

BAKHTIN E VIGOTSKI: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

*Elane Nardotto Rios**

Resumo: Este texto discute a concepção de sujeito na perspectiva dos autores Mikhail Bakhtin e Lev Semyonovich Vigotski. Aborda a compreensão de língua como fato social e discursivo sob a ótica de Bakhtin e como possibilidade de “diálogo-ponte” para as reflexões de Vigotski a respeito do ensino de língua materna (gramática) no espaço escolar.

Palavras-chave: Bakhtin. Vigotski. Sujeito. Língua materna.

BAKHTIN AND VYGOTSKY: REFLECTIONS ON THE TEACHING OF THE NATIVE LANGUAGE

Abstract: This paper discusses the subject conception in the perspective of Mikhail Bakhtin and Lev Semyonovich Vygotsky. The paper approaches language understanding as social and discursive fact under Bakhtin's view point, and as a possible link for Vygotsky's reflections regarding the teaching of the native language (grammar) at school.

Key words: Bakhtin. Vygotsky. Subject. Maternal language.

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: elanenardotto@yahoo.com.br

Introdução

De acordo com Freitas (2005), Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski nasceram em anos próximos, viveram na Rússia, compartilharam a vivência dos anos revolucionários e adotaram posições teóricas que iam de encontro ao caráter mecanicista e burocrático do período stalinista, o que resultou em perseguições e proibições de publicações de seus respectivos textos. Ainda assim, os dois autores partiram dos pressupostos marxianos, no entanto, de modo a que se distanciassem do enrijecimento adotado na era de Stalin. Logo, valorizaram a subjetividade e a singularidade do homem como ser que constitui e se autoconstitui na vivência da realidade social, bem como nas relações com os seus pares.

Os dois autores não se conheceram pessoalmente e o único diálogo entre eles ocorreu através de citações feitas por Bakhtin no seu texto **O Freudismo**, sobre um artigo de Vigotski que tratava da *consciência* e do problema da psicologia do comportamento.

Neste estudo, trataremos de ampliar esse diálogo, teorizando sobre a concepção de sujeito dos dois autores russos. Versaremos também sobre a concepção de língua materna a partir da perspectiva de Bakhtin, mesmo que este autor não tenha escrito seus textos direcionados para o ensino escolar, mas tenha deixado possibilidades para uma compreensão discursiva e enunciativa das formas da língua. Por isso, discutiremos o conceito de gramática e o papel da escola para a efetivação da *tomada de consciência* das formas lingüísticas analisados por Vigotski, uma vez que este autor teorizou com o propósito de refletir sobre o ensino no espaço escolar.

Vigotski e Bakhtin: conceito de sujeito¹

Como já apontado anteriormente, Vigotski e Bakhtin pautaram-se nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético para defenderem suas idéias. A nosso ver, o conceito de sujeito adotado pelos autores russos está em conformidade com a perspectiva dialética entre a essência e a existência de Marx e Engels (1989), em que a “essência” do homem é construída e transformada a partir de sua atividade produtiva no decurso da história: na sua existência no mundo.²

Convém mencionar que Marx e Engels (1989), ao romperem com as filosofias de sua época, propuseram retirar o homem do plano da abstração (mundo sensível e idealista) para reconhecê-lo na sua realidade sócio-histórica. A consciência humana, para os dois filósofos, é um produto social que, em contato com outras consciências e objetos socialmente construídos, resulta em formas de conduta humana *independentes dos motivos biológicos*.

Para os autores de **Ideologia Alemã** (1989), o que diferencia os homens dos outros animais é a forma como eles começaram a produzir seus meios de existência. É a sua constituição corporal e as relações construídas entre eles e a natureza. Logo, a primeira condição para se falar na história humana é que se deve partir da premissa da existência de seres humanos vivos, reais, que ao produzirem seus meios de existência transformam não só o meio em que vivem, mas também transformam a si mesmos. Essa produção, porém, não pode ser vista apenas como uma reprodução da existência física dos seres humanos,

¹ Marilena Chauí, em **Convite à filosofia**, apresenta conceitos (eu, pessoa, cidadão, sujeito) entendidos como parte constitutiva da consciência. Não nos deteremos nas especificidades de cada conceito, o que implicaria um estudo mais aprofundado. Portanto, conceberemos neste texto os termos *consciência*, *sujeito* e *homem* como sinônimos.

² Estudiosos dos textos do Círculo de Bakhtin (Sobral, 2005; Freitas, 2005; Yaguello, 1992) corroboram com a idéia de que podemos lançar uma “ponte” entre os pressupostos teóricos de Marx e Bakhtin. A nosso ver, no texto **Filosofia da linguagem e psicologia objetiva** (Bakhtin, 1992), o autor russo discute a consciência como fato sócio-ideológico, aproximando-se da ótica marxiana de uma consciência como materialidade social. No entanto, não estamos classificando Bakhtin como um pensador marxista, mesmo porque o autor também apontou lacunas nos fundamentos teóricos do marxismo. Como exemplo, quando versou acerca da **Relação entre a infra-estrutura e as superestruturas** (Bakhtin, 1992).

mas como uma maneira determinada de manifestar a sua vida. Segundo Marx e Engels (1989, p. 13), “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições determinadas de sua produção”.

Dado que para Marx e Engels o homem se constitui ao interagir com seus semelhantes, no trabalho de transformação da natureza e com o uso dos instrumentos construídos socialmente, temos uma concepção de sujeito que compreende a realidade e constrói conhecimentos no espaço social e no tempo histórico.

Em consonância com essa discussão, Vigotski afirma que o desenvolvimento humano se concretiza por meio da aprendizagem. A apropriação dos conhecimentos se relaciona com as situações culturais construídas pela humanidade, e as mudanças que ocorrem nas condutas humanas desde o nascimento, fazem-se através de vínculos sociais com o outro, tendo os signos³ como potencializadores de significados e sentidos dessa relação.

De acordo com Vigotski (2001), a *atividade psíquica* é uma atividade essencialmente social, pois o homem se forma e relaciona-se com os seus pares por meio da troca ou influência mútua. Assim, ao mesmo tempo em que apreende a significação com o outro, o homem atualiza os seus processos significativos.

Desse modo, Vigotski desenvolveu um estudo voltado para a área de Psicologia que, superando a redução do sujeito nas vertentes racionalista e empirista, teorizou acerca do homem como um todo, ou seja, como um sujeito que não pode ser pensado em aspectos internos (ativo) e externos (passivo) dicotomicamente. Entre o plano subjetivo (a singularidade do sujeito) e o plano objetivo (o que é exterior ao homem), segundo a ótica de Vigotski, há uma confluência dialética materializada na dimensão histórico-sócio-cultural.

³ O *signo*, na ótica de Vigotski, incorpora o sentido atribuído por Engels a *instrumento*. Para este autor, a interação entre o homem e o ambiente é mediada pelos *instrumentos*. Vigotski apresenta, além dos *instrumentos*, os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, os números), como elementos que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). [...] A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo tempo, antes de internalizar-se definitivamente (VIGOTSKI, 1994, p. 75).

Conforme mostra Freitas (2005), Vigotski e Bakhtin compreenderam o homem como um conjunto de relações sociais. A aposta da autora é que os dois teóricos rompem com as ciências de seu tempo em que o sujeito é considerado objeto e os fatos sociais são vistos como coisas. Em oposição, eles concebem o homem por meio da conciliação entre a dimensão objetiva (científica) com a dimensão subjetiva (não científica), ou seja, o homem passa a ser visto no seu aspecto pessoal (subjetivo) e interage com o mundo de forma objetiva (ações).

Concordamos com a convergência entre Vigotski e Bakhtin pontuada por Freitas (2005) pois, *para uma filosofia marxista da linguagem*, a tese bakhtiniana traduz o signo⁴ como uma materialidade social, encontrando-se inicialmente no que está exterior ao homem, para posteriormente transformar-se em instrumento de interação e apropriação nas relações entre indivíduos organizados socialmente. Nesse contexto, os homens constroem visões de mundo acerca do que está à sua volta, revestindo os signos de concepções ideológicas.

Bakhtin, ao conceber o signo ideológico como instrumento social entre os homens, mostra que o *mundo interior* (a consciência, a noção de sujeito) só pode ser interpretado à luz desse mesmo signo. Nesse caso, o homem se constitui no encontro com outros homens, mediado pelo material semiótico proveniente da interação social.

⁴ O signo, numa perspectiva bakhtiniana, contrapõe-se à construção estabelecida por Saussure (2004). Em **Curso de Lingüística Geral**, Saussure confinou os signos lingüísticos ao âmbito da dicionarização. Bakhtin retira esse signo do confinamento, para trazê-lo ao campo da significação humana, logo, como signo ideológico.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.) [...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros; deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 374).

Nesse mesmo texto (*Apontamentos de 1970-1971*), Bakhtin traz uma definição de sujeito como aquele que se relaciona com outros sujeitos, ressaltando alguns termos (abertura, inconclusibilidade, inesgotabilidade) que trazem no seu bojo o caráter permanente de transformação do homem na sua existência. Esse pressuposto vem ao encontro de uma base teórica histórico-materialista, pois, como defendem Marx e Engels (1989), os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história, sendo este um ato que se cumpre diariamente.

A importância do outro para a concepção de sujeito em Bakhtin é essencial para a compreensão de Vigotski a respeito do conceito de *zona de desenvolvimento imediato*.⁵ Os resultados da pesquisa deste autor apontam que, num trabalho de colaboração (demonstrações, perguntas sugestivas, início de solução), um adulto pode contribuir para que a criança resolva exercícios que estejam além do seu nível atual de desenvolvimento. Para Vigotski (2001, p. 327) a *zona de desenvolvimento imediato* é a “discrepância entre nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa”.

Vigotski ainda acrescenta que a *zona de desenvolvimento imediato* tem mais importância que o nível atual de desenvolvimento. Ele parte da idéia de que a criança orientada e em colaboração, sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando está resolvendo sozinha.

⁵ Termo utilizado por Paulo Bezerra na tradução da obra **A construção do pensamento e da linguagem**.

Assim, o sujeito concebido em Vigotski e Bakhtin, pode ser compreendido na sua inserção social em parceria com o outro por meio da atividade de significação dos signos. Freitas (2005, p. 308) considera ainda que a dimensão da alteridade como processo de constituição do sujeito pode ser pensada para o espaço escolar, mostrando que há possibilidades de um trabalho pedagógico através de uma ação compartilhada, onde o aluno deixa de ser um agente passivo e receptivo, para tornar-se “um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes”. Sob essa perspectiva, versaremos acerca do espaço escolar, detendo-nos no ensino de língua materna.

A realidade social da língua: uma perspectiva de Bakhtin

Bakhtin (1992), ao refletir acerca do discurso direto, discurso indireto e suas variações, enfatiza que transpor *palavra por palavra* por procedimentos gramaticais, sem voltar-se para as variações estilísticas correspondentes, resulta em um método escolar de exercícios gramaticais, *pedagogicamente mau e inadmissível*. Isso porque “fere” a concepção que a língua vive nas relações interlocutivas entre os falantes de uma língua materna, e não num sistema abstrato de formas.

Rodrigues (2005) acrescenta que, embora as concepções do Círculo de Bakhtin e o seu foco central não tenham sido o ensino/aprendizagem de línguas, há em seus textos considerações sobre a temática que surpreendem pela contemporaneidade. De acordo com a autora, há questionamentos acerca do ensino de línguas estrangeira e materna a partir das críticas feitas à língua como sistema abstrato.

A autora ainda traz contribuições sobre o ensino de língua materna, permitindo-nos compreender a natureza enunciativa das formas da língua (palavras e orações).⁶ Reflete também sobre a opção do termo *discurso* pelos estudiosos do Círculo, uma vez que se diferencia da *língua como sistema de formas*. A diferenciação é interpretada por Rodrigues (2005, p. 156) como uma outra forma teórica de conceber e

⁶ Essa discussão encontra-se no texto *Os gêneros do discurso*, na obra **Estética da criação verbal**.

estudar a língua, “que não se fecha na sua condição de sistema de formas (a gramática de uma língua ou ainda uma língua potencial), mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos”.

Bakhtin (1992), de modo a defender que a língua só poderia ser concebida na e pela interação discursiva, submeteu duas correntes filosófico-lingüísticas de sua época a uma análise crítica. De acordo com o autor russo, em **Marxismo e Filosofia da Linguagem** há duas tendências do pensamento filosófico e lingüístico que merecem uma análise, visto que ambas isolam e delimitam a linguagem como objeto de ensino. As orientações de cunho filosófico e lingüístico são o *Subjetivismo idealista* e o *Objetivismo abstrato*. A primeira orientação organiza uma concepção de língua em que há uma supremacia da fala sobre as formas lingüísticas, não havendo repetições e sim atos de criação constante que evoluem ininterruptamente. Por outro lado, o *Objetivismo abstrato* demarca uma fronteira entre o sistema da língua e a história, concebendo os atos individuais da fala como “perturbadores” da estrutura normativa da língua. Nesse contexto, Bakhtin propõe alguns questionamentos:

Mas o que é que se revela como verdadeiro núcleo da realidade lingüística? O ato individual da fala – a enunciação – ou o sistema da língua? E qual é, pois, o modo de existência da realidade lingüística? Evolução criadora ininterrupta ou imutabilidade de normas idênticas a si mesmas? (BAKHTIN, 1992, p. 89).

Salientaremos que, levantada esta problematização, houve uma discussão maior em torno da corrente lingüística *Objetivismo abstrato*, tendo Ferdinand Saussure como seu principal representante. As críticas do autor russo acerca das teses saussurianas recaem, em princípio, sobre o sistema de normas imutáveis, ao questionar se estas correspondem à realidade concreta dos falantes de uma língua. Para Bakhtin (1992), um observador, ao lançar um olhar objetivo sobre a língua, vai perceber que as normas imutáveis evoluem ininterruptamente em oposição ao estudo sincrônico defendido por Saussure, que não ultrapassa a consciência subjetiva do locutor numa dada comunidade lingüística e num tempo delimitado da história:

[...] no momento em que César escrevia suas obras, a língua latina constituía para ele um sistema imutável e incontestável de normas fixas; mas, para o historiador da língua latina, naquele mesmo momento em que César escrevia, produzia-se um processo contínuo de transformação lingüística (BAKHTIN, 1992, p. 91).

É pertinente pontuar, portanto, que entre a consciência subjetiva e a língua como sistema de normas, há uma objetividade onde o sistema lingüístico materializa-se na consciência individual dos sujeitos numa dada comunidade, sendo a forma de existência da língua. Porém, “a língua existe realmente para a consciência subjetiva do locutor unicamente como sistema objetivo de formas normativas e intocáveis?” (BAKHTIN, 1992, p. 92).

Num contexto real de enunciação, o falante “utiliza” as formas lingüísticas para atendê-lo. Ao se comunicar, o locutor não “lança mão” de um sistema normativo da língua, porque compreender esta como um código estruturado e imutável não condiz com uma dada situação concreta de interlocução, em que a imediatez, na maioria das vezes, é o cerne da comunicação.

Se o locutor adequa a língua às condições de uma situação real de comunicação no contexto social, é pertinente mencionar que há uma descaracterização do sujeito passivo estabelecido por Saussure (aquele que vai repetir o sistema da língua sem colocar-se como o sujeito da sua enunciação), reflexo da separação entre fala/língua, logo, separação entre individual/ social. O sujeito que fala, numa perspectiva “bakhtiniana”, imprime a sua subjetividade nas formas lingüísticas, concebendo-as como *variável* e *flexível*.⁷

Nesse contexto, uma pergunta faz-se necessária: como Saussure explica o psiquismo individual (os falantes) e uma unidade da língua (o social)?

⁷ Se há um fio condutor para compreender o caráter social da língua enfatizado por Bakhtin, pensemos no signo como material ideológico, consubstanciando-se com o psiquismo do sujeito nos contextos reais por meio da palavra. A formação da consciência defendida por Bakhtin opõe-se à tese saussuriana de que todos os indivíduos pertencentes a mesma comunidade possuem um arsenal no cérebro, que lhes possibilita a unificação e sistematização de uma língua.

Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 2004, p. 21).

Esse sistema virtual que existe em cada cérebro, é como se fosse uma essência de uma língua que os indivíduos vão utilizando e internalizando uns em relação aos outros. E o que resta da essência torna-se abstração e propriedades da individualidade do sujeito. Logo, há uma anulação do indivíduo que fala em prol de uma coletividade, isto é, os sujeitos não criam e nem interferem com e na língua, simplesmente “recebem” o sistema padronizado, de forma passiva.

Bakhtin se contrapõe à língua enquanto sistema decodificado para trazê-la ao âmbito da *descodificação*, que consiste em compreender a forma lingüística num contexto social. Esse processo de descodificar implica uma inversão no trato com as formas da língua. Elas deixam de ser identificadas por nomenclaturas científicas para serem compreendidas e significativas na vida real dos falantes. O signo (ideológico), dessa forma, é a própria descodificação, em oposição ao sinal, que se caracteriza como

[...] uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo (BAKHTIN, 1992, p. 93).

O sinal, por não fazer parte do domínio da ideologia, é um objeto neutro que servirá aos interlocutores como forma de produzir sentidos

nos contextos sociais. Bakhtin (1992) acrescenta que a palavra, para um falante nativo de uma língua, não se perfaz como um item de dicionário, mas como um objeto a ser “burilado” nas práticas lingüísticas numa dada comunidade, nas relações com os outros falantes. A palavra carrega-se de conteúdo ideológico para significar a vida social dos sujeitos.

Porém, Saussure (2004), ao fixar as normas de uma língua, acreditou que a gramática e o dicionário pudessem representar “fielmente” o código e proporcionar uma comunicação harmoniosa. A relação arbitrária do signo defendida por ele confina as palavras em um campo de significação, que não contempla de fato as relações interativas entre os falantes.

Entretanto, as formas da língua e as palavras são indissociáveis da produção de sentido empreendida pelos indivíduos, não sendo conveniente conceber que para uma consciência há um sistema de formas normativas, repetíveis e imutáveis. Para Bakhtin, (1992) os indivíduos não recebem uma língua definida, a ser internalizada, e sim participam da corrente da comunicação verbal. Somente no processo interativo com o outro é que a consciência inicia um processo de constituição:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir do dicionário e da gramática, mas de enunciações concretas; [...] as formas da língua e as formas típicas dos enunciados [...] chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Saussure (2004), quando definiu o seu objeto de estudo (o sistema da língua), teceu críticas às pesquisas anteriores à sua época. A Filologia, para ele, não teria destacado o sistema lingüístico da história literária, dos costumes de uma época e das peculiaridades dos autores dessa época, não definindo um objeto específico para as suas investigações. Porém, Bakhtin (1992) vai afirmar que os procedimentos utilizados pelos lingüistas ao estudarem o sistema sincrônico da língua, estão pautados na metodologia utilizada pelos filólogos, como em Aristóteles e nos alexandrinos.

Podemos dizer que a lingüística surgiu quando e onde surgiram exigências filológicas. Os imperativos da filologia engendram a lingüística, acalentaram-na e deixaram dentro de suas fraldas a flauta da filologia. Essa flauta tem por função despertar os mortos. Mas essa flauta carece da potência necessária para dominar a fala viva, como sua evolução permanente (BAKHTIN, 1992, p. 97).

Um sistema lingüístico concebido como *norma* é comparável às línguas mortas estudadas pelos filólogos, e revela-se para Bakhtin como improdutivo, uma vez que o *filólogo-lingüista* destaca uma enunciação de um contexto vivo, para estudá-la como um objeto isolado sem a compreensão ideológica e ativa que lhe é inerente. Há, nesse caso, uma passividade para com a enunciação já que ela não corresponde a uma dada situação, e sim como um “sinal” que precisa ser decifrado e reconhecido pelo lingüista. Ademais às investigações estabelecidas pelos lingüistas a fim de categorizar a língua em fonética, gramática e léxico, foram criados instrumentos pedagógicos para que as pesquisas pudessem ser transformadas em objetos de ensino.

De acordo com Souza (1994), o fator normativo do *Objetivismo abstrato* suplanta a mutabilidade da língua, logo torna-a um produto acabado que se transmite através das gerações. Nesse sentido, o signo não se relaciona com o indivíduo que a produz, pois há uma relação de signo para signo no interior de um sistema lingüístico.

Em relação ao *Subjetivismo idealista*, Bakhtin (1992) afirma que há uma estreita ligação com o Romantismo, pois os teóricos dessa Escola Literária foram os primeiros filólogos da língua materna, ou seja, havia uma reflexão lingüística com base na *atividade mental* dos falantes, considerada como a formadora da consciência e do pensamento. Nesse caminhar, a enunciação monológica torna-se o ponto de partida para o *Subjetivismo idealista* e a *expressão* constitui-se como categoria geral para compreendermos que tudo que se forma no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se para um ouvinte com a ajuda de códigos externos. A exteriorização não passa de uma tradução do código interior:

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores (BAKHTIN, 1992, p. 111).

Entretanto, Bakhtin (1992) opõe-se às teses do *Subjetivismo idealista* porque não é a *atividade mental* que norteia a expressão, e sim a *expressão que organiza a atividade mental*. Em outros termos, não há como distinguir o que pertence ao *mundo interior* do sujeito e a *expressão exterior*, pois a enunciação traduz uma situação social e real entre interlocutores, logo se torna orientadora para o *mundo interior* dos indivíduos. Na obra **O Freudismo**, Bakhtin (2004, p. 79) nos diz que nenhuma enunciação verbalizada pode ser facultada apenas ao enunciador. Para o autor, a enunciação é resultado da interação entre falantes em que “todo produto da linguagem do homem, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante, mas pela situação social em que soa essa enunciação”.

Podemos inferir que na perspectiva de Bakhtin, o *Objetivismo abstrato* estabeleceu a supremacia do código lingüístico sobre a subjetividade materializada na fala dos sujeitos. Já o *Subjetivismo idealista* defende que as expressões individuais se sobrepõem ao plano social da língua. Bakhtin define a enunciação ou a linguagem constituída por dois elementos (a língua e a fala), considerando que o verdadeiro núcleo da realidade lingüística não se encontra em nenhum dos pólos apontados pelas duas correntes que critica. Nesse caso, sua hipótese é a de uma síntese entre as duas vertentes:

Ou a verdade estaria no meio-termo, entre as teses do subjetivismo individualista e as antíteses do objetivismo abstrato? [...] Acreditamos que aqui como em qualquer lugar a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese como da antítese, e constitui uma síntese dialética (BAKHTIN, 1992, p. 109).

Sobral (2005) afirma que a síntese em Bakhtin é uma dialógica já que envolve pelo menos dois elementos em interação, numa articulação entre tese-tese-síntese. Em relação às teses do *Objetivismo abstrato* e do *Subjetivismo idealista*, Bakhtin articula uma síntese inserindo a enunciação num contexto mais amplo, concebendo a *Interação Verbal* como parte constitutiva da linguagem, resultando numa concepção de língua como fenômeno histórico, social e cultural.

A *Interação Verbal*, segundo Brait (2005) é a terceira via empreendida por Bakhtin para conceber a linguagem como realidade ideológica e a língua como um fato social e discursivo. A terceira orientação implica compreender que as questões de linguagem não poderiam se limitar à formalização abstrata, nem às especificidades individuais. A autora ressalta que as críticas feitas por Bakhtin às duas primeiras orientações (*Subjetivismo idealista* e *Objetivismo abstrato*) não querem dizer que o autor russo tenha desprezado a contribuição dessas correntes filosófico-lingüísticas. Ao formular as proposições para a terceira via proposta – *Interação Verbal* – podemos inferir que Bakhtin buscou realizar uma síntese dialética:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser dissociadas da atividade dos falantes [...].
4. [...] a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam* [...].
5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes (BAKHTIN, 1992, p. 127).

Em síntese, a compreensão bakhtiniana para a realidade da língua nos possibilita dialogar com o ensino de língua materna, especificamente com o ensino gramatical. Entretanto, conforme mencionado, Bakhtin (1992) ressalta que o método escolar de ensino gramatical não pode desconsiderar as variações estilísticas. O autor russo diz que os representantes do *Subjetivismo idealista* compreendem o *ato de criação individual da fala* como realidade essencial da língua, ou seja, o estilo individual do falante se sobrepõe às formas gramaticais estáveis da língua comum aos falantes de uma dada comunidade lingüística. Nesse caso, há uma *primazia do estilístico sobre o gramatical*. Já para os representantes do *Objetivismo abstrato*, as formas lingüísticas desconsideram o tom individual do sujeito, pois o sistema da língua estabelece-se independente de todo ato criativo e subjetivo dos indivíduos. Bakhtin (1992), por seu turno, afirma que “a língua não é reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes; [...] conforme o contexto [...] vê-se ora dominar uma forma ora outra, ora uma variante, ora outra”.

Vigotski e o ensino de gramática na escola

Se Bakhtin (1992) concebe a língua como algo que não se transmite de forma mecânica, mas que vive sob a forma de um processo evolutivo contínuo, onde os indivíduos não a recebem pronta para ser usada, pois estão mergulhados na corrente da comunicação verbal, Vigotski (2001) acrescenta que as crianças antes de iniciarem a aprendizagem da gramática na escola já possuem um conhecimento gramatical, embora inconsciente desse saber. Para os autores, os sujeitos apropriam-se da língua materna no convívio social com o outro, isto é, imersos em situações sócio-histórico-culturais.

Nessa perspectiva, Vigotski (2001) compreendeu da mesma forma que Bakhtin que transmitir conceitos por processos de ensino direto se mostra pedagogicamente estéril. A criança que recebe esse tipo de ensino torna-se impotente diante de qualquer tentativa de uso

do conhecimento assimilado. Acreditamos que essa discussão possa ser estendida para as nomenclaturas e classificações do sistema gramatical da língua.

O professor que enreda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática esconde o vazio [...] esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substituiu a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2001, p. 247).

Vigotski (2001, p. 319) também aponta que o estudo de gramática é algo complexo, pois, aparentemente, seria pouco necessário e útil. Isso porque a criança quando chega à escola já articula em sua fala o sistema da língua, podendo-se questionar: “O que a gramática lhe ensina de novo?” Como mostra Vigotski, a partir da problematização que levanta, surgiu uma movimentação denominada *agramática*, uma vez que a justificativa já estava configurada: “pois, no campo da fala, ela não propicia nenhuma habilidade que a criança já não tivesse, antes de ingressar na escola”.

Vigotski (2001) defende a tese de que a linguagem escrita além de diferir da linguagem falada é uma *álgebra da fala*, porque é uma forma mais complexa de linguagem intencional e consciente. Para o autor, a criança, quando chega ao espaço escolar, domina por meio da fala *praticamente* toda a língua materna. Mas esse domínio é inconsciente e a utilização das formas da língua acontece espontaneamente, sem nenhuma reflexão. Desse modo, tanto a escrita como a gramática, sob a ótica de Vigotski, proporcionam à criança uma projeção para o nível superior no desenvolvimento da linguagem, devido ao deslocamento do que é espontâneo e não-consciente para o âmbito do consciente e voluntário.

Para defender o ensino da linguagem escrita, e, conseqüentemente, a gramática de uma língua, o autor russo destaca

que, se na escola não se proporcionarem à criança novas experiências com estruturas gramaticais e sintáticas, torna-se inócuo o seu ensino. Mas, a importância atribuída ao ensino escolar por Vigotski deve-se ao fato de que nesse espaço há possibilidade dos sujeitos aprenderem *graças à escrita e à gramática*, ou seja, a tomar consciência e utilizar voluntariamente as habilidades apropriadas no período pré-escolar. O que não equivale ao ensino de nomenclaturas e terminologias descontextualizadas que, como enfatizado por Bakhtin e Vigotski, se mostra pedagogicamente mau, inadmissível e estéril. Vale mencionar que Vigotski (2001) ainda afirma que uma criança nunca aprende uma língua materna iniciando pelo estudo do alfabeto, da escrita e da gramática, mas nas situações reais e vivas: na sua “usualidade”. Dessa forma, cabe a escola propiciar que o aluno reflita sobre esse uso involuntário para então se chegar a uma sistematicidade da língua.

Na atualidade, alguns autores brasileiros discutem essa temática, o que implica citar alguns desses trabalhos. Possenti (1996, p. 63), por exemplo, parte do conceito de gramática como *conjunto de regras* e, por meio desta definição, distingue três tipos de gramática ou “três maneiras de entender conjunto de regras” para defender a tese que ensinar gramática é ensinar a língua em toda a sua variedade de usos. Logo, ensinar regras é ensinar o domínio do uso. O primeiro tipo – a *gramática normativa* – define as regras como aquelas que devem ser seguidas, sendo a mais utilizada na escola, concretizando-se nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. O segundo tipo – *gramática descritiva* – constitui o conjunto de regras que são seguidas, descrevendo e explicando como as línguas são faladas. Uma característica relevante da gramática *puramente* descritiva é o seu caráter não prescritivo, embora a *gramática normativa* abarque a descrição além de prescrever regras. Já a *gramática internalizada* refere-se ao conjunto de regras que o falante domina, habilitando-o à produção de frases ou seqüências de palavras de forma que reconhecemos como pertencentes a uma língua. Fica patente que o aluno ao chegar à escola já sabe uma ou algumas variedades da língua, ou seja, domina uma gramática uma vez que ao falar, ele o faz segundo

regras de uma *certa gramática*. Convém salientar que a definição de *gramática internalizada* pode ser comparada com as palavras de Vigotski (2001) acerca do uso inconsciente da língua materna.

Os conceitos acima definidos foram operacionalizados em uma proposta de trabalho. Para Possenti (1996), a metodologia a ser sugerida parte do princípio de que ensinar gramática pode continuar a ser um objetivo válido, desde que as três definições de gramática sejam norteadoras do trabalho, bem como seja possibilitado ao aluno o domínio de um maior número de regras a fim de torná-lo capaz de expressar-se nas diversas circunstâncias. Para tanto, o autor diz que a escola deve inicialmente privilegiar a *gramática internalizada* uma vez que o aluno (entre seis e sete anos) chega à escola dominando recursos da língua que foram aprendidas com seus pares, o que implica o uso de uma ou mais variedades da língua. Entretanto, é função da escola levar o aluno ao domínio do padrão escrito e aumentar os recursos da língua expondo-os a formas lingüísticas que não conhecem conscientemente ou não dominam.

A concepção de *gramática descritiva* foi pensada por Possenti como forma de refletir sobre o domínio lingüístico revelado pelo aluno na escrita. A proposta consiste em trabalhar os fatos da língua por meio das produções escritas dos alunos, refletindo com estes as relações de aceitabilidade de algumas formas instituídas socialmente, trazendo à tona os quesitos da *gramática normativa*. O autor aponta que se deve falar normalmente a nomenclatura técnica, desde que as terminologias sejam conseqüência da usualidade da língua. Dessa forma, desconsideram-se as listas e definições tão caras ao ensino de língua portuguesa:

O que o aluno produz reflete o que ele sabe (gramática internalizada). A comparação sem preconceito das formas é uma tarefa da gramática descritiva. E a explicitação da aceitação ou rejeição social de tais formas é uma tarefa da gramática normativa. As três podem evidentemente conviver na escola (POSSENTI, 1996, p. 90).

Nesse contexto, Neves (2004) também avalia que o ensino de língua portuguesa tem acentuado o caráter *absolutamente ritual* no que concerne a tradição gramatical. A gramática oferecida ao aluno está tradicionalmente revestida de nomenclaturas e normas instituídas historicamente. Entretanto, para a autora, o *uso* da língua materna não se concretiza como um conjunto de regras oferecidas por uma disciplina gramatical, pois conceitos e definições não garantem que se fale ou escreva melhor. Ao contrário do que acontece na escola, a aquisição de uma língua já traz subjacente uma *gramática internalizada*, que todo falante “aciona” ao produzir a linguagem no meio social.

[...] o tratamento da gramática num espaço escolar há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos [...] assim, a gramática de uma língua não pode ser oferecida como uma camisa-de-força, primeiramente mapeada para depois ser recheada de exemplos, aqueles que venham a calhar com a doutrina assentada (NEVES, 2004, p. 85).

Nesse sentido, cabe à escola reconhecer que a língua não é homogênea, e sim *variável*, pois se concretiza entre os sujeitos. A gramática, por sua vez, não condiz com normas lingüísticas legitimadas por uma tradição e nem com *entidades* metalingüísticas, uma vez que os falantes possuem um conhecimento *implícito*, do qual “lançam mão” na interlocução social. Perini (2005) destaca que o ensino escolar inculca a idéia de que os alunos não conhecem a língua portuguesa. Entretanto, os falantes têm um conhecimento complexo da língua, embora *implícito*: uma *gramática internalizada* adquirida no meio social, independente de uma instrução formal e escolar, o que implica articulá-la com o ensino sistematizado oferecido pela escola.

Assim, o ensino gramatical deve ocorrer desde que se leve em consideração que o aluno chega à escola possuindo um conhecimento implícito e inconsciente das formas lingüísticas. Além disso, esse saber ocorre em situações com os seus pares, o que vem ao encontro da concepção de língua numa perspectiva de Bakhtin (1992). Para o autor,

a língua vive e evolui na interação verbal entre os interlocutores em ligação com as condições concretas em que se realiza.

Algumas considerações finais

Vimos que o sujeito, nas perspectivas de Vigotski e Bakhtin, é agente ativo do contexto em que participa, havendo, portanto, uma relação dos indivíduos com a sociedade. Ao mesmo tempo em que transformam o seu meio, transformam-se a si mesmos, numa relação dialética entre o exterior (o mundo objetivo dos signos) e a subjetividade (a singularidade do sujeito). O processo de *hominização* dá-se no contato, na compreensão da realidade e na troca de conhecimento entre os homens.

Bakhtin (1992) apontou que o *mundo interior* só pode ser compreendido à luz do signo ideológico, sendo *a palavra o signo ideológico por excelência*. Já Vigotski (2005) diz que as palavras desempenham um papel central na evolução histórica da consciência, por isso *uma palavra é um microcosmo da consciência humana*. Para os autores, a linguagem organiza a atividade mental e a palavra não é algo que já nasce com o sujeito, mas nas relações sociais entre os homens.

Desse modo, a aprendizagem da língua materna ocorre na imersão do sujeito na corrente da interação verbal. Para isso, faz-se necessário que os homens estejam em contato com os seus pares, pois a palavra *é uma ponte lançada entre mim e os outros*. A tese de Bakhtin oportuniza-nos repensar o ensino de língua no espaço escolar onde, conforme alertado por Perini (2005), tendemos a inculcar a idéia de que os alunos quando chegam à escola não conhecem a sua língua. Nessa discussão, Vigotski (2001) tem também uma importante contribuição ao defender que *o escolar* possui um conhecimento complexo da língua, apreendido no convívio social com outras pessoas, cabendo à escola articular esse saber para que se torne “utilizado” conscientemente pelos alunos. Isso pode acontecer através do ensino da linguagem escrita e da gramática.

Assim, parece-nos que Vigotski “ampliou” a discussão empreendida por Bakhtin, já que este autor não se voltou especificamente para o ensino escolar. Para nós, o “diálogo-ponte” que buscamos apresentar pôde acontecer porque os dois autores partiram dos mesmos pressupostos teóricos para pensar o conceito de sujeito e, conseqüentemente, os mesmos modos de apropriação da língua materna por esse sujeito.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **O Freudismo**. São Paulo, 2004.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2002.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã [I-Feuerbach]**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1989.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros – teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2004.

SOBRAL, A. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** São Paulo: Papyrus, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.