

2

Dialogismo, Polifonia e Construção de conhecimento

Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica. /.../ Embarcar na corrente do pensamento de Bakhtin requer, assim, nos seus próprios termos, uma forma de pensar incontestavelmente dialógica (Jobim e Souza, 2000:104).

A fim de desenvolvermos nosso estudo das vozes participantes do ensino de gramática do português, utilizaremos, como embasamento teórico, as noções bakhtinianas de língua, enunciado, vozes, dialogismo e polifonia. No que tange às considerações acerca da construção do conhecimento e da interação em sala de aula, recorreremos às contribuições de Vygotsky e dos neo-vygotskyanos.

2.1.

A língua como fenômeno social de interação verbal

Compreender o pensamento de Bakhtin requer que mergulhemos em um mundo permeado por relações dialógicas, no qual o sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro. Conforme bem observaram Faraco et alii (1996:10), “Bakhtin tinha uma relação amorosa com a palavra do outro¹.”

O pensador russo assim se posicionava: “De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica” (Bakhtin, 2000:413). Segundo a perspectiva bakhtiana, pela qual o outro é imprescindível na construção do nosso ‘eu’, a linguagem é percebida a partir de uma concepção dialógica.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. /.../ A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1981:113).

O eixo norteador de todo o pensamento de Bakhtin caracteriza-se pela interação verbal e seu caráter dialógico e polifônico. Disso resulta a abordagem histórica e viva da língua e o tratamento sociológico das enunciações. A língua² é vista como um fenômeno social, histórico e ideológico, por consequência, “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (Bakhtin, 1981:124). Em outras palavras, a língua em seu uso prático está vinculada a um conteúdo ideológico, sendo assim, seus signos são variáveis e flexíveis, apresentando um caráter mutável, histórico e polissêmico.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin, 1981:108).

Bakhtin fez severas críticas a duas grandes correntes lingüísticas contemporâneas: o *objetivismo abstrato*, representado principalmente pelo pensamento saussuriano e o *subjetivismo idealista* tendo Humboldt como representante de destaque. A primeira considera a língua um sistema estável, imutável e normativo de formas lingüísticas que é transmitido de geração em geração. Enquanto que, para a segunda corrente, a língua é uma atividade oriunda da criação individual.

1. Por palavra do outro, Bakhtin entende qualquer palavra, pronunciada ou escrita, que não seja a do próprio sujeito-falante. (cf. Bakhtin, 2000:383)

2. Linell (1998:3) discute as duas perspectivas básicas através das quais a língua pode ser compreendida: 1) língua como sistema ou estrutura, proveniente da corrente formalista, na qual as estruturas lingüísticas são tratadas por si só, não levando-se em conta qualquer aspecto contextual; 2) língua como discurso, comunicação, fruto do paradigma funcionalista que, diferentemente do paradigma formalista, afirma que os significados e as funções da linguagem são analisados a partir do contexto.

Bakhtin, defensor da natureza social e evolutiva da língua, sustenta que a sua realidade dinâmica e concreta não permite que os falantes interajam por meio dela como se fosse um sistema abstrato de normas. Ao contrário, a língua está em constante evolução em decorrência das interações verbais dos interlocutores. Se considerada como um sistema de normas, ela nos distancia de sua realidade evolutiva e viva e de suas funções sociais (Bakhtin, 1981:108).

Sua preocupação é com a língua enquanto elemento de comunicação e de interação e não como sistema. “Quando as pessoas utilizam a linguagem, não atuam como se fossem máquinas que enviam e transmitem códigos, mas como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: o falante ouve e o ouvinte fala” (Clark & Holquist, 1998:237).

Outra discordância de Bakhtin em relação às duas abordagens diz respeito à natureza da enunciação. Para Bakhtin, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação como um ato individual e o subjetivismo idealista considera a enunciação monológica a partir das condições psíquicas do falante. Bakhtin afirma categoricamente: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin, 1981:124).

Ele acrescenta que a substância da língua é constituída pela interação verbal entre falantes, concretizada pelas enunciações. Por conceber o homem como um ser histórico e social, compreende a linguagem sob a perspectiva da situação concreta, considerando a enunciação e o contexto. É no contato entre a língua e a realidade concreta, via enunciado, que a palavra pode expressar um juízo de valor, uma significação, uma expressividade. O significado é construído no discurso e essa construção envolve os participantes, a situação imediata ou o contexto mais amplo.

Segundo a corrente formalista, a língua é um repertório de recursos lingüísticos, no qual os significados são tratados de maneira descontextualizada. O discurso é, por sua vez, o resultado de uma junção das diferentes unidades da estrutura lingüística. Para a corrente funcionalista, os aspectos do discurso, tais como, enunciado, contexto, compreensão, mensagem, etc., têm preponderância frente as estruturas lingüísticas.

Bakhtin elabora uma concepção de linguagem que não a separa dos sujeitos reais e concretos: os falantes não são reduzidos a meros atualizadores de leis e códigos de um sistema lingüístico inacessível, nem assujeitados em sentido absoluto a uma supra-estrutura ideológico-discursiva, mas também não são hipertrofiados na condição de fonte absoluta da expressão. /.../ Pela primeira vez, descortina-se a possibilidade de conectar o agir do homem – na sua condição essencial de ser histórico, criador, transformador e em permanente devir – com uma linguagem fundamentalmente plástica, isto é, adaptável à abertura, ao movimento, à heterogeneidade da vida humana (Faraco et alii, 1996:122).

Bakhtin opõe-se ao caráter monológico e neutro da língua, por acreditar que esta reflete as relações dialógicas dos enunciados. “As relações entre enunciados são sempre condicionadas pela resposta potencial de um outro” (Clark & Holquist, 1998:238).

O enunciado é um elo da corrente da comunicação verbal, de cunho social e, portanto, de conteúdo ideológico. Sua estrutura é determinada pelo contexto social, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (Bakhtin, 1981:121).

O enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior. O locutor mantém relação não só com o objeto da enunciação, como também com os enunciados dos outros. Qualquer enunciado está sempre em busca de uma resposta, de uma atitude responsiva do outro. “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (Bakhtin, 2000:325). A pessoa de quem o locutor espera uma resposta – o destinatário – é um participante ativo na cadeia discursiva; o enunciado é construído em função da sua resposta. O locutor dá forma ao seu enunciado a partir do ponto de vista do outro, isto é, “a palavra é um território compartilhado, quer pelo expedidor, quer pelo destinatário” (Bakhtin, 1981:85). Sendo assim, uma intenção enunciativa é sempre mediada pelas intenções dos outros.

Isto não significa que não posso fazer com que meu próprio ponto de vista seja entendido; mas implica simplesmente que o meu ponto de vista há de emergir somente através da interação de minhas próprias

palavras e as de um outro à medida que elas contendem umas com as outras em situações particulares (Clark & Holquist, 1998:264).

Bakhtin ressalta o papel ativo do outro no processo de interação verbal e evidencia a relação dialógica que permeia os enunciados. Todo enunciado é acompanhado de um posicionamento do ouvinte que imediatamente torna-se o locutor. E adianta: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 2000:291).

Bakhtin compara as ressonâncias dialógicas entre os enunciados com a formação do pensamento. Assim como nosso pensamento desenvolve-se na interação e no confronto com o pensamento do outro, o mesmo pode ser observado com os enunciados (Bakhtin 2000:317). Em todos eles ressoam palavras do outro em maior ou menor grau de explicitação.

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem auto-suficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunidade verbal (Bakhtin, 2000: 317).

O enunciado é uma atividade real de comunicação, delimitado pela alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra ao outro. O aspecto mais importante da constituição do enunciado é a possibilidade de resposta que ele proporciona, uma vez que ele se elabora em função do seu destinatário. A cadeia discursiva pode ser assim identificada: todo enunciado é precedido pelos enunciados dos outros e seguido pelos enunciados-respostas dos outros. Um enunciado “nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia” (Bakhtin, 2000:375).

Todo enunciado é um diálogo, não somente a comunicação verbal face a face, mas todo tipo de comunicação verbal. Segundo Bakhtin (2000:137), “toda enunciação é um diálogo, mesmo as produções escritas, num processo de comunicação ininterrupto.”

Em decorrência da dupla expressão do enunciado (Bakhtin, 2000:318), Bakhtin declara a impossibilidade de tratá-lo apenas por meio de uma abordagem lingüística. O locutor, enquanto ser social, constrói seu enunciado tendo em vista seu interlocutor, “os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos” (Barros, 1996:31).

2.2.

O princípio dialógico bakhtiniano

“Qual o tema dominante em Bakhtin? Sem dúvida o do dialogismo, o do princípio dialógico, qualquer que seja o objeto de sua reflexão” (Barros, 1996:22).

Para Bakhtin, todo discurso humano é uma rede complexa de interrelações dialógicas com outros enunciados.

/.../ eu nunca estou livre para impor minha intenção desimpedida, mas devo sempre mediá-la através das intenções dos outros, a começar pela outridade da linguagem em que estou falando. Tenho que entrar em diálogo com outrem. Isto não significa que não posso fazer com que meu próprio ponto de vista seja entendido, mas implica simplesmente que o meu ponto de vista há de emergir somente através da interação de minhas palavras e as de um outro à medida que elas contendem umas com as outras em situações particulares (Clark & Holquist, 1998:264).

Bakhtin enfoca primordialmente o conceito de diálogo e a noção de que a língua - tanto na sua modalidade oral ou escrita – é sempre um diálogo. Ele observa que “a relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua.” E completa: “os limites dialógicos entrecruzam-se por todo o campo do pensamento vivo do homem” (2000:348).

O diálogo é composto por três elementos: o falante, o interlocutor e a relação entre os dois. A língua (e o que ela abarca: idéias, sujeitos falantes, juízos de valor, etc.) é sempre o produto da interação entre duas pessoas. No entanto, Bakhtin ainda reconhece a existência de um outro participante no diálogo, um superdestinatário, cuja responsividade não é presumida pelo locutor. Esse superdestinatário pode se situar em um momento histórico diferente daquele do locutor, ou seja, é o outro no diálogo, embora não seja o outro imediato. “Todo diálogo se desenrola como se fosse

presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (os parceiros)” (Bakhtin, 2000:356). A presença deste terceiro participante do diálogo se justifica porque, conforme bem observou Bakhtin:

dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (Bakhtin, 2000:354).

Bakhtin contrasta a noção de diálogo com a idéia de monólogo³, no qual os enunciados são proferidos por uma única pessoa ou entidade. O pensador russo distingue o monólogo do diálogo a partir do conceito de vozes (ver mais detalhes sobre a explicação deste conceito no item 2.3). O primeiro é constituído de apenas uma voz e o segundo é composto por duas ou mais vozes. O monólogo é um discurso que reconhece somente a si mesmo e o seu objeto, não considerando a palavra do outro, enquanto que o diálogo leva em conta a palavra do (s) interlocutor (es) e as condições concretas da comunicação verbal. A concepção bakhtiniana de diálogo ultrapassa a noção de conversa, pois:

o diálogo não é entendido meramente no sentido óbvio de conversação entre duas pessoas. /.../ O diálogo é concebido de maneira mais compreensiva como o extensivo conjunto de condições que são imediatamente moldadas em qualquer troca real entre duas pessoas, mas não são exauridas em semelhante intercâmbio (Clark & Holquist, 1998:36).

Bakhtin acredita ser o diálogo uma interação entre indivíduos que se influenciam mutuamente através da linguagem e ele parte do pressuposto de que é na minha relação com o outro que eu me constituo enquanto ser histórico e social.

3. Na abordagem discursiva do monólogo, as teorias de estruturas lingüísticas e a competência lingüística individual ocupam lugar de destaque. O monologismo considera as intenções individuais e os fatores sociais interferindo no discurso e no comportamento lingüístico do falante. Já o dialogismo volta suas atenções para as interações dos indivíduos em contextos específicos (Linell, 1998:7).

Por esta razão, seus estudos ultrapassam a concepção monológica de mundo e advogam a excelência da abordagem dialógica.

Clark & Holquist (1998:261) observam que o sujeito falante pode relacionar-se “como um déspota com os outros , isto é, de maneira completamente monológica” ou pode relacionar-se “de forma democrática, ou seja, polifônica ou dialogicamente.” Bakhtin defende o princípio dialógico das enunciações, o qual implica uma nova maneira de perceber os interlocutores de uma atividade comunicativa. Ao contrário do monologismo, que privilegia indivíduos e estruturas sociais, o dialogismo focaliza as interações dos sujeitos falantes em contextos sócio-culturais.

De acordo com a teoria bakhtiniana, o dialogismo reafirma a natureza sociocultural do enunciado. O indivíduo, ao mesmo tempo que negocia com seu interlocutor, recebe influências deste, as quais interferirão na estrutura e na organização do enunciado.

O dialogismo destaca a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos, nos quais as interações se realizam. Considera toda enunciação como sendo um ato responsivo, uma resposta suscitada pelo contexto, ao contrário do monologismo, que enfatiza as iniciativas discursivas individuais do falante desvinculadas do seu interlocutor.

O dialogismo defendido por Bakhtin tem como alicerce a concepção sociointeracional da linguagem. Assim, as práticas discursivas e não as estruturas lingüísticas constituem o cerne do princípio dialógico. Nele, práticas discursivas e estruturas lingüísticas se determinam e se influenciam mutuamente.

Pode-se observar duas questões básicas que perpassam o dialogismo:

- 1º) a existência de uma interação permanente entre os participantes do diálogo;
- 2º) a interdependência entre discurso e contexto de forma que um determina e seleciona o outro e vice-versa.

Linell (1998:48), ao discutir as raízes epistemológicas do dialogismo, aponta cinco princípios que norteiam a concepção dialógica do discurso:

- (a) Há sempre uma perspectiva envolvida na cognição e na comunicação. Cada pensamento ou palavra (enunciado) é realizado a partir de uma perspectiva de

visão do mundo, que reflete a procedência sócio-histórica e cultural do sujeito falante;

(b) O significado do ato comunicativo não existe anteriormente à sua realização. Os atores elaboram suas falas no decorrer do processo comunicativo, aos poucos construindo um significado mais preciso;

(c) Qualquer ato comunicativo é interdependente com outros atos. De um modo geral estes outros atos são realizados por outros atores, mas isto não é uma regra. Um determinado enunciado é uma resposta ao que foi dito antes, antecipando por sua vez algum tipo de resposta;

(d) Embora os atos comunicativos e cognitivos estejam sempre ligados ao cenário ou à situação social na qual acontecem, eles também apresentam aspectos culturais e visões de mundo. Identidades culturais “falam” através dos atores individuais;

(e) E, por fim, a cognição e a comunicação são mediadas pela linguagem, esta entendida como um “artefato” semiótico de origem sociocultural.

Bakhtin contribuiu sobremaneira para os estudos sobre o texto e o discurso. Para ele, qualquer texto é duplamente dialógico: apresenta uma relação dialógica entre os interlocutores e uma outra relação dialógica com outros textos. O discurso também é fruto de uma relação dialógica, visto que ele se constrói por meio do diálogo entre sujeitos falantes (dialogismo) e através do diálogo com outros discursos (intertextualidade).

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face. Ao contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu (Fiorin, 1996:128).

E mais adiante, Fiorin acrescenta: “o caráter fundamentalmente dialógico de todo enunciado do discurso impossibilita dissociar do funcionamento discursivo a relação do discurso com seu outro” (Fiorin, 1998:132).

Uma das maiores contribuições de Bakhtin para os estudos da comunicação diz respeito à reversibilidade e à constituição dos sujeitos no diálogo. A comunicação deixa de ser um processo unilateral (de emissor para receptor). Para Bakhtin, “não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o destinatário, mas também os

efeitos que a reação do destinatário produz sobre o destinador” (Barros, 1996:31). Nessa perspectiva, as noções de emissor e receptor ganham uma nova roupagem. Ao invés de se constituírem apenas como agentes de emissão e recepção de mensagens, os interlocutores passam a ser vistos como seres sociais constituídos pelas interações sociais das quais participam.

O dialogismo bakhtiniano reconhece “a necessidade de dar conta da presença do outro a quem uma pessoa está falando” (Clark & Holquist, 1998:235). A compreensão do sentido e da significação do enunciado perpassa pela questão do dialogismo.

Brait (1996) sintetiza de maneira bem clara e elucidativa a dupla função do dialogismo bakhtiniano:

o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos (Brait, 1998:78).

Passo, agora, a discutir o conceito de vozes, cujo entendimento é essencial para a compreensão do presente trabalho.

2.3.

O conceito de “voz” e a polifonia da linguagem

Em decorrência das características de pluralidade e de alteridade que circundam as trocas discursivas, Bakhtin insiste na intertextualidade dos discursos, visto que todos os enunciados estão marcados por diferentes vozes provenientes de diversos falantes e de variados contextos. Souza (1997:341) atesta que “somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real.”

‘Voz’ foi um termo escolhido por Bakhtin para se referir à consciência falante presente nos enunciados. A característica básica dessa consciência falante é que ela sempre carrega um juízo de valor, uma visão de mundo. “A emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto” (Bakhtin, 2000:311). Tal afirmação decorre da natureza ideológica e dialógica da linguagem defendida por Bakhtin.

A língua não é neutra e não passa livre e facilmente a pertencer, como propriedade privada, às intenções do falante; ao contrário, ela é povoada - super povoada - pelas intenções dos outros. Impedir a influência do outro, submetendo-a apenas às nossas próprias intenções, é um difícil e complicado processo (Bakhtin apud Cazden, 1998:201)⁴.

Holquist e Emerson (apud Mazzillo, 2000:39) também definem voz como sendo “a personalidade falante”, “a consciência falante”. Um enunciado sempre se constrói a partir de um determinado ponto de vista, isto é, por meio de diferentes consciências falantes ou vozes.

Bakhtin opõe ao discurso monológico⁵ – aquele que parece se constituir de apenas uma única voz o discurso heteroglóstico, constituído por vozes diversas. As diferentes vozes que coexistem no discurso heteroglóstico ou polifônico advêm de outros tipos de discursos, ou seja, de outros contextos comunicativos.

Tanto o discurso monológico como o discurso heteroglóstico, ambos resultantes da ação das forças centrípeta e centrífuga⁶ da língua, respectivamente, estão presentes em qualquer enunciado. Para Bakhtin, todo enunciado de um sujeito falante é o *lócus* onde tais forças se encontram. Neste sentido, os discursos são

4. Language is not a neutral medium that passes freely and easily into the private property of the speaker's intentions; it is populated – overpopulated – with the intentions of others. Expropriating it, forcing it to submit to one's own intentions and accents, is a difficult and complicated process (Bakhtin apud Cazden, 1998: 201).

moldados pelo indivíduo e pelo contexto sócio-ideológico, em outras palavras, são processados “de modo que se tornem em parte a palavra do sujeito, em parte a palavra do outro” (Mazzillo, 2000:42).

Conforme os recursos discursivos utilizados pelos sujeitos falantes, teremos o discurso monofônico e o discurso heteroglóssico ou polifônico. O primeiro abafa outras vozes, enquanto que o segundo permite entrever as diversas vozes que o constituem. No discurso polifônico, há uma pluralidade de vozes que coexistem em função do caráter dialógico das práticas discursivas; as relações dialógicas entre discursos são perceptíveis, isto é, deixam-se ver ou entrever (cf. capítulo 6, item 6.6). No discurso monofônico, as relações dialógicas ocultam-se por trás de um discurso único, de uma única voz.

O dialogismo refere-se às “características interacionais e contextuais do discurso humano, de sua ação e de seu pensamento” (Linell, 1998:35) e define o discurso como uma teia constituída de muitas vozes ou de outros discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem uns aos outros, discordam entre si. Nos discursos, ‘falam’ diferentes vozes com posicionamentos ideológicos semelhantes ou contraditórios.

5. Bakhtin afirma que por mais que um discurso seja monológico, “ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível” (2000:317).

6. Bakhtin defende a existência de duas forças operando na linguagem: força centrípeta, que é centralizadora, unificadora e a força centrífuga, que é descentralizadora. Ele diz que o discurso monológico é construído por influência da força centrípeta: o falante procura uniformizar os elementos lingüísticos e os modelos retóricos em uma única forma de enunciado. A força centrípeta do discurso monológico procura reduzir as diferenças das variedades lingüísticas em uma língua unificada. A monologia corresponde à existência de uma língua padrão, a qual todos os falantes deveriam dominar. Por outro lado, a heteroglossia percebe a língua a partir de sua multiplicidade de estratégias retóricas, de vocabulário, de comportamentos lingüísticos e, por isso, está mais ligada à força centrífuga. A força centrípeta procura “fechar o mundo em sistema” e a força centrífuga rejeita “a completitude a fim de manter o mundo aberto ao devir” (Clark & Holquist, 1998:103).

O termo *dialogismo* aplica-se ao princípio dialógico constitutivo da linguagem, responsável pela construção de sentido do discurso, ou seja, o enunciado é elaborado levando-se em conta o interlocutor e as condições contextuais de sua produção, sendo seu significado construído durante a interação. Em outras palavras, o dialogismo refere-se ao princípio da alteridade que norteia as atividades discursivas, isto é, a influência contínua da palavra do outro na construção dos enunciados. A polifonia ou heteroglossia, por sua vez, dizem respeito à introdução do enunciado alheio no contexto do nosso próprio discurso. “Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras dos outros ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade” (Bakhtin, 2000:318).

Em consequência da sua concepção dialógica e polifônica da linguagem, Bakhtin sustenta que a palavra não é propriedade exclusiva do falante. Isso porque outras vozes que antecederam àquela atividade comunicativa estão presentes na palavra do locutor. O sujeito falante, na perspectiva bakhtiniana, é um ser histórico e ideológico, cujo discurso reflete variadas vozes sociais.

A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (Bakhtin, 2000:313).

Para Bakhtin, estas diferentes vozes ecoam entre os interlocutores e para além deles. Daí o “cantor da polifonia”⁷ afirmar que “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas, inapreensíveis e vozes próximas que soam simultaneamente” (Bakhtin, 2000:353).

Por compartilhar com Bakhtin a idéia de que todo discurso apresenta uma

7. Termo metafórico usado por Clark & Holquist (1998) para referir-se à Bakhtin.

“ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro” é que proponho-me a investigar as diferentes vozes que participam do ensino de gramática do português, partindo do pressuposto que o discurso de cada uma dessas vozes é preponderantemente polifônico.

2.4.

As contribuições de Bakhtin para a educação

Os estudos de Bakhtin relacionados à natureza dialógica, polifônica e sociointeracional da linguagem trazem implicações para a educação e favorecem reflexões acerca do aprendizado de língua materna, construção do conhecimento, papel do professor e do aluno.

É quase impossível, ao estudarmos o mundo deste pensador, não nos indagarmos:

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico (Freitas, 1996: 172)?

O pensamento bakhtiniano decorre do pressuposto de que nos constituímos à medida que nos relacionamos com o outro. A questão central de todo o seu trabalho reside no fato de que a linguagem é fruto da interação entre sujeitos falantes. “A relação entre interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores dos textos” (Barros, 1996:28). O locutor é um sujeito histórico e ideológico, cuja formação não ocorre sem a presença do outro. É este outro que “delimita e constrói o meu espaço de atuação no mundo”; é

somente ele que “me constitui ideologicamente e me dá acabamento” (Castro, 1996:103). O próprio aprendizado da língua materna é dependente do outro. Aprendemos a falar pela boca do outro e é em decorrência da minha interação com o outro que o meu mundo simbólico vai sendo construído (cf. Castro, 1996:104).

Os sujeitos falantes são, para Bakhtin, indivíduos reais e concretos que interagem por meio de um conjunto de signos variáveis e flexíveis que se adequam à realidade concreta dos enunciados. Na concepção bakhtiniana, o que importa não é a relação do signo com outros signos dentro do sistema da língua, e sim a relação do signo com o sujeito falante, com o contexto e com os outros enunciados. Para Bakhtin a palavra assume uma significação fixa apenas dentro do sistema lingüístico, distante do outro e do contexto em que se realiza a interação. Destaca o aspecto não arbitrário, assistemático da linguagem, visto que a significação é social.

Nessa perspectiva, os papéis tradicionais de professor e aluno – em que o primeiro detém todo o saber e o segundo deve apenas assimilar este saber e devolvê-lo ao professor por meio das avaliações periódicas – são substituídos pelo papel de interlocutores que juntos constroem e (re)significam o objeto de estudo. O aluno não é mais visto como aquele ser passivo que ocupa uma posição secundária no processo ensino-aprendizagem, e sim um sujeito ativo, que na interação com o professor e com os demais colegas, (re)constrói conhecimento.

A sala de aula deixa de ser um espaço de transmissão/recepção de um conhecimento arbitrário e passa a ser um “evento social no qual, através de procedimentos interacionais, professor e alunos tentam construir significado e conhecimento” (Moita Lopes, 1995:349). A sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão. Neste espaço, a aprendizagem é uma atividade social de co-construção, resultante das trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente.

No que tange ao ensino de língua materna, Bakhtin assegura que ela não é aprendida por meio de dicionários e gramáticas; ela é adquirida durante nossas interações verbais, por meio de enunciados.

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical- não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (*porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas*) (Bakhtin, 2000:301-302) (grifo nosso).

A partir do trecho acima, gostaríamos de destacar dois pontos fundamentais que dizem respeito ao aprendizado da língua materna:

1º) não se deve confundir ensino de língua com ensino de gramática: a gramática não garante a capacidade de o sujeito falante usar a linguagem conforme as exigências de cada interação comunicativa. Ela não assegura o desenvolvimento da competência discursiva, nem tão pouco a formação do leitor e do escritor competentes (cf. capítulo 6, item 6.2).

2º) a unidade de estudo da língua deve ser o texto, visto que “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com ajuda de unidades da língua” (Bakhtin, 2000:297).

O pensamento de Bakhtin me mobiliza de uma tal maneira, que certamente minhas aulas de língua portuguesa, assim como de outros professores, serão influenciadas por ele e por este mergulho mais profundo no cerne das questões que envolvem a linguagem. Conseqüentemente, não há como insistir em uma prática de ensino de língua que desconsidere:

- a língua em uso, calcando-se na prática gramaticalista que reduz a língua a um sistema de normas fixas e objetivas, uma vez que, segundo Bakhtin, a língua é um fenômeno social, histórico e ideológico, cujos signos são variáveis e flexíveis e resignificados a cada interação verbal;
- o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes, visto que o ser humano é um sujeito histórico e social em constante diálogo com o mundo e com o outro;

- o trabalho com diferentes gêneros discursivos;
- a não neutralidade e a não arbitrariedade da linguagem;
- a noção de língua com ênfase no aspecto social, histórico e ideológico;
- a noção de linguagem como veículo de interação e de constituição do sujeito.

Freitas (1996) soube expressar de maneira exemplar o processo educativo sob o olhar de Bakhtin:

Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra-palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes (Freitas, 1996:173).

O ensino de língua precisa ser pensado como prática social de interlocução, de troca, de construção, na qual os papéis de professor e alunos tornam-se intercambiáveis. Além disto, urge que nossas aulas de língua portuguesa reflitam o caráter social, subjetivo e flexível dos signos lingüísticos, ou seja, a realidade concreta da língua. Depois de familiarizados com Bakhtin, não podemos mais conceber a língua como um produto pronto e fechado em si mesmo e submeter o ensino de língua materna a uma prática estritamente gramaticalista. A língua, como uma entidade viva e em constante evolução, precisa ser analisada e ensinada como tal.

A figura a seguir ilustra diferentes concepções de educação:

Elementos do processo educativo	Concepção tradicional	Concepção bakhtiniana
Professor Aluno	Quem ensina e quem aprende	Interlocutores, agentes sociais que compartilham o ato educativo
Sala de aula	Espaço de transmissão/recepção	Espaço de interação social e de construção de conhecimento
Conhecimento	Construto arbitrário	Construto social
Discurso pedagógico	Discurso monológico	Discurso dialógico

Figura 1: As concepções tradicional e bakhtiniana do processo educativo

Considerando a concepção Bakhtiniana de educação, passo agora a discutir alguns conceitos da teoria de Vygotsky e de Bruner a respeito da aprendizagem em sala de aula.

2.5

Interação e aprendizagem em sala de aula

A partir de suas investigações sobre o processo de formação de conceitos⁸, Vygotsky conclui que os conhecimentos científicos não são absorvidos já prontos através de um processo de compreensão e assimilação. Ao contrário, a formação de um conceito é resultante de um processo ativo e criativo.

Segundo Vygotsky, um conceito

é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. (...) A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (2000:104).

Ao declarar a impossibilidade de um conceito ser transmitido ao aluno através de atividades mecânicas e descontextualizadas, Vygotsky chama a atenção para o importante papel da escola no desenvolvimento intelectual do aluno. Para ele, a sala de aula deve ser o lugar, por excelência, de desafio, de estímulo, apresentando ao aluno sempre novas possibilidades de atingir estágios mais elevados de desenvolvimento.

Embora o sujeito participe ativamente na construção dos conceitos científicos, estes são influenciados pelo adulto. Por considerar a construção do conhecimento um processo dialógico, Vygotsky considera imprescindível a participação do adulto no processo de aprendizado do aluno. “Com o auxílio de uma pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha (...) O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 2000:129).

Vygotsky aponta a necessidade de o professor compreender o desenvolvimento do aprendiz, não apenas o seu nível de desenvolvimento real – capacidade de realizar tarefas de maneira independente e autônoma – como também seu nível de desenvolvimento potencial – capacidade de resolver problemas com o auxílio de um adulto ou de um par mais competente. A partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky definiu a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Oliveira, 2001: 60).

8. Vygotsky distingue os conhecimentos construídos através da experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças – conceitos espontâneos – e aqueles apreendidos por meio do ensino sistemático na escola – conceitos científicos. Os primeiros são construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta. Os segundos referem-se aos conhecimentos sistematizados na escola.

A ZPD relaciona uma perspectiva psicológica do desenvolvimento da criança a uma perspectiva pedagógica sobre o ensino, ou seja, o desenvolvimento psicológico e o ensino são socialmente vinculados um ao outro. Vygotsky aponta que a principal característica do ensino é criar a ZPD, estimulando processos evolutivos internos. A ZPD é um instrumento analítico importante para se planejar o ensino e explicar seus resultados, pois “o grau em que a criança domina os conceitos cotidianos mostra seu nível presente de desenvolvimento, enquanto o grau em que adquire conceitos científicos mostra a zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky in Hedegaard, 1996).

O papel do professor é o de mediar a atividade escolar de forma condizente ao nível de desenvolvimento do aluno, ao contexto cultural e social e às suas teorias de aprendizagem, as quais influenciarão o ensino e as ações de aprendizagem.

Vygotsky chama a atenção para a necessidade de se utilizar a ZPD, acreditando que a interação entre professor-aluno cria oportunidades de aprendizagem significativa.

Bruner (1978:32) aponta que “a tarefa de ensinar determinada matéria a uma criança, em qualquer idade, é a de representar a estrutura da referida matéria em termos da visualização que a criança tem das coisas.” Segue-se daí a necessidade de o professor conhecer o estágio de desenvolvimento intelectual de seu aluno, uma vez que é infrutífero o ensino baseado em lógica distante do pensamento do aluno.

O segredo do ensino reside na idéia de o professor mediar o desenvolvimento intelectual, proporcionando atividades desafiantes, porém praticáveis que possibilitem o aluno avançar em seu desenvolvimento.

Bruner afirma ser fundamental desenvolver na criança interesse por aquilo que se está estudando. Conseqüentemente, estaria também desenvolvendo atitudes e valores referentes à atividade intelectual. “Se o ensino for bem feito e o que se ensina valer a pena aprender, existem forças atuantes em nossa sociedade contemporânea para produzir o estímulo externo que motive as crianças para o processo de aprendizagem mais do que no passado” (Bruner, 1915:69).

A motivação para a aprendizagem baseia-se no interesse despertado pelo que é mister aprender, visto que “aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar,

mas também permitir-nos, posteriormente, ir além de maneira mais fácil” (Bruner, 1978:15). O ensino deve garantir os processos de compreensão, transformação e transferência por parte do aluno.

O melhor meio de despertar interesse por um assunto é tornar valioso o seu conhecimento, isto é, tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela em que a aprendizagem ocorreu (...) o conhecimento adquirido por alguém, sem suficiente estrutura a que se ligue, é um conhecimento fadado ao esquecimento (Bruner, 1978: 28).

Para Bruner, o interesse pela matéria é o melhor estímulo para a aprendizagem do que metas exteriores como as notas, por exemplo. “... só havendo uma significativa unidade no que fazemos, e algo que nos indique como estamos fazendo é que tentaremos nos exceder” (1966:118).

Visto que o processo ensino-aprendizagem é essencialmente social, temos que considerar também a relação professor-aluno, pois a forma dessa relação manifesta-se na aprendizagem. A sala de aula não é somente um lugar onde se ensina e aprende-se, mas um lugar de relação. A maneira como o professor relaciona-se com seus alunos reflete-se positivamente ou negativamente no aprendizado deles, ou seja, “a qualidade de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo profissional” (Morales, 2001:13).

Conforme observou Bruner (1966:50), “as relações entre quem ensina e quem aprende repercutem sempre no aprendizado.” O professor não só ensina por meio de suas instruções didáticas, mas também pelo modo como relaciona-se com seus alunos. Isso porque o ensino realiza-se de maneira intencional e não intencional. Através dessa dimensão não intencional, o professor ensina valores, atitudes e desperta motivação (cf. capítulo 6, item 6.4).

O professor pode ensinar mais *com o que é* do que com aquilo que pretende ensinar; seu modo de fazer as coisas implica *mensagens implícitas* de efeitos que podem ser positivas ou negativas. /.../ Além disso, quer se pretenda conscientemente ou não, os métodos utilizados na sala de aula, os exercícios, as práticas etc. podem influenciar notavelmente não só no aprendizado de conteúdos ou habilidades dos alunos, mas também em suas atividades com relação à matéria, ao estudo

e ao trabalho, assim como a respeito de si mesmos (Morales, 2001:25-26) (grifos do autor).

Pesquisas voltadas para as características do bom professor, segundo a visão do aluno, referem-se não somente aos aspectos didáticos, como também aos aspectos relacionais.

Sem uma boa e eficaz relação didática com os alunos, simplesmente não há uma boa relação professor-aluno. /.../ Se, em contrapartida, faltar à tarefa didática o componente de relação humana, a qualidade do aprendizado padecerá e até mesmo se deixará de ensinar e aprender coisas importantes (Morales, 2001:51).

É papel do professor não só mediar a construção de conhecimento, possibilitar o letramento e o desenvolvimento de competências, mas também tornar-se o interlocutor de seus alunos, o que subtende criar relações interpessoais de qualidade.

A relação do professor com os alunos interfere na motivação e no interesse deles para aprender. É claro que não podemos ser ingênuos a ponto de acharmos que iremos atingir todos os alunos. Apesar de um esforço e empenho da parte do professor, há alunos que permanecem indiferentes ao processo – o que faz parte da dinâmica de sala de aula. Por outro lado, os alunos também influenciam o comportamento pedagógico ou relacional do professor em relação a eles. Nosso comportamento em sala de aula interfere no seu comportamento diante de nós.

Morales (2001:61) observa que normalmente os professores tendem a reforçar positivamente os alunos mais motivados e tendem a desencorajar os menos motivados. É importante que reflitamos sobre nosso comportamento com este ou aquele aluno porque às vezes estamos motivando quem já se mostra motivado. Um sorriso de aprovação, uma palavra de reconhecimento do esforço empreendido, um olhar de incentivo são estratégias relacionais que *todo* aluno necessita para sentir-se seguro e motivado.

Os ingredientes que dão sabor a qualquer relação humana harmoniosa também são imprescindíveis à relação professor-aluno.

Passo então a discutir a construção do conhecimento em sala de aula segundo os estudos de Bruner e Edwards e Mercer. A partir das teorias de Vygotsky, Edwards e Mercer reconheceram diferentes tipos de conhecimento que surgem no contexto escolar.

2.6

Construção de conhecimento em sala de aula

Edwards & Mercer (1993) identificaram dois tipos de conhecimento construídos na interação em sala de aula: *o conhecimento ritualístico ou processual* e *o conhecimento de princípio*.

O primeiro tipo envolve um conhecimento imediato, no qual o aluno tem que encontrar a resposta certa para o professor. É um conhecimento arbitrário, voltado para a resolução de um problema ou de uma tarefa proposta pelo professor dentro da metodologia de ensino. Por não ser elaborado significativamente, não possibilita a autonomia intelectual do aprendiz de maneira a utilizá-lo nos mais diferentes contextos. “O que nós estamos chamando de conhecimento ritualístico refere-se a um tipo particular de conhecimentos procedimentais, ou seja, saber como fazer. Em muitos contextos, é claro, o conhecimento procedimental é apropriado e necessário” (Edwards & Mercer, 1993:97). Enquanto o conhecimento ritualístico envolve os conhecimentos de procedimentos - como fazer - o conhecimento de princípio contempla o conhecimento de conceitos – saber que. No conhecimento de princípio, o professor propicia a autonomia do aluno ao priorizar o ensino para competências.

O conhecimento de princípios é definido como sendo basicamente explanativo, orientado em função de um entendimento de como procedimentos e processos acontecem, ou seja, está orientado à compreensão da validade e necessidade de certas conclusões, ao invés de limitar-se ao que é arbitrário e corresponde às expectativas do professor (Edwards & Mercer, 1997:97)⁹ (tradução nossa).

Conforme afirmam Edwards & Mercer (1997:98), o conhecimento ritualístico é bem-vindo em muitas situações, uma vez que seria improdutivo ter que

recorrer aos conceitos que governam uma ação toda vez que tivermos que resolver um problema. Embora reconheçam que nem sempre a prática pedagógica consegue conciliar os conhecimentos de princípio e ritualístico, os autores acreditam que “um processo educativo bem sucedido é aquele que possibilita a transferência da competência para o aluno”, ou seja é aquele ensino que privilegia o conhecimento de princípio.

Bruner (2001) compartilha o mesmo posicionamento de Edwards & Mercer, ao afirmar que

não basta simplesmente demonstrar ‘como fazer’ e proporcionar prática em fazer algo. Estudos de conhecimento prático demonstram que apenas aprender como realizar algo de forma qualificada não faz com que um indivíduo chegue ao mesmo nível de habilidades flexível como quando se aprende por meio de uma combinação de prática e explicação conceitual (Bruner, 2001:60).

Para Bruner, o ensino real deve cultivar habilidades, ou seja, a aquisição do *know-how*: transmitir um conhecimento proposicional, favorecer a compreensão e a construção de conhecimento – por meio da discussão, negociação e colaboração – e possibilitar a apreensão do conhecimento acumulado no passado já que “todo conhecimento possui uma história” (Bruner, 2001:59-67).

Em suma, o conhecimento ritualístico ou processual prioriza a memorização e a assimilação mecânica, sem ênfase na contextualização ou significado. O conhecimento de princípio possibilita ao aluno apropriar-se de um conhecimento e, a partir dele, estabelecer relações significativas com outros conhecimentos já elaborados, ampliar e transformar sua estrutura conceitual.

O professor comprometido com o conhecimento de princípio tem em mente que ensinar não é levar o aluno “a armazenar resultados na mente, e sim ensiná-lo a participar do processo que torna possível a obtenção do conhecimento. (...) Saber é um processo, não um produto” (Bruner, 1966:75).

9. Principled knowledge is defined as essentially explanatory, oriented towards an understanding of how procedures and processes work, of why certain conclusions are necessary or valid, rather than being arbitrary things to say because they seem to please the teacher (Edwards & Mercer, 1997:97).

