitos que julgam interessantes na teoria bakhtiniana, a concepção que têm sobre leitura, formação de leitores e as práticas pedagógicas com relação à leitura, que costumam utilizar no seu dia a dia.

As análises iniciais das informações em onze questionários que retornaram, indicam que os professores em geral têm conhecimento da teoria, no entanto, ao detalharem a prática que utilizam, descrevem métodos tradicionais de abordagem do texto na sala de aula, a que Silva (2005) denomina de “movimento mecanizado e sincronizado, executado da mesma maneira de ano para ano e, quase sempre, teatralizado no palco da mentira, em que os atores fingem que leem para contentar a instituição” (SILVA, 2005, p. 11).

Embora esta pesquisa ainda esteja em fase embrionária e seja cedo para tirar qualquer conclusão, serve para ilustrar que existe uma contradição entre o que dizem e o que fazem os professores deste Centro de Educação Básica no que tange ao ensino de leitura com alunos jovens, adultos e idosos.



## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, Hucitec, 1998.

CASTRO, G. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: armas e sonhos na escola**. São Paulo: Ática, 1993

OLIVEIRA, M.K. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. **Parâmetros em Ação – Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Travessia, v. 5, n. 12, p. 17- 20, jan./abr. 1992.

PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica**. Curitiba: 2006.

PONZIO, A. **La revolución bajtiana**. Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de València, 1998.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, S. Jobim e. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.