

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NELITA BORTOLOTTO**

**O SENTIDO DA CIÊNCIA NO ATO PEDAGÓGICO:  
CONHECIMENTO TEÓRICO NA PRÁTICA SOCIAL**

Florianópolis

2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**NELITA BORTOLOTTO**

**O SENTIDO DA CIÊNCIA NO ATO PEDAGÓGICO:  
CONHECIMENTO TEÓRICO NA PRÁTICA SOCIAL**

Esta tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nilcéa Lemos Pelandré

Florianópolis, 20 de dezembro de 2007.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dra. Nilcéa Lemos Pelandré (orientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Professora Dra. Leda Scheibe (examinadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/UNOESC

---

Professora Dra. Maria Marta Furlanetto (examinadora)  
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

---

Professora Dra. Raquel Salek Fiad (examinadora)  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP

---

Professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues (examinadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Professora Dra. Beatriz Helena Dal Molin (suplente)  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

---

Professora Dra. Maria Izabel Hentz (suplente)  
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Aos meus pais  
Irmandina Nuernberg Bortolotto  
e  
Zeferino Bortolotto  
dedico  
esta tese, suas linhas e entrelinhas  
nascidas do sentido maior que com eles aprendi ao longo  
de minha vida.

## AGRADECIMENTO

### Às bancas:

Agradeço sensibilizada à egrégia banca que no momento de qualificação se dispôs a contribuir para que meu trabalho se incorporasse ao sentido maior do espaço do conhecimento:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nilcéa Lemos Pelandré (orientadora);

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leda Scheibe;

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Célia Marcondes de Moraes;

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Marta Furlanetto;

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues.

Minha deferência à banca que definitivamente oficializou o término desta etapa acadêmica:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nilcéa Pelandré (orientadora);

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leda Scheibe;

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Marta Furlanetto;

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raquel Salek Fiad;

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues;

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz Helena Dal Molin;

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Izabel Hentz.

“a separação, na palavra, da realidade é destruidora para ela mesma: ela definha, perde sua profundidade semântica e sua mobilidade, sua capacidade de ampliar e de renovar seu significado em contextos novos e vivos e, em essência, morre enquanto palavra, pois a palavra significante vive fora dela mesma, isto é, vive de sua direção para o exterior.”

Mikhail Bakhtin [1934-1935]

## RESUMO

Esta tese investiga o sentido da ciência no ato pedagógico e o faz mediante uma aproximação do modo como as ciências humanas, em particular as ciências da linguagem e da educação, compreendem a teoria e a prática social do conhecimento humano. Para isso, focaliza o ato pedagógico (trabalho) no contexto da esfera escolar e nas relações que esta estabelece com a esfera científica, pondo como questão a teoria e a prática no processo de ensino. A dimensão constitutiva da linguagem na atividade educacional apresenta-se como de interesse epistemológico (cognitivo) e ético no âmbito deste estudo. A pesquisa fundamenta-se teórica e metodologicamente na abordagem sócio-histórica, especialmente na teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin, ou do seu Círculo. Com base nessa orientação, foram eleitas categorias que alicerçaram as reflexões em torno da atividade pedagógica, mais especificamente da relação do docente com o aparato científico de formação: *dialogicidade, tema e significação, tempo e espaço e responsabilidade*, entendendo-as como planos adequados à análise de processos formativos na pedagogia. A análise, que permitiu registrar as relações dos indivíduos com o conhecimento (teoria, *práxis* e didática), significando a experiência humana em seu lócus, mostrou, em seus desdobramentos: a necessidade de maior integração entre a ciência e a atividade dos professores, uma vez que existe certo descompasso entre os princípios teórico-metodológicos assumidos por estes e os divulgados pela ciência no atual estágio de conhecimento, dada a “simplificação” a que esse conhecimento é submetido no decorrer de sua passagem da esfera científica à escolar; a ausência de articulação entre teoria e prática pedagógica, tradicionalmente concebidas como dicotômicas; a permanência de certas ações escolares que denominei rito pedagógico; a posição discursiva de *terceiro* assumida pelo professor. Diante de tais condições, é possível afirmar: o conhecimento científico nas fronteiras entre a esfera científica e a escolar sofre um processo de “didatização” que afeta o real do objeto e reforça a passividade do professor, colocado na posição de “aluno”; a dicotomia teoria e prática é hoje reforçada pelo pensamento pós-moderno; em relação à tradição, ao rito pedagógico, pode-se dizer que contribuem para a perenidade do agir pedagógico, transformando-o em quase-dogma, eclipsando o conhecimento necessário para atingir as dimensões da realidade fenomênica e não-fenomênica e as condições para nela poder intervir. Outro aspecto que a análise da pesquisa possibilitou trazer à tona refere-se à atribuição do espaço do *eu*, do *outro* e do *terceiro* – esse último, segundo Bakhtin, um supradestinatório situado na intersecção entre o *eu* e o *tu*. Na prática pedagógica, em que a especificidade dos fenômenos singulares costuma ser diluída num teoreticismo abstrato (abstração do eu), o professor, consciente ou inconscientemente, assume a voz do terceiro, escondendo-se na impessoalidade. Finalmente, foram apontadas algumas questões que poderão promover novas discussões ou possibilitar outros encaminhamentos ao processo educacional: a relevância da teoria como um *construto* necessário à compreensão das relações dialógicas e sociais, erigidas no entrelaçamento dos conhecimentos das ciências humanas e sociais (pedagogia, filosofia, lingüística, entre outros) com as práticas laborais (atos humanos), na permanente atividade de síntese (tese-tese-síntese, pela metodologia bakhtiniana); a compreensão da pedagogia como ato humano entre outros atos humanos e não apenas uma derivação que especializa o ato pedagógico e, com isso, perde seus nexos mais amplos e nem sempre evidentes da realidade (do ser, do real) mais imediata e especializada; a importância de uma posição exotópica (de distanciamento) e cronotópica (tempo e espaço) que permita ao professor, ao pesquisador um posicionamento crítico, ético e

responsável perante o que se põe como objeto da pedagogia, que, por sua vez, necessita, hoje, ser reavaliado.

Palavras-chave: Conhecimento. Teoria/prática. Pedagogia. Cientificidade. Ciência. Discurso.



## ABSTRACT

### THE SENSE OF SCIENCE IN THE PEDAGOGICAL ACT: THEORETICAL KNOWLEDGE IN THE SOCIAL PRACTICE

The present thesis searches for the sense of science in the pedagogical act and does it through an approach to the way the human sciences, particularly the language and education sciences, understand the theory and the social practice of the human knowledge. To do so, it focuses the pedagogic act (work) in the context of the scholar sphere and in the relations that the latter establishes with the scientific sphere, bringing into light the theory and practice in the teaching process. The constitutive dimension of language in the educational activity presents itself as of epistemological (cognitive) and ethical interest in the range of this study. The research bases itself, theoretically and methodologically, in the socio-historical approach, especially, in the dialogism theory of Mikhail Bakhtin, or of its Circle. Based on this orientation, it was elected categories that support the reflections around the pedagogical activity, mainly in the relation between the teacher and the forming scientific apparatus: *heteroglossia, theme and signification, time and space* and *responsibility*, understanding them as suitable plans to the analysis of forming processes in pedagogy. The analysis, which permitted to register the relations of the individuals with the knowledge (theory, *praxis* and didactics), meaning the human experience in its locus, gave evidences, in its developments, of: a need of a larger integration between the science and the teachers' activities, as soon as there is a certain encompass among the theoretical-methodological principles assumed by them and the ones published by science in the current level of knowledge, given the "simplification" to which this knowledge is submitted during the transition from the scientific sphere to the scholar one; the lack of articulation between theory and pedagogical practice, traditionally seen as dichotomic; the permanence of certain scholar actions that I called pedagogical rites; the discursive position of a *third* assumed by the teacher. In the face of those conditions, it is possible to state: the scientific knowledge in the borders between the scientific sphere and the scholar sphere undergoes a "didactization" process that affects the objects' reality and reinforces the passivity of the teacher, put in the position of "student"; the theory and practice dichotomy is presently reinforced by the postmodern thinking; in regard to the tradition, the pedagogical rite, it is possible to say that it contributes to the perenity of the pedagogical acting, turning it into a quasi-dogma, eclipsing the necessary knowledge to reach the dimensions of the phenomenical and non-phenomenical reality and the conditions to intervene on them. Another aspect that the research analysis brought into light refers to the attribution of the space of the self, of the other and of the third – the latter, according to Bakhtin, a superaddressee situated in the intersection of the self (I) and the other (you). In the pedagogical practice, in which the specificity of the single phenomena is usually diluted into an abstract theoretism (abstraction of the self), the teacher, consciously or not, assumes the voice of the third, hiding himself into the impersonality. Finally, it was pointed out some questions that may possibly lead to new discussions or enable other developments to the educational process: The relevance of the theory as a necessary construct to the understanding of the dialogical and social relations, erected in the interlacing of the knowledge of the social and human sciences (pedagogy, philosophy, linguistics, among others) with labor practices (human acts), within the permanent activity of synthesis (thesis – thesis – synthesis, according to Bakhtin's methodology); the understanding of pedagogy as a human act among other

human acts and not only as a derivation that specializes the pedagogical act, and this way, loses its wider connections, not always evident in the most immediate and specialized reality (of the being, of the reality); the importance of an exotopic (of distancing) and chronotopic (time and space) position that could enable the teacher and the researcher, a critical, ethic and responsible positioning towards what is seen as the object of pedagogy, which, by its turn, must be, presently, reevaluated.

Key-words: Knowledge. Theory/practice. Pedagogy. Scientificity. Science. Discourse.

## RÉSUMÉ

### LE RÔLE DE LA SCIENCE DANS L'ACTE PÉDAGOGIQUE : LES CONNAISSANCES THÉORIQUES DANS LA PRATIQUE SOCIALE

Cette thèse est consacrée à l'étude du rôle de la science dans l'acte pédagogique en rapprochant la façon dont les sciences humaines, en particulier, les sciences du langage et de l'éducation, comprennent la théorie et la pratique sociale des connaissances humaines. Dans ce sens, elle considère l'acte pédagogique (le travail) dans la sphère scolaire et ses rapports avec la sphère scientifique, en mettant en question la théorie et la pratique dans le processus de l'enseignement. La dimension qu'a le langage dans l'activité de l'éducation présente un intérêt épistémologique (cognitif) et éthique dans le contexte de cette étude. La recherche est fondée théorique et méthodologiquement sur l'approche socio-historique, spécialement la théorie du « dialogisme » de Mikhaïl Bakhtin, ou de son Cercle. Fondées sur cette approche, des catégories ont été élues pour servir de base aux réflexions sur l'activité pédagogique, plus précisément les rapports du professeur avec l'apparat scientifique de formation : *dialogicité*, *thème* et *signification*, *temps* et *espace* et *responsabilité*, comprises comme des champs adéquats à l'analyse des processus formatifs en pédagogie. L'analyse, qui a permis d'enregistrer les rapports des individus avec les connaissances (théorie, *praxis* et didactique), ce qui signifie l'expérience humaine en « locus », a mis en évidence par ses résultats : le besoin d'une plus grande intégration entre la science et l'activité des professeurs, car il existe un écart entre les principes théorico-méthodologiques des derniers et ceux qui sont divulgués par la science dans le stage actuel des connaissances, dû à la « simplification » à laquelle ces connaissances subissent au cours du passage de la sphère scientifique à la sphère scolaire ; l'absence d'articulation entre la théorie et la pratique pédagogique, traditionnellement conçues comme dichotomiques ; la persistance de quelques actions scolaires ici nommées rite pédagogique ; le discours en troisième personne assumé par le professeur. Face à de telles conditions, il est possible d'affirmer que : les connaissances scientifiques, aux frontières entre la sphère scientifique et la sphère scolaire, subissent un processus de « didactisation » qui atteint le réel de l'objet et qui renforce la passivité du professeur, qui est mis dans la position « d'élève » ; la dichotomie théorie et pratique est aujourd'hui accentuée par la pensée postmoderne ; en ce qui concerne la tradition, le rite pédagogique, on peut dire qu'ils contribuent à la pérennité de l'agir pédagogique, en le transformant en presque-dogme, ce qui éclipse les connaissances nécessaires pour atteindre les dimensions de la réalité phénoménologique et non-phénoménologique ainsi que les conditions de pouvoir y intervenir. L'autre aspect que l'analyse de la recherche a permis de mettre au point concerne l'attribution de l'espace du moi, de l'autrui et du *troisième* – ce dernier, d'après Bakhtin, un supradestinataire situé dans l'intersection du *moi* et le *toi*. Dans la pratique pédagogique, dans laquelle la spécificité des phénomènes singuliers est d'habitude diluée dans un théoréticisme abstrait (l'abstraction du moi), le professeur, conscient ou inconsciemment, assume la voix du troisième et se cache dans l'impersonnalité. Finalement, quelques questions ont été relevées qui pourraient donner lieu à de nouvelles discussions ou rendre possible d'autres démarches au processus de l'éducation : l'importance de la théorie comme une construction nécessaire à la compréhension des rapports dialogiques et sociaux, résultats de l'entrecroisement des connaissances des sciences humaines et sociales (pédagogie, philosophie, linguistique, parmi d'autres) et des actions pratiques (du travail humain), par la permanente activité de synthèse (thèse-thèse-synthèse, d'après la méthodologie bakhtinienne) ; la compréhension de la

pédagogie comme étant un acte humain parmi d'autres et pas seulement un détournement qui rend l'acte pédagogique une spécialité et, par conséquent, le fait perdre ses rapports les plus étendus, pas toujours évidents, avec la réalité (de l'être, du réel) plus immédiate et spécialisée ; l'importance d'une position exotopique (de recul) et chronotopique (temps et espace) qui puisse permettre au professeur, au chercheur une prise de position critique, éthique et responsable face à l'objet de la pédagogie, qui, à son tour, a besoin lui-même d'être réévalué.

Mots-clé : Connaissance. Théorie/pratique. Pédagogie. Cientificité. Science. Discours.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distância das escolas em relação ao centro do município.....	218
Gráfico 2 – Participação dos professores no curso de formação continuada – ano 2003.....	218
Gráfico 3 – Participação dos professores no curso de formação continuada – ano 2004.....	219
Gráfico 4 – Resposta 1. ....	223
Gráfico 5 – Resposta 2. ....	224
Gráfico 6 – Resposta 3. ....	225
Gráfico 7 – Resposta 4. ....	226

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO .....	15
1.2	ATIVIDADE CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL .....	20
1.3	OBJETIVOS DE ANÁLISE E PROPOSIÇÕES.....	27
1.4	CAMINHOS DA PESQUISA .....	28
<b>2</b>	<b>AS TESES DE BAKHTIN NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS HUMANAS .....</b>	<b>34</b>
2.1	POR QUE BAKHTIN? .....	34
2.2	BAKHTIN E AS CIÊNCIAS HUMANAS.....	36
2.3	SOBRE UMA FILOSOFIA DO ATO .....	40
2.3.1	<b>A atividade humana: concepção histórico-cultural .....</b>	<b>44</b>
2.3.2	<b>Sobre uma filosofia do ato.....</b>	<b>47</b>
2.4	A LINGUAGEM COMO CENTRO DE CONHECIMENTO DO AGIR HUMANO .....	61
2.5	DISCURSO E ENUNCIADO – O EFEITO IDEOLÓGICO .....	66
2.5.1	<b>Alternância dos sujeitos do discurso .....</b>	<b>72</b>
2.5.2	<b>Conclusibilidade específica do enunciado.....</b>	<b>73</b>
2.5.3	<b>Relação do enunciado com o autor do enunciado e com outros participantes da comunicação discursiva .....</b>	<b>74</b>
2.5.4	<b>Enunciado e ideologia.....</b>	<b>76</b>
2.6	RELAÇÕES DIALÓGICAS – IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS .....	81
2.7	ESFERAS DE ATIVIDADE HUMANA E ESFERAS DE ATIVIDADE VERBAL: OS GÊNEROS DO DISCURSO 92	
<b>3</b>	<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA E TEORIA: UMA FORMAÇÃO SOCIAL? .....</b>	<b>97</b>
3.1	PARA UMA SÍNTESE CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA: PLANOS DE ANÁLISE .....	97
3.1.1	<b>Plano da dialogicidade.....</b>	<b>100</b>
3.1.2	<b>Plano do tema e da significação .....</b>	<b>101</b>
3.1.3	<b>Plano do tempo e do espaço (memória e projetos).....</b>	<b>103</b>
3.1.4	<b>Plano da responsabilidade do ato .....</b>	<b>105</b>
3.2	ESFERAS DAS ATIVIDADES HUMANAS – A ATIVIDADE ESCOLAR.....	108
3.2.1	<b>A prática dissimula a teoria: “Não sei como fazer” .....</b>	<b>108</b>
3.2.2	<b>O ato de ensino: teoria e aspectos didático-metodológicos.....</b>	<b>111</b>
3.2.3	<b>Aspectos epistemológicos, éticos e sócio-históricos da tradição escolar .....</b>	<b>124</b>
3.2.4	<b>Universalidade e singularidade na educação.....</b>	<b>149</b>
3.2.5	<b>Singularidade e ética.....</b>	<b>173</b>
3.3	DO RITO AO MOVIMENTO DA CRÍTICA .....	179
3.4	“NÃO EXISTE NEM A PRIMEIRA NEM A ÚLTIMA PALAVRA...” .....	190
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>198</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>209</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>217</b>
	<b>ANEXO A – DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA .....</b>	<b>218</b>
	<b>ANEXO B – INSTRUMENTOS DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>220</b>
	<b>ANEXO C – OUTROS MATERIAIS QUE FIZERAM PARTE DA PESQUISA .....</b>	<b>239</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O pensamento que, como um peixe no aquário, choca-se com o fundo e as paredes, não pode ir além e mais fundo. O pensamento dogmático.

Mikhail Bakhtin [1974]

### 1.1 A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

A pesquisa em âmbito escolar, que é o que proponho aqui, tem como objeto de investigação o conhecimento docente, a teoria e prática pedagógica<sup>1</sup> e o que dessa relação se estabelece ou resulta. No ambiente institucional de ensino, a organização do trabalho pedagógico marca condutas e estabelece padrões de ação (cognitiva, ética, estética<sup>2</sup>) para uma coletividade. Esse contexto é o que tomo como inquietação para tratar do conhecimento do professor e seu trabalho: sua *atividade*.

A educação, como prática particular entre outras no contexto das esferas sociais constituídas, é um campo de conhecimento, e como tal reflete e refrata a complexidade que a institui. A particularidade se deve à convergência, nessa esfera, de conhecimentos dos fenômenos das ciências todas – inclusive a sua própria: a ciência da educação – no contexto da teoria e da prática dos discursos científicos e os discursos da esfera educacional, em processos que envolvem necessariamente o conhecimento das ciências e a prática educacional.

Específico: historicamente tem-se atribuído aos docentes a função de mediação do conhecimento produzido na sociedade e muitos são os professores que reconhecem nos métodos e manuais (incluindo os livros didáticos) um ideal para estabelecer o ensino, assumindo vozes e ações que comumente são aceitas sem crítica.

---

<sup>1</sup> *Pedagogia*, neste trabalho, é compreendida como atos de educação formal e como disciplina, com campo específico de conhecimento; o contexto em que o termo estiver inserido indicará o sentido adequado. Não parto de um estudo historiográfico dessa atividade ou de revisão terminológica, nem de uma definição específica compendiada; é do senso comum que parto, ou seja, do modo como têm sido atribuídos e reconhecidos os sentidos, para, justamente, nesta tese, refletir sobre a atividade que vem sendo representada na relação teoria/prática de ensino e de aprendizagem, nos contextos sociais, históricos e teóricos.

<sup>2</sup> Não tomo a *estética* como foco, mas chamo a atenção para a sua força também no contexto das discussões sobre a linguagem e a pedagogia.

Em uma pesquisa que realizei (BORTOLOTTI, 2001), cujo foco era a dinâmica das relações em sala de aula entre professor, alunos e objeto de conhecimento, na prática da alfabetização, sobre as condições de produção do conhecimento escolar de escrita de textos, já observava:

[...] quando o professor seleciona um método está selecionando juntamente com ele um discurso delimitador que enquadra o desenvolvimento das atitudes e atividades escolares. Ali tudo parece estar definido. [...] É a voz *técnica*, a fala *prevista* para ser dita por e para qualquer locutor nos limites de uma situação pedagógica. (BORTOLOTTI, 2001, p. 24, grifos da autora)

No movimento do discurso sobre o saber legitimado e veiculado pela instituição, mediado pelo discurso do método, fragmenta-se o conhecimento. Com base em uma lógica pautada em critérios vinculados ora ao objeto, ora ao desenvolvimento cognitivo do aprendiz, o mote é a divisão e a posterior junção (preferencialmente desencadeada pelo aluno). Assim tem-se constituído a estrutura do ensino: instituições (escolas, universidades), salas de aula, áreas de conhecimento, disciplinas, níveis de ensino etc.. Detalhando: a escola, em sua estrutura curricular, organiza, sob a forma de aulas, tempos específicos (em média 45 minutos) e períodos (matutino/vespertino/noturno), distribuídos para diferentes áreas de domínios do conhecimento da humanidade. A forma de organização dessa prática é secular e a aposta é de que o aluno componha, pela participação nesse processo, a sua individualização de *formado em*, participante da vida em sociedade. Todavia, aqueles que trabalham com ensino se deparam, não raramente, com uma “formação” ou com “um processo de formação” nada eficiente nessa *desejada* construção do “mosaico” educativo. E o que o aluno em geral produz mostra a atomização do trabalho pedagógico que lhe foi proposto.

Supondo que um aluno esteja há seis anos em uma escola (6ª série – diga-se, quando não há reprovações), o esperado é que esse aluno tenha conhecimentos suficientes sobre escrita para permitir-lhe redigir uma carta. A carta é um gênero que pressupõe um conhecimento, por parte do aluno, não apenas adquirido na escola (institucional), mas na cultura letrada em que está inserido (quando for o caso). Na carta abaixo, o aluno de 6ª série de escola pública conseguiu dizer sua palavra, porém nela ficaram evidentes traços da ação da escola, melhor dizendo, traços da falta de ação por parte da escola.

Me chamou [nome do aluno] tenho 14 anos moro na  
Rua Alvaro Ramos.  
Minha Família e muito comprieciva  
e que meda muita atenção com que



eu Gosto de fazer como Brincadeiras com  
Futebol e voleibol.  
Quanto aparecia atividades  
importantes e legal.  
Gosto de ler romances e ações.  
Espero fazer amigos e conhecer  
novas atividades e ter novas aulas  
criativas.  
[30.08.2001]

Era de esperar que alunos que conviveram durante seis anos em ambiente de ensino e aprendizagem da escrita estivessem produzindo cartas com a preocupação de um estilo individual, com as questões ligadas ao modo de produção dos discursos (diferentes gêneros do discurso; usos e funções), com os sentidos, relações que se instituem na linguagem; em vez disso, notam-se marcas da *fragilidade* de conhecimentos *sobre* a linguagem e de uso da linguagem.

Na pesquisa a que acima me referi, discuti, mostrando o contraste, práticas pedagógicas diferenciadas: uma de orientação modelar, tradicional, outra alternativa, pela qual o professor constituía suas opções de trabalho com base em teorias alicerçadas em pesquisas contemporâneas sobre alfabetização – no caso, em pressupostos da teoria construtivista de Piaget, inicialmente, e, posteriormente, da teoria histórico-cultural de Vygotsky<sup>3</sup>. Nesse último caso, o professor, desde os primeiros encaminhamentos, possibilitava o contato do aluno com o objeto de conhecimento (texto escrito) pela construção de um projeto metodológico próprio com base em princípios teóricos definidos. Sua pedagogia “[...] visava a uma prática passível de sofrer mudanças no dia-a-dia das relações estabelecidas entre os locutores da sala de aula e o objeto de conhecimento” (BORTOLOTTI, 2001, p. 80).

A observação que faço acima objetiva realçar o que é particular a cada um e a permanência da questão das práticas pedagógicas que não garantem um aprendizado efetivo. Os fatos indicam a reincidência dos problemas. Afinal, *o que se faz na escola?*

Como vimos, a instância escolar tem sobre si a responsabilidade de favorecer o acesso aos bens culturais e simbólicos produzidos pela cultura humana (ao menos é um de seus objetivos importantes) e tem compromisso com as vozes das pesquisas científicas e com a gênese e desenvolvimento de seus objetivos de investigação. Como decorrência, necessita não apenas ser a mediadora entre os alunos e o conhecimento acumulado, mas conhecedora da

natureza dessa mediação e, obviamente, do conhecimento aí envolvido. Todavia, parece existir um hiato entre as pesquisas e toda a complexidade do processo educacional que, de modo imediato, se reflete na tríade da construção do conhecimento: professor, aluno e objeto, pois se observa a permanência de questões de pesquisa que há muito vêm sendo focalizadas pelas investigações em torno do fenômeno educativo. Qual a condição do conhecimento teórico/prático na pedagogia do professor? Qual o sentido da ciência na educação e da ciência da educação? Como ocorre a objetivação da ação educativa? Quais as interfaces do processo? Qual a relação entre os atos educativos e a linguagem?

São certamente muitas questões, e pensar sobre elas impõe que consideremos sua relevância – caso contrário, corremos o risco de elaborar apenas relatos de experiências ou ensaios. O estado do conhecimento na educação requer aliança com a realidade concreta. Reconhecer essa problemática e com base nela objetivar uma formação humanizadora assegurada em bases científicas é meta de uma ciência com caminhos e formas para a educação – uma educação comprometida com a história social do País.

Retomando o fio da análise em torno da organização da escola, acrescento que, em sua tradição<sup>4</sup>, ela tem institucionalizado o conhecimento por meio de áreas compartimentadas do saber: história, geografia, matemática etc.. A circulação desses conhecimentos é feita hierarquicamente: o saber em posse de uma reduzida parcela da sociedade é transmitido de forma sistematizada àqueles que freqüentam escolas. Isso, contudo, não tem garantido a parte considerável desse público a inserção no processo de produção da ciência e seu usufruto como possibilidade de compreensão da realidade e de transformação da história social.

Ainda há muito a fazer. Por esse lado, há outras questões a exigir reflexão: o que está envolvido no trabalho docente? Que percepção ontológica e epistêmica do trabalho científico perpassa pela atividade pedagógica? Que mediações, no âmbito dessa instituição, movimentam o discurso da ciência?

---

<sup>3</sup> Vygotsky é um autor que tem ocupado um lugar de destaque no campo da educação brasileira, mas outros autores, seus discípulos, como Leontiev, Luria, Davidov também são referências da perspectiva histórico-cultural na educação.

<sup>4</sup> Como instituição histórica, a escola vem conduzindo sua prática social por certa imutabilidade. O modo de fazer dos professores e alunos em relação ao objeto do conhecimento, valores e relações mostra claramente que há um corpo de teorias que sustenta uma prática fragmentada e que lhe dão certa identidade. Nos limites deste trabalho, não pretendo detalhar o que caracterizaria uma pedagogia da tradição, apenas faço alusão a aspectos que julgo importantes para este trabalho, por considerá-los amplamente categorizados pela comunidade científica e reconhecidos pelo senso comum.

Objetivo, com esta tese, fazer uma aproximação do modo como as ciências humanas, em particular as ciências da linguagem e da educação, compreendem as questões de teoria e prática do trabalho educativo. Da mesma forma, tento o entendimento dos motivos pelos quais, em sua prática cotidiana, muitas vezes professores resistem a elaborar uma articulação coerente entre essas duas dimensões.

A polêmica em torno da relação *teoria/prática* tem marcado a pedagogia. E, no afã de categorizar essa última, ora é reconhecida como realidade prática pela carência de referenciais teórico-científicos, ora lhe é atribuído um caráter dicotômico – oposição entre teoria e prática, numa relação de dependência da última à primeira –, e até uma mixagem por vezes grosseira se faz entre ambas, quando não é assumido, num pragmatismo exacerbado, o fim da teoria.

Nesta pesquisa, concentro-me na observação desse movimento complexo, para investigar essas formas de compreensão e suas conseqüências no trabalho do professor e, por extensão, na comunidade e na vida cultural da sociedade. São ressonâncias inevitáveis que têm uma atuação recíproca, na sociedade: do exterior (sociedade ampla) para o interior (instância escolar de formação), uma vez que há uma política que condiciona a vida escolar ao contexto socioeconômico e vice-versa: conhecimentos, valores e atitudes que vingam no contexto escolar se refletem na vida social ampla.

Estamos diante de um fenômeno complexo, delicado, que pede atenção urgente e propõe muitos desafios. Com essa preocupação, optei por uma linha teórico-metodológica que entendi aproximar-se mais dos objetivos a que me propunha: a teoria do dialogismo de Bakhtin e de outros autores do seu Círculo.<sup>5</sup> As contribuições, especialmente de Bakhtin, na formulação de uma *filosofia da linguagem e do agir humano* (o ser social) – que atravessa todas as suas obras – fundamentam a compreensão das relações entre discurso, produção de conhecimentos e ações humanas.

Tal perspectiva, embora Bakhtin e membros do seu Círculo não se tenham dedicado ao estudo de práticas de caráter pedagógico, apresenta pressupostos que favorecem a

---

<sup>5</sup> O Círculo de Bakhtin era constituído de um grupo de intelectuais russos que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, inicialmente em Nevel e Vitebski e depois em São Petersburgo (Leningrado, à época). Eram pessoas com variada formação e atuação profissional (filósofos, literatos, biólogos). O grupo era, então, multidisciplinar, tendo em comum a paixão pela filosofia e o debate de idéias, e a paixão pela linguagem (cf. FARACO, 2003). Brandist informa que o Círculo de Bakhtin (1895-1975) compunha-se dos autores Matvei Isaevich Kagan (1889-1937); Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938); Lev Vasilievich Pumpianskii (1891-1940); Ivan Ivanovich Sollertinskii (1902-1944); Valentin Nikolaevich Volochinov (1895-1936) e outros. (BRANDIST, disponível em <http://www.iep.utm.edu/b/bakhtin.htm>).

focalização do agir social e, por extensão, do agir pedagógico. Pensando em compor o quadro dessa realidade, um caminho possível envolveria a análise das relações complexas entre o sentido do enunciado em curso na esfera escolar e o da atividade laboral do professor, na especificidade escolar, no campo da educação em sua dimensão de formação humana. Para a efetivação desse intento, trago como subsídio uma experiência por mim vivida como pesquisadora e docente com um grupo de professores de um município da região norte do Estado de Santa Catarina, durante um curso de formação continuada promovido pela Secretaria de Educação do referido município, nos anos de 2003 e 2004.

O objetivo desse material subsidiário é empreender e legitimar um exercício de “exotopia” como categoria teórica (conforme Bakhtin), para o entendimento da atividade cognitiva e ética do agir pedagógico. Esse material constituirá um pano de fundo para ancorar a reflexão e os argumentos que serão apresentados na tese.

O termo ‘exotopia’, tal como concebido por Bakhtin, corresponde ao *excedente de visão* que cada ser humano tem em relação a seu outro: sempre vemos do outro algo que ele mesmo nunca poderá ver diretamente.

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Pelo exposto, compreende-se que esta investigação tem como eixo a visão das práticas humanas pela perspectiva sócio-histórica. Minha proposta é de um trabalho teórico. A pesquisa empírica, que é parte desta produção e se constitui em uma representação do processo educacional, tem, então, o caráter de fornecer visibilidade às indagações que forem formuladas e que, por sua vez, exprimem uma imagem do fenômeno educacional em investigação.

## 1.2 ATIVIDADE CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL

Como campo das ciências humanas, a educação vê-se como foco de discussão sobre a cientificidade, sobre a ausência de uma identidade do campo de produção de conhecimento, sobre a fragilidade epistemológica e metodológica, ou seja, ausência de rigor

científico, pelo fato de suas investigações não se enquadrarem nos moldes do que seria próprio das ciências ditas exatas (naturais).

A compreensão dessa realidade, todavia, pede que se apresentem questões: o que seria ciência? O que permite a classificação das ciências? Por que determinadas tipologias se estabelecem em oposição, tais como: ciências humanas (sociais) e ciências exatas (formais/naturais/experimentais)? Em muitos contextos de discussão as primeiras são consideradas subjetivas, de ordem conjectural, até especulativas; as outras, objetivas, de caráter eminentemente experimental. É de perguntar se essa organização diz respeito aos modos de objetivação da ciência ou se seria decorrente de políticas institucionais. Talvez uma resposta parcial a essas questões possa surgir da reflexão que se desenvolverá neste trabalho.

Outra questão que merece consideração é a que diz respeito ao processo de formação de professores – um complexo que envolve múltiplas variáveis e possibilidades de enfoque. Parto da premissa de que refletir sobre a formação docente é refletir sobre o papel do conhecimento e da pesquisa e, conseqüentemente, sobre a atividade pedagógica no contexto das atividades humanas.

Se professores têm como função mediatizar o conhecimento produzido na sociedade para provocar aprendizagem e, assim, desenvolver a educação, e esta, por sua vez, a produção de saberes sociais, importa discutir a formação de professores na complexa interação do conhecimento em sentido amplo e do conhecimento na atividade pedagógica.

Entendo, portanto, que o núcleo da discussão é a formação do professor, não em perspectiva de prática pedagógica ou de formação continuada com seus desdobramentos, mas em perspectiva teórica, vinculada a questões relativas à natureza do conhecimento frente à atividade pedagógica: constituição, concepção e funcionamento da atividade pedagógica na vida social.

Reconhece-se que, no ambiente acadêmico de formação docente, as políticas públicas têm objetivos e interesses nem sempre claros ou voltados aos interesses da coletividade ao desenhar diretrizes educacionais às vezes refletindo a lógica do mercado. O controle da produção do conhecimento atua como instrumento de dominação.

Não é diretamente disso que me ocupo nesta pesquisa; mesmo assim, é conveniente trazer o comentário de Moraes e Torriglia (2003) em torno dessa problemática. As autoras, com base na análise de documentos oficiais de política educacional, são levadas a crer que as orientações ali presentes tentam reduzir “os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa a procedimentos e instrumentos de ensino” (p. 54); para elas, o que se espera do professor é que ele seja capaz de desenvolver competências que o habilitem, em sua prática, a

atender as demandas do mercado. E formulam uma pergunta relevante para este trabalho: “será que se espera do pesquisador docente, ao mesmo tempo, uma atitude presa à cotidianidade dos processos de aprendizagem e um salto analítico que só a associação da pesquisa teórica com a prática, que lhe é vedada, poderia fornecer?” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 55).

Para as autoras, não seria possível ao profissional da educação desenvolver a capacidade analítica, de construção de conhecimentos, enfim, de compreender as “múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 55), nos termos desses documentos para os quais o elemento norteador é a experiência cotidiana.

Porém, aprofundando sua análise, ajuízam Moraes e Torriglia (2003) que a questão não é, como se poderia supor à primeira vista, de oposição entre conhecimentos e competência; o que esses documentos deixam entrever é que a relação é de subsunção de uma categoria a outra, isto é, o conhecimento é subsumido à construção de competências, o que para as autoras significa redefinição no campo epistemológico.

Com essa mudança de foco não se trataria mais de conhecer o real na sua historicidade, na sua multidimensionalidade; não se trataria de intervir sobre o real, mas tão-somente de ater-se ao campo do imediato, às situações empíricas do cotidiano da prática pedagógica.

Esta é uma tendência no pensamento educacional, e é a realidade com a qual nos deparamos ao refletirmos sobre a formação do professor. Dessa forma, não posso me furtar a incluir em minhas reflexões essa problemática que afeta diretamente a ciência, a pesquisa, o conhecimento docente e, conseqüentemente, a prática pedagógica.

Sabemos que muitos profissionais da educação estão hoje distantes de um conhecimento teórico que lhes permita transitar nos limites<sup>6</sup> da esfera científica e da esfera educacional, procurando atingir as múltiplas dimensões da realidade para chegar ao âmago do problema, dos conflitos e contradições com que se deparam em sua experiência docente.

Procurarei, neste trabalho, ampliar o olhar em torno desse debate – as ciências da educação e a formação do educador.

---

<sup>6</sup> Termos como “margem”, “limite”, “fronteiras”, compreendidos no contexto das teses de Bakhtin, para uma *metodologia das ciências humanas*, aparecem como *locus* para “conhecer” – conhecer pelo *entre* –, a partir do seu exterior (pela exotopia – categoria metodológica que abordarei um pouco adiante), a realidade concreta do objeto, de onde o objeto pode ser objetivado.

Entre os vários autores que abordam o tema das controvérsias em torno das tendências das ciências sociais e da educação, da emergência de novas perspectivas teórico-metodológicas, destaco alguns daqueles que têm uma postura crítica marcada, e por se afinarem ao estabelecer como eixo de suas discussões dois movimentos de forte influência na educação nos últimos anos: o *pós-modernismo* e o *pragmatismo*. Pretendo, desta forma, tecer algumas considerações pelo cruzamento das idéias desses autores, apresentando pontos de intersecção que considero de relevância para minhas reflexões.

Quanto ao primeiro movimento, Moraes (2004) enfatiza que é evidente o impacto por ele provocado nas políticas educacionais, cujas questões ainda não foram resolvidas, pois, segundo a autora,

[...] os discursos da “pós-condição” – sobretudo na América Latina – têm efetivado uma inédita despolitização e cooptação da educação, apoiadas nas críticas ao fracasso de uma superada educação “humanista”, de aporte “moderno” e “iluminista”. (MORAES, 2004, p. 351).

Segundo a autora, há outros desdobramentos gerados por influência do discurso pós-moderno. Entre eles cita o “recoo da teoria” na educação e nas demais áreas das ciências humanas e sociais. Em várias publicações Moraes sustenta essa tese, defendida também por Duarte (2003) e Freitas (2004).

Duarte (2003), procurando situar a questão epistemológica no centro do debate sobre a formação do professor, problematiza os pressupostos epistemológicos e pedagógicos de autores internacionais e nacionais sobre o tema. No decorrer de sua discussão fica explícito que o que subjaz às teses de vários deles (Tardif, Schön, Perrenoud) é a desvalorização do conhecimento científico (teórico, acadêmico), e que a verdadeira teoria é a que está implícita na prática.<sup>7</sup>

Também Freitas (2004), avaliando as reformas educacionais da década passada sob a influência do modelo neoliberal e da pós-modernização ingênua (termo usado pelo autor em contraposição ao pós-modernismo ilustrado) cita como uma das principais conseqüências

---

<sup>7</sup> Tento detalhar um pouco o que diz Duarte (2003). Schön, por exemplo, assinala, no que se refere ao conhecimento do professor, da professora, a epistemologia da prática, na qual diferencia o conhecimento-na-ação (conhecimento ligado à ação; do como fazer) e a reflexão-na-ação (atividade cognitiva consciente pela ação). Trata-se de uma concepção de docência como prática reflexiva. Não discutirei detalhes das teorias de Schön nem dos outros autores citados, devido aos limites impostos pelo objeto da tese, porém destaco-as como teorias com influência na produção da cultura teórica sobre formação docente. (Cf. SCHÖN, D. *The reflective practitioner*, Nova York, Basic Books, 1983; SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987).

dessas reformas o desarmamento teórico no campo educacional e a desestruturação do pensamento pedagógico avançado.

Quanto ao segundo movimento (o pragmatismo neoliberal), esses três autores também coincidem no entendimento de que o projeto neoliberal não só contribuiu para a desvalorização da teoria, tal como o pós-modernismo, mas esteve (e está) no centro das políticas públicas para a educação, isto é, sua hegemonia é como um farol a iluminar os projetos educacionais gestados nas várias esferas do poder. Podemos confirmar tal afirmação e mesmo ampliar seu entendimento com o trecho de Moraes:

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2001a).

Nesse cenário, a educação – da universidade ao ensino básico –, sob pressão de políticas públicas, foi, ao longo da década de 1990, assumindo uma posição nitidamente neotecnicista; o conhecimento científico foi mercantilizado. Essa visão pragmatista da realidade, acompanhada de uma retórica ajustada às necessidades do capital, fez com que a educação fosse entendida como um serviço e não como um direito (FREITAS, 2004).

Essa mudança de foco ocorrida sob a influência da difusão das idéias dos autores estrangeiros desencadeou abordagens educacionais que procuraram valorizar o “saber-fazer”, e assim as “questões teóricas” foram sendo substituídas por “questões práticas”; enfim, uma utopia praticista firmou raízes (MORAES, 2001a) que fez florescer uma pedagogia do “aprender-fazendo” ou do “aprender-a-aprender” (DUARTE, 2001, p. 610).

Por influência dessa pragmática retórica, vários conceitos na educação foram sendo ressignificados e as questões pedagógicas passaram a ser alicerçadas instrumentalmente e não mais conceitualmente, como se vinha fazendo nos anos 80 (FREITAS, 2004, p. 134).

Duarte (2001, p. 612) procura mostrar como a “epistemologia da prática” guarda relações com o “espírito anticientífico e subjetivista da epistemologia pós-moderna e o espírito pragmático típico da ideologia neoliberal”, como duas faces de um mesmo universo ideológico, unidas no questionamento de uma realidade objetiva passível de ser conhecida e na veneração de uma subjetividade diluída, “imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista.” (p. 612).



Traçado esse panorama das ideologias educacionais em voga na década de 1990, é necessário voltar à perspectiva teórica que fundamenta este trabalho, ou seja, aos escritos de Bakhtin e seu Círculo. Cabe ressaltar então que, embora estes não tenham focalizado diretamente o ato educacional, a opção pelo quadro teórico desses autores não é ingênua: a amplitude de tal quadro no contexto da cultura tem permitido um correspondente interesse das várias áreas de conhecimento (tais como psicologia, literatura, estética, jornalismo, ciências da linguagem, educação), e, no que se focaliza nesta pesquisa, deve resultar em contribuição para o entendimento do “ato”, nos termos dos aspectos de um movimento que é indiviso, da teoria e da prática social.

Sobral (2005c) destaca a importância das proposições teóricas e práticas do Círculo de Bakhtin relatando-as a dois aspectos do plano filosófico da epistemologia – modos de conhecer o mundo cientificamente, com dois momentos específicos:

1. as teses estão baseadas em fenômenos concretos, particulares; de um lado, tem-se aquilo que é sensível, que tem uma forma de se apresentar; de outro, tem-se a voz do teórico, com suas concepções teóricas e com suas categorias;

2. faz-se uso dos elementos obtidos na investigação do fenômeno concreto para alterar a própria concepção teórica (um retorno para reexaminar a concepção teórica). Trata-se de um movimento constante, de uma permanente tensão. O que se obtém daí é uma síntese dialógica construtiva em que, segundo enfatiza Sobral, não há tese-antítese-síntese, como na dialética hegeliana, “mas tese-tese-síntese, o que supõe uma permanente atividade de síntese” (SOBRAL, 2005c, p. 136). Tal movimento demonstra uma tensão permanente, um inacabamento, uma não-superação da antítese pela tese. Como resultado, não se abandona nem o elemento particular do fenômeno nem a abstração necessária à ciência. Nem se julga que, elaborado esse círculo, chegamos a uma verdade indubitável.<sup>8</sup>

Pela ótica da história da ciência, se por um lado há a *imagem* do cientista como aquele que produz verdades, alijadas das determinações históricas e sociais, por outro lado há

---

<sup>8</sup> Para Paulo Bezerra, “Há em Bakhtin uma polêmica com a dialética hegeliana, particularmente com algumas de suas categorias. Para Bakhtin o eu só existe em interação com o outro, porque ‘ser significa ser para o outro e, através dele, para si mesmo’. Na dialética de Hegel existe a categoria do ser no outro (anderssein): trata-se do ‘seu outro’, que se distingue do outro em sentido geral; não é uma oposição a qualquer outro mas a um objeto rigorosamente definido, de onde o ‘seu outro’ medrou como negação daquele. É claro que a solução de Bakhtin não passa pelo viés da dialética hegeliana, porque Bakhtin não opera com tese e antítese mas com interação eu - outro. Bakhtin constrói sua teoria do romance também em polêmica com Hegel e com certa interação com Lukács, que vê o romance como algo em formação, como um processo, tese cara a Bakhtin.”. Disponível em <<http://members.tripod.com/~lfilipe/Bakhtin.htm>> [acesso em 09/09/2007].

aqueles que produzem conhecimento em contextos inscritos na história e pela história (para apresentar apenas as posições opostas).<sup>9</sup>

O discurso que produz saber é multifacetado. É nesse sentido que julgo oportuno salientar que, ao lado das verdades consideradas científicas, há os discursos de produção, recepção e circulação que podem mantê-las, tal como explicita Bakhtin (Volochínov) (1990), ao falar sobre o funcionamento da ideologia<sup>10</sup>:

[...] todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico. (p. 45)

[...]

na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante. (p. 47)

Por outro lado, podem também destituí-las de seus postos: nesses discursos, conteúdos, sentidos legitimados podem se desestabilizar em proveito de outros. Diz Bakhtin:

Nenhuma corrente científica (nem charlatona) [...] é total, e nenhuma corrente se manteve em forma original e imutável. Não houve uma única época na ciência em que tenha existido apenas uma única corrente (embora quase sempre tenha existido uma corrente dominante). Não se pode nem falar de ecletismo: a fusão de todas as correntes em uma única seria mortal para a ciência (se a ciência fosse mortal). Quanto mais demarcação, melhor, só que demarcações benevolentes. Sem brigas de linha de demarcação. Cooperação. Existência de zonas fronteiriças (nestas costumam surgir novas correntes e disciplinas). (BAKHTIN, 2003, p. 372)

<sup>9</sup> Visto que não se trata meramente de adotar essa posição, nem de refletir sobre a complexidade do tema, faço, para evitar uma interpretação simplista, referência ao desenvolvimento das ciências ditas “exatas”, na voz de um físico: “[...] há um fator muito importante na apropriação da realidade: o tempo, no sentido de tempo cronológico. Vou aqui tentar mostrar como este fator tempo teve – e tem – um papel fundamental na evolução do pensamento científico, em particular no que se refere à expressão ‘verdade científica’.” (SIGAUD, 2002, p. 235). Elaborando uma brevíssima história do desenvolvimento das ciências exatas (especialmente a Física), o autor vai de Aristóteles (que “possuía espírito científico, mas não método científico” (p. 238)) até os próceres da teoria quântica (que mostraram que “não existe realidade sem observador” (p. 242)), mostrando, no *grande tempo* (para usar uma expressão de Bakhtin), a parcialidade da verdade científica: a caminhada da ciência é complexa, com seus cortes e sua retomada em novos horizontes.

<sup>10</sup> Segundo Hitchcock (2006), “A filosofia da linguagem detalhada por Voloshinov, com a qual Bakhtin estrategicamente (dialogicamente) concorda, apresenta um conceito materialista de ideologia que viaja [...] entre a instância superestrutural e a mediação lingüística. A ideologia aqui não é o conhecido modelo da falsa consciência.” Em resumo, a ideologia é compreendida como imanente à interação social, em sua historicidade, sua realidade material no signo; oscila entre o afetivo ou comportamental e o elaborado ou formal (entre o sentido ou vivenciado; entre as artes e as ciências) de modo dialético. (p. 165-166)

Com essas observações, Bakhtin está alertando para a inconveniência de manter uma “verdade” encarcerada em limites uma vez traçados e que se deseja conservar, mantendo atitude de indiferença com relação às ciências afins, com as quais seria possível cooperar, ganhando em profundidade de compreensão.

### 1.3 OBJETIVOS DE ANÁLISE E PROPOSIÇÕES

Uma linha de investigação tal como esboçada nesta pesquisa possibilita registrar as relações dos indivíduos com o conhecimento (teoria, *práxis*), significando a experiência humana em seu *lócus*. Objetivando, então, refletir sobre a permanência dos modelos educativos que cultivam a tradição (memória histórica dos discursos) <sup>11</sup> e a projetam no tempo e no espaço, nivelando o conhecimento pelo senso comum, busco compreender, percorrendo as zonas limítrofes da “teoria” e da “prática”, o “todo arquitetônico” da atividade laboral da docência.

Passando à especificidade de análise da relação entre linguagem e atividade pedagógica com base na teoria de Bakhtin e seu Círculo, buscando compreender a apropriação e incorporação de conhecimentos científicos específicos da comunidade objeto de investigação, estabelecerei alguns “pontos de referência” para a observação do confronto dos sujeitos entre si e com a materialidade social (o contexto, a referência), com ênfase na discussão da natureza e do desenvolvimento das ciências humanas, na realidade material e social e na construção da memória histórica discursiva dessas ciências.

Também examino o funcionamento discursivo das relações ou interações desencadeadas na e pela linguagem em seus processos de significação na esfera escolar, para a compreensão do real pela análise da complexidade das inter-relações da linguagem com a atividade educacional.

O objetivo geral desta pesquisa é, então, com base em elementos da esfera científica e da esfera educacional em suas inter-relações, investigar o que estrutura o

---

<sup>11</sup> Este conceito é tratado aqui, seguindo Bakhtin e seu Círculo, mediante uma abordagem social e histórica das experiências de atividade profissional, como processo que incide nas práticas educativas como trabalho; uma espécie de objetivação de elementos de autobiografia sobre o ato. Pelas palavras de Bakhtin (2003, p.139), a memória é uma mostra objetiva de um ato cognitivo do pensamento, ato político, prático, etc.. Ao longo do trabalho, amplia-se o sentido que Bakhtin atribui à memória.

conhecimento de professores na atividade pedagógica para estabelecer a especificidade dessa atividade humana (os sentidos da apropriação filosófica, cognitiva e a postura ética).

Os objetivos específicos assim se delineiam:

- a) Examinar a formação histórica das categorias fundamentais da esfera científica e da esfera educacional para a reflexão sobre o tema;
- b) Estabelecer o lugar da linguagem na compreensão das atividades humanas, examinando os limites (contornos, margens) dessas atividades;
- c) Estabelecer o lugar da atividade pedagógica no contexto das atividades humanas, examinando suas relações com a esfera científica;
- d) Compreender a especificidade da atividade pedagógica no contexto das atividades humanas, em suas relações com o conhecimento científico produzido e direcionado para a esfera educativa.

#### 1.4 CAMINHOS DA PESQUISA

A abertura teórica de Bakhtin difere fundamentalmente dos caminhos metodológicos das ciências positivistas, uma vez que abre perspectivas para pesquisas em ciências humanas. Com uma abordagem epistemológica histórico-social, permite outra forma de pesquisar o ser social e suas ações (processos e produtos) sobre o mundo real das atividades humanas, entre elas o trabalho escolar.

O interesse e a preocupação com a relação instituída entre a linguagem e a atividade pedagógica como atividades humanas e, nesse conjunto, a relação entre atividades verbais e atividades extraverbais<sup>12</sup>, projetam um novo lugar para observações e interpretações que podem levar a uma compreensão mais profunda dessa relação complexa. E assim, entre as várias abordagens metodológicas passíveis de adoção, penso ser este o caminho que fornecerá as condições para o desenvolvimento de uma investigação científica dessa ordem.

Uma abordagem sócio-histórica que se oriente pelo quadro teórico de Bakhtin e seu Círculo tem como foco o fenômeno investigado em sua bilateralidade, visto que gira em

---

<sup>12</sup> No “campo da vida da linguagem” o encontro com o prefixo “*extra*” (do aparentemente “fora” do discursivo) é encontro com a realidade concreta da existência da linguagem, portanto, de uma posição como atividade real do falante com a linguagem (enunciados integrais), sobre os outros e si próprio e sobre outros enunciados.

torno de uma categoria metodológica central que é a *compreensão*<sup>13</sup>, uma vez que para Bakhtin (2003) interessa às ciências humanas o *sentido* e não a *explicação*, como nas ciências naturais (na explicação, apenas uma consciência se manifesta). A *compreensão*, como a visão do *sentido* (BAKHTIN, 2003, p. 396), ocorre no encontro e confronto de visões de mundo entre dois sujeitos, sem fundir em um só os dois, sem ferir a alteridade. A compreensão é sempre dialógica. Conforme Bakhtin (2003, p. 395-396), “o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do *eu* e a do *outro*); a penetração mútua com manutenção da distância é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas.”

A concepção de *dialogia* de Bakhtin como princípio da teoria, na metodologia para as ciências humanas, não atribui ao pesquisador uma condição de superioridade ao tomar “o outro” como objeto de investigação; há que esclarecer essa condição do pesquisador diante do outro, o investigado, pelo lugar exotópico que o pesquisador assume. Esse lugar é um lugar privilegiado porque lhe faculta um “excedente de visão” e, ao objeto, uma composição relacional com o investigador, relação que se institui pela alteridade. Aí há vozes concretas e o produto da socialização é produto das atividades discursivas e extralingüísticas.

Estudiosos de Bakhtin vêem no conceito de *exotopia* – que o autor formulou tendo em conta a atividade estética e que perpassa por toda a sua obra –, um elemento-chave para a *atividade* da pesquisa e a *atividade* crítica, que se caracterizam, de fato, como *ativismo*. No contexto da teoria de Bakhtin, *atividade* (traduzindo a palavra russa *deiátelnost*), aparece regularmente como o exercício de alguma função, mas sem a idéia de intensidade. Já o termo *aktívnost* significa “atividade enérgica” dirigida a um objeto, segundo especifica o tradutor de *Estética da criação verbal* (edição 2003 da Martins Fontes), Paulo Bezerra, que, nos contextos apropriados, prefere usar o termo *ativismo*. Nesta tese, quando necessário, será feita a referência a esse aspecto de ação fortemente dirigida.

---

<sup>13</sup> Bakhtin (2003, p. 377) distingue *interpretação* e *compreensão*, destacando a compreensão como categoria de análise na sua proposta de metodologia de investigação em ciências humanas. Compreensão como conceito, na teoria de Bakhtin, tematiza o processo formativo do ser humano (enfoques ontológico, epistemológico, ético). Esta questão, na tese, delinea-se no contexto das discussões. *Interpretação*, em sua teoria, “é o correlacionamento de dado texto com outros textos”; “é correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro)”. A “índole dialógica” da interpretação demanda etapas de movimento: o ponto de partida – um dado texto; o movimento retrospectivo – contextos do passado; movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto.” (BAKHTIN, 2003, p. 401). Bakhtin situa *texto* em dois pólos: da língua (sistema da linguagem – o dado –; o repetido, o reproduzido); do discurso (como enunciado – o criado; algo individual, único e singular; “está vinculado a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares”). (BAKHTIN, 2003, p. 310). Para uma discussão mais densa, cf. Rodrigues (2001a).

Sobre os sentidos que minha posição exotópica me proporciona, busco saber em que medida, nos enunciados proferidos pelos sujeitos da pesquisa de campo, reconhecem-se atos de caráter verbal e atos não-verbais. Isso requer que se rememore esta passagem de Bakhtin (2003, p. 313): “O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralingüísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralingüísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro”.

Passando agora a tratar dos subsídios que proporcionaram uma base material à pesquisa teórica, cabe esclarecer os procedimentos da pesquisa de campo. Esta foi realizada com professores, orientadores, supervisores educacionais e diretores que atuam nas instituições públicas do ensino de nível fundamental de um município de Santa Catarina, no decorrer dos dois anos de um curso de formação continuada, conforme exposto na seção 1.1. Foram catorze (14) as escolas envolvidas e um público de oitenta e três (83) profissionais em 2003 e setenta (70) em 2004. A formação acadêmica dos docentes é assim distribuída: quarenta (40) eram pós-graduados em nível de especialização, um em nível de mestrado, os demais possuíam graduação e uns poucos a estavam cursando. A formação continuada tinha como proposta o desenvolvimento de temas sobre alfabetização e ensino da língua portuguesa.

Esse grupo foi escolhido em razão de os profissionais atuarem no ensino fundamental – 1º ao 4º ano –, nível em que se dá o início e o desenvolvimento da sistematização de conhecimentos mediados pelo discurso escolar (direcionado para o professor-interlocutor), em que está implicado o discurso científico. Nesse segmento do ensino fundamental é que tudo começa de *um jeito* ou de *outro jeito*.

A análise do ato pedagógico incide sobre um conjunto de enunciados orais e escritos (concepções, posições teóricas, comentários, relatos) dos participantes do curso de formação, em que se pronunciam a respeito das suas atividades, em ambiente de trabalho coletivo. Assim, uma verdade válida em si em comunhão com o Ser histórico real que a proferiu (o professor, a professora), uma palavra enunciada, um ato realizado, uma ação real serão o foco de análise, no que se objetiva na cotidianidade das práticas sociais escolares, e nos traços históricos reais das vozes sociais do ser humano.

Além disso, foram coletadas informações a partir dos materiais de apoio teóricos e didático-pedagógicos utilizados pelos docentes na preparação de aulas (livros-textos para aluno e professor, documentos oficiais – planejamento de ensino, proposta curricular –, caderno de aluno). Também foram feitas gravações nos dois anos de curso, das quais selecionei episódios representativos. Por amostragem, fiz ainda observação e coleta de dados

do trabalho pedagógico de parte do grupo de professores. O critério para a escolha deste grupo restrito (representativo) foi o número de alunos atendidos por escola onde estes professores atuavam. Assim, foram selecionados professores com exercício em escolas de grande e médio porte, e professores de escola isolada (a que atende alunos de anos de estudo diferentes em tempo e espaço comum e com um único professor).

Todo o material desta pesquisa foi catalogado e arquivado em um banco de dados, organizado através de um sistema de códigos permitindo a identificação do material coletado. Para a tese, porém, optei por um modo simplificado de representação, identificando os enunciados pelas datas dos eventos e os temas constarão entre colchetes. No caso das gravações, identifico a fala pelo número da fita e pela data da gravação. (Anexo A – Dados da pesquisa empírica: distância das escolas envolvidas em relação à sede do município; índices de participação dos docentes no curso de formação).

Cinco instrumentos de coleta foram elaborados e aplicados de modo mais específico (Anexo B – Instrumentos da pesquisa e caracterização dos dados). O primeiro instrumento foi um questionário com espaços para respostas fechadas e explicativas, para observar a relação entre o que era discutido em conjunto e as atitudes individuais, após discussão coletiva (Anexo B – Instrumento I – questionário e dados expressos em figuras e recortes das respostas dos professores).

Como segundo instrumento, propus que os professores expressassem concepções que considere de fundamento para o exercício de suas atividades,<sup>14</sup> sobre o que entendiam por linguagem, alfabetização, letramento, método e metodologia. Em correlação com estas, em um outro encontro, propus que tentassem expressar de onde pensavam ter adquirido essas concepções. (Anexo B – Instrumento II e Quadros de agrupamento de dados)

A terceira proposta foi a análise de um texto de aluno do quinto ano do ensino fundamental, portanto de um aluno que já teria ultrapassado o período pelo qual o grupo de profissionais é responsável (1º ao 4º ano). Por esse instrumento, os professores tinham a função de levantar os conhecimentos de linguagem que o aluno dominava e quais ainda não e que, em razão disso, necessitava de aprendizagem. Após o levantamento, a tarefa era elaborar uma proposta de trabalho para ampliar o que o aluno já dominava e atender aquelas necessidades que se evidenciaram na análise. (Anexo B – Instrumento III e Quadros de agrupamento de dados)

---

<sup>14</sup> Estou considerando *concepções, conceitos, definições* como conceitualização das formas de conhecer e compreender os processos sociais e discursivos no complexo mundo da educação em suas inter-relações no também processo de objetivação e apropriação da realidade concreta.

O quarto instrumento continha três questões específicas sobre o trabalho em sala de aula. (Anexo B – Instrumento IV)

O quinto requeria do professor uma condição um pouco diferenciada. Devia ele projetar-se, colocar-se no lugar do aluno e responder a um conjunto de dez questões. Sobre esse último, desejo fazer um comentário para cercar o sentido de um tipo de instrumento como esse, no conjunto de levantamentos dos dados da pesquisa empírica. A opção por incitar o professor a “*pôr-se no lugar de*” não se caracteriza como mero *mimus*<sup>15</sup> verbalizado, nem como intenção de um estudo psicológico ou psicanalítico, mas, fundamentalmente, nos termos do *dialogismo* de Bakhtin, uma tentativa de, pela linguagem verbal escrita, despertar a consciência do outro em mim ou, dizendo melhor, a consciência do outro que tenho em mim: um exercício de alteridade. A mudança de papéis permite *objetivar* o outro pelas ações e acentos de valor que entendo como possíveis aos outros, porque lhes credito essas ações e valores. As palavras escritas *no lugar de* exteriorizam-se em uma atividade de pensamento intimada pela tarefa proposta. Com isso, fica perspectivado o evento da ação e sua significação como atividade da pedagogia.

O convite à introspecção para estar no lugar do outro a fim de atingir o lugar “de si” produz estranhamento, mas é preciso que seja entendida como uma ação real na posição exotópica entre quem discursa e a audiência (no caso, o professor e seus alunos). (Anexo B – Instrumento V)

Dos caminhos da pesquisa, ou, mais abrangentemente, da *introdução*, passo agora à estruturação deste trabalho. Na seqüência, o segundo capítulo aborda o pensamento teórico de Bakhtin e os princípios metodológicos que fundamentam seu trabalho, como referenciais da análise das relações entre teoria e prática pedagógica efetuadas no capítulo subsequente. As reflexões que aqui desenvolvo centram-se na obra *Para uma filosofia do ato*, em que o autor discute categorias tais como *universalidade*, *singularidade*, *ética*, *cronotopia*. As outras obras do autor estudadas (*Estética da criação verbal*, *Marxismo e filosofia da linguagem*, *Problemas da poética de Dostoiévski*, *Questões de literatura e estética etc.*) permitiram elaborar um quadro de conceitos fundamentais para as discussões desenvolvidas no corpo do trabalho, bem como para o estabelecimento de relações entre linguagem e agir humano.

No terceiro capítulo, as reflexões em torno do ato pedagógico foram tecidas com base em uma perspectiva histórica e socioideológica, pela qual procurei mostrar os condicionantes internos e externos à instituição escolar que contribuíram para compor a

---

<sup>15</sup> Do latim *mimus* – imitador, pantomimo.



escola que aí está hoje. Tendo em vista uma organização metodológica das análises, selecionei da obra de Bakhtin planos que julguei relevantes para uma investigação dos fenômenos sociais, quais sejam: *dialogicidade*, *tema* e *significação*, *tempo* e *espaço* e *responsabilidade*, com o objetivo de alcançar as dimensões epistemológica, cognitiva e ética desse ato, com ênfase na relação teoria e prática pedagógica, bem como no tratamento dado ao conhecimento científico na esfera escolar e nas relações que esta estabelece com a esfera científica. As implicações decorrentes dessas análises, registradas também neste capítulo, foram apontando ocorrências e recorrências no processo de ensino que permitiram compor um quadro de referência para as reflexões finais.

## 2 AS TESES DE BAKHTIN NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.

Mikhail Bakhtin [1952-1953]

### 2.1 POR QUE BAKHTIN?

Estreitando o foco das reflexões até aqui efetuadas, apresento, neste capítulo, as teses de fundamento deste trabalho, ou seja, o pensamento de Mikhail Bakhtin e seu Círculo<sup>16</sup>, um grupo de pensadores cuja preocupação teórica, filosófica e científica centra-se nas relações entre questões de natureza social, histórica e ideológica que envolvem o homem em seu agir social *com linguagem* e o mundo (campo da vida e da cultura).<sup>17</sup> Com mais insistência, meu olhar estará voltado para as teses de Bakhtin pelas contribuições substantivas aos fundamentos das ciências da linguagem e das ciências humanas de modo amplo<sup>18</sup>. Por tais idéias, desenvolvidas em associação com os trabalhos dos membros do Círculo, tributa-se ao autor a introdução de princípios e concepções inovadores, entre os quais o que compreende como signo e situação social<sup>19</sup>, no interior da qual o primeiro se forma, mantendo-se

---

<sup>16</sup> Sobre as obras de Bakhtin e de outros membros do Círculo, há publicações individuais e outras envoltas em polêmicas em relação à autoria, se de Bakhtin ou de outro membro do seu Círculo que a assina juridicamente. Ainda, como as obras foram escritas e publicadas em épocas diferentes e algumas agrupadas em publicações únicas, como livros, não farei referência a essas particularidades no corpo das citações autorais desta tese. A própria referência bibliográfica indica ao leitor a especificidade de cada publicação. Sobre a polêmica da autoria, ler as apresentações sobre Bakhtin e seu Círculo e trabalhos de estudiosos da obra do autor e seu Círculo (Cf. FARACO 2003; SOUZA 2002a, 2002b; CLARK; HOLQUIST 2004, por exemplo).

<sup>17</sup> Na teoria de Bakhtin o *mundo da vida* é sempre o mundo cotidiano, das ideologias do cotidiano.

<sup>18</sup> Boris Schnaiderman, em prefácio ao livro de Katerina Clark e Michael Holquist (2004), que estudam a vida e a obra de Mikhail Bakhtin, comenta que essa obra no ocidente tem a particularidade de ser conhecida à medida que seus textos vêm sendo traduzidos, o que tem provocado interpretações por vezes equivocadas. Clark e Holquist procuram trazer sua contribuição para a compreensão do legado de Bakhtin. Essa contribuição, ao lado da de outros autores que realizam estudos sérios sobre Bakhtin, aponta não só a nova visão que o autor trazia à teoria da literatura, mas “às ciências humanas em geral” e, em anos recentes, a relação de Bakhtin com a Filosofia. Também Marina Yaguello, no texto que introduz *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (cf. BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990), escreve que nessa obra Bakhtin, além de expor a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, “aborda [...] praticamente todos os domínios das ciências humanas” (p. 13).

<sup>19</sup> Na teoria de Bakhtin e seu Círculo, o conceito “situação” aparece como *situação social* e deve ser compreendido como “a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, que acompanha e

*indissoluvelmente ligados* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 62). É nesse interior – em que se dá a interação entre a situação social e a linguagem (material semiótico, verbal ou não-verbal) – que é possível o conhecimento das relações entre a atividade de comunicação discursiva e outros tipos de atividade social. Contexto para uma noção fundamental, a de dialogismo, pela qual efetua uma ruptura com os modelos formalistas e com o monologismo presente tanto na postura racionalista como na psicologia individualista.

Sua posição tem repercussão pelas teses em si, pelo cotejo com as de outros membros do Círculo, com as de intelectuais, seus predecessores, com os de seu tempo e mesmo com os de nosso tempo próximo. A presença das idéias que perpassam por suas obras conhecidas marca a história do pensamento científico por sua relevância e atualidade<sup>20</sup>, ainda que por vezes fora da ordem cronológica de produção, e mesmo por textos que retratam, muitas vezes, apenas esboços de seus pensamentos. Deste lugar, pela visão de linguagem como produção de sentidos e conhecimentos, creio ser possível mostrar que conhecimento também é discurso. Da mesma forma, é possível proceder a uma análise do quadro crítico do conhecimento docente com enfoque na relação teoria/prática, ou seja, na mediação entre saberes teóricos e as experiências de atuação docente.

Meu interesse aqui não é trazer as idéias desse autor por sua possível filiação teórica, isto é, por ser ele ou um fenomenólogo, ou um marxista, ou representante de qualquer corrente ou movimento de interpretação de processos socioculturais ou históricos nas

---

esclarece todo signo interior”, como também deve ser entendido na inter-relação do verbal com o não-verbal, na qual a dimensão do não-verbal é a situação. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 62).

<sup>20</sup> Sobre Bakhtin e seu Círculo, idéias e contexto histórico de sua vida e obra, consulte-se, por exemplo, publicações brasileiras: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997 (2001); BRAIT, Beth (Org.). *Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes: SP: FAPESP, 2001; *Bakhtin: Conceitos-chave* (2005) e *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006; FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; DE CASTRO, Gilberto de (Orgs). *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999; FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo – as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003; FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; DE CASTRO, Gilberto de (orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2006; SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*, 2 ed. Humanitas (FFLCH/USP), 2002a; Teses – SOUZA, Geraldo Tadeu. *A construção da metalingüística* (Fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu círculo). Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001a; Publicações internacionais: *Mikhail Bakhtin – four-volume set*, Editado por Michael E. Gardier: University of Western Ontario, Canadá, Série: The Masters of Sociological Theory, Fev./2003, 1624p; BRANDIST, Craig. *Círculo de Bakhtin*. The Bakhtin Circle. Disponível em <http://www.iep.utm.edu/b/bakhtin.htm> .

sociedades (modernas ou de outros tempos), mas por entender suas postulações teóricas como adequadas à análise e à compreensão do objeto desta investigação. Isso, em absoluto, não significa desconsideração às influências dessas linhas teórico-filosóficas na vida e na obra do autor.

## 2.2 BAKHTIN E AS CIÊNCIAS HUMANAS

As idéias de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin para análise dos fenômenos sociais e culturais contemporâneos registram-se como de relevância para a linha de estudos teóricos científico-filosóficos do nosso tempo, centrados no social. A produção teórica do grupo apresenta-se em campos diversos de investigação na área, tais como o filosófico, o sociológico, o literário, o lingüístico, para ficar com alguns. Da parte de Bakhtin, sua teoria ocupa espaço na análise de contextos diversificados na área das ciências humanas e sociais.

Em primeiro lugar situo a posição de Bakhtin e seu Círculo pela relevância de sua teoria social em que toma a linguagem como objeto específico e sua contribuição na compreensão das ciências humanas.

Segundo Brandist<sup>21</sup>, o centro das questões do Círculo era o sentido do social na criação geral e artística, detendo-se no modo como a linguagem registra os conflitos entre grupos sociais. A profusão de estudos daí advindos compõe dimensões de múltiplas ordens que envolvem o homem no mundo físico e social, visando à compreensão da natureza dos fenômenos, dos objetos/coisas, da linguagem e do pensamento humano.

As teses de Bakhtin põem-se, então, em destaque, na construção de bases filosóficas para compreensão do agir humano, e, através dessa compreensão, a afirmação da linguagem humana nas complexas e múltiplas ocorrências da vida e da cultura.

Especificando, o pensamento de Bakhtin permite compreender processos e produtos humanos naquilo que lhes confere identidade como eventos históricos, sociais e culturais, traços fortes de suas idéias. Entendo que uma compreensão de tal amplitude e complexidade requer o “olhar” teórico sobre o objeto, que não se contente com uma análise que não permita apreender a natureza de fenômenos envolvidos no agir humano: esse espaço

---

<sup>21</sup> Disponível em <http://www.iep.utm.edu/b/bakhtin.htm>.

de compreensão é aquele das *inter*-relações, do convívio no mundo objetivo, em contexto do *ser* social.

A posição de Bakhtin se expressa na visão dialógica de mundo, atribuindo à linguagem uma natureza dialógica. A linguagem é constituída como lugar de *relação*: o espaço do *encontro relacional* é marcado por valores sociais dos enunciadores (tons apreciativos) que se registram no acento de valor dos enunciados.

Essa concepção que particulariza a tese de Bakhtin e seu Círculo atribui à linguagem caráter de atividade humana privilegiada pela condição que lhe é inerente, ou seja, a materialização de processos da produção da vida e da cultura nas esferas das atividades humanas. A representação simbólica (universo semiótico)<sup>22</sup> tem um papel fundamental no processo de relacionamento entre o mundo natural e os seres sociais.

Bakhtin e seu Círculo tomam um conjunto de princípios para compreender a “linguagem” e o “pensamento” humanos e sua complexidade no panorama das ciências, o que os leva a produzir os fundamentos filosóficos de uma ciência da linguagem, tendo como parâmetro os estudos anteriores sobre o “mesmo” objeto (a linguagem). É por isso que vemos Bakhtin (Volochínov) (1990) preocupado em distinguir duas grandes orientações do pensamento filosófico-lingüístico de sua época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, cujos pressupostos serão detalhados e avaliados na seção 2.6.

Na verdade, a necessidade de delimitação do objeto das ciências humanas e dos estudos lingüísticos em geral é entrevista em vários textos de Bakhtin. Da mesma forma, o entendimento de texto, buscando ultrapassar os conceitos formais das diversas correntes lingüísticas à época existentes. Cabe aqui ressaltar um dado: em seus escritos nota-se, com certa recorrência, o uso da expressão “inacabamento interior”, o que poderia levar a supor que com isso Bakhtin não tivesse a preocupação de delimitar o objeto de seus estudos. No entanto, para Bezerra (tradutor da edição de 2003 de *Estética da criação verbal*, p. 451), ainda que com essa expressão Bakhtin estivesse se referindo à falta de uma exposição sistemática de sua concepção filológica-filosófica e, por extensão, de sua concepção de objeto de pesquisa, o autor russo define o objeto mais geral dos estudos em questão: os fundamentos filosóficos e a metodologia do pensamento das ciências humanas. Dentro dessa particularidade de exposição de temas e idéias de forma aberta e assistemática, o texto é visto como um “dado primário” de qualquer pensamento humanista. O conceito de texto, no entanto, já nos primeiros escritos de Bakhtin, ultrapassa o sentido rigorosamente lingüístico, verbal, atingindo uma dimensão

semiótica mais geral. Nesse sentido amplo, texto é qualquer conjunto coerente de signos. Mas Bakhtin vai além: o objeto de sua análise é o texto como *enunciado*, situado numa esfera extralingüística. Isso significa dizer que esse entendimento incorpora a constituição do sujeito e do sentido. Como diz Bakhtin (2003, p. 308), falando de si, de seus objetivos:

[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (grifo do autor)

Para Bakhtin, também a atividade científica (em qualquer área) produz texto, é sempre uma atividade dialógica. E o ser humano *expressivo e falante* é o objeto das ciências humanas, portanto, é o centro real de estudo dessa área. Isso tem implicação na pesquisa, considerando o primado do dialogismo, que abarca o sujeito pesquisador e sua relação com os sujeitos participantes da pesquisa e os dados que coleta e analisa.

Já a *coisa* – também objeto de conhecimento do homem – é objeto de estudo pelo que o homem vivencia em sua relação com o outro (homem) e com a *coisa*, que “[...] só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente). Tal coisa, desprovida de interior próprio inalienável e não utilizável, pode ser apenas objeto de interesse prático”. (BAKHTIN, 2003, p. 393-394).

Como se vê, Bakhtin procura mostrar a distinção entre o objeto das ciências da natureza e o das ciências humanas: o objeto das ciências da natureza é a *coisa*, e o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*, mostrado na interação de duas consciências. Bakhtin considera o texto (oral ou escrito) a realidade imediata do que é objeto de pesquisa e pensamento das ciências humanas (do homem social) – realidade que, para esse teórico, manifesta-se em *pensamento e vivência*. O texto seria o princípio de acesso ao conhecimento do homem, ao conhecimento de si próprio e do mundo.

Trata-se, portanto, de uma inter-relação dos significados multifacetados através dos quais o objeto é conhecido (história do objeto) em sua relação com o devir (ainda a conhecer), configurado no tom axiológico<sup>23</sup> do *eu* e do *outro*, no que se vivencia e condensa

<sup>22</sup> Segundo Bezerra, em nota de tradução (BAKHTIN, 2003, p. 306), Bakhtin não usa o termo “semiótico” para tratar de signo. Como tradutor, Bezerra o usa “para evitar a adjetivação da palavra “signo”.

<sup>23</sup> Valores axiológicos, em Bakhtin, estão associados a um labor prático, dando o tom à atividade subjetiva no diálogo com o mundo. Eles surgem na comunidade e nos indivíduos através da elocução dos enunciados, pelos quais os falantes articulam escolhas autorais, onde manifestam pontos de vista selecionados entre as várias possibilidades ideológicas existentes nas comunidades (V. CLARK; HOLQUIST, 2004). “[...] a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta.” (SOBRAL, 2005a, p. 22).

na “interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível” (BAKHTIN, 2003, p. 394). É nesse sentido que Bakhtin fala de *penetração*, de *profundidade*, algo que ultrapassa um conhecimento apenas externo.

Podemos daí depreender o que Bakhtin diz quando afirma que as ciências humanas trabalham com a *compreensão* e não com a explicação. Esta implica uma só consciência, um só sujeito: nas ciências naturais um sujeito contempla uma coisa muda e sobre ela discorre; já nas ciências humanas há pelo menos dois sujeitos: o pesquisador e o pesquisado, ou seja, aqui a diferença é o texto como produto da relação entre sujeitos social e historicamente determinados. Como explicita Bakhtin (2003, p. 316):

Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos. [...] a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (grifos do autor)

Esse posicionamento<sup>24</sup> sinaliza a profundidade do pensamento de Bakhtin pelo que em suas obras explicita sobre o estado das ciências humanas no contexto de outras ciências. Ele se mostra, assim, um grande pensador da cultura. Em o fazendo, expressa textualmente a relação fundamental do homem com os signos: “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.” (2003, p. 319).

Uma das características especiais desse mundo sígnico é a existência, em cada época, até no “micromundo familiar”, de enunciados exemplares (com “autoridade”) que vão marcar os enunciados novos, que vão ser inspiração para uns e outros, em qualquer campo de atividade que se queira. Constituem aquilo que se chama “tradição”, exemplarmente apresentada através de provérbios, aforismos, sentenças, lemas, *slogans*. Ou seja, o sujeito se desenvolve em ambientes repletos de linguagem, e entra nesse fluxo praticamente sem o perceber (naturalização), aprendendo não meramente as palavras em seu invólucro lingüístico, mas tons, valores, expressividade – discurso. É a isso que Bakhtin chama “processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua)” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Aqui ele está salientando, naquilo que é “assimilado”, o tom valorativo do discurso, que pode ser reelaborado e reacentuado – ou seja, que pode ir além da palavra da tradição, da autoridade.

---

<sup>24</sup> Em algumas obras de Bakhtin, há o registro escrito apenas das idéias que o autor pretendia desenvolver mas não conseguiu, por problemas de saúde e questões políticas. Daí que algumas citações do autor, neste trabalho, são apenas notas.

Em seus apontamentos de 1970-1971, Bakhtin (2003), ao discutir as conseqüências de uma consciência que compreende e responde (dialogismo), afirma que o próprio mundo – e aí percebe-se seu modo de compreensão da relação mente/mundo (um tema fundamental na filosofia de Kant) – muda radicalmente.

A pedra continua pétrea, o sol, solar, mas o acontecimento da existência no seu todo (inacabável) se torna inteiramente distinto porque pela primeira vez aparecem na cena da existência terrestre as personagens novas e principais do acontecimento – a testemunha e o juiz. Até o sol, que mesmo permanecendo fisicamente o mesmo, tornou-se outro porque passou a ser conscientizado pela testemunha e pelo juiz. (p. 372)

A questão da autoconsciência do homem é análoga a esse processo, para Bakhtin. A autoconsciência muda, para o homem, todo o acontecimento de sua existência. O que surge é o supra-*eu*, testemunha e juiz do homem *todo* (ou seja, do *eu* todo); e então “já não é o *eu*, mas o *outro*” (p. 373). O que Bakhtin salienta aí é que é necessário passar pela alteridade para o reconhecimento de si (o que ele chama *eu-para-mim*). A partir daí, faz sentido falar sobre a responsabilidade do *ato humano*.

### 2.3 SOBRE UMA FILOSOFIA DO ATO

*Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, [1919-1921] s.d.) é um dos textos de juventude de Bakhtin, do qual seus amigos tomaram conhecimento, na Rússia, depois que ele conseguiu aclamação internacional devido a publicações realizadas após 1960. Nessa ocasião, já bastante doente, ele indicou aos amigos admiradores um esconderijo de seus manuscritos em Saransk, onde tinha vivido ao retornar do exílio no Cazaquistão, imposto pelo governo de Stalin. Os jovens amigos tentaram recuperar os manuscritos indo à Assembléia Legislativa da Mordóvia, e “ficaram horrorizados ao descobri-los empacotados num depósito de madeiras, onde ratos e goteiras haviam danificado severamente os blocos de notas nos quais Bakhtin sempre escreveu seus livros.”<sup>25</sup>

*Para uma filosofia do ato* foi traduzido para o inglês por Vadim Liapunov. Holquist, no prefácio, comenta:

---

<sup>25</sup> Estas informações e as que seguem constam no prefácio da obra, escrito por Michael Holquist.



O aparecimento do presente livro é um evento importante para pelo menos dois públicos: o número cada vez maior daqueles que se interessam por Bakhtin como a figura fundadora do dialogismo, um pensador independente, e o número ainda maior daqueles que se interessam pelas questões relativas à relação da filosofia com a teoria literária, particularmente aqueles ocupados com a relação problemática entre estética e ética.

Holquist destaca ainda que “esse texto ilumina o perfil da obra inteira de Bakhtin”, apresentando em seu nascedouro os temas que ele desenvolverá a vida inteira, como guia de seu trabalho intelectual:

Os tópicos de “autoria”, “responsabilidade”, eu e o outro, o significado moral da “exotopia”, o “estar do lado de fora”, o “pensamento participativo”, as implicações do fato de o sujeito individual viver um “não-álibi na existência”, a relação entre o mundo experimentado pela ação e o mundo representado no discurso — todos eles são discutidos aqui no puro calor da descoberta.

O texto está centrado na crítica e na tentativa de eliminar a transcendentalidade da filosofia de Kant, de ir além da concepção de imperativo categórico kantiano, da ética abstrata de sua construção filosófica: Bakhtin

[...] está procurando recuperar a imediaticidade nua da experiência como ela é sentida de dentro da máxima particularidade de uma vida específica [...] meditando sobre a diferença mais primordial entre atos (físicos e mentais) que nós sentimos como unicamente nossos em sua realização – eventos ocorrendo no que Bakhtin chama aqui de o “evento único do Ser” – e as conseqüências de tais eventos. Ele quer compreender como a diferença entre o que é *agora* e o que é *depois-de-agora* poderia ser vinculada com a relação que eu formo entre eles em toda a singularidade do meu lugar único na existência.

A questão que Bakhtin se impôs era esta:

[...] como podem conceitos, que por definição devem ser transcendentais (no sentido de serem independentes de qualquer experiência particular se pretendem organizar a experiência em geral), relacionarem-se com a minha experiência subjetiva em toda a sua unicidade?

Bakhtin tenta criar uma ponte no abismo entre o ato vivido e a representação desse ato, e é daí que surge o seu princípio de que não há álibi para a existência, para os atos individuais vividos (*postupok*, no russo: ação individualmente responsável). A responsabilidade é o que funda a ação moral – para Bakhtin, é o modo como se pode superar “a culpa da cisão entre nossas palavras e nossas ações, mesmo que não tenhamos um álibi na existência — de fato, *porque* não temos tal álibi”. (prefácio a *Para uma filosofia do ato*).

Embora não se possa dizer que Bakhtin estivesse diretamente envolvido na ideologia da revolução marxista, ele viveu nesse clima e ela teve impacto em seu

desenvolvimento intelectual. “Para Bakhtin, a primeira década pós-revolucionária foi a de uma longa luta, quer para ganhar o sustento, quer para divulgar os seus pontos de vista” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 64). Em Nevel, para onde se deslocou em 1918, participou de um círculo filosófico e formulou os conceitos que desenvolveria durante toda a sua vida. Entre os intelectuais de Nevel havia também jovens marxistas, com quem o grupo de Bakhtin empreendia discussões. Bakhtin e seus amigos, segundo Clark e Holquist, não eram hostis à revolução e ao socialismo, em todo caso eram prudentes em suas manifestações. Em Vitebsk, posteriormente, ficou bem envolvido na vida institucional do regime: ministrava aulas a grupos do partido e dialogava com a posição marxista.

Em Leningrado é que se formou o que se conhece por Círculo de Bakhtin, a partir de 1924. Politicamente, após a revolução, quando a vida burocrática ia se definindo, também se tornou mais difícil a livre investigação para o grupo. Entretanto, já em meados da década de 20 os problemas começaram a aparecer e os membros do Círculo passaram a assumir outras posições. No final da década, enfim, ele foi preso. Esse percurso vivido no centro do socialismo soviético justifica que se trace um panorama filosófico do período.

A filosofia materialista de interpretação (com Marx, Engels), historicamente diferenciada de outras filosofias, como a naturalista (do empirismo, com seu método lógico e especulativo) e a racionalista, (em que prevalece o uso da razão, do abstrato, do universal) apresenta a dialética como o método do pensamento científico para análise da constituição da realidade e sua produção conceitual.

Nesse sentido, para a filosofia do materialismo histórico, o estado do conhecimento dialético é processual, advindo das condições objetivas em que se processam as atividades dos homens em ambiente social (relações políticas e culturais da sociedade) e condições naturais (fenômenos de causas internas do real). A dialética, que inclui fenômenos de causas internas (como os provocados pelas necessidades históricas) e fenômenos da ação do homem social (os das necessidades sociais), traduz o conhecimento científico dos fenômenos naturais e sociais das leis da história.

Diferentemente de outras abordagens de explicação do processo do desenvolvimento humano, as leis do materialismo histórico e dialético firmam o processo (movimento) como fundamento da determinação dos fenômenos.

Com base nessa posição, aos seres humanos é atribuída a capacidade de transformar a sua realidade natural e social e transformar-se internamente, nos limites da realidade social e histórica constituída pela sociedade humana. Por essa compreensão, a transformação da realidade natural e social e a transformação interna têm como base o *agir*

*humano*, socialmente modelado ao longo da história humana no mundo – de onde se depreende ser a *atividade* um processo tecido pela consciência do homem e, a partir dessa consciência (autoconsciência), orientado para atitudes de transformação do real objetivado.

Segundo Marx, em Prefácio à *Introdução à contribuição para a crítica da economia política* (1859), “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”. Como podemos observar, há um fluxo das “forças produtivas materiais” por sobre “forças produtivas sociais”. Nessa obra Marx dá força de determinação da primeira sobre a segunda, mas – e aqui uma ressalva – em outras obras retoma a relação entre o real e o “ideal”, atribuindo-lhe caráter de reciprocidade. Na publicação acima citada, ele afirma, ainda: “é necessário explicar esta consciência [do indivíduo] pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção”. Em obra compartilhada com outro autor, Engels, na *A ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 1986, p. 38), está exposto que

[...] os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Como, então, penetrar no conhecimento do processo histórico e social da atividade humana?

Para o materialismo histórico e dialético, o conhecimento é produto da atividade do homem no mundo (material e social), movimento que se constitui em duplos: da realidade à consciência humana e desta à ação externa pela lei da determinação (própria do materialismo histórico) e da causalidade (própria do materialismo dialético). Nas palavras de Engels em *Anti-Dühring* (*apud* VIGOSTSKI, 1998, p. 112): “Debemos proceder desde el supuesto básico de que la producción intelectual está determinada por la forma de la producción material.”<sup>26</sup>

Nestes termos, também quando se fala em produção material não só os sujeitos envolvidos têm de ser levados em conta, mas os objetos, artefatos e instrumentos com que lidam, incorporando os possíveis “diálogos” implicados nessas relações e entrelaçando-os como construção social do Ser na atividade.

---

<sup>26</sup> “Devemos proceder a partir do pressuposto de que a produção intelectual está determinada pela forma da produção material.”

Podemos apreender, por essa reflexão, que o desenvolvimento do indivíduo, como ser social, depende intrinsecamente das circunstâncias históricas e sociais que o determinam em seus principais aspectos. Sua atividade, portanto, está em relação com a de outros indivíduos. Se sua pertença individual ocorre em esferas da sociedade, confirmam-se vínculos que são sociais mas sempre se refletem na individualidade e no desenvolvimento da individualidade, ou seja, no desenvolvimento potencial do homem (Ser) social e histórico.

Estamos, então, diante de um componente relacional a ser analisado: de um lado, um grupo social; de outro, um indivíduo “filiado” a esse grupo. Nessa relação, segundo a implicação de um (o grupo social) sobre outro (o membro do grupo), teríamos, para grupos sociais que lidam com as ciências e as artes, por exemplo, o desenvolvimento da produção científica de conceitos universais refletida no desenvolvimento das atividades do indivíduo integrante. Todavia, essa relação de co-responsabilidade nem sempre é tão evidente. E aí vem a outra parte, o conflito. Para seu desdobramento, inverte-se a questão, tomando um exemplo que me interessa de perto: por que indivíduos de um grupo (docentes) para quem a produção científica é importante não evidenciam, em suas atividades, em seu comportamento específico, o desenvolvimento cognitivo e social do grupo ao qual pertencem? Teríamos, no caso presente, de buscar especificações: de que grupo social falamos (ou de que grupos sociais)? De que indivíduos falamos?

### **2.3.1 A atividade humana: concepção histórico-cultural**

Essa discussão introdutória de uma teoria de base social, histórica e cultural interessa-me particularmente porque leva à compreensão da atividade (*ativismo*) do professor – a atividade pedagógica tal como construída socialmente ao longo da história e da cultura humana e não como um fenômeno individual ou pontual –, de uma época e para uma época específica. Igualmente, uma proposta de investigação que focaliza o processo que a fez originar me interessa porque permite penetrar na natureza desta forma de atividade elaborada sobre os pilares da história, da sociedade e da cultura.

Pela ótica da teoria de Bakhtin e seu Círculo, as relações sociais e discursivas assinalam um princípio de formação e de diferenciação ancorado na finalidade das interações entre os participantes e destes com os objetos das interações. Nesse processo dialógico há

regularidades e peculiaridades. São organizações em um tempo e espaço históricos a que Bakhtin denomina *esferas*. Acrescente-se que o movimento instituído na atividade desenvolvida está inserido numa esfera social específica da sociedade, porque “plasticiza” um processo em leis, princípios e fenômenos frente a outros próprios às atividades dos homens, de outras esferas sociais.

A atividade pedagógica organizada na esfera escolar constitui-se, então, como uma atividade objetiva orientada (*ativismo*), na qual a pedagogia dos conhecimentos se apresenta como componente fundante da propriedade do sistema histórico e social da educação.

Retomando os pontos abordados na seção anterior com relação à teoria social de Marx e Marx & Engels, chamo a atenção para o conceito de *trabalho humano*, na obra *O Capital* (Livro 1, capítulo V), de Marx (1985), por meio do qual pretendo entender melhor a atividade desenvolvida pelo professor. Para o autor, à medida que o ser humano projeta e regula o seu intercâmbio com a natureza, para modificá-la, também se modifica, visto que tem de desenvolver certas potencialidades. Mas, segundo ele, estamos longe de formas instintivas de trabalho: trata-se do domínio do humano.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e espécie e modo de execução, atrai o trabalhador, portanto quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.

Os elementos simples do processo de trabalho são a unidade orientada a um fim ou o trabalho mesmo seu objeto e seus meios. (MARX, 1985, p. 150 ).

Marx imprime ao trabalho uma dimensão de processo, ou seja, de criação e de desenvolvimento humano. Ao diferenciar a atividade planejada do homem da instintiva do animal, categoriza o trabalho como atividade consciente e com direção, muito além do entendimento que limita o trabalho à atividade produtiva remunerada (salário). O termo “atividade” caracteriza, com maior propriedade, essa capacidade própria da natureza humana de transformação da realidade natural e social, em tudo que lhe configure possibilidade de

produção de sustento de vida e de criação (cognitiva, ética, estética). Ou ainda, reinterpretando: a atividade como marca de um real tingido de história, coletividade e cultura. A junção da produção e da criação – componentes de base real material – marca a forma de atividade social (uma formação social) na atividade produtiva dos meios de vida, isto é, do desenvolvimento da sociedade, do pensamento (psique humana, consciência, linguagem).

Em *A ideologia alemã*, Marx & Engels sustentam:

Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (1986, p.27-28)

Ao dar esse caráter determinante à exterioridade, Marx e Engels, antes que descaracterizar as atividades psíquicas, a experiência da consciência do homem ou do homem consciente, imprimem-lhe a especificidade de *experiência-objetivada*. A consciência é ativa, porém não o é independentemente do conjunto das condições materiais de qualquer produção humana (social, tecnológica, estética, científica).

Assim como o trabalho/a atividade, a linguagem tem sua importância na teoria do desenvolvimento humano e da sociedade. Todavia, não vou entrar numa discussão sobre a importância da linguagem relativamente à origem do trabalho (questão que pode ser revisitada pela leitura de Engels em *A dialética da natureza*), menos ainda em sua implicação no entendimento da racionalidade dos humanos frente aos animais. O que pretendo é compreender o seu processo de penetração quando se fala em conhecimento na interação de homens com a realidade de uma atividade especializada. Com essa finalidade, estendo um pouco meu comentário.

Como síntese dos aspectos da teoria social de Marx e Engels (em obra individual ou conjunta) que me interessam aqui, lembro a centralidade que os autores conferem ao trabalho para o desenvolvimento da condição humana, assim como as condições da linguagem, explicada “por meio e com a ajuda do trabalho”. “D’abord le travail; après lui, puis en même temps que lui, le langage: tels sont les deux stimulants essentiels sous l’influence desquels le cerveau d’un singe s’est peu à peu transformé en un cerveau d’homme, qui, malgré toute ressemblance, le dépasse de loin en taille et en perfection.”<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> “Primeiramente o trabalho; depois dele, e então ao mesmo tempo que ele, a linguagem: estes são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro do macaco se transformou, pouco a pouco, em um cérebro humano, que, apesar da semelhança, o ultrapassa largamente em tamanho e em perfeição.” (ENGELS, 1977, p. 62).

Engels, particularmente, atribui a condição humana à união de dois processos: o desenvolvimento do cérebro e o refinamento da linguagem, levando à cognição racional (da consciência). O estatuto particular atribuído ao trabalho, ou melhor, à atividade, nos termos originais marxistas (de Marx e Engels), determina o *agir social* (a práxis) como uma categoria, cujo papel visa à emancipação social e à transformação do mundo. Elemento importante, diga-se, para a compreensão das atividades humanas.

Essas atividades humanas fundamentais (o trabalho e a linguagem), que acima sintetizei, são indissociáveis da atividade mental e seus processos relacionais como desencadeadores de ações conscientes dos homens sobre o mundo natural e social, formulando sua própria existência histórica. Daí ser possível compreender serem o trabalho/a atividade e a linguagem (atividade semiótica) elementos da operação do homem na realidade. É dessa maneira que pretendo refletir sobre o conhecimento da atividade em seu sentido amplo, para pensar na atividade pedagógica que se desenvolve em instituições de ensino.

Com esse objetivo, proponho a discussão da obra *Para uma filosofia do ato*, de Bakhtin. E, dadas as possibilidades de interpretação da obra, porei em relevo a discussão, na seção a seguir, de alguns pontos que considero importantes para o entendimento dos conceitos de *ato*, *ação* e *atividade* formulados nesse texto, que, como diz Amorim (2006b), é “inteiramente filosófico e dedicado a uma questão puramente filosófica que é a questão da ética.” (p. 17).

### 2.3.2 Sobre uma filosofia do ato

Na publicação, no ocidente, em 1990, das obras<sup>28</sup> *Art and Answerability* (editora da Universidade do Texas) e *Toward a Philosophy of the Act* (traduzido e anotado por Vadim Liapunov), em que expõe as primeiras reflexões filosóficas, Bakhtin elabora a gênese dos temas centrais desenvolvidos posteriormente por ele ou por seu Círculo e que culminaram

---

<sup>28</sup> Na época da escritura de *Para uma filosofia do ato* (1919-1921) Bakhtin sofreu todos os efeitos que podem produzir sobre um autor a censura, a prisão e o banimento, depois a fama e a adulação, conforme Holquist num dos prefácios à obra. A tradução e referências da obra, nesta tese, seguem uma versão de caráter provisório e de uso restrito, elaborada em 2000 por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Nas citações da obra no corpo do texto, utilizarei a referência “Bakhtin ([1919-1921] s.d.)”.

com a instauração do marco fundamental do pensamento bakhtiniano, qual seja, o dialogismo, revigorando o reconhecimento e a projeção de sua teoria e filosofia pelo fator fundamental da visão de desenvolvimento humano por uma perspectiva antropológica, social e histórica.

Na verdade, os primeiros textos de Bakhtin (academicamente reconhecidos como tal) revelam a preocupação de encetar um diálogo polêmico com as várias tendências filosóficas à época existentes e, com base nisso, a tentativa de expor seu pensamento. Bakhtin busca, pois, romper o caminho antes traçado por outros estudiosos da área com a reflexão que faz ao agregar a suas teses, por exemplo, o conceito da existência do ser humano concreto e situado, e a necessidade de não separar o mundo da teoria do mundo da vida, ou seja, da realidade vivida, dos atos e das atividades humanas.

Em suas teses, ao mesmo tempo em que faz a crítica às tendências teoreticistas, à centralidade da razão teórica (especialmente do Racionalismo) – sem, contudo, negar a importância da teoria – Bakhtin procura mostrar a interdependência do mundo da cultura e do mundo da vida, do conhecer e do agir, do universal e do singular, do particular e do geral, da teoria e do ato, vendo essas dimensões em permanente interação dialógica. Com efeito, essa preocupação de investigar a natureza do ato e compreendê-lo nas várias dimensões e categorias em que se constitui provocou uma cisão com as importantes correntes do pensamento da época – especialmente o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista –, mas possibilitou construir uma articulação orgânica entre essas duas correntes (v. seção 2.6), representada naquilo que ele chamou de Arquitetônica, ou seja, a integração arquitetônica dos conceitos/categorias, valores/posições com que trabalham Bakhtin e seu Círculo, tais como: singularidade, universalidade, ato, atividade, evento, tempo e espaço, ético, estético, sujeito/objeto.

Focalizarei a obra *Para uma filosofia do ato* com a intenção de compreender, por um lado, por que se traça uma fronteira tão marcada entre teoria e prática na atividade da docência (duas esferas e dois mundos inimigos?); de outro, para que se perceba o que não é limite, ou seja, a abertura de um estado outro para a compreensão e formação de um processo ativo de mão dupla entre o que se categoriza comumente como duas dimensões em oposição (o movimento em vista de uma articulação para constituir uma outra categoria de conhecimento).

Como essas duas dimensões (teoria/prática) assim foram formuladas e de alguma forma estão legitimadas no imaginário da comunidade, passou-se a discutir – em vez de ir à

---



gênese da questão por meio de um estudo em “profundidade”, como estabelece Bakhtin – “como” seria possível (já que se admite ser possível) passar de uma a outra, e qual delas seria o ponto de partida.

Se a solução fosse apelar para um fluxo linear, contínuo, da teoria à prática e desta para a teoria (que se concebe como necessário), não seria o caso de se estar ainda discutindo o assunto. Tenho conhecimento do quanto há de complexidade nesses dois “planos” e em suas relações. As propostas curriculares de todos os níveis, via política pública, bem como seus produtos até a esfera da prática de sala de aula, indicam fartamente essa preocupação constante. Procuo desenvolver o tema pela ordem dos atos e das idéias, com o objetivo de entender a complexidade do quadro que se mantém em tempo recente.

A contribuição de Bakhtin mediante a formulação de uma filosofia do ato está na compreensão da ação humana em relação à dimensão ética do agir humano. Isso pode ser antevisto pela afirmação de Bocharov no texto que introduz a obra, no qual indica ser esta a tese principal do autor, pela sua “filosofia do ato ou ação responsável”: “Um ser humano que “pensa participativamente” não “destaca” [seu] ato realizado de seu produto.”. (p. XVII)

Bakhtin, em sua filosofia do ato, já aponta para a compreensão da natureza da ciência humana inscrita no interior das relações de alteridade (“eu e outro”), conjugando ética, epistemologia e estética. Também desenvolve a tese de que o mundo da cultura e o mundo da vida se intersectam pelo ato responsável (*postupok*). Daí por que compreender o ato como o elo entre a cultura e a vida é compreender a ética (ato, valor, entonação), pela categoria da *dialogia*. E, na mesma linha, compreender a epistemologia, a ética e a estética, que constituem as unidades de fundamento da teoria de Bakhtin.

O interesse por sua filosofia do ato se reforça porque em obras posteriores Bakhtin expandiu um conceito de fundamento germinado nessa obra: o *dialogismo* – cuja compreensão se inscreve na relação com outras atividades humanas (atividades discursivas e não-discursivas). Portanto, apreende-se daqui, das relações possíveis entre as práticas discursivas e as práticas humanas, a possibilidade da figuração da própria natureza da ciência adjetivada como “humana”, porque inscrita no interior da relação entre *eu* e o *outro* no intercurso da história e da memória discursiva dos enunciados e atos.

Embora *Para uma filosofia do ato* deixe transparecer uma filosofia inaugural, o que importa é que esse ensaio filosófico abre a discussão entre mundo experimentado pela ação e mundo representado no discurso, entre o singular e o universal.

O autor traz importante contribuição para pensar a dimensão que a teoria e os atos pedagógicos têm naquilo que os aproxima e os diferencia como planos específicos das

práticas do ensino, como também a relação inscrita entre os atos vinculados aos contextos históricos e sociológicos nos espaços e tempos do passado, do presente e do “por vir”.

Não há, em *Para uma filosofia do ato*, a explicitação de termos como ‘ação’ e ‘atividade’. Todavia, Bakhtin reflete sobre ‘ato’ e ‘atividade’ quando discute o elo entre o mundo da cultura e o mundo da vida, em nota que acompanha a edição, na qual expõe que a “nossa atividade” é “realizada em atos particulares”. E, de modo metafórico, conceitua *ato*: “Um ato de nossa atividade, de nossa real experiência é como um Jano bifronte. Ele olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada.” (p. 3). Essa postura reflete, em Bakhtin (embora também refrate), uma preocupação que já vem de Kant, ao ter de admitir, em sua filosofia da moral e dos costumes, que o ser humano tem uma parte voltada para a natureza, como animal que é, e outra para o mundo das “coisas-em-si” (abordáveis pela razão) (Cf. COSTA, 1997).

Ao atribuir centralidade ao ato <sup>29</sup>, Bakhtin não exclui o mundo pensado (teoria), mas este é figurado como necessidade para a concretização da ação responsável. Ele argumenta que na contradição entre forças produtivas e organização social no sistema capitalista, no que elas têm resultado, o que se contempla é a distância e a fragmentação entre a teoria (trabalho intelectual) e a prática (trabalho físico). Esse sistema distancia, pois, o que a comunidade científica produz daquilo que se torna acessível aos processos de produção, feito prática.

Essa situação obstaculiza e obscurece o processo que dá origem aos produtos, ou melhor, acaba tornando não aparente a necessidade de aproximação entre cognição, ato e produto. Se essa perturbação é gerada, na perspectiva da motivação econômica, como explica o materialismo histórico e dialético, isto é, pela cisão entre motivo do ato realizado (ação) e produto da ação, Bakhtin explica a consequência:

Uma vez que a teoria separou-se do ato realmente realizado e se desenvolve de acordo com sua própria lei imanente, a própria ação, tendo libertado a teoria de si, começa a se deteriorar. Toda a energia da ação responsável é desviada para o domínio autônomo da cultura, e, como resultado, o ato realizado, destacado dessa energia, afunda ao nível da motivação elementar biológica e econômica [...] (BAKHTIN [1919-1921], s.d., p. 57)

Essa discussão me interessa em particular como referência para um diálogo do porquê de encontrarmos professores justificando sua prática pelo *deve-ser-assim*, em tom

---

<sup>29</sup> Bakhtin distingue *ação* e *ato*. *Ação*: movimento da natureza, conjunto dos atos externos; *ato*: tem natureza semiótica e ideológica. No discurso, portanto, há *atos*. (BAKHTIN, 2003, p.39)

dogmático – uma espécie de “de acordo” com o que está estabelecido pela tradição. E me pergunto sobre o porquê de esses profissionais pensarem que *deve-ser-assim* assumindo valores supostamente universais. Por que esse *dever* se transforma em *norma* (às vezes a norma é transformada em método, antes que em metodologia<sup>30</sup>)?

Um outro ponto ainda da teoria do ato de Bakhtin que pode promover uma discussão frutífera sobre a relação teoria/prática pedagógica – dizendo respeito à coerência das determinações no tratamento dessa questão – remete à especialidade da ação e do que dela é efeito. Vemos profissionais da educação justificarem ações pelo critério do papel que a especialidade de sua profissão lhes faculta: um princípio de ação há muito tempo definido como guia de atividade, ou ainda, estar essa diretriz assegurada por uma prescrição, uma espécie de voz de “terceiro” que legitima os passos a serem executados.

Para as condições da atividade do professor como profissional da educação, a compreensão que Bakhtin atribui ao que ele institui como uma ação real se reforça e estimula diante do desafio do encontro de suas idéias com o que está instaurado como pedagogia. Para ele, a ação real é a ação de alguém que tem sobre si a *responsabilidade* por tal evento. Há, no entanto, ações de domínio coletivo que se marcam por uma regularidade benevolente, que leva ao reconhecimento e “identidade” de trabalho. Pode-se ainda dizer: uma situação na qual a especialidade das atividades conflui para um dado “modo de operar”. Dessa forma, quando concebida fora do âmbito da responsabilidade, segundo Bakhtin, a ação passa a se constituir em uma ação *técnica* ou *instrumental*, apenas. Mesmo nessa particularidade, contudo, o participante não é eximido da responsabilidade da ação realizada ou da omissão.

O dever, na linha de raciocínio de Bakhtin, não tem um conteúdo teórico que lhe seja específico. Sua possibilidade de existência está no juízo circunstanciado da consciência em situação de concretude histórica de um fato individual, na unicidade de uma vida, única e responsável. O dever só tem conteúdo no mundo da vida, na ação responsável individual que o determina. Em síntese, para Bakhtin a objetividade está em compreender “meu” dever relativamente ao objeto, porém: “Não é o objeto que inesperadamente toma posseção de mim como alguém passivo. Sou *eu* que me identifico ativamente com o objeto: criar empatia é um

---

<sup>30</sup> Entendo “método”, aqui, como um sistema de passos a executar fielmente para a realização de uma atividade. O método se apresenta como um discurso externo, legitimado. Compreendo “metodologia” como “[...] **orientação pedagógica geral** para o processamento de uma prática congruente, não dissociada daqueles princípios que regem a concepção [...] assumida, com todas as suas implicações. [...] Trata-se, pois, de uma **estratégia global** prevista para orientar o trabalho, ou seja, dar-lhe **sentido**, coerência. [...] a metodologia diz respeito à orientação específica a assumir dentro de um campo de trabalho. Ela é [...] subordinada à orientação geral e tem o selo da plasticidade, uma vez que somente a dinâmica das relações no âmbito escolar é que indicará os passos subseqüentes.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 68-69, grifos do autor).

ato *meu*, e apenas isso constitui sua produtividade e novidade [...] (BAKHTIN, [1919-1921], s.d., p. 16, grifos do autor).

Bakhtin destaca também o papel da teoria e do pensamento como constituintes do ato em seu conteúdo e processo. Porém adverte que o mundo teórico não é e não pode ser considerado como a totalidade do mundo, como também se deve ter em conta que a responsabilidade ali se assenta.

O valor da verdade teórica como eternidade de sentido e significado é, para Bakhtin, apenas “possível”, na medida em que a base de sua existência real é o centro real e concreto do Ser (ou *Self*)<sup>31</sup>, no espaço e tempo correlacionados à realização do ato, dado que:

Qualquer coisa tomada independentemente de, e sem referência ao centro único de valor do qual flui a responsabilidade de um ato realizado se desconcretiza e se des-realiza: ela é despojada de seu peso com relação ao valor, ela perde sua obrigatoriedade emocional-volitiva, e se torna uma possibilidade vazia, abstratamente universal. (BAKHTIN [1919-1921], s.d., p. 61).

Em sua crítica sobre normas éticas e normas científicas e suas peculiaridades no sistema teórico de filosofias diversas (as que têm servido de base à sua crítica), diz o autor que mesmo aquelas normas adjetivadas como “éticas” não escapam da “necessidade de provar cientificamente que elas são verdadeiras.” (p. 23) Ao teorizar sobre esse assunto, puxa para o espaço das ciências sociais a problemática da cientificidade, posição que também me interessa aqui:

[...] cada norma que tenha um conteúdo particular deve ser levantada ao nível de uma proposição científica especial. Antes disso, ela continuará sendo não mais que uma conjectura ou generalização prática útil. As ciências sociais futuras filosoficamente fundadas (elas estão hoje num estado altamente deplorável) reduzirão consideravelmente o número de tais normas flutuantes não enraizadas em nenhuma unidade científica (a própria ética não pode constituir tal unidade científica; pode apenas ser uma compilação de proposições práticas úteis, às vezes não comprovadas). (BAKHTIN [1919-1921], s.d., p. 24).

Segundo Bakhtin, na filosofia material, “O dever ético é anexado de fora”, e nesse cenário a ética material é “incapaz de sequer captar o problema escondido aqui.” (p. 24). E argumenta que mesmo as normas provadas pela ciência são relativas em relação ao dever, visto que o dever se vinculou a elas pelo exterior:

---

<sup>31</sup> Para Bezerra, Jacó Guinsburg, na tradução que fez da obra *Mikhail Bakhtin*, de Katerina Clark e Michael Holquist (2004), manteve da edição original (em inglês) o termo **self** (inglês), como tradução do *yá* (eu) russo, o que implica, segundo Bezerra, a inclusão de “um elemento estranho no corpo do dialogismo, para o qual a palavra estrangeira já é um **outro** e, por isso, o par **self**-outro se afigura outro-outro”. (<http://members.tripod.com/~lfilipe/Bakhtin.html>)

Como um psicólogo, sociólogo ou advogado, eu posso concordar *ex cathedra* com uma dada proposição, mas sustentar que ela se torna com isso uma norma reguladora do meu ato realizado é dar um salto sobre o problema fundamental. [...] Nenhuma proposição teórica pode fundar imediatamente um ato realizado, nem mesmo um ato-pensado, em sua real execução. De fato, o pensamento teórico não tem de conhecer nenhuma norma, seja qual for. (BAKHTIN [1919-1921], s.d., p. 24-25).

Outro ponto de fragilidade quanto à “ética material” é a sua universalidade – a suposição de que o dever pode ser estendido, pode se aplicar a todos” (p. 25). Bakhtin, procurando escapar à transcendência da filosofia kantiana, demonstra, por um conjunto de argumentos, como a ética formal construída pelo kantismo se sustenta em uma razão prática somente presumida, pois, de fato, essa conduta, em tese, realiza uma outra prática: a teoria (“um teoricismo fatal”). Assim, o mundo da razão prática na ética formal

[...] é na realidade um mundo teórico, e não um mundo no qual um ato ou ação é realmente executado. A ação que já foi realizada no mundo teórico (requerendo, mais uma vez, uma consideração unicamente teórica) *poderia* ser descrita e compreendida (e mesmo assim apenas *post factum*) do ponto de vista da ética formal de Kant e dos kantianos. Mas a ética formal não fornece uma abordagem a um ato vivo realizado no mundo real. (BAKHTIN [1919-1921], s.d., p. 27).

A crítica a essas teses dinamizam e guiam as idéias de Bakhtin que, a essa altura, aprofunda a sua compreensão de *ato*, argumentando que é na unidade da eventicidade do ser (ser-evento) responsável que o ato é vivo, único, integral, singular e irrepetível, recusando a possibilidade de construção de uma filosofia do Ser com ênfase no conteúdo-sentido, com abstração do ato e de seu autor (aquele que pensa, que contempla e que age).

É apenas de dentro do ato realmente executado, que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem ao Ser único e unitário em sua realidade concreta. Uma filosofia primeira só pode orientar-se em relação a esse ato realmente executado. (p. 28)

Para a compreensão do ato real do pensar, há de se atentar para a condição de veridicidade e de ocorrência entre teoria e situação para que se institua o ato verdadeiro, real e ético. Indica, então, para a noção de verdade, a necessidade de distinguir dois sentidos a ela inerentes, por intermédio dos termos russos *pravda* e *istina*. *Pravda*, no ato realizado em sua responsabilidade, é a verdade única, atualizada “tanto do fato como do sentido em sua unidade concreta”. *Istina* é a verdade *válida em si*. Ou, como expressa Amorim (2006b, p. 19), “[...] *istina*, composta de momentos universais e *pravda*, de momentos singulares. A primeira logicamente idêntica e repetível, a segunda irrepetível e em permanente devir,

portanto não idêntica. *Istina* tem uma dimensão epistemológica e *pravda*, uma dimensão moral.”. O ato realizado deve, então, ser tomado, como explicita Bakhtin,

[...] não como um fato contemplado de fora ou pensado teoricamente, mas [...] de dentro, em sua responsabilidade. [...] A responsabilidade do ato realmente executado conhece um plano unitário, um contexto unitário no qual esse levar-em-conta é possível – no qual sua validade teórica, sua fatualidade histórica e seu tom emocional-volitivo figuram como momentos de uma só decisão ou resolução. ([1919-1921], s.d., p. 29-30)

[...]

O ato realizado constitui uma passagem, *de uma vez por todas*, do interior da possibilidade como tal, para *o que ocorre uma única vez*. ([1919-1921], s.d., p. 30)

O autor desenvolve sua argumentação em torno do ato e do tom valorativo (valor e entonação), apreendidos na eventicidade do ser e do dever (veridicidade). A relação entre uma consciência viva e uma consciência cultural assim se estabelece:

Tanto a cultura como um todo quanto cada pensamento particular, cada produto particular de um ato ou ação viva, estão integrados no contexto único, individual do pensamento real como evento. [...] Qualquer valor universalmente válido só se torna *realmente* válido em um contexto individual.

O tom emocional-volitivo se relaciona precisamente com *toda* a unidade concreta e única em sua inteireza. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 37-38, grifo do autor).

[...]

O momento constituído pela realização de pensamentos, sentimentos, palavras, ações práticas é uma atitude ativamente responsável que eu próprio assumo – uma atitude emocional-volitiva em direção a um estado de coisas em sua inteireza, no contexto na vida real unitária e única. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 39).

O caráter real da unicidade individual dado pelo tom emocional-volitivo é a raiz da “responsabilidade ativa, da minha responsabilidade”, porque “procura expressar a verdade [*pravda*] de um dado momento, e isso o relaciona à última, unitária e única unidade.” (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 38)

Bakhtin registra que só na interação da verdade *pravda* (verdade responsável e na contingência do ser-evento) com a verdade *istina* (verdade em si) é que acontece o ato real, verdadeiro. Na base da ação responsável está o Ser-evento que correlaciona as duas verdades. Por isso, essa ação não deve se opor à teoria e ao pensamento, mas incorporá-los em si como momentos necessários.

Ao trazer para o conceito de verdade a diferenciação, Bakhtin estabelece críticas àquelas concepções que se confrontavam diretamente com seu pensamento, como a que dominava (e domina) o mundo ocidental: o racionalismo cartesiano, corrente essa que, como

estamos percebendo, traz à discussão ao longo do trabalho. E, pelo contraste semântico entre *pravda* e *istina*, retoma o sentido que herdamos do racionalismo. Para o autor, no racionalismo, a verdade *pravda* (única: do fato e do sentido) só podia ser a verdade *istina* “composta de momentos universais”, e a verdade de uma situação seria “precisamente o que é repetível e constante nela”; também ali “o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é fundamental e essencial, enquanto que a verdade individual [*pravda*] é artística e irresponsável, isto é, ela isola a individualidade dada”. E acrescenta: “Mesmo que se fale do ato único ativo (o fato), o que se quer realmente significar é o seu conteúdo (conteúdo auto-idêntico) e não o momento do desempenho real e efetivo do ato”. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 38).

No conceito de *pravda*, a verdade está instituída na responsabilidade da ação individual e única, pela qual se responde de um único e irrepitível lugar. Pelas palavras de Bakhtin, “A unidade da consciência real que desempenha responsabilmente uma ação, [...] não deve ser concebida, enquanto conteúdo, como a constância de um princípio, de um direito, de uma lei, e menos ainda do ser.” (p. 38-39). Bakhtin destaca isso porque percebia a tendência, na filosofia, de entender a unidade consciência/ser como um valor teórico; nessa situação, o ato realizado recua para um segundo plano. Uma inserção de teoria (verdade universal-*istina*) e acontecimento (verdade da situação-*pravda*) no dever de veracidade (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 38-39).

Não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga, mas minha assinatura sob ela; o fato de que uma vez eu reconheci ou subscrevi um dado reconhecimento. [...] O que encontramos em toda parte é uma unidade constante de responsabilidade [...] (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 40)

Nesse ponto aparece a formulação do “não-álibi” – na expressão de Bakhtin – diante da concretude e da responsabilidade do ato. Seguindo o raciocínio do autor, a responsabilidade de um ato está justamente em “meu não-álibi”, ou seja, na impossibilidade de eximir-me da responsabilidade de não estar em outro lugar que não ali, no lugar do evento-do-ser, um ponto único a cada ato. A minha ação (única, singular em sua condição de evento) está, então, na relação com a dos outros, isto é, prevendo o outro (um outro que não seja eu), do meu único lugar no Ser, em meu lugar do dever. “Aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é obrigatória.” (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 41). Assim, para cada um, esse “não-álibi” no Ser faz com que haja “um ato ou ação responsável e real (através de uma referência emocional-volitiva a mim mesmo como aquele que é ativo).” – e daí resulta a sua

“compulsoriedade”, seu peso real: “*ser* na vida, *ser realmente*, é *agir*, é ser não-indiferente com relação ao todo único”. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 43).

O mundo da verdade-*istina*, mundo das verdades universais, do repetível, enfim, mundo teórico da cognição, do “conteúdo-sentido”, não há como ser considerado como mundo-*inteiro*, porque a verdade-*istina* integra-se ao contexto da verdade-*pravda*. E por assim se apresentar, todo gesto, todo movimento, pensamento ou sentimento é ato – única forma de estar integrado às “raízes ontológicas do Ser real”. Isso significa que não se vive num mundo apenas possível, mas num mundo de realidade inescapável. “A verdade (*pravda*) do evento não é a verdade que é auto-idêntica e auto-equivalente em seu conteúdo (*istina*), mas é a posição justa e única de cada participante – a verdade (*pravda*) do dever ser concreto, real, de cada participante.” (p. 47).

A importância disso está na implicação das posições das pessoas, seus lugares na univocidade ou multivocidade, do lugar único à multiplicidade de possibilidades de ocupação de espaço; do que é válido e de dever para mim e não o é para o outro, ou o inverso. E Bakhtin introduz sua compreensão entre esse jogo do que é próprio a si e aos outros pelo que está significando como “contexto afirmado de valores”: um conjunto válido para toda a espécie humana, em relação ao qual, uma vez que cada “eu” afirme seu lugar próprio no Ser unitário que é a humanidade histórica, e tendo uma relação emocional-volitiva com ele, também assume uma posição em relação a esses valores (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 47-48).

Convém seguir um pouco esse raciocínio: para ele, a minha existência se revela pela existência de um único lugar possível: da eventicidade de meu ser e de meu não-álibi validado pela responsabilidade da existência única de tempo e espaço únicos. É nesse sentido que ele recusa o “homem-em-geral” (tal como *Homo Sapiens*), que assim é definido por um conhecimento dito universal.

Não existe o “homem-em-geral; eu existo e um outro particular concreto existe – meu íntimo, meu contemporâneo (humanidade social), o passado e o futuro de seres humanos reais (da humanidade histórica real). Todos esses momentos valorativos do Ser que são válidos individualmente e não universalizam ou generalizam o único Ser, e se revelam [?] para mim do meu único lugar no Ser como as bases do meu não-álibi no Ser. A totalidade do conhecimento universal ou geral, por outro lado, define o homem em geral (como *Homo Sapiens*). (BAKHTIN [1919-1921] s.d., 48).

Mas como Bakhtin entende a relação entre o que é singular e universal? E qual é a situação do referente? Para Bakhtin, o conhecimento sempre será colocado em correlação com a singularidade “de meu não-álibi no Ser”.



Todo o contexto infinito do conhecimento teórico humano possível – ciência – deve se tornar alguma coisa *responsavelmente conhecida* [uznanie] para mim como único participante, e isso em nada diminui e distorce a verdade autônoma [istina] do conhecimento teórico, mas, pelo contrário, complementa-a ao ponto de torná-la uma verdade necessariamente válida [pravda]. Uma tal transformação do *saber-de* [znanie] para a cognição responsável [uznanie] está muito longe de ser uma questão de sua utilização imediata, como um momento técnico ou instrumental, para satisfazer alguma necessidade prática na vida vivida. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 51, grifos do autor).

Como se vê, no campo do “mundo como um todo” (“o mundo”) e do sujeito “simples e fortuito” (um ser humano particular) trata-se de uma vinculação não de uns para um ou seu reverso, mas de algo da ordem da responsabilidade, a situação da relação.

A compulsiva inspiração da minha pequena vida e do mundo infinito é aquela do meu participativo (não indiferente) não-álibi no ser; essa é uma expansão responsável do contexto de valores reconhecidos do meu lugar único. Mas se eu me destaco desse lugar único, uma cisão surge entre o possível mundo infinito da cognição e o mundo muito pequeno de valores que foram reconhecidos por mim. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 52).

[...] É então que nasce a infinitude de cognição: em vez de trazer todo o (possível) conhecimento teórico [poznanie] do mundo em comunhão com nossa real vida-dentro como cognição responsável [uznanie], nós tentamos levar nossa vida real em comunhão com um contexto teórico possível, ou identificando como essenciais apenas os momentos universais da nossa vida real, ou compreendendo nossa vida real no sentido de ela ser uma pequena migalha do espaço e do tempo de um grande todo espacial e temporal, ou lhe dando uma interpretação simbólica. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p.53).

[...] tudo o que nós precisamos fazer é encarnar responsavelmente o ato mesmo do nosso pensar até sua conclusão última – subscrevê-lo – e nós nos tornaremos participantes reais no interior do Ser-evento, de nosso lugar único. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 53).

A metáfora de que Bakhtin se vale, a da encarnação, permite perceber o peso que o próprio autor atribui à valoração da ação responsável no evento do Ser em processo, inclusive na atividade intelectual. Como explica Bakhtin, ainda que alguém realize um ato ou ritual como *representante*, isso já é suficiente para criar responsabilidade pessoal, dado que esse alguém está *autorizado* a fazer esse papel. (Cf. BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 53)

Na esfera das ações especializadas, como é o caso dos profissionais docentes, não é possível valer-se de álibi para sua não-responsabilidade do lugar único que ocupam. A especialidade está marcada pela orientação das ações e do lugar ocupado pelos seus diferentes “locutores”, e é possibilidade vazia para a ação real. O que Bakhtin diz é que isso não exige, quem ocupa esse lugar, da responsabilidade nas ações. No dizer do autor, “a afirmação-reconhecimento real do todo que eu devo representar é meu ato pessoalmente responsável” (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p.53). Isso se justifica porque,

Para enraizar a ação, a participação pessoal do ser único e do objeto único deve estar em primeiro plano, porque mesmo se você for um representante de um grande todo, você será primeiro e antes de tudo um representante pessoal. E o próprio grande todo é composto não de momentos universais ou gerais, mas de momentos concretamente individuais. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 55).

Nesse ponto, Bakhtin tece a centralidade da sua filosofia moral (ética), ao expor o mundo de um ato realizado e a base da participação única do ser e desse mundo, no ser. O centro é o modo da relação entre mundos que são irrepetíveis de consciências que estão de fato agindo, e os momentos “comuns” como constituintes dessa rede, não como elementos universais.

Essas *centralidades*, como Bakhtin expressa, formulam uma “arquitetônica concreta do mundo real do ato realizado” (valores científicos, éticos, políticos), que deve ser descrita pela filosofia moral, ou seja, “o plano ou desenho concreto do mundo de uma ação ou ato unitário e único, os momentos básicos concretos de sua construção e de sua mútua disposição”, sendo esses momentos básicos o “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro.” (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 54-55).

Essa divisão valorativa arquitetônica do mundo entre *mim* e aqueles que são todos *outros* para mim não é passiva nem fortuita, mas ativa e de dever. Essa arquitetônica é tanto alguma coisa *dada* como alguma coisa *a-ser-realizada*, porque é a arquitetônica de um evento. Ela não é dada como arquitetônica encerrada e enrijecida, na qual eu estou colocado passivamente. É o plano ainda-por-ser-realizado da minha orientação no Ser-evento ou uma arquitetônica que se realiza incessantemente e ativamente através da minha ação responsável, construída pela minha ação e possuindo estabilidade apenas na responsabilidade da minha ação. O dever concreto é um dever arquitetônico: o dever de realizar o lugar único no Ser-evento único. E ele é determinado antes e acima de tudo com uma contraposição entre *eu* e o *outro*. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 76, grifos do autor).

Podemos então dizer que a força da concepção de ato/atividade em Bakhtin se baseia na responsabilidade que medeia o ato em tempo e espaço de um mundo concreto dado. Um agir, de um lado, firmado na alteridade – minha ação está na relação com a do outro – e, de outro, na responsabilidade – na apreensão do mundo social e histórico no mundo “dado”.

Esse mundo é dado para mim, do meu único lugar no Ser, como um mundo que é concreto e único. Para a minha consciência participativa que age, esse mundo, como um todo arquitetônico, está disposto em torno de mim como em torno daquele único centro do qual minha ação flui ou aparece: eu *dou com* esse mundo, tanto quanto eu venho ou fluo de dentro de mim mesmo no meu ato ou ação de ver, pensar ou fazer alguma atividade prática. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 59, grifos do autor).

Trago essa interpretação porque a palavra *responsabilidade* tem ocupado significativamente o discurso social sobre o trabalho de professores, tanto na esfera escolar como na comunidade científica, seja como questão de caráter individual ou relativa à própria especialidade, como trabalho coletivo. Contrariamente a essa perspectiva, para caracterizar a profissão docente tem havido a produção de chavões que vão desde a concepção de trabalho como “vocação”, “dom”, até aquela de função substituta de papéis familiares como *tias e tios*, *pais e mães*, que atestam as distorções nesse âmbito.

Compreender melhor o que vimos discutindo aqui me impele a observar mais de perto a tradição das representações de que acima falei para aproximar a análise da atividade profissional aos critérios de cientificidade. Trata-se, então, de “atentar” para o que escreve Bakhtin na abordagem da questão, pois, como já frisei aqui, do lugar onde cada professor está, real, único e histórico, não há possibilidade de *álibi* para o que é de *sua* responsabilidade.

Se em minha vida prática, como diz Bakhtin, “eu me abstraio do centro que constitui o ponto de partida da minha participação única no Ser”, torno impossível a minha existência, porque só é possível conhecê-la no interior da experiência vivida do lugar único que ocupo responsabilmente. É através do *outro*, que não coincide comigo, que é possível dimensionar a minha existência no mundo. Mas não se trata de viver e agir apenas para seu próprio bem, alerta Bakhtin. Trata-se de que só de um lugar único é possível ser-se ativo. E ser ativo é figurar como centro de significância e de valor.

O projeto de Bakhtin é o de uma arquitetônica cujo volume estético é o próprio homem na “estrutura arquitetônica do mundo-evento-real”, expressando-se por suas entonações emocionais-volitivas. Em sua individualidade responsável, a vida integra-se à arquitetônica espacial, temporal e valorativa da unidade histórica do ato real: um mundo de consciência participante e realizadora. Nesse contexto, ganha importância a articulação entre as categorias do universal e do singular e da teoria e do ato, não na forma de antagonismos, mas de relação de complementaridade, particularmente nas ciências humanas, em cujo alicerce está a alteridade. Alteridade esta constitutiva do *ato*, do *valor* e da *entonação* como elementos dinâmicos na ética, e, por conseguinte, como condição de existência humana responsiva.

Para Bakhtin, o mais alto princípio arquitetônico do ato realizado é a contraposição entre *eu* e o *outro*, dois centros de valor, cada um universo de valores, com diferenças ontológicas, ou diferentes pontos de vista valorativos, dependendo se correlacionados comigo ou com o outro. No entanto, conforme Bakhtin, “isso não quebra a unidade de significado do mundo, mas antes o eleva ao nível de um evento único”.

(BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 75). Essa divisão valorativa arquitetônica do mundo entre mim e o outro não deve ser entendida pela ótica dos extremos, isto é, em termos absolutos, ou, como diz Bakhtin, a arquitetônica não é dada como “encerrada” ou “enrijecida” (p.75), na qual o sujeito é colocado passivamente. Penso então tratar-se de valores assumidos por um sujeito ativo que se posiciona no mundo do seu lugar único, mas que desse lugar vê o outro. A ênfase de Bakhtin no aspecto relacional do sujeito tem como proposta, segundo Sobral (2005a, p. 22), “conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido”. Entendo daí que é na dimensão da alteridade que o sujeito se situa no mundo, orienta seus atos. Para Sobral essa concepção de sujeito em Bakhtin constitui uma “verdadeira revolução nas filosofias da vida e do processo.” (2005a, p.22).

E aqui chego à questão central do pensamento de Bakhtin e seu Círculo: a alteridade, cujo objeto é a relação eu/outro, ou, conforme Bakhtin, a relação do eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-outro, instauradora do princípio da dialogia. Para Amorim (2003), o conceito de alteridade em *Para uma filosofia do ato* perpassa pela obra toda de Bakhtin, isso porque nas categorias que discute, tais como responsabilidade, ética, estética e, em sentido mais amplo, a própria epistemologia, a alteridade está posta, é constitutiva dessas categorias (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 76).

Ainda em estado germinal nessa obra, o conceito de alteridade, como é perceptível pela leitura das outras de Bakhtin e seu Círculo e pela análise dos estudiosos do assunto, pode constituir tema de estudo para todos aqueles que, insatisfeitos com teorias e filosofias que abstraem o homem do mundo, da história, buscam entendê-lo não só em sua singularidade constitutiva, mas na extensão de sua consciência em direção ao outro, isto é, no plano relacional também constitutivo – enfim, na interação responsável e responsiva.

Como expressa Wall (2006, p. 311), ao reportar-se à filosofia de Bakhtin:

[...] ele [Bakhtin] entra em um mundo filosófico aparentemente autocontido, onde o próprio pensamento é considerado como uma atividade dialógica por si só. Com Bakhtin, o que incomoda é que não é só uma questão de pensar dialogicamente sobre o mundo; mais precisamente, o pensar sobre o mundo é, *em e por si só* – ou pelo menos deveria ser –, concebido como dialógico. Ele nos força a pensar de maneira diferente, a pensar dialogicamente. A pensar *com* os outros. (p. 311).

## 2.4 A LINGUAGEM COMO CENTRO DE CONHECIMENTO DO AGIR HUMANO

Em *¿Qué es el lenguaje?*, Bajtín (1993a), discutindo o que diferenciaria um material verbal de outro exclusivamente físico, quando se trata da criação artística – ou seja, contrastando materialidades como um pedaço de barro e a palavra (um signo) –, aponta, como diferença profunda, o significado de cada material em si. Enquanto um pedaço de barro, tomado isoladamente, nada significa fora da totalidade de uma obra, por exemplo, uma palavra tem um significado, denota um objeto ou uma ação, ou um acontecimento, ou uma experiência psíquica. Isto porque, para o autor, quando o trabalho é com a palavra, não há “um desnudo material físico”; aqueles que se valem das palavras se depararão com algo já elaborado (1993a, p. 219). Bakhtin, nesse caso, expõe o que se apresenta como materialidade da linguagem, comparando o trabalho de criatividade artística com material verbal, de que se serve o escritor, com outro material físico (argila, mármore etc.), utilizado por pintores e escultores. Entre esses dois tipos de produtos culturais o privilégio é da linguagem verbal como material semiótico, visto que, ao ser utilizado, já se encontra carregado de ressonâncias, de valores, de já-ditos.

A particularidade desse material que é a linguagem, segundo Bakhtin, está em observar o seu processo de formação e de desenvolvimento, que ultrapassa os limites de uma interpretação circunscrita aos elementos verbais lingüísticos e estruturais. As relações sociais de produção e a estrutura social e política da sociedade são igualmente elementos do processo de produção da linguagem: “El lenguaje no es un don divino ni un regalo de la naturaleza. *Es el producto de la actividad humana coletiva y refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sociopolítica de la sociedad que lo ha generado.*” (BAJTÍN, 1993a, p. 227, grifos do autor).<sup>32</sup> Portanto, é produto relacional de uma ação social e coletiva, e conhecer a natureza dessa ação pode esclarecer a materialidade da linguagem e as imbricações relacionadas à sua formação como objeto real e social.

Bakhtin (1993a) apóia-se em Engels (1876)<sup>33</sup> – a quem atribui a indicação de por onde investigar a realidade objetiva da linguagem (a sua origem) –, como também em Ludwig

---

<sup>32</sup> “A linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou.”

<sup>33</sup> Engels, *El papel del trabajo en el proceso de transformación del mono en hombre*, Archivo Marx y Engels, II, p. 93; Marr, N.I. *Las etapas del desarrollo de la teoría jafética*, 1926, p. 28 (apud BAJTÍN, 1993a, p.222).

Noiret e em N. I. Marr, para apresentar, por um lado, que a origem da linguagem fônica articulada deve ser buscada “en las condiciones peculiares de la vida laboral de la humanidad primitiva”, e, por outro lado, que a linguagem fônica percorreu o mesmo processo longo de desenvolvimento da cultura material econômica e técnica.

Segundo a tese de Marr (v. BAJTÍN 1993a), os primeiros estágios da linguagem diferiam profundamente das atividades econômicas da sociedade, inerentes a cada época. Nessa linha de raciocínio, para Marr, a linguagem dos primórdios devia ser a das mãos, mediante gestos e mímica, uma linguagem mais simples, que atendia às necessidades da vida cotidiana de uma sociedade formada por grupos de caçadores. Para ele, sons certamente acompanhavam essa linguagem das mãos, porém estes ainda eram inarticulados e se restringiam a uma expressão de estado de ânimo.

No estágio que deu origem à linguagem fônica articulada como resultado de ações mágicas às quais o homem daquele período recorria como condição necessária para o êxito da sua atividade, isto é, das necessidades advindas da própria organização produtiva, é que se elaboram os elementos lingüísticos fundamentais a qualquer sistema fônico. Nesse estágio *mágico* a palavra ainda não tem caráter de signo, contudo, já se manifesta como “proceso de trabajo coletivo”. (BAJTÍN, 1993a, p. 224).

Também é preciso não esquecer, conforme Bakhtin, que para o homem da idade da pedra o rito mágico era um ato ligado à economia, uma forma de ação sobre a natureza, pela qual receberia o bem mais valioso, se não o único: o alimento. Os primeiros elementos fônicos seriam, então, os ligados ao processo de trabalho e também à organização produtiva da sociedade. Essa organização inicialmente muito primitiva foi tornando-se gradualmente mais complexa, como mais complexa se tornou também a linguagem, gerando os sucessivos estágios de compreensão do mundo circundante e da relação com ele (a ideologia)<sup>34</sup> (1993a, p. 224).

No complexo fônico primitivo, a palavra seria polissignificante e ligava-se a todos os significados conhecidos pela humanidade. As designações dos objetos eram as dadas aos mais próximos e aos relacionados, evidentemente, à atividade econômica do homem (objetos mágicos, de culto), em que magia e trabalho se confundiam em uma totalidade na “conciencia confusa del hombre.” (BAJTÍN, 1993a, p. 225).

---

<sup>34</sup> Em nota de rodapé, nessa obra (BAJTÍN, 1993a), Bakhtin explicita a concepção de ideologia: “Por ideologia entendemos todo el conjunto de los *reflejos* y de las *interpretaciones* de la realidad social y natural *que suceden en el cerebro del hombre*, fijados por medio de palabras, diseños, esquemas, u otras formas *sígnicas*” (p. 224, grifos do autor).

Tornando-se mais complexos os processos produtivos, a linguagem também se tornou mais complexa, conforme já explicitado, e, de um estágio *mágico*, passou-se para um *totemístico* (divinização de animais, vegetais etc.), seguido de um estágio cósmico (divinização do céu e dos fenômenos celestes).

A possibilidade de denotação da palavra foi o impulso para o desenvolvimento da linguagem fônica. Por sua vez, a transformação dos complexos fônicos em linguagem à medida que a atividade econômica ia aumentando sua complexidade desencadeou um processo de *entrecruzamento lingüístico*, junto com o entrecruzamento de grupos humanos; como resultado, a bagagem lexical se enriquece, ocorrendo um processo de conjugação das palavras em frases, representando a realidade dos fenômenos ideológicos, em outras palavras, materializados na “realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 35).

Importa, então, compreender que as condições em que os sons articulados da linguagem se transformaram em complexos fônicos e estes em palavras (signos) são decorrentes de necessidades daqueles momentos históricos, mas necessidades oriundas de novas exigências econômicas, de compreensão e explicação do trabalho coletivo do homem.

Em síntese, para Bakhtin, em sua construção a linguagem reflete necessariamente a organização econômica da sociedade e sua constituição sociopolítica. Assim como a palavra, qualquer outro signo cultural “torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída”, porque “Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, *é acompanhada de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e interpretação.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV) (1990, p. 38, grifos do autor).

Pelo exposto, fica claro o papel da organização do trabalho social no nascimento e desenvolvimento da linguagem e, portanto, sua estreita relação com a atividade econômica. Viu-se também que a origem da linguagem fônica está ligada ao processo laboral, à organização produtiva da sociedade. Dessa forma, ao longo de milênios, dos gestos e da mímica passou-se ao material sonoro. E assim, de uma organização extremamente primitiva, o desenvolvimento da linguagem foi gradualmente tornando-se mais complexo, gerando sucessivas e diferentes formas de compreensão do mundo circundante, permitindo a formação de complexos sistemas ideológicos.

Mas, segundo Bakhtin (1993a), não podemos esquecer também que a linguagem cria e forma a consciência do homem. Como ocorre esse processo? Explica-nos o autor que

para estabelecer um processo de comunicação verbal impõe-se como necessária, além da transmissão do signo, a conversão do signo exterior em signo interior, em linguagem interior. E, assim, toda a vida interior do homem desenvolve-se em estreita relação com os meios para expressá-la: “Sín lenguaje interior no existe conciencia, asi como no existe lenguaje exterior sín lenguaje interior”.<sup>35</sup> Ainda, para Bakhtin, tanto a linguagem interior como a exterior encontram-se orientadas para o outro, para o ouvinte. Falante e ouvinte são participantes conscientes do fenômeno da enunciação.

Nesse ponto, Bakhtin chama a atenção para a natureza social da linguagem, pois até as mais primitivas expressões de desejos e de percepções fisiológicas possuem uma clara “*estrutura sociológica*” (BAJTÍN, 1993b, p. 245). Dessa forma, a linguagem em desenvolvimento, como produto vivo das forças sociais, segue o próprio desenvolvimento dessas forças, gerando os mais diversos “tipos” de enunciados, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social, em diferentes esferas da atividade humana.<sup>36</sup>

A comunicação social, em sua modalidade de comunicação verbal (interação) ou outra qualquer, concentra e institui esse movimento do agir humano, liame entre a linguagem e as atividades próprias da organização social, econômica e política da sociedade. Em síntese: o agir humano ocorre como condensação de movimentos que concentram o simbólico e o real (social/natural) nas esferas de atividade social, nas quais as manifestações verbais delineiam *gêneros do discurso*<sup>37</sup>, que não só passam a existir nesse ambiente, mas evoluem e se transformam pelo desenvolvimento e complexificação das atividades humanas, refletindo e refratando a dinâmica da conjunção da palavra e da atividade humana.

Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas idéias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2005, p. 294).

Em outra passagem, Bakhtin (Volochínov) (1990) fala da proximidade entre os signos não-verbais (ações em geral) e o signo lingüístico; ao mesmo tempo, observa-se a aproximação entre as tradições a que se refere Bakhtin (citação acima) e aquilo que se poderia chamar de *rito*, ou seja, uma ação da ordem do simbólico, do real social e ideológico (gestos,

---

<sup>35</sup> “Sem linguagem interior não existe consciência, assim como não existe linguagem exterior sem linguagem interior.”

<sup>36</sup> “Tipos” de enunciados corresponde a gêneros do discurso; para uma discussão sobre “tipos” veja-se Rodrigues (2001a).

<sup>37</sup> Em outra seção deste capítulo os gêneros serão tratados em sua especificidade.



roteiros, rotinas, movimento, cor etc.). O rito seria o encontro com uma memória que se atualiza em atos simbólicos conjugados, verbais e não-verbais.

Segundo Bakhtin (Volochínov) (1990), qualquer signo – verbal ou não-verbal – está atravessado pela ideologia. No entanto, diz o autor, a linguagem verbal, como material semiótico, ocupa lugar privilegiado para ver a questão da ideologia. Para o autor, tudo que é ideológico possui um valor semiótico: “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (p. 35).

Portanto, na visão do autor, a “lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 36-37). Como já observado aqui e repisando, signos e ideologia têm uma realidade social, são constituídos no “terreno interindividual”, cuja base material está na vida social. Os materiais significantes não são, portanto, apenas reflexos da realidade, mas parte dela, por isso não apenas “refletem”, mas “refratam” a realidade.

A palavra é o “fenômeno ideológico por excelência.”; “é o material privilegiado da comunicação da vida cotidiana.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 36-37). Então, para compreender um signo, há que “aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos”; “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.” (p. 33-34). Nesse sentido, linguagem e ideologia, por um lado, se identificam; por outro, na materialidade dos signos, cruzam interesses sociais em confronto – portanto, diferenciam-se.

A natureza da realidade ideológica e psíquica é totalmente social, escreve o autor. Os excertos abaixo fornecem índices dessa concepção de ideologia.

El lenguaje interior es la esfera, el campo, en el que el organismo pasa del ambiente físico al social.

Una conciencia que no se encarna en el material ideológico de la palabra interior, del gesto, del signo, del símbolo, no existe o no puede existir. (BAJTÍN, 1993a, p. 238)

[e]

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão e o próprio pensamento.

[...]

a consciência tem uma existência real e representa um papel na arena do ser.

[...]

A atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada. [...] Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p.117-118)

Com base nesse entendimento, Bakhtin e seu Círculo, nos traços teóricos que marcaram a construção de uma filosofia da linguagem e seu pensamento sobre as ciências humanas, compõem um paralelo entre o que seria uma análise da linguagem radicada nuclearmente no sistema da língua e um estudo da linguagem humana com a incorporação do concreto, da totalidade verbal, social e ideológica:

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência – a lingüística – e ser interpretada apenas por métodos lingüísticos.

[...]

A lingüística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados e nem as relações dos enunciados com a realidade e com a pessoa falante (o autor). (BAKHTIN, 2003, p. 324)

Ou, ainda, em passagem de outra obra (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 154):

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade.

Entre outras possibilidades, esses excertos exemplificam a posição de Bakhtin quanto à condição da linguagem, qual seja, de fenômeno real e concreto, estruturado e constituído pela atividade do homem nas relações dialógicas, para estar e ser no “grande diálogo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 323). A comunicação discursiva inerente às relações sociais que a suscitam, diz respeito ao encontro do *eu* com o *outro* e com a *realidade* (natural, social) nos termos de uma relação dialógica concreta.

Nesta linha de pensamento, Bakhtin e seu Círculo põem em destaque um produto fundamental da atividade humana, os signos, e as ciências que estudam o homem social encontram ali elementos para a compreensão do *ser social* e seu agir.

## 2.5 DISCURSO E ENUNCIADO – O EFEITO IDEOLÓGICO

Cabe agora buscar compreender a perspectiva de Bakhtin e seu Círculo quanto ao caráter que atribuem à “comunicação”, comparativamente a outras teorias, uma vez que a

entendem ou a dimensionam como uma rede de relações que estrutura as totalidades histórico-sociais e ideológicas dos fenômenos humanos.

O objetivo é entender a dimensão dos conceitos envolvidos no que Bakhtin chama de comunicação verbal (interação verbal): linguagem, gêneros do discurso, relações dialógicas, enunciado e sua problemática, e a comunicação social no conjunto das estruturas que a geram e a provocam.

Embora haja variação de termos nos argumentos de Bakhtin em suas publicações e nas de seu Círculo – dada a história de sua produção intelectual e a problemas resultantes da tradução –, no conjunto de sua obra há “unidade de fundamento conceitual”, assim como no processo da sua reflexão teórica – caso aqui observado, por exemplo, para os conceitos de linguagem, língua, texto, discurso e enunciado.<sup>38</sup>

A língua e o enunciado comportam relações diferentes na cadeia da comunicação humana: por um lado, em suas funções lingüísticas, as unidades da língua são infinitamente reprodutíveis; por outro, “as unidades da comunicação discursiva – enunciados totais – são irreprodutíveis (ainda que se possa citá-las) e são ligadas entre si por relações dialógicas.” (BAKHTIN, 2003, p. 335), ou ainda: “Cada elemento do discurso é percebido em dois planos: no plano da repetitividade da língua e no plano da não-repetitividade do enunciado. Através do enunciado a língua comunga na não-repetitividade histórica e na totalidade inacabada da logosfera.” (BAKHTIN, 2003, p. 369).

No mesmo contexto, o da diferenciação entre língua e enunciado, é importante ainda frisar o que diz Bakhtin em forma de apontamento: “O discurso como meio (língua) e o discurso como interpretação. O discurso interpretativo pertence ao reino dos fins. A palavra como fim último (supremo).” (2003, p. 369). Há aqui um sentido importante para as ciências humanas naquilo que se pode depreender do que diz Bakhtin quando se refere ao “discurso como interpretação”, ou seja, quando estabelecido como uma atividade consciente e encaminhada a finalidades (discursos situados no tempo e no espaço, na relação entre participantes, no encontro entre textos, reacentuação de dado texto no mesmo contexto, reapreciação em outros contextos). Afinal, para Bakhtin, o objeto real das ciências humanas é o homem social que fala e exprime a si mesmo, e o enunciado (produção de discurso) ocorre “como um todo individual singular e historicamente único”, como um acontecimento da produção da vida material dos seres humanos em seu agir na realidade concreta da vida e da cultura. (2003, p. 319, 334).

---

<sup>38</sup> Cf. Rodrigues (2001a) e Souza (2002a e 2002b).

A linguagem verbal produz uma *relação constitutiva* entre os mundos natural e semiótico. Como signo da vida humana, evidencia do melhor modo o elo entre o simbólico e o natural.

A atribuição a Bakhtin da criação de uma ciência toma forma, aqui, na lógica da constituição da linguagem. Se da linguagem verbal o elemento extraverbal é constituinte, impõe que esta particularidade do objeto – o domínio do que é ciência em linguagem – esteja determinada pelas particularidades dos elementos lingüísticos e dos elementos sociais na composição da linguagem verbal, isto é, do *enunciado*, conforme Bakhtin.

[...] la comunicación verbal no es sino una de las innumerables formas de desarrollo – “de formación” – de la comunidad social en la que se realiza la interacción verbal entre personas que viven una vida social. Por eso, sería una tarea desesperada intentar comprender la construcción de las enunciaciones, que forman la comunicación verbal, sin tener presente a ninguno de sus vínculos con la efectiva situación social que las provoca. (BAJTÍN, 1993b, p. 246) <sup>39</sup>.

A vida e a cultura tornam-se evidentes constituintes do enunciado se a saliência na investigação for a observação da real complexidade da comunicação discursiva. A investigação de Bakhtin estava voltada justamente para a *ubiquidade social* da palavra: serve de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios ou esferas de atividade (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 41). Ainda, para o autor, as dimensões material e simbólica presentificam-se no enunciado, onde se dá o contato do lingüístico com a realidade concreta.

Daí por que, também, em cada esfera social de atividade e comunicação discursiva humana estabelecem-se repertórios de enunciados, denominados por Bakhtin (2003) *gêneros do discurso*. Os gêneros estão vinculados à situação sócio-história de interação (relação entre locutores, tempo e espaço, finalidades discursivas).

Em algumas das obras de Bakhtin, a análise dos fatos da linguagem é constituída em torno das noções de *enunciado* e *gêneros do discurso* como estreitamente vinculadas. Interessa trazer, aqui, o diálogo que Bakhtin estabelece entre as duas noções.

Para Bakhtin (2003), o ponto de partida para a análise dos gêneros é o enunciado tomado como unidade real da comunicação discursiva. Por focar os gêneros em sua historicidade, Bakhtin vê estreita correlação entre eles e as funções que assumem na interação verbal. Isto decorre do postulado de que há um vínculo orgânico entre a utilização da língua e

---

<sup>39</sup> “[...] a comunicação verbal é apenas uma das inumeráveis formas de desenvolvimento – de formação – da comunidade social na qual se realiza a interação verbal entre pessoas que vivem uma vida social. Por isso,

a atividade humana, já que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas ao uso da linguagem (*ubiquidade social* da palavra). Essa utilização efetua-se por meio de enunciados, que se materializam na forma de gêneros.

Os sujeitos interlocutores operam com a realidade concreta mediante enunciados reais e estes dão existência e sentido à realidade: “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Desconsiderar tal pressuposto na análise da natureza de um objeto indica, para Bakhtin, fragilidade na investigação:

[...] em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 2003, p. 264-265).

A crítica de Bakhtin ao pensamento lingüístico exposto em teorias anteriores e contemporâneas à sua, neste particular, é de que estas incorrem em equívocos, provocados pela “indefinição terminológica” e “confusão metodológica” no trato do objeto de análise, ou seja, a “*real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 274, grifos do autor).

Nas esferas da comunicação humana e da atividade os diversos “tipos” de enunciados (os gêneros) se instituem e se particularizam como instâncias discursivas<sup>40</sup> que não podem ser confundidas com locais de trabalho (até podem coincidir ou se constituírem no espaço de fronteiras)<sup>41</sup> (BAKHTIN, 2003, p. 262).

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva

---

seria uma tarefa sem esperança procurar compreender a construção das enunciações, que formam a comunicação verbal, sem ter presentes seus vínculos com a efetiva situação social que as provoca.”

<sup>40</sup> Outras expressões equivalentes utilizadas por Bakhtin: instâncias discursivas de produção; campos de comunicação; esferas de comunicação; campos de comunicação discursivas, encontram-se no texto “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003).

<sup>41</sup> Explicitando mediante um exemplo: a escola é um espaço de trabalho do professor, é um ambiente físico, mas é uma instituição social, portanto é também um espaço social. Ali circulam gêneros discursivos específicos, ou seja, produções da ordem da pedagogia; mas também circulam gêneros de outras esferas, como os da ordem administrativa. Na esfera científica, um outro exemplo, a figura do autor e a do trabalhador marcam espaços de interação particulares: o cientista como trabalhador, o cientista como autor. Isso só para lembrar que nas próprias esferas particulares há regularidade e heterogeneidade.

peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2003, p. 274-275, grifos do autor).

Bakhtin apresenta os limites dos enunciados dando corpo a este universo sógnico que vai da totalidade às partes e vice-versa. A ressonância da totalidade se mostra nas partes, assim como as partes ecoam a totalidade. Como diz Bakhtin (2003), em uma das passagens em que discute os meandros da relação entre totalidade e agrupamentos que a instituem:

Quando construímos o nosso discurso, sempre trazemos de antemão o todo da nossa enunciação, na forma tanto de um determinado esquema de gênero quanto de projeto individual de discurso. Não enfiamos as palavras, não vamos de uma palavra a outra, mas é como se completássemos com as devidas palavras a totalidade. Enfiamos as palavras apenas na primeira fase do estudo da língua estrangeira e ainda assim apenas quando usamos uma orientação metodológica precária. (Nota de rodapé, p. 291-292).

Nessa citação, Bakhtin evidencia os fundamentos de sua metodologia, deixando ver a linguagem como base para pensar o homem e a natureza humana – a linguagem visada como totalidade, isto é, a linguagem como “linguagem social”, não o conjunto dos signos lingüísticos. E ainda: “Todos [os] fenômenos<sup>42</sup> estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele.” (2003, p. 306).

Assim, um pesquisador da linguagem humana não pode prescindir da análise da interação dos sujeitos do discurso, como não pode prescindir da compreensão das relações do material semiótico com a ideologia, com a sociedade e com a história. A *compreensão*, segundo Bakhtin, conforme já dito aqui, como categoria do conhecimento em ciências humanas, agrega em sua concepção o termo ‘profundidade’. Uma pesquisa no campo das ciências humanas tem, pois, de ganhar profundidade e não altura e amplitude, como ele enfatiza (BAKHTIN, 2003, p. 334). No estudo do enunciado se alcançaria a profundidade pela compreensão da situação real e concreta da sua existência, na interação verbal e social, dado que é sempre dialógica a compreensão do enunciado pleno (BAKHTIN, 2003).

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma

---

<sup>42</sup> Bakhtin (2003, p. 306) estava tecendo críticas à “estreiteza” das investigações da estilística, e quando escreveu tal síntese costurava a sua tese pela crítica à teoria estilística, por destacar seu objeto, na análise, da totalidade (o contexto real).

*resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

[...] todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. [...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele. (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Por essa exposição Bakhtin parece dizer-nos que a vida começa no encontro dos “enunciados com a realidade concreta, com o sujeito real falante e com outros enunciados, relações que [...] tornam os enunciados verdadeiros ou falsos, belos, etc.”.

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2003, p.330).

Estas “vozes”, estes “outros” que instituem relações dialógicas, também ativam o enunciado em termos prospectivos, porque

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. [...] Desde o início o falante aguarda a resposta deles [dos ouvintes participantes ativos da comunicação discursiva], espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro desta resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 301).

O fundamento para a compreensão da complexidade do *enunciado*<sup>43</sup> implica uma posição metodológica que acolha o objeto na unidade da sua constituição. Impõe-se, então, ter em conta, para a compreensão profunda do objeto/enunciado, as “peculiaridades estruturais” e limites de “natureza substancial e de princípio” (BAKHTIN, 2003, p. 274, p. 275).

---

<sup>43</sup> Segundo Souza (2002a), há falta de critério em algumas edições brasileiras e francesas das obras de Bakhtin e seu Círculo quanto a conceitos como *enunciado* e *enunciação*. Assim, por exemplo, nas edições brasileiras de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foram traduzidas as ocorrências do termo *vyzkazyvanie* (enunciado) por *enunciação* e só este termo é utilizado – uma atitude justificada em nota por Marina Yaguello, tradutora da obra. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, com tradução direta do russo por Paulo Bezerra, ocorrem dois termos: *enunciado* e *enunciação*. Em *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*, traduzida diretamente do russo por um corpo de tradutores, no ensaio “O discurso no romance” ocorrem os dois termos: *enunciado* e *enunciação*. Nas duas outras obras de Bakhtin, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* e *Estética da Criação Verbal*, há coerência no uso da tradução da palavra *vyzkazyvanie* para *enunciado*. Para mais detalhes relacionados a problemas de tradução nas obras de Bakhtin e seu Círculo, indico a leitura de Souza 2002a e Souza 2002b.

Quais seriam então as “peculiaridades” e onde estariam localizados os “limites” do enunciado que lhe confeririam a condição de unidade?

Para Bakhtin, como vimos, o enunciado requer um estudo relacional entre o que é verbal e a situação extraverbal, seus elementos formadores. Desse modo, os limites definidos e intimamente vinculados ocorrem

- e) pela “alternância dos sujeitos do discurso”,
- f) pela “conclusibilidade específica do enunciado” e
- g) pela “relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 275, p. 280, p. 289).

### 2.5.1 Alternância dos sujeitos do discurso

Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado [...] reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes – os campos da comunicação cultural). (BAKHTIN, 2003, p. 299).

A imagem metafórica que Bakhtin constrói é de uma trama de fios dialógicos e ideológicos na comunicação verbal cotidiana ou em domínios de esferas culturais formalizadas, em um contexto de alternâncias de sujeitos do discurso, mais próximos ou mais “distantes”. Haveria equívoco se a concepção de “alternância” ficasse circunscrita a réplicas e contextos imediatos.

[...] antes do início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2003, p. 275).

A alternância dos sujeitos do discurso tem uma materialidade e é assumida mediante várias formas: desde as réplicas de modo mais simples e evidente do diálogo real até as formuladas nos gêneros secundários (das esferas especializadas). As réplicas são



interligadas, e só passíveis de observação a partir do estudo integral da língua viva, nos termos já explicitados. As perguntas se relacionam às repostas, a afirmação à objeção, a afirmação à concordância etc., dado que “essas relações só são possíveis entre enunciações [enunciados] de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunidade discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 276, grifo do autor).

## 2.5.2 Conclusibilidade específica do enunciado

Outro elemento da tríade referida acima é a conclusibilidade do enunciado, “uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 280). Afinal, o falante, ou quem escreve, disse tudo o quis dizer? Este questionamento é o que responderá à conclusibilidade do enunciado, que está determinada por categorias específicas que asseguram a possibilidade de resposta (ou compreensão responsiva): a exauribilidade do objeto e do sentido (tema, conteúdo); o projeto discursivo ou vontade de discurso do falante; e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (BAKHTIN, 2003, p. 281).

A exauribilidade do objeto e do sentido, também denominada por Bakhtin exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado, cumpre uma relação imediata com cada campo da atividade humana que, por sua vez, constitui relações de comunicação discursiva entre os sujeitos nas diversas esferas. A exauribilidade comportará uma relação direta com os campos da vida ou com campos oficiais de onde advierem os enunciados. Pode ser plena em situações de natureza factual, como em ordens e pedidos, quando os gêneros são bastante padronizados. Entretanto, quando os campos são de criação especializada,

[...] (particularmente no científico, evidentemente) [...], só é possível uma única exauribilidade semântico-objetual muito relativa; aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva. O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma idéia definida do autor. (BAKHTIN, 2003, p. 281, grifos do autor)

O que o falante ou quem escreve quer dizer? Bakhtin atribui um caráter subjetivo à vontade discursiva, porém esta subjetividade está vinculada à realidade concreta e singular da comunicação discursiva e se observa no enunciado “– da réplica monovocal do cotidiano

às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.” (BAKHTIN, 2003, p. 281, grifo do autor)

As formas típicas composicionais dos gêneros têm relação direta, ainda que não exclusiva, com a vontade discursiva, que, em certas situações, é um fator de determinação do gênero discursivo sob o qual se construirá o enunciado.

Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifo do autor).

Quanto maior o conhecimento dos gêneros dos diversos campos e a habilidade diante de tais formulações, maior o seu uso criativo, e se poderá apreciar no produto um caráter mais marcado de individualidade; isso significa uma melhor realização do “projeto de discurso”, quando o falante não necessitar adequar-se a determinado gênero de uma esfera social.

### **2.5.3 Relação do enunciado com o autor do enunciado e com outros participantes da comunicação discursiva**

Um enunciado representa uma posição subjetiva ativa na cadeia da comunicação discursiva:

[...] cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. A escolha dos meios lingüísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. (BAKHTIN, 2003, p. 289).

A atitude do autor do enunciado comporta o primeiro momento do enunciado, que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais. O segundo determinante é o que Bakhtin chama “elemento *expressivo*”, que corresponde a uma atitude valorativa frente ao conteúdo (em face de uma realidade), estabelecendo matizes de sentido (BAKHTIN, 2003, p.

289). É a partir daí que se delimita um estilo, que pode ser caracterizado como *individual* – entretanto, sempre colorido pelo horizonte social.

Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Não podemos nos esquecer, ao tratar dessa particularidade do enunciado, do papel do destinatário. Para Bakhtin, ter um destinatário é parte constitutiva do enunciado, pois sem a existência dele não haveria discurso. “O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele.” [...] “A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto, mas ela sempre acompanha esse objeto.” (BAKHTIN, 2003, p. 300). No processo de criação do enunciado, conforme Bakhtin, nem sempre tomamos as palavras do sistema da língua, mas costumamos extraí-las de outros enunciados. Essa é a razão pela qual a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se desenvolve em interação contínua com os enunciados individuais dos outros. Portanto, conforme Rodrigues (2001a, p.35),

A orientação ativa do falante face aos enunciados alheios dá-se na própria orientação para o objeto do discurso. Na sua orientação, seu enunciado se encontra com os enunciados dos outros já existentes, o já-dito (o conhecido, a opinião pública etc.). Todo discurso, no caminho para o objeto, encontra-se inevitavelmente com o discurso do outro sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema, pois todo objeto já se encontra penetrado por idéias gerais, apreciações, entonações de outros, e o enunciado não pode deixar de entrar em interação com eles. A própria concepção que o enunciado tem do seu objeto já é dialógica. O enunciado deve ser visto como reação-resposta dirigida aos enunciados anteriores, dentro de uma determinada esfera.

Em síntese, o enunciado não pode ser tomado como uma unidade convencional, mas como uma unidade real em sua constitutividade dialógica, daí que essas características diferenciam o enunciado – unidade da comunicação discursiva –, da palavra e da oração que são unidades da língua como sistema.

#### 2.5.4 Enunciado e ideologia

Ampliando a discussão sobre signo já iniciada na seção 2.4, cabe ressaltar que é no universo dos signos que as ideologias são constituídas e é estabelecido o seu sentido.<sup>44</sup> Encontramos os signos “ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo”, que podem ser transformados em signos na medida em que remetam a algo situado fora de si mesmos (a realidade) e possuam significado para uma comunidade (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 32). Mas ao mesmo tempo em que os signos são parte de uma realidade, também refletem e refratam uma outra realidade, isto é, valores axiológicos. Como diz o autor, um signo

[...] pode distorcer a realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo o signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 32, grifos do autor).

Ao falar de ideologia, Bakhtin (Volochninov) (1990) procura explicitar a natureza do real (dos fenômenos naturais) e do simbólico. Há no signo uma materialidade (som, massa física, cor, movimento) que atesta esta objetividade. “O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior”. (1990, p. 33). Todavia, no universo dos signos (da ideologia) coexistem campos específicos de criação ideológica que, mediante a refração da realidade à sua maneira, vão compondo suas diferenças. O que une os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral é o seu caráter semiótico.

A ideologia tem sua base na realidade concreta. A realidade (natural e social) necessita de um “terreno interindividual” para compor-se no universo dos signos. Nessa abordagem, a consciência individual é, ela mesma, um fato socioideológico: só impregnada de conteúdo ideológico se torna propriamente consciência, adquirindo “forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 35).

---

<sup>44</sup> Mais especificamente nos Capítulos 1 e 2 do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1990), há considerações pontuais sobre as relações entre ideologia e filosofia da linguagem, pela discussão do universo dos signos.

Se nossa atenção se voltar ao material e à sua história, outros materiais semióticos tais como a imagem e o gesto significante abrigam-se nessa explicação, mas, entre estes, conforme já foi dito aqui, a palavra aparece como o “fenômeno ideológico por excelência”, pois “é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV, 1990, p. 36)<sup>45</sup>. Ela pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. Por essa particularidade, a palavra explica a natureza da consciência individual do homem: ela é o “*material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). [...] A palavra é [...] utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa.” (1990, p. 37, grifos do autor). Mas, ao mesmo tempo, ela resulta do consenso de um grupo social. Assim é que, para compreender um fenômeno ideológico (música, pintura, rituais, atitudes humanas) sempre ocorre um discurso interior. Qualquer signo não-verbal “banha-se” no discurso.

Todavia, nem todo ato ideológico é discursivo nem passível de ser substituído por palavras, tal como, diz o autor, uma composição musical, uma pintura, um ritual religioso. O inegável é que a palavra tem a característica da *ubiquidade social*: ela literalmente penetra em todas as formas de interação social, mostrando sutilmente fases de transição relativas a mudanças sociais.

O autor chama de “psicologia do corpo social” a ligação entre as relações de produção, a estrutura sociopolítica e a ideologia no sentido estrito do termo (a ciência, a arte etc.), que ocorre no processo real de comunicação social.<sup>46</sup> Bakhtin deriva da psicologia do corpo social todas as possibilidades que conhecemos de contatos, formas, meios de comunicação em todas as esferas da vida social. Portanto, a ligação entre o que se apresenta como verbal e extraverbal é constitutiva. Isso significa que a investigação em ciências humanas não poderia ficar restrita aos elementos lingüísticos. Ainda, no seio da psicologia do corpo social materializada na palavra, “acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 42). O nascedouro das ideologias formalizadas estaria, por conseguinte, na infraestrutura.

---

<sup>45</sup> O que Bakhtin (Volochínov) (1990) entende como *pureza* da palavra relaciona-se a sua natureza de signo semiótico que melhor revela as formas básicas e ideológicas gerais da comunicação semiótica e “a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica” (p. 36). A palavra não tem outra função senão a de ser signo, diferentemente de outros signos (um produto de consumo, por exemplo).

<sup>46</sup> Bakhtin opõe-se a teorias que não consideram a psicologia do corpo social como constituída no processo real de comunicação social e da interação semiótica e sim como um lugar “interior”, isto é, na “alma, no inconsciente ou no espírito” coletivos, ou na “alma” dos indivíduos em situação de comunicação (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 41-42).

Bakhtin ainda estabelece duas perspectivas para o estudo da psicologia do corpo social: a perspectiva do *conteúdo*, ou seja, dos temas ali presentes; e dos *tipos e formas do discurso*, correspondentes aos gêneros, e que dão forma aos temas e os comentam.

A expressão materializada da psicologia do corpo social se encontra, na sociedade, nas formas da comunicação social que nela circulam através dos signos – material semiótico, não apenas verbal – formas determinadas (condicionadas) pelas relações de produção e pela estrutura social e política. Como especifica Bakhtin (Volochínov) (1990, p. 43), “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica” (trata-se dos gêneros, que focalizo na seção 2.7).

Embora, como vimos acima, a relação entre o verbal e o extraverbal seja constitutiva, não é simples. Para Bakhtin (Volochínov) (1990), há hierarquias nas relações sociais, mobilizando regras e, portanto, modos de proceder – que podem manifestar deslocamentos, formas de subversão. O componente hierárquico tem caráter determinativo sobre o tipo da interação verbal e sobre as formas das enunciações, assim como sobre o modo de comportamento.

Diante disso, poderíamos dizer que o agir humano é totalmente determinado? Absolutamente não. Não há estaticidade nas relações; há regularidades que, ou permanecem, ou se alteram, ou se transformam, porque as relações sociais serão outras, porque será outro o modo das relações de produção e da estrutura social e política, porque é outra a criação ideológica que se formaliza. Mesmo a língua (em seu aspecto estritamente lingüístico) “se mueve continuamente, y su desarrollo sigue al de la vida social.” (BAJTÍN, 1993b, p. 246).<sup>47</sup> Aliás, Bakhtin (Volochínov) (1990, p. 44) especifica que estudar a evolução social dos signos é uma tarefa da ciência das ideologias.

É por essa razão que tem importância a busca das formas de adaptação do enunciado à organização hierarquizada da sociedade, como maneira de compreender e *explicitar* a situação social que as faz gerar.

Para levar em conta, na investigação, este conjunto complexo de elementos, Bakhtin (Volochínov) (1990, p. 44) apresenta uma abordagem metodológica com os seguintes tópicos:

- 1) *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).

---

<sup>47</sup> “move-se continuamente, e seu desenvolvimento acompanha o da vida social”.

2) *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3) *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura).

Voloshinov ([1930] 1981) se pergunta de que dependem – e em que ordem – as mudanças nas formas de linguagem, e constrói o seguinte esquema, que também serve de fio condutor para o estudo dos enunciados e dos gêneros do discurso:

- a) organização econômica da sociedade
- b) relação de comunicação social
- c) interação verbal
- d) enunciado
- e) formas gramaticais da linguagem.

Nesse conjunto, o estudo filosófico-científico da linguagem tem seu próprio campo, mas contribui decisivamente para a compreensão de objetos de outras ciências, ou da própria linguagem no campo dessas outras ciências (humanas). Sendo assim, o que vai interessar a Bakhtin e seu Círculo é o “intercâmbio comunicativo social” e seus *tipos* essenciais (esferas sociais) <sup>48</sup>:

1) as relações de produção (nas usinas, nos ateliês, nos colcozes, etc.) <sup>49</sup>

2) as relações de negócios (nas administrações, nos organismos públicos, etc.)

3) as relações cotidianas (os encontros e conversas na rua, nas cantinas, em casa, etc.)

4) as relações ideológicas *stricto sensu* na propaganda, na escola, na ciência, na atividade filosófica, sob todas as suas formas. <sup>50</sup> (VOLOSHINOV [1930], 1981, p. 289)

Os campos de intercâmbio social (esfera cotidiana, escolar, científica etc.) e suas formas relativamente estáveis de interação verbal (os gêneros do discurso) compõem o que

---

<sup>48</sup> O objetivo do autor neste trabalho era a investigação do enunciado literário (poesia).

<sup>49</sup> Colcoz: tipo de propriedade rural coletiva, típica da ex-União Soviética, em que os camponeses formavam uma cooperativa e davam uma parte fixa de sua produção ao Estado. (Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, 2001).

<sup>50</sup> Em Bajtín (1993b, p. 247) encontra-se: el intercambio comunicativo ligado a la *producción* – en las fábricas, en las industrias, en el *koljós*, etc.; el intercambio comunicativo de *los negocios* – en las oficinas, en las organizaciones sociales, etc.; el intercambio comunicativo de la *vida cotidiana* – encuentros y conversaciones por la calle, la permanencia en la mesa social, en la propia casa, etc.; el intercambio comunicativo social en el sentido propio del término: el *propagandístico, escolar, científico, filosófico*, en todas sus variaciones. (BAJTÍN, 1993, p. 289, grifos do autor).

Voloshinov ([1930] 1981) denominou *situação social*. Nesse mesmo contexto estão previstos, obviamente, protagonistas, falantes e ouvintes, ali denominados *auditório*. Ambos, *situação* e *auditório*, expressam a parte *extraverbal* de um enunciado, uma parte subentendida, mas que se completa na parte verbal expressa por meio de uma ação, de um ato ou de uma resposta *verbal* dos outros participantes da enunciação ([1930] 1981, p. 289, 290).

Esse quadro de organização dos signos (ideológicos) nos vários campos sociais remete à importância do *horizonte social de uma época* para um *grupo social determinado*, do *conteúdo do signo* e do *índice de valor* que afeta o conteúdo. Determinados grupos de objetos ficam em evidência no desenvolvimento de uma sociedade (por exemplo, atualmente, se dá atenção especial à “ameaça de aquecimento global”), outros são esquecidos ou marginalizados. Bakhtin (Volochninov) (1990) liga esta circunstância às condições socioeconômicas dos grupos sociais. São

[...] as mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o tornam socialmente pertinente, e são as mesmas forças que criam as formas de comunicação ideológica (cognitiva, artística, religiosa, etc.), as quais determinam, por sua vez, as formas de expressão semiótica”.<sup>51</sup>

Nessas condições é que se assentaria a base material da existência de uns e não de outros objetos e o valor que lhes é atribuído pelo grupo. Uma significação não pode ficar limitada aos indivíduos em sua singularidade: o que é vivido, para ter valor na comunidade, precisa alcançar o reconhecimento do grupo.

Esse movimento pode gerar *luta* entre índices sociais de valor que, conseqüentemente, orientam a condição valorativa dos objetos no limite das organizações sociais. Na palavra se inscrevem os valores axiológicos como “confronto de interesses sociais” aflorados nos limites dos signos de uma mesma comunidade semiótica em luta (a palavra ‘discurso’ é como uma arena). Índices de valor podem ser reconhecidos nas palavras dos indivíduos, mas eles tendem inevitavelmente ao “consenso social”.

Esse processo, diz o autor, é relativamente lento e sutil, tendo em vista que a ideologia que predomina numa sociedade faz com que o signo seja “reacionário”: busca-se evitar as inovações que levam à mudança – ele refrata, esconde as alterações da vida social.

---

<sup>51</sup> Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1990) há uma orientação marxista evidente, apoiando as teses expostas; todavia, como o próprio autor sublinha, a história inscrita no real, com sua provisoriedade, requer a não-absolutização do que é do passado e, para o entendimento desse conhecimento atualizado e determinado do real (realidade material ou simbólica, diga-se), requer a compreensão das mudanças sociais, econômicas, políticas etc. das relações do homem com o real. Um estudo das relações entre capital e trabalho a partir de conceitos de outros tempos e épocas, que não correspondem à estrutura social, econômica e política atual certamente distorceria o real do objeto.



Só as crises sociais são capazes de evidenciar a *dialética interna* do signo, ou seja, as forças em confronto aninhadas nele.

Toda essa discussão sobre o real natural e o real simbólico da linguagem remete ao compromisso, por parte de Bakhtin e seu Círculo, em capturar o objeto em sua totalidade, no caso, a linguagem humana: um pensamento filosófico que tem em vista a profundidade do sentido e do todo.

O autor mostrou essa preocupação em seus trabalhos. Na conclusão do livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, por exemplo, ao falar sobre o romance polifônico de Dostoiévski (sua tese sobre a obra do autor), Bakhtin (2005, p. 273) constatava que essa produção artística viabilizava, como objeto de criação ideológica, o acesso ao *pensamento artístico* da humanidade, e mais ainda, à *consciência pensante do homem* e ao *campo dialógico do ser*.

A linguagem que atravessa a vida e a cultura em Bakhtin é muito mais do que uma teoria do autor sobre a comunicação verbal artística: ele problematiza a tentativa de fazer encaixar as ciências humanas em modelos das ciências naturais. As categorias sobre as quais Bakhtin tece a sua teoria retêm a própria lógica deste objeto real e semiótico que é a linguagem humana, e neste contexto, a palavra e suas formas históricas.

## 2.6 RELAÇÕES DIALÓGICAS – IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

Opondo-se a uma visão monológica de mundo presente em toda parte, especialmente da existência humana e nela a de linguagem, Bakhtin introduz nas ciências humanas e sociais uma abordagem dialógica, pela qual procura explicar as relações entre as pessoas e as coisas para além das fronteiras éticas, religiosas e políticas.

A crítica ao monologismo presente nas correntes de pensamento da época, especialmente no espírito racionalista e na psicologia individualista, é uma tentativa de superação, por parte de Bakhtin, do sistema abstrato de pensamento, pela proposição de uma visão de mundo concreta, dialética e dialógica.

Dessa forma, ao tratar dialeticamente a concepção de língua como sistema e a concepção de língua como expressão da atividade individual, Bakhtin lançou os alicerces para os estudos da linguagem por novo prisma: o da interação social entre o eu e o outro, segundo

a compreensão dialógica de linguagem – sem, contudo, recusar o sistema da língua “como objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.” (cf. BAKHTIN, 2005, p. 181). Aliás, ele diz que para realizar uma pesquisa “metalingüística” (ou translingüística), não há como ignorar a lingüística: seus resultados devem ser levados em conta, como ciência que estuda a linguagem em sua generalidade, “como algo que *torna possível* a comunicação dialógica” (p. 183, grifo do autor).

Para muitos estudiosos de Bakhtin, como Clark e Holquist (2004), o dialogismo de Bakhtin é essencialmente uma filosofia da linguagem por cuja ótica é possível perceber todas as categorias imanentes à linguagem. E mesmo com sua teoria unificadora da linguagem conseguiu reunir tópicos e temas antes concebidos como pertencentes a disciplinas separadas.

Conceber a linguagem como constitutivamente dialógica pressupõe a ultrapassagem dos estudos tradicionais de caráter estático e formal (do sistema) para focalizar a atenção no contexto vivo e dinâmico do significado. Pressupõe também identificação com a noção de *diálogo*, contudo não no sentido redutor de troca de turno entre participantes de uma conversa, ou representação da fala dos personagens em narrativas escritas, mas no sentido amplo do termo: relações de caráter intrinsecamente social, constituído pelo confronto e entrecruzamento das múltiplas vozes sociais expressas em enunciados.

Essas [relações dialógicas] são profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou lingüísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural. É o novo tipo de relações semânticas, cujos membros só podem ser *enunciados integrais* (ou vistos como integrais ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais exprimem a si mesmos) sujeitos do discurso reais ou potenciais, autores de tais enunciados. O diálogo real (a conversa do cotidiano, a discussão científica, a discussão política, etc.). [...] as relações dialógicas [...] são [...] amplas, diversificadas e complexas. [...] não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-os a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A *concordância* é uma das formas mais importantes de relações dialógicas (BAKHTIN, 2003, p. 330-331, grifos do autor)

Pelo que venho expondo, fica estabelecido que as relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados tomados no todo da interação verbal, produzidos por sujeitos socialmente organizados. Bakhtin tenta dar conta da dinâmica das interações verbais num contexto social dado, em que podem ser observadas consonâncias, dissonâncias e multissonâncias – enfim, um campo de tensão de múltiplas vozes. Assim, o diálogo no sentido amplo do termo deve ser entendido como um espaço de luta, de existência de jogos de poder, de interação e de conflitos ininterruptos.

A perspectiva do dialogismo levou Bakhtin a dar indicações sobre as possíveis conseqüências de sua teoria para as ciências humanas, abrindo, portanto, um caminho para os estudos na área. O dialogismo orientou as investigações de Bakhtin e seu Círculo, cujas postulações firmavam o enunciado como unidade fundamental de investigação e análise. É no enunciado como evento discursivo que entendia Bakhtin encontrar-se a natureza dialógica da linguagem – no ser social.

Tomar o enunciado como unidade real, concreta da comunicação verbal significa tomar os elementos dialógicos como fonte de compreensão ativa, dinâmica e *científica*. Para Souza (2002 a) um dos problemas levantados pelo Círculo é saber se a ciência “pode tratar de uma individualidade tão absolutamente irreproduzível como o enunciado, que estaria fora do âmbito em que opera o conhecimento científico, propenso à generalização” (p. 74). Para Bakhtin, a resposta é ‘sim’, visto que: 1) o ponto de partida das ciências são as singularidades e em todas as etapas de sua trajetória permanecem ligadas a estas; 2) cabe à filosofia, bem como à ciência, estudar as formas e funções do que é particular; 3) ao estudar cientificamente particularidades, cabe à ciência corrigir-se permanentemente para prevenir-se contra uma análise puramente abstrata do enunciado concreto, o que levaria a fugir da realidade. (BAKHTIN, 2003, p. 313).

Para Bakhtin (2003), o enunciado apresenta-se como um campo novo ao estudo da comunicação verbal porque é “dirigido por uma lei específica e para ser estudado requer uma metodologia especial e, pode-se dizer francamente, uma ciência especial (uma disciplina científica)” (p. 371); condição do *objeto* que levou Bakhtin à proposição da *Metalingüística*, um campo que estuda o *diálogo* como objeto de uma ciência.<sup>52</sup> Reconhecendo a importância de um enfoque interdisciplinar ao tratar de algo tão complexo e multifacetado como é a linguagem, Bakhtin defende a complementaridade da Lingüística e da Metalingüística, reservando, evidentemente, a esta última o papel investigativo do funcionamento real da linguagem.

Especificando os limites desses dois campos, Bakhtin expõe o estudo do objeto “discurso” para além dos limites lingüísticos. Embora as relações dialógicas pertençam ao campo do discurso, como diz Bakhtin (2005) e, portanto, de existência lingüística, não se trata

---

<sup>52</sup> Souza (2002b), focalizando a construção da metalingüística na obra de Bakhtin e seu Círculo, conclui que o *diálogo* é situado como fim, assim como é fim, no centro do mundo artístico de Dostoiévski (um dos autores estudados por Bakhtin). “Ao situar as relações dialógicas e a palavra bivocal como objetos de sua ciência, o problema da palavra na palavra, do enunciado no enunciado, Bakhtin quer investigar o diálogo como fim.” (p. 155). E o autor complementa: “A interação discursiva, o diálogo, é a realidade concreta da linguagem. Com esse postulado e seus desdobramentos, Bakhtin e seu Círculo constroem não só uma nova ciência da linguagem, mas uma autêntica ciência humana.” (SOUZA, 2002b, p. 156).

de um campo “puramente lingüístico”, porque além do plano da língua, a Metalingüística, com seu “objeto autônomo” e suas “metas próprias” de estudo, aborda as relações dialógicas como de âmbito “extralingüístico”. Isso pode ser observado na especificidade das relações dialógicas entre as réplicas<sup>53</sup>, por exemplo. Para a Lingüística, as relações de linguagem ficam ao nível do

[...] sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente lingüístico deste. Elas [as relações dialógicas] tampouco podem existir entre as unidades de um nível nem entre as unidades de diversos níveis. Não podem existir, evidentemente, entre as orações vistas de uma perspectiva rigorosamente lingüística. Não pode haver relações dialógicas tampouco entre os textos, vistos também sob uma perspectiva rigorosamente lingüística. Qualquer confronto puramente lingüístico ou grupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais. (BAKHTIN, 2005, p.182).

Em suma, a Metalingüística, como campo de uma ciência da linguagem humana, tem seu espaço particular (assim como o tem a Lingüística), com sua investigação sobre o mesmo fenômeno concreto, complexo e multifacetado – o discurso. No estudo do discurso a Lingüística e a Metalingüística devem “completar-se mutuamente e não fundir-se”; devem, portanto, cooperar (BAKHTIN, 2005, p.181)<sup>54</sup>.

Bakhtin, com exemplos que cito a seguir, apresenta a diferença de perspectiva sobre um objeto investigado (no caso, a linguagem), quando se tem em conta “a comunicação discursiva real” e a correspondente formação da linguagem humana com as relações de produção envolvidas a que o autor denomina “comunicação social”, das diferentes atividades humanas.

Assim, mesmo no caso de dois enunciados idênticos em todos os sentidos, quais sejam, “belo clima!” – “belo clima!”, se aí houver dois enunciados que pertençam a diferentes vozes, haverá uma relação dialógica e, por conseguinte, estarão em relação de concordância. “Porque também podia não haver concordância (“Não, o clima não está muito bom”, etc.)”. (BAKHTIN, 2003, p. 331). Mas, se não estivermos diante de diferentes vozes sociais, não estaremos diante de um acontecimento dialógico, mas de um eco. Ainda, segundo Bakhtin (2003, p. 331),

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um do outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre

<sup>53</sup> Para Bakhtin a réplica é a alternância das enunciações pelos interlocutores (BAKHTIN, 2003, p. 275).

<sup>54</sup> Esta é a formulação conceitual da Metalingüística proposta no trabalho de Bakhtin: “um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da lingüística.” (BAKHTIN, 2005, p.181).

eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.).

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2005) também toma dois enunciados para exemplificar o curso dialógico na linguagem. Aqui, porém, um enunciado se apresenta como a negação do outro: “A vida é boa” e “A vida não é boa”; há aí “vozes sociais”, “pontos de vista” com posições valorativas diversas de sujeitos discursivos. Se se considera essas duas seqüências como enunciados, a negação não é apenas uma forma lógica ou de conteúdo concreto-semântico, mas um meio de manifestação da relação dialógica. Desconsiderar “pontos de vista”, “vozes sociais”, “visões de mundo” nos enunciados é observar exclusivamente o enfoque lingüístico da linguagem. Para que sejam dimensionados como enunciados, ou seja, como um diálogo real, enunciado e realidade devem configurar-se como comunicação discursiva real integral, na qual os dois enunciados encontram-se em relação de dialogicidade e valoração, ou seja, apresentam orientação apreciativa e compreensão responsiva, que salientam “vozes sociais”.

Para Bakhtin (2003), se por um lado o aspecto comum de uma questão pode gerar relações dialógicas, pode, por outro lado, haver relações dialógicas “nulas” – nas quais “não existe entre as réplicas nenhum contato centrado nos sentidos (ou contato imaginado)”, não há a participação do segundo elemento, mas de um “terceiro”, aquele que (abstratamente) entende o diálogo. Um exemplo de Bakhtin é a comunicação entre dois surdos, empregada no gênero cômico. Nesse caso, a relação de dialogia se dá pela compreensão do enunciado pleno por este “terceiro”, pois, para Bakhtin, também “a compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica” (2003, p. 331); é processo de uma *relação*.

Para chegar ao “contato dialógico real”, a orientação é ter em conta que os enunciados são

[...] *integrais* (ou vistos como integrais ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais *exprimem* a si mesmos) sujeitos do discurso reais ou potenciais, autores de tais enunciados. O diálogo real (a conversa do cotidiano, a discussão científica, a discussão política, etc.). (2003, p. 330-331, grifos do autor).

Todas essas particularidades levam a uma convergência conceitual:

O enunciado pleno [...] não é uma unidade da língua (nem uma unidade do “fluxo da língua” ou “cadeia da fala”) mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado mas *sentido*. (Isto é, um sentido pleno, relacionado com o valor – com a verdade, a beleza, etc. – e que requer uma compreensão *responsiva* que inclui em si o juízo de valor.) A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 332, grifos do autor).

Como vimos acima, Bakhtin (2003) faz referência a dois destinatários envolvidos no sistema dialógico: um *segundo* e um *terceiro*, e alerta que não se trata de caráter numérico, mas de *posições* que ocupam no contexto das relações dialógicas.<sup>55</sup> O que particulariza o *segundo* é que “Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa”. (BAKHTIN, 2003, p. 333). Já a posição do *terceiro*, projetada pelo autor do enunciado com maior ou menor consciência, é de *supradestinatário superior*,

[...] cuja compreensão responsiva absolutamente justa, ele [o autor] pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico. [...] Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, etc.).

[...]

Cada diálogo ocorre como que no fundo de uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente, situado acima de todos os participantes de diálogo (parceiros).

[...]

O referido terceiro não é algo mítico ou metafísico (ainda que em determinada concepção de mundo possa adquirir semelhante expressão); é o elemento constitutivo do enunciado total, que numa análise profunda pode ser nele descoberto. (BAKHTIN, 2003, p. 333).

Pois bem, na *relação dialógica*, a compreensão responsiva de que fala Bakhtin tem uma fração importante no entendimento de fenômenos das ciências humanas<sup>56</sup>, porque sua aceção de relação dialógica também envolve o “terceiro” elemento (“o entendedor”), que ocupa uma “posição específica” na relação: sua existência é constitutiva da atividade discursiva. Como o objeto real das ciências humanas é o homem social, a compreensão dele passa pela compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas que esse homem estabelece.

Por essa condição, o “pesquisador”, como ser social, nos diferentes papéis que envolvem essa atividade (experimentador, observador etc.), é um participante do diálogo,

---

<sup>55</sup> O destinatário “pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional).” (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifo do autor).

<sup>56</sup> A compreensão responsiva é, para Bakhtin, um processo ativo e dinâmico, uma vez que esta precisa lidar com o novo e não apenas com o recorrente dos enunciados. O que entra em cena é a dinâmica dos próprios signos.

“ainda que seja em um nível especial (em razão da tendência da interpretação e da pesquisa).” (BAKHTIN, 2003, p. 332). Para o autor, “um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado” (p. 332, grifo do autor). Esta participação como um elemento do sistema dialógico tem conseqüências para a compreensão do diálogo real.

Todas essas condições da situação dialógica evidenciam-se pela natureza da palavra, “que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediata* mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada).” (BAKHTIN, 2003, p. 333, grifos do autor) – o que, para o autor, “em nenhuma medida debilita as intenções puramente objetivas e investigatórias da palavra, a sua capacidade de concentrar-se em seu objeto.” (BAKHTIN, 2003, p. 334).

Portanto, a objetivação da palavra (enunciado), ou seja, a sua expressão material como expressão semiótica entre outras (gesto, desenho, etc.), não se restringe à dimensão lingüística. De uma enunciação efetiva, real, o elemento extraverbal é também sua parte constitutiva: “cada enunciación se compone en cierto sentido de dos partes: una *verbal* y una *extraverbal*.” (BAJTÍN, 1993b, p. 259)<sup>57</sup>, responsáveis pela sua compreensão total, sua dimensão sócio-discursiva, real.<sup>58</sup>

A comunicação verbal (interação social) é embebida no líquido vivo que lhe dá condição de existência e de sentido: a *situación extraverbal*, que representa em si a relação de elementos que a constituem e dos quais é dependente a real interação verbal, quais sejam: o espaço e o tempo (relação *cronotópica*); o objeto (argumento da conversação/*tema*) e a valoração, a atitude dos sujeitos em interação (Cf. BAKHTIN, 1993b, p. 260).

O contexto de situação (a situação social mais imediata e o meio social mais amplo) para o sentido<sup>59</sup> de um enunciado e para uma relação de interação verbal efetiva é determinante, porque se os interlocutores não partilham o terreno comum da situação social, se não possuem uma compreensão em comum do que está ocorrendo e uma clara atitude a respeito, a interação verbal se torna improvável: “ninguna enunciación – científica, filosófica, literaria – puede efectuarse em general sino con algo sobreentendido.” (BAJTÍN, 1993b, p.

---

<sup>57</sup> “cada enunciação se compõe, em certo sentido, de duas partes: uma *verbal* e uma *extraverbal*”.

<sup>58</sup> O termo “parte” não significa divisão, mas refere-se a elementos que constituem a unidade do enunciado.

<sup>59</sup> O termo *sentido* é entendido aqui nos termos da teoria de Bakhtin e seu Círculo, ou seja, da compreensão dos interlocutores em relação de interação. Observa-se, ao longo dos textos do autor e seu Círculo, o uso de diferentes adjetivos acompanhando o termo ‘sentido’ ou ele individualmente.

261).<sup>60</sup> Podemos, desse modo, nos deparar com possibilidades variadas de *situação*, que dependerão tanto da forma de interação de determinado grupo social como da circunstância da orientação social<sup>61</sup> que se objetiva entre os participantes e que confere sentido aos enunciados.

Em síntese:

La situación y el auditorio [...] determinan sobre todo la *orientación* social de la enunciación y, finalmente, el *tema* mismo de la conversación. La orientación social, a su vez, determina la *entonación* de la voz y la *gesticulación* – que dependen parcialmente del tema de la conversación –, en las cuales encuentra su expresión exterior la disímil relación del hablante y del oyente ante aquella situación y su distinta *valoración* de la misma. (BAJTÍN, 1993b, p. 268, grifos do autor)<sup>62</sup>.

Desse modo, a orientação dialógica da linguagem conceituada como “enunciado” é uma orientação dirigida ao outro e não ao sistema da língua; portanto, está prevista a compreensão das diferentes posições de diferentes sujeitos, de suas orientações axiológicas.

Bakhtin categoriza as “relações” em três tipos:

- 1) Relações entre objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos; relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações lingüísticas, etc.
- 2) Relações entre o sujeito e o objeto.
- 3) Relações entre sujeitos – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc. (2003, p. 374).

Nessa tipologia pode haver passagem de uma a outra relação, pois, como exemplifica o autor, se as relações forem “despersonificadas (entre enunciados e estilos no enfoque lingüístico etc.), passam para o primeiro tipo. Por outro lado, é possível a personificação de muitas relações objetificadas e a sua passagem para o terceiro tipo.” (BAKHTIN, 2003, p. 374). Também pode haver “transições” e “confusão” dos três tipos, porém se diferentes pontos de vista na análise da relação forem justificados em determinados limites metodológicos conscientes e sem mesclagem, podem estes ser aceitos. Mas o autor, sobre esta última situação, elucidada: “Quanto melhor o homem compreende a sua

---

<sup>60</sup> “nenhuma enunciação – científica, filosófica, literária – pode efetuar-se em geral a não ser com algo subentendido”.

<sup>61</sup> Peso sócio-hierárquico do auditório.

<sup>62</sup> “A situação e o auditório [...] determinam sobretudo a *orientação* social da enunciação e, finalmente, o *tema* mesmo da conversação. A orientação social, por sua vez, determina a *entonação* da voz e a *gesticulação* – que dependem parcialmente do tema da conversação –, nas quais encontra sua expressão exterior a relação dessemelhante do falante e do ouvinte ante aquela situação e sua distinta *valoração* dela.”



determinidade (a sua materialidade), tanto mais se aproxima da compreensão e da realização de sua verdadeira liberdade.” (BAKHTIN, 2003, p. 374-375).

É preciso, pois, considerar as palavras de Bakhtin (2003, p. 371): “Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas um elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado”.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (Volochínov) (1990) critica as orientações do pensamento filosófico-lingüístico da época: o que chama de *subjetivismo individualista*, representado pelas teses de Wilhelm Humboldt, Vossler, Benedetto Croce, A. Potebniá, e o *objetivismo abstrato*, pela referência ao que foi teorizado por Ferdinand de Saussure e seus discípulos, Charles Bally, Sechehaye e outros<sup>63</sup>. Ao apontar equívocos nos fundamentos de cada uma das orientações, Bakhtin apresenta a particularidade de seu modo de investigar e compreender fenômenos nas ciências humanas e sociais, já numa de suas primeiras publicações<sup>64</sup>. É importante salientar, no entanto, que Bakhtin não descarta as teorias em torno das quais tece suas críticas, ou seja, não nega sua relevância, já que, além de reconhecer as contribuições que trazem às ciências, busca destacar, na formulação da teoria da interação verbal, as discussões que se aproximam do real do objeto, sejam elas provenientes de filósofos, de filólogos ou de lingüistas. De Saussure, segundo Brait (2002, p. 40), Bakhtin reconhece a utilidade da perspectiva traçada pelo lingüista e as “coerções do sistema a que o falante está sujeito”, e em relação ao subjetivismo idealista ele não ignora ou descarta a tese do estilo individual, mas a considera como objeto insuficiente para o estudo da linguagem em uso.

A crítica epistemológica às duas correntes baseia-se na argumentação de que o objeto de cada uma delas representava uma barreira intransponível para a apreensão da linguagem em sua totalidade, já que, apesar de pontos de partida distintos e até de certo modo inconciliáveis, igualavam-se no tocante ao monologismo em suas coordenadas basilares.

---

<sup>63</sup> Ver Cap. IV, Bakhtin (Volochínov) (1990).

<sup>64</sup> Nos anos 30 e início de 40, Bakhtin escreve um ensaio específico sobre esse assunto, intitulado-o *Os fundamentos filosóficos das ciências humanas*. O ensaio é editado como artigo com o título “Para uma metodologia dos estudos literários” (título não fornecido por Bakhtin); posteriormente, o mesmo artigo é publicado com o título “Para uma metodologia das ciências humanas”, em 1979 (com cortes). Nas edições brasileiras, a primeira, traduzida da edição francesa e que consta do livro *Estética da Criação Verbal*, o artigo (sem notas e com cortes) recebeu o título “Observações sobre a epistemologia das ciências humanas”, e a segunda, da qual nos valemos nesta tese, é tradução direta do original na língua russa, na qual o tradutor recupera o título original “Metodologia das ciências humanas” e outras partes que haviam sido suprimidas ao longo do processo da publicação desse artigo de Bakhtin. (Cf. os comentários do tradutor à p. 393 de *Estética da Criação Verbal* (2003)).

Particularmente, do objetivismo abstrato, Bakhtin recusa o método sincrônico, fixado à língua, cujo sistema abstrato, incapaz de abarcar a variedade e a historicidade do significado, volta-se para as formas estáveis da língua. Do subjetivismo idealista, que localiza a sede da linguagem na psique individual dos falantes, Bakhtin critica tanto o apagamento do interlocutor quanto a primazia do sujeito sobreposto ao social.

Se o objetivismo abstrato privilegiava a língua como princípio de classificação, tendo a substância da língua como sistema normativo, as orientações do subjetivismo individualista enfatizam a língua como a atividade natural e congênita do sujeito e, portanto, a substância da língua seria o ato de criação individual e único. Bakhtin, procurando superar tanto uma corrente quanto outra e apagando a tensão entre uma e outra, advoga o plurilingüismo dialógico, polifônico, pela redefinição do objeto:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1990, p.123).

Para entender o que especifica o objeto investigado pela ótica de Bakhtin em contraposição a essas duas correntes, há que atentar para o fato de o autor ter em vista a língua em sua integridade concreta e viva – o discurso e não a língua como objeto específico da lingüística. Interessam a Bakhtin aqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam os limites da lingüística e que devem ser estudados pela Metalingüística. (BAKHTIN, 2005, p.181). Tal estudo tem como propósito capturar o real do objeto em investigação, e compreendê-lo também em sua complexidade relacional com outros objetos (sejam físicos ou humanos).

Se se considerar a comunicação discursiva a partir do conceito de *enunciado* nos termos da teoria de Bakhtin e seu Círculo, contudo, o alcance do que pode estar se apresentando como *o real do objeto*, aos olhos de quem estuda, pode igualmente, diante de uma suposta totalidade, levar a um conhecimento equivocado, e a sua não-compreensão não se encerraria aí. É o caso, por exemplo, de se tomar o enunciado como totalidade da comunicação verbal e não observar que este é parte de um conjunto complexo de relações sociais, históricas e ideológicas, nas quais está sua própria gênese (a formação de enunciados *integrais*).

A composição de uma tese nas ciências dá-se pela posição crítica diante da natureza própria do fenômeno investigado, capturado como objeto real, e ao capturá-lo, como

afirma Bakhtin (2003, p. 319), “da alusão ao objeto real é necessário passar a uma delimitação precisa dos objetos da investigação científica” – ou seja, é preciso destacar o papel da *explicitação* da realidade concreta capturada na investigação do desenvolvimento do humano: “O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios.” (BAKHTIN, 2003, p. 319). O alcance da explicitação do objeto estudado supera uma mera exposição ou descrição, que não atinja a complexidade do objeto; ele implica a necessidade do ato de responsabilidade do cientista em função de seu objeto de pesquisa. É ela própria, a explicitação, um elemento de estudo no processo de acesso ao real. É preciso, pois, atentar para a complexidade do objeto real (contato dialógico real/realidade da linguagem).

Bakhtin, ainda criticando as linhas de pensamento lingüístico de sua época, pelas quais se procurava analisar fatos lingüísticos por uma ou outra realidade do objeto (esferas da física, da fisiologia e da psicologia), reconhece que com esses estudos foi possível dar conta “até de modo satisfatório [de] um conjunto complexo de numerosos elementos”, porém, “este complexo é privado de alma, seus diferentes elementos estão alinhados em vez de estarem unidos por um conjunto de regras internas que lhe atribuiria vida e faria dele justamente um fato lingüístico.”. Porque, segundo o autor, para estarmos diante de um *fato de linguagem* é fundamental inserir este conjunto de complexos que são os fatos lingüísticos “num complexo mais amplo” que englobaria outro conjunto de complexos que é a “esfera única da relação social organizada.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV) 1990, p. 70).

O autor ainda fala das condições do meio social necessárias para o estabelecimento dos fatos de linguagem para representar a *relação* de pertencimento à natureza dos fenômenos e de constitutividade mútua. Novamente aqui o termo *relação* não é retórico nem representativo das relações de causa e efeito (de caráter mecanicista), mas expressa a gênese dos fatos da lingüística e da metalingüística como ciências que investigam elementos, produtos, fenômenos da linguagem humana e fatos de linguagem (geral) na formulação do pensamento filosófico-lingüístico.

[...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico [...] possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 70-71, grifos do autor)

Entretanto, os fenômenos e as relações de natureza diversa do meio social não seriam todos constitutivos da linguagem. “Em suma, o conjunto deste complicado sistema de fenômenos e de relações, de processos, etc., necessita uma redução a um denominador comum. Todas as suas linhas devem reunir-se num centro único: o passe de mágica que constitui o processo lingüístico.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p.71).

O problema de delimitar a língua como objeto específico de estudo, no contexto da teoria de Bakhtin, tem como consequência o distanciamento, como foi visto, tanto do ato individual da fala (criatividade pessoal) como do sistema abstrato da língua (imutabilidade de normas). A partir daí, Bakhtin estabelece a tese: *A enunciação é de natureza social* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 109, grifos do autor).

Em síntese, o que se destacou, sobretudo, é a metodologia de investigação científica de Bakhtin, a perene dialogicidade entre o mundo da cultura e da vida, a sua linha de teorização para capturar o real concreto, ou seja, as relações dialógicas.

## 2.7 ESFERAS DE ATIVIDADE HUMANA E ESFERAS DE ATIVIDADE VERBAL: OS GÊNEROS DO DISCURSO

Na construção do enunciado, o falante, como indivíduo socialmente posicionado no interior de uma dada esfera social e de atividade humana, utiliza-se de “formas relativamente estáveis” do dizer. É o que Bakhtin (2003) denomina *gêneros do discurso*, em suas coordenadas de tempo e espaço (cronotopia), e que têm importância não apenas para as ciências da linguagem, mas também para as ciências humanas.

Segundo o autor, cada uma das esferas de utilização da língua elabora seus gêneros, porém a relativa estabilidade que permite a formulação de uma tipificação social ocorre pela relação constitutiva das diferentes esferas da comunicação com as atividades humanas. Como enuncia Bakhtin, todas as esferas da atividade humana estão ligadas pelo uso da linguagem. Isso significa dizer que o agir humano não se dá fora da interação verbal, nem a linguagem fora do agir. Essa correlação remete à possibilidade de pôr lado a lado, nas várias esferas (do jornalismo, do cotidiano, da religião, da escola, etc.), o dizer que ali é produzido/repetido e o agir em todas as nuances do processo – que podem, certamente, ultrapassar a tradição (estabilidade, repetibilidade) e abrir-se para o novo.

A relativa estabilidade (e previsibilidade) dos gêneros permite o estabelecimento ou o equilíbrio das relações da vida social e a orientação da participação dos falantes em determinada esfera – enfim, o desenvolvimento de importantes funções sociocognitivas. Ao mesmo tempo, permite abertura à criação (mudança) no interior da organização socioeconômica e política da sociedade. Nessa dialética, estabelece-se um jogo de forças, tendendo os resultados para um ou para o outro lado (forças centrípetas e forças centrífugas).

Os enunciados manifestam-se em gêneros, e gêneros e enunciados cumprem orientações e funções peculiares diante da realidade concreta da língua e da vida. Dessa forma, os enunciados, conforme Bakhtin (2003, p. 261), refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional”, elementos esses integrados ao todo do enunciado e vinculados a um campo específico da comunicação.

Só nessas condições se exerce a liberdade da produção (criação/atualização), ainda determinada pelas leis da transformação e do desenvolvimento social e histórico do ser humano e da sociedade. “Os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo.” (BAKHTIN, 2003, p. 364).

Ao afirmar que os “tipos” de enunciados (gêneros) são relativamente estáveis, Bakhtin se referia, de um lado, à dimensão histórica dos gêneros e, de outro, à imprecisão de seus limites e fronteiras. Por essa característica de historicidade Bakhtin compreende-os como “correias de transmissão entre a história da sociedade e da história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Dessa forma, o vínculo entre gênero e enunciado só pode ser compreendido pela ótica da história. Todavia, a ênfase de Bakhtin ao aspecto histórico dos gêneros não significa estaticidade ou a prevalência da sincronia sobre a diacronia. Significa que seu aspecto sincrônico, na grande temporalidade, vai sempre sendo remodelado, comportando contínuas transformações em compasso com a dinâmica das atividades humanas e da vida social. É que o falante, ao enunciar, conforma sua fala a um determinado gênero (socialmente determinado) e suscitará, por certo, futuras respostas, mas é esse falante que dá o tom valorativo, adaptado às circunstâncias do momento da enunciação.

Daí Bakhtin (2003) afirmar que o gênero é velho e novo ao mesmo tempo e que mesmo os elementos arcaicos preservados no gênero são capazes de renovar-se constantemente. Ao reconhecer nos gêneros uma estabilidade relativa e caracterizando-os, portanto, pela sua mobilidade e mutabilidade, Bakhtin por certo desestruturou os alicerces dos

modelos formais tradicionalmente utilizados na classificação e estudo dos gêneros <sup>65</sup>, mesmo reconhecendo as dificuldades que sua teoria poderia vir a trazer aos estudos na área: “Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Contudo, a heterogeneidade não impede que um plano de estudo seja possível, para tratar da natureza do enunciado nos diversos campos da atividade humana, de enorme importância para as ciências humanas.

Ainda com relação a esse ponto, Bakhtin chama a atenção para a importância de atentar para as diferenças entre gêneros discursivos e suas particularidades, para o que propõe uma divisão em dois grandes grupos: gêneros primários e secundários. Os gêneros primários originam-se de situações de comunicação discursiva imediata; os secundários, de condições de convívio cultural mais complexo ou de situações de comunicação mais elaborada (esferas especializadas).

Do gênero primário são exemplos as produções da comunicação discursiva cotidiana e imediata, como conversas em salão de beleza, entre amigos em um bar, correspondência familiar, relatos cotidianos, entre outros, todas ligadas a situações de uso privado ou à ideologia do cotidiano. Mais flexíveis que os secundários, manifestam de modo mais rápido e direto as transformações sociais.

Já os secundários surgem em ambiente de convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito). Constituem exemplos as produções das esferas acadêmica, artística, científica (dissertação, tese, romance, editorial etc.).

É importante ressaltar aqui que essa divisão não é dicotômica, como se se tratasse de duas realidades independentes entre si; ao contrário, eles (gêneros primários e secundários) são inter-relacionados; em muitas das atividades humanas – adverte Bakhtin – há passagem constante de um para outro. <sup>66</sup>

Outro esclarecimento feito por Bakhtin quanto à classificação que faz dos gêneros é que esta não é de ordem funcional, mas sociológica, histórica e ideológica. Isso significa

---

<sup>65</sup> Medvedev (*apud* FARACO 2003, p.117) também tece críticas aos formalistas, cujo enfoque aos gêneros restringia-se ao aspecto formal. Para Medvedev, é fundamental estabelecer correlação entre formas e atividades, entre gêneros e vida social.

<sup>66</sup> Dois casos apresentados por Faraco (2003, p. 118) ilustram a questão. O primeiro diz respeito a uma conferência acadêmica. Gênero secundário bastante elaborado, com formas relativamente estáveis, pode mesclar-se com gêneros primários – como quando o conferencista, durante a exposição, contar uma piada. Como segundo exemplo, expõe uma situação passível de ser vivenciada por camelôs. O anúncio de seus produtos, feito em linguagem cotidiana e espontânea, muitas vezes assume ares de conferência.

que a ênfase é dada ao processo, e não ao produto com suas propriedades formais. Interessa, pois, observar a relação mútua entre os gêneros, a imbricação dos tipos e a conseqüente remodelagem e mobilidade.

Quanto à dimensão ideológica convém esclarecer que Bakhtin estabelece variações no tipo e na forma de ideologia subjacente aos gêneros do discurso. A ideologia do cotidiano é a que predomina nas esferas onde surgem os gêneros primários, uma espécie de elo entre a estrutura sociopolítica e a ideologia no sentido estrito do termo (formalizada), ou seja, a ideologia constituída nas esferas científica, jurídica, artística etc.). É esta que constitui e cristaliza os sistemas ideológicos superiores, formalizados e formatados, ou seja, a ideologia especificamente constituída (BAKHTIN, 1990).

Esses sistemas especializados também exercem influência muito forte sobre a ideologia do cotidiano, dando o tom dominante na maioria das vezes, ao mesmo tempo em que mantêm com ela um vínculo vivo. Separados dela, deterioram-se e morrem. Isso significa que os sistemas ideológicos organizados necessitam, para sua sobrevivência, ser constantemente submetidos à avaliação proveniente das diferentes esferas da ideologia do cotidiano.

Como pode ser observado, há diferentes dimensões envolvidas na proposta conceitual dos gêneros do discurso segundo a perspectiva de Bakhtin, e que se apresentam como complementares entre si: uma se alicerça no domínio das relações sociais amplas (relações de produção, organização socioeconômica da sociedade, entre outras); outra cerca o universo verbal dos atos humanos (para além da compreensão da língua como sistema) e diz respeito às relações entre linguagem e ideologia, ao conteúdo temático, estilo de linguagem, construção composicional, entre outros aspectos.

Seguindo, pois, o que teoriza Bakhtin, os gêneros do discurso compõem uma arquitetura, no que se refere à temática, à finalidade e às situações de enunciação que permitiriam identificar os mecanismos envolvidos na relação entre linguagem e atividade laboral. Os gêneros apontariam matizes das mudanças sociais pelas relações que se estabelecem entre as atividades discursivas e as práticas culturais em geral. O estudo dos gêneros do discurso, por esta perspectiva, não poderia se restringir à materialidade verbal que os expressa em “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Os gêneros demandam o reconhecimento da sua natureza formadora, ou seja, também as dimensões histórica e social objetivadas na manifestação verbalizada (material verbal) e na realidade concreta ali refratada.

Voltando-nos agora especificamente aos enunciados e os gêneros do discurso que circulam na esfera escolar, é importante ressaltar que, como manifestações sociais e verbais, são historicamente compostos pelas situações de interação da vida social no decurso do tempo e naquele espaço assentados. Nesse sentido, o critério de reconhecimento da produção dos gêneros nas esferas sociais, tal qual apresentado por Bakhtin, incide no modo e forma como se estabelece a comunicação social e discursiva. Como são inexauríveis as possibilidades de comunicação social e discursiva, são também inexauríveis as possibilidades de formulação, reformulação, entrecruzamento e intersecção dos gêneros do discurso nas diferentes esferas e das diferentes esferas<sup>67</sup>.

Pode-se, então, considerar que os gêneros constituem-se como elementos importantes para a análise e compreensão da atividade pedagógica. A “teoria do gênero” de Bakhtin e autores do Círculo (especialmente Medvedev e Volochínov) orienta-se para a realidade, para o real das relações sociais, dos acontecimentos, dos problemas etc.. Os “gêneros”, em qualquer esfera social, encerram o dialogismo da comunicação social e verbal: eles organizam, orientam ou projetam (pelo horizonte de expectativas) atividades laborais, de convívio social etc., ou verbais (da vida e da cultura).

Conforme expressão de Faraco (2003, p. 117) interpretando Medvedev, “o gênero não deve ser abstraído da atividade, de suas coordenadas de tempo-espaço, das relações entre interlocutores”. Por esse ponto de vista, os gêneros são elementos de conhecimento da realidade concreta, do que entendemos do mundo, da vida e da cultura. Como atos sócio-históricos, ou modos sociais do dizer, orientam também modos sociais do aprender e do fazer. (MEDVEDEV *apud* FARACO, 2003, p. 117).

Um aspecto da concepção de gêneros do discurso para a investigação e entendimento da natureza da atividade docente e limites que a distinguem de outras atividades é apresentado por Faraco (2003), ao advertir:

Pela sua estabilidade, eles [gêneros do discurso] são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações). (p. 115).

Finalmente, importa aqui assinalar que o olhar teórico para os gêneros na sua relação com as esferas das atividades humanas fornece uma interface presumida<sup>68</sup> para

<sup>67</sup> Com relação a aspectos da flexibilidade de formação e limites entre gêneros do discurso, consulte-se, por exemplo, Furlanetto (2002).

<sup>68</sup> Entenda-se como subentendida, prefigurada, isto é, que não precisa ser verbalizada.



entender a natureza da atividade pedagógica na esfera escolar, universo do qual foi feito o recorte do tema desta tese.

### 3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E TEORIA: UMA FORMAÇÃO SOCIAL?

*[...] mas eu vejo assim assim Nelita a gente se alfabetizou com esses métodos e no nosso período escolar a gente sempre praticamente reproduziu o que passaram pra gente, eu pergunto o que ou onde ficou a nossa criatividade? Porque que às vezes eu sinto dificuldade em criar as coisas... isso é uma aprendizagem constante. Eu sempre tenho que tá quebrando isso, eu sempre tenho que tá quebrando. Porque isso não foi trabalhado com a gente, e isso tem que trabalhar no nosso aluno?*  
(fala de uma professora – Fita 2 – 06/04/2004)

O “campo de atividade”, o “serviço”, a “vocação”, etc. Em certa medida a verdade sempre julga. Mas o julgamento da verdade não se assemelha ao julgamento comum.

Mikhail Bakhtin [1970-1971]

#### 3.1 PARA UMA SÍNTESE CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA: PLANOS DE ANÁLISE

O problema da relação entre a teoria e a prática na esfera escolar ante as reflexões que até aqui venho elaborando impõe que a olhemos de novos ângulos e, desse modo, a investiguemos também sob nova ordem.

Não se pode negar que há uma crise na concepção dos processos relativos ao conhecimento científico orientado para o trabalho docente. E talvez não haja uma contraparte no que diz respeito às ciências da educação no estabelecimento de metas e ações que se voltem para uma ação comprometida com o ser social (o professor), para que, em sua atividade cognitiva<sup>69</sup>, ética e estética, tenha consciência de sua historicidade.

Ao propor uma reflexão em torno dessa temática, seria possível perguntar se a “passagem” da teoria à prática e desta para a teoria estaria naturalizada na esfera escolar como ação passível de êxito em qualquer tempo e lugar, por todos os sujeitos professores – supondo ser suficiente oferecer eventos de formação, leituras, referências de práticas de outros profissionais para que tal “passagem” ocorresse. Estaria o profissional da educação, dada a ênfase em um *saber-fazer* pragmático hoje em voga (em nível individual ou de uma coletividade determinada), preso a uma prática empiricista e, como consequência, propenso à acomodação, à aceitação do *status quo*? (MORAES; TORRIGLIA, 2003).

Parto do pressuposto de que não se trata propriamente de uma passagem, da existência inconciliável de dois mundos, “teoria” e “prática”, cada um com comunidades absolutamente despreocupadas dos objetos do mundo do outro. Como se trata aqui da relação entre o professor do ensino fundamental e representantes de esferas hierarquicamente superiores, ele representaria o lado mais frágil dessa relação. Todavia, essa não deveria ser uma relação de dependência em que o primeiro apenas se submetesse a orientações emanadas desses órgãos para conciliar os dois mundos – como, via de regra, se apresenta a realidade hoje.

Como na educação institucional a função de formação de cidadãos é enfaticamente atribuída aos docentes, é necessária uma pedagogia com princípios e modos de atuação deliberados pela ação magistral<sup>70</sup>, de tal modo que os estudantes não apenas incorporem conhecimentos no percurso sócio-histórico de desenvolvimento das sociedades, mas também retornem a esse conhecimento, avaliem-no, utilizem-no como ponto de partida para seu próprio trabalho, em sua vida coletiva e individual.<sup>71</sup> Esse trabalho exige mente aberta, receptiva, capaz de elaborar sua própria síntese científico-pedagógica.

---

<sup>69</sup> “Cognitivo”, neste estudo, não diz respeito a processamento mental, mas ao conhecimento.

<sup>70</sup> Correspondendo ao que Bakhtin chama “ativismo”: atividade enérgica, ação intensa do sujeito sobre o objeto.

<sup>71</sup> Formação institucional para o exercício da profissão, formação de professores que atuam como formadores.

Pretendo, em minha reflexão, passar por estas e outras questões, diante da emergência de tão efervescente problema nos dias atuais, qual seja, a lógica de ações e idéias correlacionada ao ato pedagógico.

Escolhi as categorias *dialogicidade, tema e significação, tempo e espaço e responsabilidade* (abaixo pormenorizadas), da teoria de Bakhtin e seu Círculo, com o propósito de refletir sobre a atividade pedagógica (como ativismo – trabalho), sobre o conhecimento científico em sua relação com a atividade discursiva e atividades sociais/laborais.

A dimensão constitutiva da linguagem na atividade educacional apresenta-se como de interesse cognitivo e ético, no âmbito deste estudo: abre-se a possibilidade de contribuição para o conhecimento da relação entre a linguagem e a atividade laboral pedagógica<sup>72</sup> em suas condições de produção e desenvolvimento (procedimentos e atitudes, valores sociais).

Nesse sentido, buscar a natureza do agir pedagógico<sup>73</sup> requer a observação da realidade da esfera social escolar, do agir individual ou coletivo – o que passa pela linguagem –, de modo a alcançar o conhecimento do real, do complexo ser social na atividade escolar, que é sócio-histórica, política e ideológica.

Entre a atividade laboral pedagógica e as teorias científicas há um espectro de ações, que torna operacional a esfera escolar. Englobam o funcionamento dessa esfera aquelas de caráter mais abrangente que são as esferas político-administrativas. Daí que seu funcionamento sofra condicionamentos de várias ordens.

Desse modo, formou-se e tem prosseguimento uma atitude mantenedora de certa herança nos discursos e relações sociais: certos conhecimentos são eleitos para fazerem parte de grades curriculares, distribuídos em períodos de ensino, assim como outros componentes curriculares que não podem ser considerados marginais na atividade educativa formal, tais como normas disciplinares, disposições espaciais da sala de aula e de outros ambientes escolares (bibliotecas, salas de leitura), atividades recreativas. Há, pois, uma organização na escola afinada com as grades curriculares e a formação de grupos estudantis por nível de conhecimento, idade etc., conforme apontado na introdução deste trabalho.

---

<sup>72</sup> Atividades educativas de ensino e aprendizagem: rituais, cerimoniais, normas, regulamentos, currículo, técnicas, organização da aula, tarefas aos alunos, planejamento didático-metodológico, ou outros papéis e funções.

<sup>73</sup> Entende-se aqui as estruturas sociais que dão sentido à educação (disciplinas eletivas, pesquisa, formação docente e discente etc.).

Em síntese, podemos afirmar que, no conjunto, há uma organização caracterizada pela regularidade de seu funcionamento – incluindo seu discurso (o pedagógico) – reconhecida como uma esfera social – a escolar. Como qualquer outra esfera, ela tem relativa estabilidade, podendo sofrer desenvolvimento e transformação, reajustando suas relações com outras esferas.

### 3.1.1 Plano da dialogicidade

A categoria dialogicidade encadeada no pensamento e nas relações pedagógicas dos profissionais é linha de observação. Diante disso, por ora elaboro uma questão como eixo norteador possível por onde passarão as análises que pretendo efetuar: estamos em condições de responder ao que o outro pedagogicamente nos reclama?

El orador que escucha sólo su propia voz, o el profesor que ve sólo *su* manuscrito, es un mal orador, un mal profesor. Ellos mismos paralizan la forma de sus enunciaciones, destruyen el vínculo vivo, dialógico, con su auditorio, y con eso restan valor a su intervención. (BAJTÍN, 1993, p. 251)<sup>74</sup>

Certamente a dialogia é o princípio que orienta toda a comunicação no mundo humano. Ao afirmar, radicalizando, que é possível destruir o vínculo dialógico, Bakhtin procura apenas salientar que se pode atingir o limite do que caracteriza o humano. O monologismo, contudo, não é o oposto do dialogismo; ele se caracteriza por contraste com a polifonia, o pluralismo de vozes e perspectivas que habitam a linguagem. Monologizar seria conter as outras vozes, fazer com que silenciem para que só uma se estabeleça – o que configuraria uma ditadura discursiva – o autoritarismo. Mas não convém esquecer que essa ditadura pode muitas vezes vir sutilmente disfarçada sob uma aparente abertura ao diálogo: é quando uma ou várias vozes se sobrepõem às demais por força e poder da ideologia.

---

<sup>74</sup> “O orador que escuta apenas sua própria voz, ou o professor que vê apenas seu manuscrito, é um mau orador, um mau professor. Eles mesmos paralisam a forma de suas enunciações, destroem o vínculo vivo, dialógico, com seu auditório, e com isso tiram valor de sua intervenção.”

### 3.1.2 Plano do tema e da significação

A atividade educativa é carregada de linguagens e de sentidos, de conhecimentos (científicos e didático-pedagógicos): qualquer objeto e relações com que se trabalhe são apreendidos pelo processo discursivo. Aí haverá conceitos e teorias envolvidas, atividades, lugares, rituais, normas, regulamentos, currículo, técnicas, tarefas, planejamento. Todos esses elementos são elaborados em torno de propósitos situados no tempo e no espaço, com base em concepções, ideais e crenças<sup>75</sup>. A esfera da educação tem suas especificidades, que, no entanto, estão amarradas àquelas das outras esferas, umas mais próximas, outras mais distantes – há sempre condições sócio-históricas (de desenvolvimento e transformação), funções ideológicas, valores a manter ou a descartar.

Este é o quadro no qual o espaço de trabalho se institui e adquire seu valor. E aí, evidentemente, instauram-se objetos, sentimentos e relações que, individualmente ou coletivamente, são considerados bons ou ruins, belos ou feios, verdadeiros ou falsos, importantes ou triviais, inteligentes ou tolos, e assim por diante. É com base nesses valores que se vai estabelecendo o que Bakhtin chama *tom apreciativo* (que é constitutivo do sentido ou tema do enunciado).

O que quero ressaltar é a distinção teórica estabelecida por Bakhtin entre tema e significação como elementos intrínsecos à comunicação discursiva e, conseqüentemente, às linguagens que atravessam todos os elementos desse quadro. Ao estabelecer que o *enunciado* é a unidade da comunicação discursiva, Bakhtin apontou um contraste entre *significação* e *tema*, considerando a dimensão do reiterável e a do não-reiterável, ou seja, a constante lida entre estabilidade e instabilidade presente em cada enunciado. A interação verbal não se faz somente com orações, que são unidades sintáticas, se faz com enunciados concretos, que são determinados pela situação social, e o sentido de um enunciado é seu *tema*.<sup>76</sup> Por *significação* Bakhtin entende elementos abstratos que ocorrem nos enunciados (como base lingüística) e que são reiteráveis, idênticos em sua repetição. Enquanto o tema é uma “*reação da consciência em devir ao ser em devir*”, a significação corresponde a um “*aparato técnico para a realização do tema*” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 129), uma possibilidade

---

<sup>75</sup> Padrões de incorporação destituídos da reacentuação, sem distanciamento avaliativo para permitir adesão ou recusa.

<sup>76</sup> Esse contraste é detalhado em *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003), capítulo sobre *Os gêneros do discurso* (p.261-306).

de significar. Os dois níveis se integram para a produção de linguagem, mas sua distinção teórica precisa ser destacada, sobretudo por seu vínculo com o problema da compreensão, que é fundamental quando se trata de ação educativa. Pois bem, a verdadeira compreensão é *ativa*, e contém o germe de uma resposta (1990, p. 131); só ela permite chegar ao tema e orientar o interlocutor quanto ao contexto do intercâmbio social; permite uma resposta. Acrescente-se que, a par disso, há um elemento constitutivo no enunciado: o valor, o *tom apreciativo* (do qual a entonação é um componente).

Com respeito aos atos pedagógicos, aí incluídos os atos discursivos, quer-se dizer com isso, de um lado, que é possível compreender os valores que aparecem, marcados também pelo tom apreciativo, e mesmo pelo silêncio; de outro lado, que o ensino das linguagens não pode ser reduzido ao nódulo lingüístico que as compõe, fixando-se em potencialidades da língua em vez de dar-lhes o lugar apropriado, no momento adequado, na construção dos enunciados concretos, que servem para o *mundo da vida*.

Vivemos cercados por enunciados concretos pelos quais, com a compreensão ativa, os temas se dinamizam: um processo de responsividade: “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 132). Por tal argumento, o enunciado está orientado valorativamente contendo “ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação” (que, mesmo sendo individual, tem uma coloração social) (p. 135).

Como diz Bakhtin (Volochínov) (1990, p. 135), é a apreciação (valoração) que *objetiva* as significações daquilo que entra no horizonte dos interlocutores (imediato e social). Uma significação isolada da apreciação fica cortada de seu lugar na evolução social, torna-se um “ser ideal”.

Na educação, o modo como se constitui o jogo da complexa relação tema/significação no tempo e no espaço das fronteiras interna e externa da consciência individual (constituída no grupo social) é um indicador importante da forma de objetivação da realidade, marcando permanência e homogeneização (efeito de forças centrípetas) ou mudança no eixo da cronotopia, decorrente de reavaliação crítica (efeito de forças centrífugas). Assim, no enunciado concreto um constituinte essencial é a apreciação social; sem isso, é impossível compreender como os temas evoluem, carregando com eles as significações que estão em sua base (cf. BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 136).

A ocorrência de novos temas (sentidos), desenvolvidos com base em significações existentes, indica o alargamento apreciativo de um grupo ou indivíduo: novos temas

correspondem a novos aspectos da existência que foram integrados a determinada comunidade, ou seja, a partir de certo momento se incorporaram à percepção, tornando-se objetos de apreciação e avaliação no horizonte apreciativo, gerando comumente conflitos nas instâncias sociais. Penso que a posição metodológica configurada no esquema tese/tese/síntese, de Bakhtin, auxilie na compreensão desse movimento:

Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la.

[...]

Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. [...] a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 136).

Cabe, pois, verificar como ocorre esse movimento no contexto da esfera escolar; examinar seus *temas* nas discussões sobre educação, os valores atribuídos a esse conhecimento, por exclusão de outros, e o que contraria esses valores. Haverá um jogo entre o estável e o instável, vinculado necessariamente às finalidades do trabalho educativo. Quais os critérios de avaliação do que se torna tema? É verdade que se discutem métodos e metodologia (querela das teorias e dos métodos: tema atual), e ainda processos de ensino e aprendizagem; mas como fica o sentido da *teoria* como centro da atividade humana na pesquisa em educação? Há um lugar privilegiado para ela? Se há, qual o lugar da teoria? Ou melhor, dessa compreensão de *teoria* (evidentemente não desvinculada da comunicação social, do convívio humano)?

### 3.1.3 Plano do tempo e do espaço (memória e projetos)

Vou aqui retomar a categoria de tempo e espaço (cronotopia/exotopia), conforme Bakhtin e seu Círculo, agora no contexto da esfera educacional – como uma categoria selecionada para uma reflexão sobre a vida escolar, mais especificamente sobre relação do docente com um aparato científico de formação. Tempo e espaço do lugar da atualidade dos professores e da história de um espaço e tempo que é uma herança para os professores, ainda que disso eles nem sempre se dêem conta. Sua importância para a tarefa de compreensão

pretendida (cognição, valores, ideologia) pode ser sintetizada neste trecho de Amorim (2006a):

O conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem. (p. 105)

Podemos então concluir que, no trabalho de análise dos discursos e da cultura, quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, poderemos dele inferir uma determinada visão de homem. (p. 106)

A relevância das categorias espaço e tempo pode ser dimensionada pela observação de Clark e Holquist (2004, p. 296), ao apontarem a preocupação de Bakhtin com essas categorias, entendidas por ele como uma unidade inseparável a que denominou cronótopo:

Unamuno disse que todo aquele que inventa um conceito despede-se da realidade. Mas o cronótopo constitui um meio de não se despedir dela; é precisamente o oposto, um conceito para engajar a realidade. No correr dos séculos, as pessoas têm organizado o mundo de sua experiência imediata em um certo número de figurações do mundo. As categorias fundamentais para a criação de tais imagens são o tempo e o espaço [...]

Holquist diz, em prefácio à obra *Para uma filosofia do ato*: “As frias extensões do espaço, o cosmos como ele é entendido na física teórica é um espaço no qual os seres humanos não são necessários”. Para Bakhtin, todavia, a participação real do ser no tempo e no espaço, de seu lugar único, “garante sua realidade inescapavelmente obrigatória e sua unicidade valorativa – como se os investisse de carne e sangue” (BAKHTIN [1919-1921], s.d., p. 60). Para ele, as definições de tempo e espaço como “infinito”, “eternidade”, “ausência de limites”, abundantes em nossa vida diária, não funcionam como conceitos puramente teóricos em filosofia, em religião, na arte e no uso real; ao contrário, estão vivas em meu pensamento e “brilham como a luz do valor quando correlacionadas com minha própria unidade participante” (BAKHTIN [1919-1921], s.d., p. 60). As categorias tempo e espaço são, pois, elementos importantes na construção de uma arquitetônica concreta do mundo e nele inserido o Ser-evento, no seu dever de realizar seu lugar único. “É apenas desse meu lugar único no Ser que eu posso e devo ser ativo.” (BAKHTIN [1919-1921], s.d., p. 61).

É centrada no papel das categorias espaço/tempo no processo do devir humano que procuro observar as condições do conhecimento científico de docentes, ou seja, a presença nessa atividade humana, por um lado, de forças que atribuem uma relativa



estabilidade, uma identidade à atividade; por outro, as ações individuais e coletivas que se representam na tensão do tempo e do espaço e das relações destas entre si.

Trago, inicialmente, excerto de uma discussão de Bakhtin (2003) sobre tempo e espaço nas obras de Goethe, dirigindo sua reflexão para estudos da literatura, mas com abertura para outros processos de produção social, como, penso, da realidade objetiva do conhecimento humano no mundo da atividade pedagógica:

A capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e idéias humanas (até conceitos abstratos). (BAKHTIN, 2003, p. 225).

A indicação do autor sobre essa capacidade de “ler os indícios do curso do tempo em tudo” fornece um ângulo metodológico para a observação da atividade real do trabalho pedagógico, porque permite sua aproximação com a historicidade do conhecimento (processos teóricos estabelecidos). Há, pois, um modo “de ver e de ler o mundo real”<sup>77</sup>, de tornar o mundo das práticas sociais compreensível pelas manifestações mais profundas e sutis das relações e idéias humanas.

Portanto, a investigação deve ter em conta a distinção entre a historicidade do conhecimento e a objetividade da realidade material; entre a realidade objetiva, e a maneira como a interpretamos, representamos ou a descrevemos.<sup>78</sup> No entremeio, o cronotopo funciona como uma ponte que liga esses dois mundos.

### 3.1.4 Plano da responsabilidade do ato

Quem não fez um *mea-culpa* ou não atribuiu a culpa a outrem (esferas oficiais de formação, de gerenciamento da educação etc.) quando se trata dos altos e constrangedores índices de analfabetismo neste País? Penso ser de importância falar da categoria da responsabilidade expressa na teoria de Bakhtin para observar o que passa pelos enunciados do

<sup>77</sup> A ênfase dada pela palavra “real” (mundo real) é necessária para evitar interpretações sobre a concepção de realidade como unicamente construída pela mente humana.

<sup>78</sup> Cf. a referência feita a Bhaskar em Nanda (1999, p. 101).

que é de “dever” individual e coletivo<sup>79</sup> na esfera educacional e nela inserir-se como participante e responsável por esse processo.

Antes de assumir posição sobre o que expresso a seguir, cabe atentar para a complexidade do cenário da prática social institucional e as inúmeras possibilidades de debate sobre as relações desse campo de conhecimento (dimensão ontológica do trabalho, epistemológica dos conhecimentos, sua realidade material e social, sua identidade, modelos teóricos etc.) ou em relação a outras esferas sociais (relações entre trabalho e educação, entre experiências sociais, políticas, históricas com outras áreas etc.). E quando se afunila o objeto de análise até chegar às relações dos interlocutores – professores, estudantes – e objeto de conhecimento em sala de aula, mesmo aí não se dá conta do que há de complexo nessas relações, enredado em práticas de outros domínios socioculturais.

Ao focar o olhar sobre essa especificidade, deixo de aprofundar as condições e abordagens das políticas públicas voltadas ao ensino e conseqüências na atividade educativa, na particularidade do conhecimento científico na escola – são questões que vão além do comprometimento dos interlocutores com o objeto do ensino como tal. Todavia, deixo expresso que no contexto escolar não é incomum a idéia de atribuir o fracasso do ensino a um, a outro ou até a todas as instâncias possíveis. Cada indivíduo ou categoria profissional passa a culpa à frente: as instituições formadoras não oferecem qualidade de ensino; os governos não dispõem de verbas para a educação; no interior das instituições escolares, o corpo administrativo acusa o corpo pedagógico, que, por sua vez, acusa o corpo docente – enfim, é uma extensa ladainha acusatória.

Parece difícil a cada um de nós, envolvidos com o campo da Educação, fazermos um verdadeiro *mea-culpa*, como também não é o caso de julgar ou de exercer a função de inquisidor para “apontar” culpados. Não pretendo eximir ninguém da responsabilidade pelo *status quo*, muito menos impingir o *mea-culpa* a este ou àquele profissional, deste ou daquele órgão público. Sabemos que as causas do fracasso escolar em nosso país têm raízes histórico-conjunturais profundas, num conjunto complexo de variáveis que contribuíram para a formação do atual quadro educacional brasileiro. O que quero pôr em destaque aqui é a responsabilidade de cada um de nós como seres sociais no mundo *da cultura e da vida*, como partícipes da história que somos, uma vez que estamos na vida “sem álibi”. Assim, discuto a ação pedagógica como um ato de responsabilidade, e não como procedimento humano passivo, acreditando na “naturalização” (função da ideologia) de suas ações no tempo e no

---

<sup>79</sup> “Dever” = “dever-no-Ser” / “dever-de-Ser”.

espaço, à espera de mudanças como resultados de ações alheias e não próprias e coletivas. O plano da relação ato/responsabilidade, assim como o tempo e o espaço, também fornece, aqui, um ângulo metodológico para a observação da atividade real no trabalho pedagógico.

Diante do desenvolvimento técnico-científico, de um processo histórico em que o ser social observa o seu cotidiano “acelerado” pela produção, circulação de conhecimentos e um cotidiano gerido pela informática, pela palavra científica, empenhada com o futuro (possível ou utópico), tudo tem levado à subtração ou uma “sub-atração” quanto à responsabilidade do ato e, por conseguinte, à impessoalidade, fruto dessa desresponsabilização. Disse Bakhtin: “Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa.”<sup>80</sup> (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII). Unidade, certamente, não corresponde a acabamento; o sujeito individual se constitui no mundo da cultura ao mesmo tempo em que constitui a cultura, e nessa relação se constroem e reconstroem valores. Envolvido numa rede de valores, identifica-se por funções e posições ocupadas nas esferas e em suas articulações; cada ato de sua vida é algo único no tempo e no espaço (cronotopia), e é aí que cabe sua responsabilidade – a responsabilidade de cada ato no conjunto da cultura humana.

Entretanto, diante desse quadro e das circunstâncias, emerge a questão do esquecimento, dada a vivência na posição de *terceiro*, posição objetiva que se forma no seio mesmo de um horizonte social, de suas esferas e de seus gêneros específicos.

A posição do terceiro é plenamente justificada onde um indivíduo pode colocar-se no lugar do outro, onde o homem é perfeitamente substituível, e isso só é possível e justificável em situações e na solução de questões em que não se faz necessária a personalidade integral e ímpar do homem, isto é, onde o homem, por assim dizer, se especializa, exprimindo apenas uma parte da sua personalidade separada do todo, onde ele não atua como eu mesmo mas “como engenheiro”, “como físico”, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 380)

O sujeito individual se “desresponsabiliza” ao assumir um modo de ação coletiva na qual qualquer um, diz Bakhtin, pode ser substituído (o professor, o médico, o sociólogo, o deputado...). O sujeito individual se desresponsabiliza aqui e agora – tanto que há categorias de profissão em esferas sociais que têm uma jurisdição particular para responder pelos atos que realizam na função da categoria profissional (cf. o caso dos deputados, juízes...). A situação de professores se assemelha a isso, embora não de modo oficial; a categoria

---

<sup>80</sup> “Chama-se *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido.” (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII).

profissional tem seus álibis. A *avaliação social* acontece em termos de *a escola, o ensino* serem competentes na formação do cidadão alfabetizado e com domínio da cultura letrada. *A escola, o ensino* têm socialmente esse papel de *ele* (figuram como *ele*) no contexto da comunidade, e em tais papéis se dissimula a figura do *eu-para-outro*, *eu* sujeito individual (professores Apolônio, Ísis, Ulisses...) para o outro, o aluno, aquele que viveu sua cultura também na escola, pelo ensino. Haveria aqui um processo de *alienação*<sup>81</sup>, porque a relação professor/aluno é obliterada, com prejuízo na construção e vivência de personalidades integrais.

Com sua filosofia a propósito da natureza, sentido e limites do real do ato humano, Bakhtin nos apresenta suas categorias de *Ser* e de *ato e responsabilidade*, mais detalhadamente, em sua obra *Para uma filosofia do ato* ([1919-1921] s.d.) (v. seção 2.3). A discussão dessas categorias se baseará teoricamente nessa obra, ao lado da discussão das categorias descritas nos planos acima apresentados.

### 3.2 ESFERAS DAS ATIVIDADES HUMANAS – A ATIVIDADE ESCOLAR

#### 3.2.1 A prática dissimula a teoria: “Não sei como fazer”

Na prática de ensino, diante de resultados de pesquisas científico-acadêmicas sobre objetos da ordem das idéias – o conjunto possível de conhecimentos – o docente, com frequência, é desestabilizado em sua atividade profissional, alegando: “não sei como fazer!”.

Por que pensa que nada sabe? O que é, de fato, desestabilizado? Em cursos de formação curricular e continuada, professores participam de discussões de novas pesquisas que abordam questões filosóficas e epistemológicas em suas áreas de atuação, mas tendem à manutenção do *status quo*. Após vários cursos de formação, como atitude pessoal ou de um

---

<sup>81</sup> Tome-se esse termo, que tem um vasto espectro semântico, no sentido mais geral de haver um estranhamento, um afastamento de certa posição do indivíduo, em que ele estaria “retirado” e esquecido da responsabilidade de sua função.

grupo específico, muitos sabem que continuarão, à sua maneira, assumindo o modelo pedagógico que já conhecem.

Cabe perguntar que memória de discursos históricos é essa que tem gerado tanta segurança (ou insistência) representada pela permanência (cristalização) de certos modelos educativos. A origem da segurança estaria na tradição, no rito, na atividade prescrita através de métodos – uma atividade-guia explicada em livros ou manuais? Os ritos (legitimados), livros e manuais, há que reconhecer, representam sintomaticamente as políticas educacionais do País, com normas que, se não são reconhecidas como o melhor a oferecer à educação, são também aquelas que estão expressas em toda parte e se concretizam em roteiros no interior das escolas, sendo relativamente fácil segui-las. Essas perguntas fazem sentido porque se desenha o estranhamento – e conseqüentemente a insegurança – quando se trata de construir críticas e relações para o “dado” e o “novo” nos desdobramentos da prática educativa.

Diante do que hoje se apresenta nas ciências para a abordagem do real, é necessário, sim, repensar o fazer pedagógico, mas é preciso também garantir certa segurança ao professor. Talvez o insucesso de tantas experiências de orientação pedagógica se deva a essa falta de cuidado, isto é, muitas vezes se desestabiliza o professor, com a ameaça de lhe arrancar as raízes, mas não são oferecidas as condições necessárias, um terreno propício em que ele possa cultivar sua autonomia e adquirir a confiança necessária para efetuar as mudanças pedagógicas, cujos princípios, se não formulados, pelo menos tenham sido por ele reelaborados. Assim, antes que um “aplicador” de teorias, poderia tornar-se realmente um profissional consciente de seus atos pedagógicos, conforme previsto na elaboração filosófica de Bakhtin – e que detalharei neste capítulo à medida que os pontos fundamentais de tese (o que se defende nesta pesquisa) sejam discutidos, paralelamente à ilustração com o material coletado (discurso docente).

Requer-se, portanto, a compreensão da complexa relação da atividade educativa (do real, do simbólico) eminentemente constituída pelas relações de comunicação social e comunicação verbal desta esfera social com as demais. Nessas relações, são elementos relevantes para a compreensão do agir humano o caráter sócio-histórico e ideológico da produção da realidade no ato de ensinar e sua relação cronotópica (conhecimentos originados de épocas precedentes, do presente e projetados – “do futuro previsível”, conforme Bakhtin)<sup>82</sup>, que serão observados metodologicamente de modo exotópico.

---

<sup>82</sup> Olhar o futuro a partir do presente não significa viver o hoje como futuro, porque tal perspectiva seria impeditiva da compreensão e da transformação possível do tempo do hoje e para hoje, isto é, de uma educação construída no presente, para o presente. Um olhar para o futuro compreende-se como uma ação de

Para a observação do agir pedagógico serão examinados os elementos especificados acima, seguindo-se traços da tradição.

A questão do lugar da tradição no trabalho pedagógico diz respeito à constatação de que se mantém uma situação geralmente expressa por saudosismos de caráter difuso (fundados no imaginário, não necessariamente na prática vivida): *Antigamente funcionava, as pessoas se alfabetizavam, tinham bom comportamento em classe e respeito para com o professor, não tinha essa avalanche de, ora uma teoria, ora outra teoria...* A tradição, se por um lado tem seu lugar na constituição da “relativa estabilidade” nesta esfera da atividade humana (fruto de forças centrípetas, que promovem a agregação), tem, por outro, uma orientação de resistência a qualquer proposta de deslocamento com vistas a um modo de ação que possa dar resposta a problemas emergentes, qualquer que seja seu caráter.

Tais atitudes consolidam a memória da língua, dos gêneros, dos rituais<sup>83</sup>, das atitudes e atividades laborais pela fixidez das normas, sua tradição, em muitas esferas sociais e, no que me interessa de perto, nas instituições escolares, penetrando nos discursos, nas ações e nos sonhos dos homens, como expressa Bakhtin (2003, p. 380). A fixidez dos rituais antigos ainda *assombra* a prática da contemporaneidade e transforma a ação do professor em *atos-de-acomodação*.

Os docentes manifestam estranhamento quando se confrontam com um conhecimento precedente (o dado) e um atual (o novo). O conhecimento, pelo ponto de vista dos que ensinam ou dos que aprendem, dos que institucionalmente tratam da formação docente ou mesmo fora desse ambiente (no *mundo da vida*), se traduz muitas vezes em crenças; o conhecimento é traduzido como verdade pela fixidez, pelo crédito atribuído ao já-dito, pela cristalização dos princípios e concepções (herança) que vêm sustentando a atividade

---

responsabilidade no presente com compromisso com a objetividade da produção do presente e do que será presente amanhã (no futuro). O “pequeno tempo” é a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível (desejado), e o “grande tempo” é o diálogo inacabável em que nenhum sentido morre, como exposto por Bakhtin (2003, p. 409).

<sup>83</sup> Para delimitar o que se entende aqui por *rito* e *ritual*, utilizo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), selecionando os sentidos que mais se acomodam ao presente contexto:

Rito: 1. conjunto de preceitos, normas, estabelecidos socialmente; etiqueta, ritual; 2. série de procedimentos invariáveis na realização de atividades; costume, hábito. Esses itens são derivados por extensão de sentido dos outros registrados (de caráter religioso, sagrado, mágico, secreto), e são aqueles assumidos aqui.

Ritual: a etiqueta, o conjunto das regras socialmente estabelecidas que devem ser observadas em qualquer ato solene; cerimonial. Também se trata de derivação de sentido. Em seu aspecto geral, nada de substancial parece distinguir, no presente contexto, os dois termos.

pedagógica. Essa situação deixa pistas significativas também para pensar aspectos do “exercício” das teorias em cada ato da profissão.

O profissional docente que se aventura, por iniciativa própria, a aceitar uma nova metodologia e a pô-la em prática atua mais em caráter particular no conjunto das ações pedagógicas, sejam estas de âmbito mais abrangente (como o estado, o município), ou apenas em seu grupo imediato, no próprio ambiente de trabalho. Quando, ao tentar esse “novo”, não se confirma o sucesso, pode ocorrer o desânimo e a resistência, tendo como consequência o retorno ao “método” antigo. Quando o exercício da prática pedagógica “funciona”, muitas vezes o sucesso é atribuído ao desempenho individual do docente, e a desconfiança do novo permanece.

Penso ser possível, pela teoria de linguagem de Bakhtin e pelos conceitos básicos formulados (dialogia, enunciado, gêneros do discurso) contribuir para o conhecimento do real no ato pedagógico, muitas vezes cristalizado, na tradição, em crenças que acompanham os professores.

### **3.2.2 O ato de ensino: teoria e aspectos didático-metodológicos**

Um exame da atividade de ensinar, relativamente a outras formas de trabalho, mostra que há regularidades que proporcionam identidade à esfera do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, não há homogeneidade de ação nas atividades dessa esfera. Diante dessa realidade, o que garantiria coerência para as relações sociais e discursivas de modo a reconhecer-lhes uma “universalidade” e uma “particularidade” nessa esfera social?

Estaria o índice para esse reconhecimento na estrutura laboral, isto é, no modo como esta esfera organiza, gerencia e prescreve os afazeres dos docentes e dos outros profissionais que ali convivem? Ou estaria nos temas, idéias, procedimentos fundados nos objetos da educação, ou do ensino para a aprendizagem, ou do que seria a docência? Seria o campo semântico (do *que* se fala nesse lugar) a base da particularidade dessa esfera? Estas são apenas algumas indagações sobre o movimento da cultura educacional em relação a si própria e a outras esferas. Observa-se, então, um pouco da complexidade da constituição das esferas

sociais, dos gêneros do discurso que nelas circulam, ou seja, das implicações entre linguagem e base material da organização social – no trabalho de professoras e professores.<sup>84</sup>

Conforme Bakhtin (1990, 2003), o que constitui as esferas sociais são as interações sociais e discursivas no interior delas desencadeadas. Cada esfera, portanto, é reconhecida por meio das fronteiras que estabelece com as outras. Se tomarmos como objeto de análise os gêneros do discurso na sua manifestação textual, em circulação na esfera escolar, há possibilidade de listar grande número de exemplos caracterizando esse espaço: lições em livros didáticos, apostilas, cartazes, grades, parâmetros e propostas curriculares, propostas didático-metodológicas, normas e regulamentos funcionais e didático-pedagógicos, fichas de avaliação escolar, diários de classe. Mas, como já estabelecido, meu objetivo não é uma análise de aspectos verbais desses materiais. Minhas considerações incidirão sobre os aspectos sociais, históricos e ideológicos dos gêneros do discurso, como atividade humana, nas esferas culturais – mais especificamente, na escola. A reflexão sobre aspectos da dimensão verbal dos gêneros do discurso só ocorrerá (parcialmente) porque o social e o verbal são interdependentes, nos termos já estabelecidos nesta pesquisa.

Espera-se que a comunidade escolar viva com mais intensidade e de modo integrado suas relações com a comunicação científica, pelo próprio papel de responsabilidade social que têm as instituições escolares relativamente ao saber científico, em permanente atualização (nas ciências). Entretanto, o que se tem visto é uma espécie de confronto entre a esfera científica e a esfera escolar, que vem afetando a circulação, o reconhecimento e a aceitação de resultados de pesquisas por membros da esfera escolar. Estes, não raro, manifestam rejeição (ou resistência) a essas pesquisas. As causas talvez sejam relativas ao modo de produção dos diversos materiais – da área *científica* e da área *pedagógica* –, que se traduz num distanciamento entre pesquisas, resultados, avanços tecnológicos e os conhecimentos efetivos daqueles a quem cabe a atividade de ensinar, formar e orientar. Refiro-me à produção de conhecimentos relativos ao *conteúdo* e conhecimentos de caráter *pedagógico* (instrumentos, artefatos didáticos, tecnologias de uso em sala de aula, ensino à distância etc.). Às vezes um trabalhador é cientista e também professor. Nada é tão demarcado, por isso há que considerar nas categorias de análise a complexidade da abordagem do agir humano.

---

<sup>84</sup> A cultura educacional oferece inúmeras possibilidades de investigação acadêmico-científica, da própria história da educação, ou seja, de suas condições, funcionamento, políticas, etc., até da inter-relação trabalho/educação em geral/trabalho realizado em sala de aula, mas esses temas excedem meu objetivo.



A desarticulação temporal entre teorias e o privilégio de umas sobre as outras, sua diversidade de enfoque e o alcance no trabalho dos docentes têm fomentado explicações de natureza distinta, dependendo da abordagem filosófica e epistemológica de cada uma. Desse modo, explicitações científicas e objetos investigativos podem ter interpretações *que vão da* (interpretação) cartesiana a diálogos junguianos, desbravando o inconsciente<sup>85</sup>. Os instrumentos de divulgação (jornais, livros temáticos, revistas especializadas) nem sempre conseguem atingir o numeroso público do setor educacional, o que, de certo modo, é compreensível dada a extensão do País, as condições econômicas e de trabalho dos docentes, disponibilidade de horário para preparação de aulas, bem como a dificuldade financeira para a aquisição de livros e acesso a livrarias e bibliotecas especializadas, bibliotecas com qualidade de acervo nas escolas, entre outros entraves.

É preciso admitir que esses fatores negativos contribuem amplamente para a presença indisfarçável de um discurso descompassado e contestatório por parte importante dos profissionais ligados ao magistério. Também se deve considerar, com relação às políticas de inovação pedagógica fomentadas por órgãos educacionais que procuram disponibilizar orientação científica e pedagógica em documentos específicos (propostas e parâmetros de renovação curricular)<sup>86</sup>, as queixas frequentes, por parte dos professores e grupos de pesquisadores, de haver distanciamento entre a prática concreta, real (da atividade da sala) e a preconizada nesses materiais oficiais, ou indicada por eles.

Esses materiais são oficialmente legitimados, norteados por finalidades declaradas, porém nem sempre são identificados ou reafirmados por seus supostos leitores/interlocutores. Cada um dos documentos que circulam no contexto social, com suas particularidades, esbarra em “horizontes apreciativos” nada favoráveis, ocorrendo refração nas interpretações, e manifestações que produzem tensão na esfera escolar porque muitos de seus membros enxergam antes de mais nada a dicotomia entre teoria e prática pedagógica. E se instala a desconfiança dos professores ou a não-legitimação do que foi produzido, pensando-se especialmente no ensino público.

Quais seriam as reais causas?

---

<sup>85</sup> Para essa última situação, cf. Furlanetto (2003).

<sup>86</sup> Esse assunto, aliás, tem encontrado destaque nas atuais discussões acadêmico-científicas das ciências humanas.

Ao serem disseminadas, as teorias científicas ficam à disposição da comunidade educativa,<sup>87</sup> o que afeta de alguma forma o trabalho de ensino quando o objeto é posto em discussão, seja para conhecimento, para orientação, ou ainda para normatizar a prática educativa e compor os conteúdos escolares.

Como, nas circunstâncias da normatização, trata-se de uma atitude originada de diferentes instâncias administrativas e dirigida a uma coletividade profissional, o “êxito” dos envolvidos no exercício da profissão nem sempre é o que é esperado pelos proponentes, nem pelos próprios trabalhadores. Há, por exemplo, parâmetros ou propostas curriculares para o Ensino Fundamental e Médio oriundos de instâncias diversas (nacionais, estaduais, municipais e outras) com orientações teórico-metodológicas nem sempre consonantes entre si, resultando deles práticas profundamente diferenciadas.

De certa forma, como os títulos dos próprios documentos anunciam, há uma tentativa de aproximação de conduta no que diz respeito às instituições escolares sob a responsabilidade de cada instância: a publicação dirige-se aos profissionais ou da federação, ou dos estados ou dos municípios – portanto, com nível variado de abrangência e intersecções. Há, nesses materiais, a *objetivação de formas de conhecimento e de ação* que congregam ações sociais e discursivas a serem reconhecidas e afirmadas pelas comunidades às quais são dirigidas.

Esses documentos almejam o acesso ao desenvolvimento científico, tecnológico e pedagógico de profissionais do ensino, em cujas condições de trabalho se reconhece a “dificuldade”, a “impossibilidade” ou a “não-responsabilidade” do *ato de pesquisar*.<sup>88</sup> Então, de certa forma, esse gênero discursivo dirigido à esfera escolar, como documento oficial, manifesta-se em discurso que busca “organizar” o exercício profissional e “formar” o profissional nas instituições escolares, pela necessidade premente de constante “atualização” diante do conhecimento científico.

Há, ainda, uma “passagem” supostamente não conflituosa das teorias científicas para conhecimentos científicos na escola, uma produção que tem sido designada por muitos como conhecimentos escolares e conteúdos escolares (grades curriculares).

O destaque que dou ao gênero discursivo desses parâmetros ou de propostas curriculares tem relação com a formalização de ações (modelos) do trabalho do professor em

---

<sup>87</sup> Trata-se, claro, de conhecimentos científicos que são referência para a Educação, trazidos para serem articulados aos conhecimentos didático-metodológicos em uso.

sala de aula, de *como são* ou *como deveriam* estabelecer-se as relações de ensino e aprendizagem nas interações efetivadas na sala de aula. O conhecimento teórico das ciências de referência no ensino é “traduzido” (vulgarizado), há um processo de didatização, ou melhor, de tratamento do conhecimento teórico para o enquadramento em procedimentos didáticos.

Para “facilitar” a prática do professor como profissional mediador, há, portanto, a alteração do *objeto* tal como perspectivado na investigação da esfera científica. A produção discursiva no âmbito da esfera escolar tenta interpretar e explicitar<sup>89</sup> o que foi possível “assimilar” dos resultados das investigações em face do *real do objeto*, no discurso científico; o que resulta daí é uma “matéria disciplinar”. Enfim, um processo de produção de um gênero escolarizado – o que já é outro gênero com representação secundária do real, não mais um dos gêneros da ciência.

A desejada “transformação” ou “passagem” da teoria para a prática verifica-se no interior da esfera escolar e entre uma e outra esfera social. Todavia, cada qual tem seu próprio desenvolvimento e *complexificação*; portanto, os gêneros discursivos serão outros se o processo de produção social e discursiva for outro.

No caso dos parâmetros e das propostas curriculares, esse é um dado que explica as críticas que vêm sendo feitas à suposta “má-vontade” de grande número de professores e a “rejeição” desses documentos por eles manifestada. Ante o entendimento de que é preciso adaptar o objeto às finalidades do campo a que se destina, acaba-se dando a ele uma representação parcial e, muitas vezes, alterada.

A questão que trago, do conhecimento reformulado em modo didático, remete a um problema crucial para a investigação em educação, na medida em que o olhar sobre a complexidade das relações discursivas fica restrito à esfera escolar, quando deveria ser estendido a outras esferas e às relações que estabelecem entre elas. Em nível teórico, o discurso da esfera científica sofre, na esfera escolar, o processo de *des-objetivação* em que, pela compreensão limitada com a descaracterização do objeto, os *sentidos* de seus gêneros discursivos são alterados e seus objetos são “traduzidos” em conteúdos disciplinares, resultando daí um objeto-*instrumento* (pedagógico).

---

<sup>88</sup> Embora haja polêmica no meio acadêmico quanto ao papel dos docentes relativamente à pesquisa acadêmica na esfera de produção do conhecimento científico, neste trabalho não se intenta compreender as motivações dessa discussão.

<sup>89</sup> Até onde se conhece o objeto investigado. Há, igualmente, a explicitação por parte dos formuladores desses materiais escritos em modo didático.

Há uma tendência, no campo educacional, em assumir uma natureza condicional para a pedagogia entre os conhecimentos investigados na esfera científica e o que deles possa derivar e circular na esfera escolar. A partir daí, dependendo da abordagem teórico-científica, emergem explicitações diversas, e o uso variado de termos para expressar a relação teoria/prática. Alguns termos para essa relação têm figurado no campo educacional: “transposição”, “transferência”, “aprender a ensinar”, “tradução” (termos mais atuais) ou “reprodução”, “cartilha”, “manual didático” (esses últimos, um pouco mais distantes no tempo). De todo modo, em razão das diferenças entre teorias científicas e teorias educacionais, a conjunção das pesquisas científicas com as ações docentes (orientadas pelas primeiras) é substancial na educação escolar, ainda que não a única de suas finalidades, visto que o caráter da educação escolar supõe a movimentação de valores e o desenvolvimento de atitudes.

Nesse espaço há, igualmente, a pesquisa científico-acadêmica de objetos próprios da esfera educacional com seus resultados particulares – por exemplo, a formação do educador. Aliás, objetos de atenção inclusive em avaliações desencadeadas por outras esferas sociais.<sup>90</sup>

A organização do trabalho na esfera escolar (a atividade da docência) que se lança como conduta humana específica, como uma forma de atividade estruturada, instala, pois, um *ato* que se tem situado em uma complexa relação entre teorias científicas (e conseqüentes práticas sociais na educação) e a tentativa dessa última esfera de incorporar essas teorias.<sup>91</sup> Há, então, pode-se dizer, conflitos entre teoria e práticas de ensino, entre a atividade *que se faz* e a *presumida*, seja em manifestações discursivas escritas como documentos de órgãos oficiais, seja na atividade do próprio professor ou professora em seu processo de ensino em sala de aula.<sup>92</sup>

Sabe-se que a entrada, na esfera escolar, de muitas das pesquisas científicas e acadêmicas que têm se aproximado dos saberes dos docentes, de diferentes modos, vêm de documentos oficiais, documentos didáticos e pedagógicos, palestras, conferências, cursos de

---

<sup>90</sup> Veja-se, por exemplo, a publicação de relatórios avaliativos quanto ao desempenho dos participantes da educação escolar, da própria instituição etc. (Cf. Relatórios da UNESCO, PISA, etc.; dados do INEP etc.) e consulte-se, ainda, a edição das políticas públicas para o setores das Ciências e da Educação escolar. Ainda não atingimos índices de alfabetização em nosso país que permitam certificar a apropriação de um estado de cultura de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita entendido como socialmente justo e condizente com o processo de mudanças na sociedade, diante do avanço do conhecimento científico, tecnológico e de comunicação de massa.

<sup>91</sup> Cf. Rojo (2001, 2006); Furlanetto (2006).

formação continuada, informações midiáticas etc.. Dessa forma, a atividade de docentes que se fundamentam em teorias “traduzidas” e práticas pedagógicas defasadas relativamente aos resultados das investigações da atualidade não pode ser compreendida apenas por fatores de ordem interna, ou melhor, subjetivos: atitude de má vontade ou de irrefletida rejeição diante do que é novo, não-acatamento de políticas públicas governamentais que incidem sobre o exercício da profissão, atribuição de incapacidade interpretativa da produção científica (traduzida ou não). Embora esses fatores não possam ser desprezados – por um lado porque a investigação do conhecimento docente passa também pela observação de ações individuais (porém não pontuais), por outro porque ultrapassa essa condição de individualidade, – é a estrutura das atividades culturalmente estabelecidas que tem de ser entendida e, por essa via, os fatores de ordem tanto interna como externa resultantes dessa estrutura. Tais fatores seriam ideológicos, epistemológicos ou ontológicos?

A investigação ancorada na teoria da dialogia de Bakhtin e seu Círculo faz com que se estenda o olhar pelas múltiplas e complexas relações envolvidas no ato pedagógico. Circunscrevê-lo com exclusividade em um ou outro elemento leva a perder sua real constituição, o que sucederia com a adoção da ilusória perspectiva do ato organizado como modelo de ação.

É certo que as formulações da teoria de Bakhtin e seu Círculo transcendem explicitações parciais como essas. Isso não significa que o ato pedagógico não deva planificar-se em torno das relações docente/alunos/objeto de conhecimento. Desconsiderar tal condição seria depreciar ou negar o concreto, os elementos basilares do real da atividade educativa. A tríade compõe, sim, o ato educativo, e os atuantes nessa relação estão num contexto bem específico. Está-se, pois, diante de um complexo relacional, que se pauta em outros domínios também complexos de outras esferas socioculturais: a científica, a religiosa, a jornalística, a filosófica, entre outras.

Quando, em um discurso do campo da educação, se considera a experiência de sala de aula o centro da motivação para uma educação de qualidade, justa, intelectualizada, cidadã etc. e o lugar próprio para a compreensão do que ocorre nessa esfera relativamente ao todo da cultura humana, o ato pedagógico é erroneamente avaliado. Isso seria isolar o objeto pela sua singularidade; seria transformar a via empírica em fundamento da formação social. Uma pesquisa que tomasse tal “unidade” como pressuposto estaria subjetivando e fragilizando

---

<sup>92</sup> Há trabalhos que estudam essa situação e fazem a crítica. Cf., por exemplo: Bortolotto (2001), Dela Justina (2004), Furlanetto (2005).

o princípio das relações, ou, como diria Bakhtin, tornaria instáveis os limites entre distintos domínios que conferem o reconhecimento da especificidade e da unidade da cultura humana.

Esses pressupostos acabam por limitar teoria e prática de ensino e por escolarizar um ato social que, por isso, deixa de ser direcionado para o sentido do agir humano. Escolariza-se o ato (como fazer) em nome de uma pedagogia que incorpora uma organização requerendo conteúdos delimitados para um ensino que transmite conceitos “definitivos” explicados como verdades já abstraídas de sua historicidade. A situação de interação é, pois, polarizada: a direção do processo é determinada pelo professor praticamente como elemento único do discurso (função autoritária, sem contrapalavra). Nessa “pequena temporalidade” das situações interativas de sala de aula, o que determina o acabamento é o conteúdo fixado e não discutido.

Quando se perde de vista a historicidade do conhecimento e a objetividade da realidade, no que se refere ao conhecimento científico escolar (desenvolvimento de sentidos entre pesquisador, professor/professora/estudantes), nas Ciências Humanas e nas Ciências Naturais, reduz-se o objeto a uma só consciência (a do pesquisador em relação ao objeto pesquisado; ou a do professor e da professora na prática do ensino tendo em vista o conteúdo do objeto, ou do aluno na apreensão do conteúdo do objeto) – tal como se dá nas ciências naturais. Haveria um processo de explicação do objeto investigado de um locutor para o outro (o pesquisador para seus pares e interessados; o professor para seus alunos), mas esse outro seria apenas um aprendiz. Esta é, é claro, uma simplificação tosca, mesmo porque as concepções, todas elas, se marcam em épocas específicas (questão de estudo histórico e do real do mundo).

É certo que as ciências tendem a conferir objetividade aos seus processos e resultados (métodos de pesquisa, objetos, discursos etc.). Mas – e por isso, como observa Bakhtin (2003) –, para compreender os gêneros ou os estilos dos discursos, tem-se de levar em conta o objeto (o seu conteúdo), o sentido do discurso e da relação expressiva do falante com o conteúdo, a relação do falante com o *outro* e com seus enunciados. No caso dos estilos objetivo-neutros das esferas especializadas (objetivos de exposição e concentrados ao máximo em seu objeto), há uma concepção de destinatário levada ao extremo. Para Bakhtin:

Estilos objetivo-neutros produzem uma seleção de meios lingüísticos não só do ponto de vista da sua adequação ao objeto do discurso mas também do ponto de vista do proposto fundo aperceptivo do destinatário do discurso, mas esse fundo é levado em conta de modo extremamente genérico e abstraído do seu aspecto expressivo (também é mínima a expressão do próprio falante no estilo objetivo). Os estilos neutro-objetivos pressupõem uma espécie de triunfo do destinatário sobre o falante, uma unidade dos seus pontos de vista, mas essa identidade e essa unidade

custam quase a plena recusa à expressão. Cabe observar que o caráter dos estilos neutro-objetivos (e, conseqüentemente, da concepção que lhes serve de base) é bastante diverso em função da diferença de campos da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 304 -305).

Há que considerar, então, que nos diferentes gêneros e estilos de discurso, a discursivização tem etapas e procedimentos voltados aos objetos específicos de cada um. Nas Ciências da Natureza o pesquisador produz a sua explicitação (do objeto físico) como discursivização de primeira ordem, porque “o objeto é mudo”. Nas Ciências Humanas, tal quadro já inicia com uma discursivização de segunda ordem, entre o pesquisador e o pesquisado, porque seu objeto é “um ser expressivo e falante”<sup>93</sup>, já, pois, saturado de formas plenas de sentido. No primeiro caso, a primeira discursivização é do pesquisador para os institutos de pesquisa, para as comunidades de pesquisa, para as cadeiras de áreas, e outros interessados. No segundo caso, a primeira discursivização já se dá no ato da pesquisa, na “relação” entre investigador e investigado(s), e, portanto, quando chega aos institutos específicos de pesquisa desse campo de conhecimento, já chega como produto do diálogo entre duas consciências, a do pesquisador e seu(s) pesquisado(s).

É a partir daqui que a esfera escolar (em todos os graus) vem estabelecer relações com a esfera científica, com as pesquisas científicas de modo assistemático (mediante materiais de divulgação científica pela mídia impressa, televisiva etc., livros de autoria dos pesquisadores, artigos em periódicos científicos) ou sistemáticos (propostas curriculares, documentos pedagógicos, legislativos, normativos oficiais; livros didáticos, propostas de ensino, propostas de formação de grades curriculares, seleção de conteúdos disciplinares, proposição de disciplinas).

Todavia, enquanto nas Ciências da Natureza, nesse segmento de produção, se está em uma terceira discursivização do objeto, nas Ciências Humanas se está *na quarta*. Os objetos de investigação científica que circulam na esfera escolar e que são transformados em conteúdos escolares, objetivando o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, podem

---

<sup>93</sup> Cf. nota 46 do adendo na publicação de Bakhtin (2003, p. 457) sobre “*Os estudos literários hoje* (resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*)”, na qual há um esclarecimento do tradutor do sentido de “*ser expressivo e falante*” para Bakhtin: o “*ser expressivo e falante*” – abarcaria objeto e o campo do pensamento das ciências humanas; nesse ser comunga também “a coisa prenhe de palavra” em oposição à “coisa muda”. Lembrando Bakhtin (2003, p. 404), é importante entender que “para influir sobre os indivíduos ela [a coisa] deve revelar *seu potencial de sentidos*, isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos.” [...] “a coisa e o indivíduo são *limites* e não substância absoluta. O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros, não pode agir como força material. Aliás, ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes, mas adquire um sentido inteiramente distinto (a transfiguração do ser centrada no sentido). Cada palavra do texto se transfigura em um novo contexto.”.

estar bastante distantes do real do objeto ou do que foi dito a seu respeito pelo autor real.<sup>94</sup> A esfera escolar, é certo, legítima a formação e circulação desses gêneros secundários (de divulgação, no caso). Todavia, essas produções não são apresentadas como enunciados únicos e reais (da realidade científica), mas como enunciados da *re*-apresentação do que de real do objeto havia sido exposto enunciativamente na esfera científica.<sup>95</sup>

Nos três níveis de ensino formal<sup>96</sup> ocorre a discursivização básica. Como foi considerado aqui, a infinidade e a diversidade de produções editoriais didático-metodológicas, evidentemente traduzidas para uma linguagem “adequada” à esfera escolar, bem como as produções de caráter oficial amortecem a necessidade dos profissionais da educação de ter acesso, de conhecer e criticar textos científicos em sua edição original. O que estou tentando demonstrar é que é preciso ultrapassar a intenção, o desejo dos dirigentes educacionais de arremeter os profissionais para a atualização acadêmico-científica, mediante a divulgação de documentos de vários formatos e gêneros pelos quais se opera a “transferência” de conhecimentos (documentos que, necessariamente, canalizam interesses, – os melhores ou os piores). A questão é o que se dissimula por trás disso tudo: uma “falsa ciência baseada na comunicação não vivenciada, isto é, sem o dado primário do objeto autêntico. [...] A análise científica em baixo grau será de índole inevitavelmente superficial ou mesmo falsa.” (BAKHTIN, 2003, p. 381).

Nanda (1999, p. 101) afirma que há uma “confusão entre formas do conhecimento e seus objetos” e há que se distinguir “crenças cientificamente justificadas e crenças e/ou ideologias populares” (p. 85). Ou ainda, nas palavras de Bakhtin “Construir uma ciência sobre este ou aquele domínio da *criação cultural*, mantendo toda a *complexidade, plenitude e originalidade do objeto*, é um trabalho extremamente difícil.”. (BAKHTIN, 2002, p. 15, grifos do autor).

Almejando escapar desse embaraço, apóio-me em outro excerto de Bakhtin, ao referir-se às pessoas discursivas *eu, tu e ele* (o terceiro) atuantes no todo da comunicação discursiva e de suas fronteiras, para dar andamento à discussão sobre o objeto, na realidade concreta e social. O *ele*, conforme já expus em capítulo anterior, corresponde a uma posição

---

<sup>94</sup> “Autor real” é o que produz o texto, diferenciando-se dos autores “testas-de-ferro”, “editores”, “narradores de toda a espécie”, como explica Bakhtin ao falar sobre a produção de obras literárias (BAKHTIN, 2003, p. 305).

<sup>95</sup> O que exponho não absolutiza as atividades da educação, mesmo porque também nessa esfera há espaço para práticas educacionais criativas.

<sup>96</sup> Ensino fundamental (séries iniciais e quinto ao nono ano), ensino médio e superior. Neste último já há programas de iniciação científica.



abstrata, uma posição objetiva, como a de um conhecimento científico. Ela se justifica, pois, quando uma personalidade integral não se faz necessária, bastando uma “especialização” (um papel bem específico):

No campo do conhecimento científico abstrato e do pensamento abstrato, é possível essa substituição [do indivíduo pelo homem em geral] (mas aí, provavelmente, também só até certo ponto) do homem pelo homem, isto é, a abstração em relação ao *eu* e ao *tu*. Na vida enquanto objeto do pensamento (abstrato) existe o homem em geral, existe o terceiro, mas na própria vida vivenciável existimos apenas *eu* e *tu*, *ele*, e só nela se revelam (existem) realidades primárias como *minha palavra* e a *palavra do outro*, e em geral, aquelas realidades primárias que ainda não se prestam ao conhecimento (abstrato, generalizador) e por isso não são percebidas por ele. (BAKHTIN, 2003, p. 380)

A figuração do terceiro é esclarecedora do contraste entre as pessoas do discurso, dos interlocutores no discurso da vida e no conhecimento científico. Na ciência (objetividade do papel locutivo; elocução do eu e do tu), o indivíduo assume uma posição que pode ser ocupada por outro indivíduo em condições semelhantes. No caso da esfera educativa, na relação discursiva do ensino a estudantes, o professor ou professora, como indivíduos, assumem ou podem assumir a posição de *ele* nesse complexo campo da cultura que é o ensino escolar. Esse papel, no entanto, é uma forma de outorga: ele fala e apresenta os objetos da ciência como representante do cientista, de uma outra voz. O encontro com palavras de outros fica comprometido quando no diálogo as palavras não preservam a autoria, chegando até os docentes uma palavra “arrumada”, às vezes revolvida.

Conforme vimos acima, a palavra científica lhes chega distanciada do dado primário do objeto investigado. Já não há, efetivamente, como atingir a compreensão do autor naquilo que ele explicitou do objeto. A “interação discursiva”, não vivenciada pelo professor a partir do que o pesquisador (autor) proferiu, é, de alguma forma, corrompida. A expressão “não vivenciada” seja compreendida aqui como não pensada, experimentada, ainda que como uma troca virtual, em que há reação.

Muitas vezes o que há é apenas “tolerância” (recepção sem crítica). Também é corrompido aquilo de que se fala, o objeto do discurso, pois ele pode estar distanciada do objeto tal como representado pelo cientista, mesmo que o docente esteja investido, no seu espaço de trabalho, da prerrogativa do discurso da ciência (outorgado), e se posicione como um *ele* no atual discurso reelaborado para fins didáticos – caso em que também há a considerar a distância temporal e cultural de quem se põe a compreender. Com essa ocorrência, o trabalho do docente pode se estabelecer sobre as bases de um conhecimento parcial ou mesmo falso.

Chervel e Compère (1999), em pesquisa historiográfica sobre a gênese do conhecimento escolarizado e a inclusão das disciplinas na cultura escolar da França – da qual a nossa produção educacional sofre influência –, percorrem os caminhos da integração dos conhecimentos humanísticos com os científico-tecnológicos nas escolas. Nessa investigação os autores indicam influências internas e externas no desenvolvimento do processo das transformações educacionais das últimas décadas do século XX. Destaco no meu texto, em citação, o comentário em que Chervel e Compère pontuam tal situação e reforçam a idéia de que a *simplificação* (de ordem interna e externa) se instalou como finalidade na esfera da educação e particularmente no campo da humanística, desde as origens das instituições de ensino.

[...] é do interior de grandes estabelecimentos confessionais que se elevam, no século XIX, vozes autorizadas, especialmente a de Dupanloup, para defender uma tradição secular de utilização pedagógica da literatura pagã.

A coabitação das duas culturas, no interior dos estabelecimentos de ensino, está na origem de um processo histórico de importância considerável, mesmo que tenha sido, por longo tempo, ocultado ou subestimado. Processo que consiste na adaptação das obras antigas ao cristianismo reinante, à moral imposta e conveniente à sociedade da época. Ou, como diz o padre de Jovancy, “a explicação dos autores deve ser feita de tal maneira que, quaisquer que sejam os escritores, pagãos e profanos, eles se tornem, de um modo ou de outro, os arautos do Cristo”. Assim, é impossível dissociar essas preocupações edificantes da preocupação com a formação literária e retórica dos alunos. Essas preocupações constituíram-se igualmente em critérios maiores para a seleção e adaptação de textos. [...] Discute-se [...] a escolha das obras ou dos textos retirados das obras. Na falta de poder reunir para cada classe um modelo de textos originais latinos e gregos que cumprisse o duplo papel formador, referido acima, recorre-se à associação ou à substituição, extraíndo-se das obras excertos de variados tipos [...] Para as classes mais novas, em que dificuldades didáticas misturam-se às exigências morais e religiosas, os mestres *hábeis*, encorajados por Rollin, retomam a própria redação dos textos antigos, apresentando-os sob uma forma mais acessível, decompondo-os por vezes em trechos pequenos, antes de os reunir nas *Selectae* (Heuzet, 1726 e 1727), destinada a uma juventude cada vez menos familiarizada com o latim, ou no *De viris illustribus Urbis Romae* (Lhomond, 1780) ou ainda nos epítomes (especialmente o *Epítome historiae graecae* de Siret, 1800).

É nessa vasta história da recriação moderna de uma literatura antiga que se inscreve o trabalho específico de edições para o uso escolar. (1999, p.154)

Vou transcrever a citação de Rollin destacada pelos autores no excerto, por entender que tal pensamento do autor, *mutatis mutandis*, descreve uma situação da tradição da cultura ocidental, ainda vivida na atualidade da educação brasileira. Dizia Rollin na sua época:

[...] sempre desejei que houvesse livros compostos propositadamente em latim para crianças, alunos iniciantes. Essas composições deveriam ser claras, fáceis, agradáveis. De início as palavras estariam quase todas na ordem natural e as frases curtas. Em seguida, aumentar-se-iam gradualmente as dificuldades [...].

Internamente à história dos currículos e das disciplinas escolares, essa tendência também se marcou, sobremaneira, no que se reproduziu internamente nessa esfera social, a escolar, como ensinamentos das humanidades e como ensinamentos científicos. Para Chervel e Compère (1999), a especialização dos ensinamentos científicos “introduz uma grande diferença em relação ao modelo das humanidades” (p. 165), e, diga-se, ainda presente. Tal jogo de forças entre instâncias pesquisadoras e todas as outras que delas têm se constituído em uma cultura de uso (aplicado), seria a origem, a divisão histórica entre o trabalho intelectual e manual do desenvolvimento societário; a divisão entre a teoria e a prática? Bem, essa é uma pergunta que ainda exige pesquisa. No que destaco para o âmbito da esfera escolar, tais transformações e articulações integram-se, certamente, a nossa história de educação, no seu interior ou no que é seu exterior.

Chervel e Compère contribuem para tal entendimento ao exporem argumentos históricos em sua pesquisa historiográfica quando falam da primazia de uma educação clássica na qual, desde lá, há indicativos dos “grandes traços da atividade escolar”, quais sejam, os exercícios orais e escritos a que os alunos eram submetidos. Citam Ozanan que escreve, na metade do século XIX (p. 155):

O erro de muita gente é devido ao fato de enganar-se em relação aos estudos que se costuma dedicar à juventude. A finalidade imediata que sobre isso se propõe não é precisamente o saber, mas o exercício. Não se trata tanto da literatura, da história, da filosofia, coisas que serão talvez esquecidas, mas de assegurar a imaginação, a memória, o julgamento, isto é, o que permanecerá. (Ozanan *apud* R.P.Champeau (1868, p. 153).

É evidente que, ao se percorrer tais meandros da historiografia da educação, caberia destaque para as definições políticas, econômicas e ideológicas como fatores influentes das definições de políticas de trabalho com o ensino e de sua relação com temas epistemológicos. Afinal, segundo Chervel e Compère (1999), “a história das humanidades na França é, igualmente, aquela da cristianização da Antigüidade pagã, de assimilação das obras do paganismo aos valores cristãos e, portanto, da cultura antiga corrompida.” (p. 155)

Transferindo as idéias acima expostas para a realidade aqui em pauta é possível afirmar que, ao se “produzir” alterações, para fins didáticos, do discurso que vem da ciência se estaria, ainda que com finalidades nobres, “corrompendo” e “distorcendo” a realidade do objeto da ciência, e assim este chegaria alterado a seu destino. Também se estaria reforçando a passividade atribuída aos docentes. Esse caminho estaria afastado da comunicação concreta entre as esferas científica e educativa, apagando os momentos substanciais da comunicação

discursiva, estabelecendo o afastamento do *outro*. Nesta citação, em que Bakhtin discute o dialogismo, é possível realizar um viés para a esfera educativa:

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Bakhtin está aí caracterizando uma obra especializada como “unidade da comunicação discursiva”, também ela presumindo a alternância dos sujeitos, e posta em circulação para que haja uma leitura ativa. As palavras de Bakhtin também deixam explícito que *sentidos* são criados nas esferas sociais para circular em outras esferas. Mas não é suficiente uma formulação “artificializada”, contraposta às necessidades reais; simplificar não atenderá nunca as complexas exigências do campo educacional.

### 3.2.3 Aspectos epistemológicos, éticos e sócio-históricos da tradição escolar

Na esfera escolar, pensa-se na complexidade das relações sociais e idéias humanas predominantemente através dos objetos produzidos, assimilados e legitimados, nas diferentes esferas sociais, estes em sua relação com a realidade objetiva, mas muitas vezes sem atentar para um conceito apontado por Bakhtin como de fundamental importância para organizar o mundo da experiência imediata: as relações estreitas entre tempo e espaço.

Conforme vimos aqui, para tratar tal questão, Bakhtin introduziu o termo cronótopo como maneira de argumentar a inseparabilidade das categorias tempo e espaço, defendendo também sua natureza histórica. Para discutir a atividade docente e nas relações estabelecidas entre teoria e prática de ensino, vou argumentar em favor de que a compreensão da natureza desse processo passa pelo conhecimento dos objetos em sua intrínseca relação com a cronotopia como forma de chegar à realidade imediata.

Nesse sentido, reafirmo que se está diante de uma ilusão quanto à desejada (e suposta) “transferência” pacífica das teorias científico-acadêmicas para as práticas de ensino –

pensamento, aliás, de um público considerável da comunidade acadêmica – e apontada como *a solução* para o acesso, dos profissionais docentes, aos “bens culturais” das teorias em circulação.

Um dos aspectos dessa ilusão é a *simplificação das relações sociais* envolvidas no processo de conhecimento humano, encaminhando para uma compreensão mecânica da alternância locutiva (o “diálogo”, a “comunicação”); outro é a atribuição de *necessidade de transferência* de conhecimentos de uma esfera (da ciência) para outra (da escola), entendendo-se isso como uma “transformação” das teorias em práticas de trabalho docente, (da ciência) para outra (da escola). A tendência a permanecer nesse nível indica percepção mecânica dos fatos e *incompreensão da historicidade* desses fatos.

Considerando o conhecimento dos docentes no trato com resultados de pesquisas científico-acadêmicas, seria mesmo o caso de esses profissionais necessitarem de procedimentos de “transferência” (transposição) e de “simplificação” do que foi ou é investigado? Seria o caso da necessidade da *reconstrução* dos objetos teóricos ou do real dos objetos? Que “tipo” de *reconstrução* seria essa? Seria adequada a atitude da *reconstrução*? Caberia “didatizar” o objeto teórico, para adequá-lo a certos públicos e a fins prescritos? Mesmo em se tratando da esfera escolar, estar-se-ia diante de uma produção discursiva com fins da divulgação científica? Mas, estaríamos assim, frente ao mesmo objeto em circunstâncias de circulação diversa, ou frente à alteração do objeto? É por meio dessas questões que vou tratar de aspectos sócio-históricos da *tradição* nessa esfera.<sup>97</sup>

Em períodos de divulgação de documentos oficiais (que trazem novas perspectivas das ciências)<sup>98</sup> e orientações para a docência, se a atitude for dirigida para a “transferência” das teorias relativamente ao trabalho docente estar-se-á repetindo um comportamento humano enraizado na cultura educacional, isto é, de que nessa esfera social

---

<sup>97</sup> O verbete para o termo “tradição”, no dicionário de Houaiss (2001) traz: 1. ato ou efeito de transmitir ou entregar, transferência, ato de conferir; 2. comunicação oral de fatos, lendas, ritos, usos, costumes etc. de geração para geração. Ex.: t. esquimós; 3. herança cultural, legado de crenças, técnicas etc. de uma geração para outra; 3.1 conjunto dos valores morais, espirituais etc., transmitidos de geração em geração. Ex.: a geração *hippie* rompeu com a t.; 4. transmissão de uma notícia ou de um fato. Ex.: t. oral; 5. em certas religiões, conjunto de doutrinas essenciais ou dogmas não explicitamente consignados nos escritos sagrados, mas que, reconhecidos ou aceitos por sua ortodoxia e autoridade, são, por vezes, us. na interpretação dos mesmos; 6. aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; recordação, memória, eco; 7. tudo o que se pratica por hábito ou costume adquirido; 7.1 uso, costume. Ex.: a t. do feijão com arroz.

<sup>98</sup> Bakhtin considera os gêneros – e aqui cabe a observação porque propostas curriculares e outros documentos oficiais compõem gêneros de uma esfera específica – para além da esfera literária, “como ícones que fixam a Weltanschauung das eras de onde brotam. O gênero é, para ele, um raio X de uma visão de mundo específica, uma cristalização dos conceitos peculiares a um dado tempo e a um dado estrato social em uma sociedade determinada. Um gênero, por conseguinte, encarna uma idéia historicamente específica do que significa ser humano.” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 293)

mesmo ao professor oficialmente habilitado caberia a posição de aluno. Os órgãos oficiais (das esferas administrativas, de políticas públicas, etc.) superiores hierarquicamente à esfera educacional estariam igualmente repetindo a lição segundo a qual, na esfera educacional, seria suficiente efetuar uma “transferência” de certos conteúdos, no caso orientações relativas aos conteúdos e temas dos documentos oficiais. O que ficaria marginalizado aí seria o modo como se processariam as interações dos sujeitos envolvidos (professores, pesquisadores, supervisores, dirigentes) e entre as esferas (científica, acadêmica, administrativa). Que tipo de relacionamento (atitude) seria adequado em tais circunstâncias, considerando as identidades envolvidas, e especialmente os professores oficialmente habilitados, para que estes não se pusessem numa atitude de submissão que resultasse em atos-de-acomodação?

Cabe refletir sobre se, aos professores, se *deve* ensinar, nos moldes da orientação para o ensino e para a aprendizagem dos alunos da educação formal, seriada, sistematizada. Não há como duvidar de que nesses documentos subjaz uma “voz” com o caráter oficial de deliberação, de injunção: “aos docentes *se deve* ‘dar a lição’ – a lição da teoria dos novos objetos; ou dos objetos reinterpretados. Junto a essa mesma voz ecoa a voz de preceito: “na prática concreta de sala de aula, cabe a prescrição da conduta, de como *deve acontecer* a passagem de teorias para práticas educativas”. Cabe esclarecer que, na perspectiva de Bakhtin, o *dever-ser* de uma ética abstrata, transcendente (a filosofia da moral e dos costumes de Kant), passa a *dever-ser* no sentido de responsabilidade situada pelos atos realizados a cada momento no decurso da vida concreta.

Há uma divisão tradicional da realidade objetiva no que diz respeito a quem *teoriza* e de quem *pratica o teorizado*<sup>99</sup>, ou seja, quem transforma o quadro conceptual do real do objeto (até onde se conhece o objeto real) em *modo escolarizado, assimilável* para aqueles que não acessam o conhecimento científico diretamente. Há, pois, um logro inicial na compreensão do que são os objetos das ciências na educação escolar (objetos do ensino, objetos no ensino; objetos de outras esferas que circulam na esfera do ensino; objetos das ciências em geral, transformados no seu uso).

---

<sup>99</sup> Uma distinção básica que se encontra na filosofia de Kant (e retomada e ressignificada por Bakhtin) é aquela entre *fenômeno* e *coisa-em-si*, que pressupõe distinguir *entendimento* e *razão*, o primeiro vinculado à ciência, como obra do entendimento, direcionada para os *fenômenos*, a segunda à metafísica (obra da razão, voltada para a *coisa-em-si*, objeto supra-sensível). Aqui, Kant estaria fundamentando filosoficamente a divisão do trabalho intelectual, atribuindo ao filósofo um lugar superior ao do cientista. Mas, ao tratar de ética, moral e costumes, Kant se vê forçado a olhar o ser humano como um ser que tem parte com o mundo dos fenômenos e parte com o mundo das coisas-em-si. Os seguidores de Kant se apóiam nessa dualidade para promover o corte entre ciências da natureza e ciências humanas (Cf. COSTA, 1997, p. 296, 297). A divisão apresentada aqui entre o que teoriza (o cientista, o pesquisador) e o que aplica o teorizado (no caso, o professor) deve ser uma extensão daquelas distinções iniciais.

Encontra-se solapada, portanto, a complexidade da realidade social do que é e acontece em cada esfera, científica e da educação e em suas relações. Estaríamos diante de diferentes esferas sociais que estabelecem relações sociais e discursivas particulares que engendram para si ou entre si processos e produtos particulares. Para Bakhtin, cada esfera tem seus limites, seus temas (aqui é isso, acontece assim, desse modo etc.) (BAKHTIN, 2003, p. 261-306), mas o trabalho mais produtivo se estabelece exatamente nas margens dessas esferas, aí onde elas se tocam e se interinfluenciam.

Penso que as relações entre a esfera científica e a escolar podem ser melhor compreendidas com a abordagem de Authier-Revuz (1985) a respeito do tema, mais especificamente do discurso da vulgarização científica. Mas terei o cuidado de não fazer uma correspondência perfeita: nesse artigo se trata de ciência para o grande público, ao passo que no caso presente tem-se uma situação mais complexa: há algo de vulgarização e o trabalho complementar de fazer corresponder a prática a essa ciência que é trazida pelos documentos oficiais – que são apenas diretrizes, não as obras científicas em sua especificidade.

Authier-Revuz (1985) destaca o discurso da vulgarização (ou divulgação) científica justamente no quadro do dialogismo bakhtiniano: as práticas de reformulação que ocorrem em vários meios, inclusive o pedagógico, produzem um discurso segundo adequado àqueles a quem é dirigido, estabelecendo uma relação entre o discurso-fonte e o destinatário do discurso-segundo. Trata-se de tornar acessível a uma comunidade mais ampla o resultado de pesquisas científicas. Esse discurso que é apresentado em segunda mão mostra em seu encadeamento marcas da relação com a fonte, o que Authier chama de “pontos de heterogeneidade”: discurso relatado, aspas, glosas (comentários) e outros meios, que, segundo ela, suspendem a responsabilidade enunciativa do vulgarizador. Authier diz que, no terreno da representação do dialogismo, no fio do discurso, a vulgarização científica é singular, uma vez que marca como dois exteriores o discurso-fonte e o discurso familiar do público, constituindo-se entre eles a atividade de reformulação. Ao estudar esse tipo de discurso, pode-se criar a *imagem* que um discurso constrói de si mesmo.

A representação do dialogismo, na vulgarização científica, se realiza em dois níveis: o do *quadro enunciativo* e aquele do *fio do discurso*. No primeiro nível, o discurso mostra uma dupla estrutura da enunciação:

- a) a do *discurso fonte*: “X diz, provou, demonstrou... que...” (essa é uma fórmula de autoridade que serve à argumentação);
- b) a do discurso de vulgarização, com uma ancoragem temporal bem marcada (“hoje, nos próximos 50 anos...”) e uma designação dos interlocutores, o vulgarizador e o leitor, bem

como do ato de comunicação (“os leitores preocupados em acompanhar...”). Daí se tem uma estrutura ternária: “Eu lhes digo que eles dizem que P”.

No segundo nível, o vulgarizador se apresenta como um conhecedor, um especialista que, *traduzindo*, é capaz de constituir uma ponte para permitir ao público tomar conhecimento do que a ciência produz. Ele representa, em discurso, o contato de dois discursos, explicitando sua heterogeneidade (simultaneidade de vozes), substituindo fórmulas e jargões sem, no entanto, escondê-los (“como dizem os especialistas em seu jargão”). Enfim, um texto de vulgarização científica vai e volta entre dois discursos para promover um contato com o grande público. Pelo trabalho realizado nos dois níveis, em que há uma “encenação do dialogismo”, o discurso de vulgarização científica é considerado um gênero específico em relação a outras formas de reformulação.

O risco que o discurso de vulgarização corre, considerando especialmente a esfera onde se desenvolve o discurso pedagógico, é que, por sintetizar perspectivas teóricas e articulá-las para traçar uma orientação definida, pode ser interpretado como um discurso monológico, trazendo uma imagem do que seja “verdadeiro” (pelo menos em certa época) para a esfera em questão. Isso, com algum grau de obviedade, pode ter a conseqüência de que se tome tal discurso no modo do “dever-ser”, no sentido de injunção, de autoridade.

Se, de um lado, o discurso-fonte não se mantém, já que é traduzido em discurso vulgarizado, aquele pode continuar a ser presumido como um discurso perfeito sobre o real, e este como uma deturpação. No entanto, para Authier-Revuz, esse aparente paradoxo observado na relação discurso científico/discurso familiar (conhecido) tem um objetivo positivo, que é lutar contra a “ruptura cultural”: sua eficácia é justamente construir um discurso que promova o contato de dois outros discursos; há, pois, uma cooperação, comunicação, preenchendo uma lacuna que, se fosse mantida, perpetuaria a oposição que sentimos entre o mundo das ciências e o mundo “prático”.

Authier-Revuz se pergunta em que medida esse discurso-ponte atinge seu objetivo de restabelecer o contato entre cientistas e grande público. Ela não responde, mas salienta uma importante função do discurso de vulgarização, relativamente ao discurso da ciência: a *função fática* (conforme tipologia de Roman Jakobson, estruturalista russo contemporâneo de Bakhtin).<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> Em seu artigo *Lingüística e poética*, Jakobson (1963) distinguiu seis fatores da comunicação – o locutor, o ouvinte, o meio ou canal, o código, a situação e a mensagem – e seis “funções” correlativas: emotiva, conativa, fática, metalingüística, referencial e poética. A função fática, vinculada ao canal, indicava a função de contato entre os interlocutores, materializada em conversas fortuitas, geralmente para “quebrar o gelo”.



No caso da esfera escolar, a vulgarização científica parece ter constituído um entrave, como se tem observado pelo aspecto da resistência ao novo e apego à tradição. A intenção de comunicação, por vários fatores, foi interrompida – mas precisa ser restabelecida. Algumas questões quanto ao tema foram discutidas por Marinho (2003), que, analisando currículos contemporâneos, mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), discute a relação ciência/divulgação científica. Após efetuar uma análise em detalhe de estratégias para divulgação e transmissão, ou ainda “transposição didática” de um conhecimento científico, Marinho chega à conclusão de que o discurso dos PCN combina duas estratégias enunciativas contraditórias: de um lado, traduz conceitos produzidos no campo da ciência (divulgação); de outro, usa estratégias para se aproximar do discurso acadêmico. E pergunta: “Afinal, a quem se destina esse discurso: ao professor ou aos acadêmicos?” (2003, p. 135).

Ao “facilitar” [orientando para a prescrição], ele maximiza uma tendência do discurso didático, que utiliza determinadas noções, sem referências históricas, apresentadas como uma evidência ou como uma necessidade. Provavelmente seja essa uma das explicações para a ausência de dispositivos discursivos textuais que permitem ao leitor estabelecer as relações intertextuais, localizando historicamente os conceitos, os autores e as tendências teórico-metodológicas presentes nesses documentos. (2003, p. 135-136)

[...]

Ao se configurar por procedimentos típicos do discurso acadêmico, a exemplo das notas de rodapé e das referências bibliográficas, quais são seus efeitos? Quais são as condições de recepção por parte do seu suposto leitor preferencial, o professor? Seriam, para o leitor-professor (principalmente pela forma ambígua e “frouxa” como essas estratégias são utilizadas) um mecanismo de violência simbólica? Certamente, essas perguntas exigiriam um outro objeto e perspectiva de pesquisa, já que aqui se privilegiam as estratégias de produção e não as de recepção. (2003, p. 136)

Para Marinho (seguindo Sophie Moirand), facilitar é uma forma de criar a ilusão de generalidade, supondo um professor “modelo” e um comportamento “prototípico” – o que corresponderia, conforme especificado mais acima, à imagem de um “terceiro”, tal como o define Bakhtin (2003). Assim, dado o papel do Ministério da Educação e Cultura, o discurso de propostas curriculares apareceria como um saber incontestável, apresentando-se como atemporal, quando efetivamente é heterogêneo, constituindo-se de saberes oriundos de correntes teóricas distintas e mesmo divergentes em seus princípios e perspectivas. Ou seja, tudo se naturaliza, impedindo um olhar mais crítico.

Eis o desafio, para Marinho, quanto a compreender as relações universidade/pesquisa/ação pedagógica:

[...] por que esse discurso não se propõe a buscar uma maior proximidade e cumplicidade com o professor-leitor, definindo, em função dele, as suas estratégias enunciativas, de forma a privilegiar a sua vinculação com a prática concreta da sala de aula? Esse parece ser o desafio (ou impasse dos intelectuais), daqueles que pesquisam e escrevem na academia e nas instituições oficiais, responsáveis por políticas educacionais e orientações curriculares. (2003, p. 136)

Por via semelhante, Prudêncio (2004), ao analisar práticas discursivas no contexto pedagógico em sua relação com o discurso científico presente na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), concluiu que “o imaginário que constitui o sujeito-leitor para os autores do texto da Proposta Curricular é aquele sujeito-leitor membro da comunidade científica”, afastado do que seria o leitor-real, o professor, que não faz parte da comunidade científica, que está alheio ao processo de produção do conhecimento. Conclui, de modo radical, que por esse motivo seria *incapaz* de processar os sentidos daquele texto.

Entretanto, por manterem essas pesquisas uma separação marcada entre o mundo da cultura e do pensamento (teoria) e o mundo da vida (a prática cotidiana do professor), como horizontes sociais de problemática intersecção, entendo que há necessidade de pensar mais profundamente o que poderia permitir ir além dessa explanação – embora, aparentemente, nesses trabalhos não tenha sido objetivo propor uma síntese de interesse para o campo educacional. Marinho propõe, de fato, um olhar mais crítico, mas qual seria o “novo” discurso para o professor? Aquele do livro didático, que “fala” ao professor, e, ainda assim, é olhado praticamente como um método? Que linguagem permitiria ao professor fazer a síntese mais adequada para realizar sua prática, sem abdicar de sua compreensão profunda do conhecimento científico em seu constante inacabamento?

A base para uma compreensão desse conflito e para passar além dele, a meu ver, está em aprofundar a relação que se apresenta comumente como dicotômica entre a teoria e a prática social e o que, em cada esfera, é dado como *objeto* em sua processualidade (da ordem material ou social – objetos intelectualmente criados). Isso significaria apelar também para a especificidade dos gêneros das esferas sociais e para as relações que estabelecem entre si. São elementos de natureza diferente: o discurso pedagógico, o discurso científico; a didática, as estratégias, procedimentos didáticos das ciências da Educação; uso do discurso científico para referência/disciplinas/conteúdos para o currículo, na educação escolar. É preciso avançar na compreensão das reais condições desses elementos e suas implicações mútuas – se elas existem.

Nessa perspectiva, voltando ao ponto central da questão – a suposta “transferência de conhecimentos” da teoria para a prática de ensino –, há a alteração do *objeto real*, para que

o professor *o* compreenda e *o* ensine, portanto no âmbito da explicitação do processo e do produto das ciências. Questão, aliás, que afeta o próprio processo de formação do conhecimento científico e educacional. Como e em que medida manter, na esfera escolar, o real do objeto investigado por outras esferas sociais?

Para mantê-lo é necessário compreender a realidade objetiva(da) e o que a determina; é necessário compreender o papel da cronotopia como ponte entre o mundo da cultura e o mundo vivido. Vamos admitir partir do pressuposto de que no ambiente escolar tornou-se “hábito” fazer a crítica unicamente com base na aparência dos “fatos”. As condições históricas do discurso da esfera educacional sobre a atividade de ensino (o trabalho) acabaram distanciando de seu objeto os profissionais responsáveis pelo ensino, gerando um niilismo pedagógico.

Na formação de professores a vulgarização, com seu efeito de “tradução”, dificulta para uns, posterga para outros a compreensão da própria realidade social que integra o objeto, o que traz conseqüências para o agir. Se o professor conhece suficientemente o objeto que ensina não irá “transfigurá-lo” ou fragmentá-lo. Se há conflito na própria área educacional quanto ao que se definirá como objeto de trabalho, mais complicado é reconhecer que há teorias, aceitá-las, segundo o entendimento de que elas se processam temporalmente, portanto mudam, ainda que sua natureza se mantenha. Definem-se objetos e novos objetos conforme os métodos da investigação, seus princípios e sua metodologia, o que definirá também os resultados.

Na verdade, há um objeto de trabalho a considerar; ele não está pronto para ser descoberto no espaço de uma esfera. O *real* do objeto é, em si mesmo, indefinível. Dar-lhe um nome já é uma estratégia teórica, ou seja, passa por um processo interpretativo por meio de procedimentos investigativos específicos. É assim, pois, que todo o processo de ensino e aprendizagem (um núcleo reconhecido, embora fluido) sofre o olhar teórico, sem o qual nada é possível dizer ou fazer. Precisamos de *concepções* fundamentais para qualquer proposição (em linguagem) em qualquer esfera social. A questão recai sobre como se processa o conhecimento das teorias.

No caso da língua portuguesa, como língua materna, as atuais orientações de ensino, nos documentos curriculares oficiais, se dirigem para os seguintes eixos: *leitura, escrita, fala, análise lingüística*. No curso do tempo, os materiais lingüísticos, mediados por estratégias e instrumentos didático-metodológicos, foram sendo alterados no que diz respeito aos conteúdos e procedimentos em razão das novas teorias do conhecimento direcionadas para a língua portuguesa. Altera-se *idealmente*, nesses documentos (como projeção, como

“por-vir”, como antecipação), o conhecimento dos participantes do processo do ensino, altera-se a dinâmica do trabalho pedagógico. A outra face desse processo está nas estratégias, nos procedimentos de mediação magisterial para o acesso dos alunos a esse já mediado conhecimento científico, porque haverá outra explanação do objeto: a do professor. Ao apresentar o objeto de ensino ao aluno, dependendo da estratégia didática selecionada, “altera-se” pouco ou muito o “real” do objeto – melhor dizendo, a imagem que se faz dele. Este é “transformado” em objeto de ensino, precisa ser discursivizado (ainda que o discurso passe por uma imagem: o não-verbal está incluído aqui). Na esfera científica, muda-se o que se conhece de objetos e mesmo mudam-se os objetos; nas práticas de ensino, muda-se, além disso, o *como se* conhece.

Mas as condições históricas da mediação dos discursos do ensino têm distanciado do mundo da vida os sujeitos que ensinam e os que são ensinados, questão que pode ser abordada por meio do contraste que se encontra em Bakhtin ao conceber “mundo da cultura” e “mundo da vida”<sup>101</sup>. Por exemplo, há alunos que, após as lições pedagógicas, não estabelecem relação do “aprendido” com o real social, com o mundo concreto em que vivem (incluindo a própria escola). O “saber”, se disso se trata, não tem um pé no mundo da vida, ou melhor, não tem como elemento mediador um evento singular (um ato responsável), situado, experimentado e afirmado de modo emocional-volitivo – como afirma Bakhtin em *Para uma filosofia do ato*.

O que se verifica, na verdade, é uma constância de ações que identifica o lugar do docente, como se orienta e percebe o seu interlocutor; como inscreve nas relações dialógicas o conhecimento teórico e prático (da ciência de referência em *matéria* escolar na prática do ensino). Há, pois, nesse ambiente, um conhecimento particular inscrito *sobre* e validado *para* as ações educativas; um processo previsto de transmissão para a apropriação de conhecimentos das Ciências, que *transforma* conhecimentos produzidos fora da esfera escolar em conhecimentos *significados na e para* a prática educativa formal.<sup>102</sup> Uma situação não incomum, contudo, é que, pela responsabilidade que lhe é imputada, e pela legitimidade que lhe confere o poder constituído, o professor pode desejar tornar-se uma importante célula do corpo escolar como detentor de conhecimento, com liberdade de escolha do método, de experiências de ensino, de decisão sobre os valores legítimos.

---

<sup>101</sup> Cf. *Para uma filosofia do ato e Le discours dans la vie et le discours dans la poésie*.

<sup>102</sup> Veja-se, por exemplo, a seleção e sistematização dos conhecimentos científicos para o ensino formal (conteúdos escolares) – sistematização que é feita *para ações* educativas, esperando-se que o mundo da cultura se integre ao mundo da vida.

O que fazer, como profissionais da educação e como pesquisadores, para que o número desses profissionais aumente cada vez mais? E como pode ocorrer a transformação?

Somos inscritos pelos atos, por enunciados do presente, mas de modo especial pela memória retrospectiva, e no presente há atos do ainda “por vir” (prospectiva, antecipação). Diz Bakhtin (2003, p. 312): “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”. Como consequência, a reprodução das ações não pode sublinhar a condição de atemporalidade de certos atos, fatos, fenômenos, sentidos.<sup>103</sup> Bakhtin afirma que os sentidos do constante diálogo das sociedades são apenas periodicamente esquecidos, e que podem ocorrer momentos propícios ao seu retorno e à sua renovação (em novo contexto). Ou seja, como memória (do sentido do passado), “todo o sentido terá a sua festa de renovação” (p. 410). Entretanto, ao se falar de tradição aqui, trata-se da retenção dogmática da memória do passado, marginalizando todo o diálogo – científico ou não – realizado no curso do tempo com essa memória.

Assim é que as práticas discursivas da memória pedagógica, na medida em que têm uma história legitimada, revestem-se de certa autoridade quanto à compreensão da realidade objetiva da tradição, associada em muitos aspectos a valores axiológicos positivos. Por isso – mas não só por isso – sem a ação intensa dos docentes relativa ao conhecimento do processo da produção e dos produtos da esfera científica, ou seja, da ação intensa e responsável sobre o objeto de ensino (“ativismo”), o agir pode se tornar um *agir-função*, uma atividade sem a visão de direção e de profundidade.

Se a prática pedagógica se alicerça nos conhecimentos advindos exclusivamente do consenso da comunidade pedagógica que aceita a realidade objetivada, relatada e transformada por outrem, está, pois, sem as referências do real do objeto, sem os elementos que permitem compreender o mundo real. A prática de ensino, nesse caso, fica sem as referências do discurso atualizado da ciência, mantendo-se presa, pelo contrário, a um discurso absolutizado pelos próprios critérios pessoais daquilo que se entende como tradição (o clássico, o habitual). Situação que, de certa forma, paralisa ideologicamente seus participantes em suas ações, em vez de serem estimulados ao conhecimento do real *situado*. Tal condição, diga-se mais, acaba propiciando uma atmosfera adequada para a ilusão de ser *individual* a responsabilidade pela atividade da docência, contrariando a natureza desse agir

humano e de sua historicidade. Sobre esse último óbice, concordo com Nanda (1999, p. 103) quando afirma, relativamente aos próprios pesquisadores:

Pesquisadores limitados pela história e pelo contexto, com todos os seus preconceitos, interesses e outros defeitos, poderão, ainda assim, vir a conhecer o mundo através de um processo de revisão constante de nossos esquemas conceituais e observações do mundo à luz de cada um deles. Mediante crítica e revisão rigorosas de nossas categorias conceituais, baseadas em nova prova (justificada pela introdução de algumas outras teorias na teia de teorias que formam a ciência), é perfeitamente possível transcender *os limites dos marcos de referência que herdamos* e obter uma visão mais completa do mundo natural e social, cuja validade transcende o contexto de sua produção. (grifos meus)

Aliás, afirma Bakhtin (2003, p. 379): “[...] as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade complementam toda a vida do homem.”. No contexto do conhecimento humano, o “outro”, para Bakhtin, é “aquele” no qual cada um se constituiu e constitui o outro (questão de dialogia), de tal modo que a consciência do homem desperta envolvida na consciência do “outro”, para mais tarde “[...] definir a si mesmo como homem independentemente do *eu* e do *outro*.” (BAKHTIN, 2003, p. 374, grifos do autor).

De acordo com o teórico, embora não se possa viver o que o outro viveu, é possível afirmar, validar uma memória, presente em sua consciência e composta de vozes sociais, conceitos, valores, interpretações dos sentidos construídos do tempo do passado pelo ato único, no tempo e espaço de sua existência atual.

É uma opção teórica entender o passado como constituinte da história da cultura docente e não como soma de fatos, dados. Essa opção teórica busca atingir, como especificamente fez Bakhtin para a literatura, “[...] as profundidades dos seus sentidos, as quais são tão insondáveis quanto as profundezas da matéria.” (BAKHTIN, 2003, p. 376).

Os docentes sobre os quais se estende minha observação marcam em seus enunciados e concepções-chave sobre a língua portuguesa (necessários para trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental) as abordagens do passado – que, como reflete Soares (2006)<sup>104</sup>, convivem com aquelas mais recentes, aparentemente predominantes (socio-

<sup>103</sup> “O sentido não nasce nem morre; não pode ser iniciada nem concluída a série de sentidos da vida, ou seja, a tensão ético-cognitiva da vida por dentro de si mesma.” (BAKHTIN, 2003, p. 99).

<sup>104</sup> Nesse trabalho, Soares objetiva uma análise dos “paradigmas” em que se enquadram pesquisas voltadas à alfabetização, observando a natureza da relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, apresentando então dois quadros epistemológicos – o positivista e o interpretativo – e simultaneamente focando o modo de olhar o objeto – faceta individual, social ou cultural. A autora enfatiza que os “paradigmas” não se sucedem, mas coexistem ao longo do tempo, havendo, portanto, continuidade, de um lado, e mudança, de outro. O foco sobre o objeto, entretanto, tende a se deslocar do aspecto individual para o social e para o cultural, ampliando o espectro de estudo.

histórica, cultural – de caráter interpretativo). Tais abordagens teóricas, de fato, têm resistido e se reproduzem na atualidade. Enfim, tem-se mostrado a *crença* na tradição pela atualização de uma memória.

Exemplifico a persistência de sentidos legitimados no passado tomando dados de pesquisa de campo referentes ao que os professores entendem por *alfabetização*. Porém, considero conveniente apresentar primeiro, sinteticamente, as posições mais marcantes sobre alfabetização que vêm subsidiando o processo de ensino da língua portuguesa escrita.

A proposição de teorias da alfabetização manteve-se estável, sem suscitar polêmica, até o início da década de oitenta. Havia uma situação sustentada, portanto, por um reconhecimento e uma legitimidade.

O sentido dicionarizado de alfabetização<sup>105</sup> está centrado em dois pólos: de quem ensina e de quem aprende. De quem ensina, como o *ato* ou *efeito de ensinar*, como *ato de propagar o ensino* ou *difusão* das primeiras letras; de quem aprende, como *iniciação*, como *processo de aquisição*. Há, pois, perspectivas diferenciadas de compreensão da alfabetização se se olhar para o professor/professora ou para os discentes. Consultando uma edição mais antiga de dicionário, o Aurélio (*Novo dicionário da língua portuguesa*) da década de 1980, observa-se haver o registro de um sentido dirigido à ação do professor: alfabetização aparece como “*Ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura*”, e alfabetizar aparece como “*ensinar a ler*”; “*dar instrução primária a*”<sup>106</sup>. A questão aqui é, lembrando que as acepções dicionarizadas correspondem ao que é genericamente legitimado nas várias esferas, realçar que, no trabalho pedagógico, a responsabilidade do professor no processo pode ser enfatizada ou dissimulada e apagada, ficando mais marcada a responsabilidade do estudante.

Com respeito às polêmicas enfatizadas, a partir da década de 1980, em torno do conceito de alfabetização, proponho uma reflexão com base no comentário de Soares<sup>107</sup>.

Segundo a autora, nas últimas décadas, discute-se que “a alfabetização não se reduz ao reconhecimento e uso das relações entre a cadeia sonora da fala e a cadeia gráfica da escrita, limitando-se ao primeiro ano de escolaridade, à chamada classe de alfabetização”. A expansão do tempo institucional para a alfabetização e a reorganização curricular, espacial e

---

<sup>105</sup> Cf. Alfabetização: ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras. 1 Rubrica: pedagogia; iniciação no uso do sistema ortográfico. 1.1 Rubrica: pedagogia; processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; letramento. 2 ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras. Ex.: campanha de a. Alfabetizar: ensinar a (alguém) ou aprender as primeiras letras; ministrar a (alguém) ou adquirir instrução primária. (Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Editora Objetiva Ltda., Versão 1.0 dez. 2001.)

<sup>106</sup> Novo dicionário da Língua Portuguesa, Aurélio Buarque de Holanda, 15ª impressão.

pedagógica adotada por algumas redes de ensino, vêm justamente tentar responder a certas questões apontadas em resultados de pesquisas científicas sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita orientados para as formas de uso (a prática social).

Tratava-se de “não apenas ensinar a ler e escrever, mas também desenvolver habilidades de uso social da leitura e da escrita e o gosto pelo convívio com material escrito”, de modo que um novo termo, nos anos 1990 começou a circular na literatura acadêmica e em discussões e materiais de instâncias oficiais: *letramento*.<sup>108</sup>

No Brasil há uma ampla discussão sobre questões que envolvem a concepção de alfabetização e letramento. O conceito de letramento, por exemplo, relativamente recente na área da educação e da linguagem, é alvo de enfoques diferentes por parte de autores e tem sido pivô de polêmicas.<sup>109</sup> Há discordâncias não apenas conceituais, mas também quanto ao espaço que esse conceito vem ocupando no cenário da educação brasileira, pela interpretação que acaba produzindo demarcação para algo que é um processo cultural integral. Minha posição sobre essa questão encontra aquela de Ferreira (2003), psicolinguísta argentina que critica pesquisadores brasileiros pela adesão a dois conceitos, “alfabetização” e “letramento”, que, em síntese, acabam recortando o processo de apreensão da leitura e da escrita, caracterizando a “alfabetização” (estreitando seu campo) como o ensino da “tecnologia da leitura e da escrita” (codificação/decodificação) e o “letramento” como o contato com distintos textos e a compreensão do que se lê (p. 30).

Sem dissociar alfabetização e letramento, Soares entende que é preciso não abandonar a especificidade do processo de alfabetização, que, segundo ela, tem de ser ensinada sistematicamente, como parte constituinte da prática de leitura e escrita, e não ser diluída no processo de letramento. A questão levantada com relação ao construtivismo é esta: a mudança conceitual que se processou com seu aparecimento (na década de 1980), pela forma equivocada como se difundiu no sistema, levou à crença de que se podia dispensar

---

<sup>107</sup> Disponível em <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares> . Acesso em 7 mai. 2006.

<sup>108</sup> Também começaram a circular expressões associadas ao campo em discussão, como alfabetismo, alfabetização funcional ou alfabetismo funcional, procurando-se “garantir” a incorporação da função social da língua escrita e da leitura no processo de ensino e aprendizagem.

<sup>109</sup> Cf., por exemplo, Soares (1998; <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares> ); Rojo (2006). No dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, 2001, encontra-se: Letramento: 1 Diacronismo: antigo. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2 Pedagogia. m.q. *alfabetização* ('processo') 3 (déc.1980) Pedagogia. conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. As discussões e as polêmicas instauradas refletem bem o modo como a realidade pode ser recortada diferentemente, e o papel representado pelo pesquisador-observador. Se a realidade é independente do observador (isso é defensável), é preciso, contudo, que haja uma subjetividade e uma linguagem para falar dela. As teorias divergem conforme o observatório da investigação.



qualquer método de ensino (fosse ele fônico, silábico ou global), bastando que se pusesse o estudante diretamente em contato com o objeto de conhecimento. *Ipsa facto*, as cartilhas (expondo métodos específicos) passaram a ser desprezadas. Hoje Soares trabalha pela “reinvenção da alfabetização”; entretanto, ela se preocupa com a direção que está sendo dada ao movimento: fala-se novamente no método fônico, à semelhança do que é apresentado nas antigas cartilhas. Ela, contudo, diz outra coisa: centra o trabalho na construção das relações fonema/grafema, dando relevância ao aprendizado do sistema alfabético/ortográfico e suas relações com o sistema fonológico, e, obviamente, incluindo os aspectos sociocognitivos fundamentais nesse processo.

Observa-se hoje, por parte de alguns teóricos, um movimento de retorno aos tradicionais métodos de alfabetização, com apoio de órgãos oficiais, haja vista, por exemplo, documentos emanados desses órgãos que propõem a utilização do método fônico. Para uma leitura crítica do que está preconizado oficialmente, desde 2003, remeto ao trabalho de Bajard (2006): *Nova embalagem, mercadoria antiga*.

Convém enfatizar que as pesquisas de Emília Ferreiro receberam destaque no Brasil, individualmente ou em parceria com Ana Teberosky (1988) – pesquisas baseadas na epistemologia psicogenética (construtivista), com base na teoria e método científico de Piaget. Paralelamente, teve destaque uma perspectiva de base histórico-cultural, tendo como mentor Vygotsky (1979, 1991)<sup>110</sup>.

De modo geral, as discussões pedagógicas sobre construção da escrita voltavam-se, antes desse período, quase que exclusivamente para os métodos de ensino, e não para as eventuais teorias que lhes teriam dado origem com base num dado conhecimento do objeto de ensino. Com isso, não se resolveu o problema de uma cultura de ensino da escrita, que não atingia índices sociais de satisfação: eram sempre negativos (como atualmente, aliás). A polêmica sequer insinuava uma preocupação com a teoria que estaria apoiando este ou aquele método de alfabetização, esta ou aquela concepção. O centro das preocupações eram os métodos para alfabetizar pela lógica do sistema da escrita, da língua do ponto de vista da estrutura.

Ao avanço da ciência quanto à concepção de escrita e leitura seguia-se uma lógica abstrata da língua-sistema como proposição didática, com o uso de uma metalinguagem, ou de

---

<sup>110</sup> Estou destacando Vygotsky, porém discípulos seus têm tido também influência em contextos educativos brasileiros: Leontiev, Luria, Davidov etc.

uma linguagem inventada <sup>111</sup>: métodos de alfabetização foram propostos a partir de um conhecimento da língua como sistema, como estrutura, levando à segmentação em unidades do sistema: letras, sons, sílabas, palavras, frases, “textos” (“textos” criados como objeto para o ensino do sistema de escrita). Como comenta Soares,

Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método.  
112

Os conflitos entre teorias e as práticas didáticas, a meu ver, aconteciam porque a lógica para desencadear o ensino e a aprendizagem não considerava o que até então se conseguiu conhecer do objeto – sua historicidade, sua situação espacial frente a teorias e seu movimento no tempo – seu sentido, enfim.

Ferreiro e Teberosky (1988) direcionavam sua pesquisa para compreender a gênese da escrita pela investigação de como esta se constitui como objeto para o sujeito cognoscente em interação com esse objeto. As pesquisadoras se propunham, então, a explicar os processos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever (fidelidade à teoria epistemológica de Jean Piaget, que orientou essa pesquisa). Todavia, é uma pesquisa teórico-científica que em nosso país, em muitos trabalhos acadêmico-científicos e em experiências na prática escolar (na área educacional e em áreas afins: Psicologia, Sociologia etc.), viu-se “traduzida” em um método de alfabetização, em um trabalho didático-metodológico – ou seja, viu-se passar, sem a transição necessária, de objeto teórico a objeto-de-ensino.<sup>113</sup> Talvez o mais correto seja dizer que foi interpretada equivocadamente como método.

Outra abordagem teórica importante é a de Vygotsky. De base histórico-cultural ou sociointeracionista, tem constituído, no contexto da educação brasileira, o fundamento de propostas curriculares – como a do Estado de Santa Catarina (1998). O objeto da investigação de Vygotsky – a linguagem e o conhecimento humano – também se viu transformar em certos casos em objeto-de-ensino, em vez de fundamento para uma orientação metodológica de

---

<sup>111</sup> Caso exemplar é o uso na primeira série, em épocas passadas, dos termos: chapeuzinho do vovô, para referir-se ao acento circunflexo, e grampinho da vovó para o acento agudo. Algum tempo depois a criança tinha de aprender que esses sinais notacionais na língua tinham outras denominações (metalinguagem). Essa suposta simplificação dificultava e complicava o processo.

<sup>112</sup> Cf. <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares> . Acesso em 7 mai. 2006.

<sup>113</sup> Há inúmeros trabalhos com propostas de métodos a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky e também trabalhos críticos sobre tais atitudes, contudo, não é objetivo nesta pesquisa fazer a crítica de tais produções.

ensino e de aprendizagem, desencadeada com base no que se passou a compreender dos objetos investigados pelo autor.<sup>114</sup>

Na última década, a filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, com sua teoria sobre o conhecimento humano da linguagem como “realidade concreta”, não teve rota diferente de interpretação. Observa-se que conceitos teóricos dos autores do Círculo são “transformados” em conteúdos curriculares, tal como o de *gêneros do discurso*, sendo encarados como “tipos estáveis de textos” em ambientes em que o ensino já vinha sendo realizado alicerçado em outra linha teórica. Decorre daí uma tendência: professores que recebem orientações terceirizadas sobre seu trabalho afirmam: “Isto já vinha fazendo há muito tempo! Ah...então é só usar “os textos” que circulariam na sociedade, chamar a atenção dos alunos para os seus usos e funções sociais...onde estaria a novidade? Está tudo igual...!”

Deparei-me em certa ocasião, como Supervisora de Estágios em Língua Portuguesa no ensino superior, com certas práticas de professores de língua portuguesa de escolas públicas que supostamente seguiam pressupostos das teorias de Bakhtin e Vygotsky. A professora de uma turma de sexta série do ensino fundamental solicitou que seus alunos procurassem o gênero *notícia* em um jornal de circulação em sua comunidade e fizessem o recorte de uma notícia que lhes havia provocado interesse (até aqui tudo bem). Na aula seguinte ela solicitou que os alunos apresentassem seus recortes de notícias; passando pelas carteiras, marcou pontos para os estudantes que cumpriram a “tarefa escolar”; em seguida, sentou-se à sua mesa e chamou os alunos individualmente para a realização de um teste de leitura.

A complexidade das relações teoria/prática social contrasta com o que o relato aponta: uma “simplificação didática” da teoria que estaria sendo transferida para a realidade do trabalho docente; uma “transição”, diria eu, que não pode ser compreendida ou enfatizada meramente pela necessidade de “transposição”, o que seria simplificar as relações que comportam e envolvem o próprio conhecimento do humano – no caso, o conhecimento profissional do docente.

Seria o caso de se estar diante da “transformação” do objeto teórico? De uma reconstrução? Mas então não seria outro objeto? Seria uma “reconstrução” artificial produzida pela didatização do objeto teórico, de modo a adequar-se a certos públicos e fins? Como circula na esfera científica um discurso de divulgação científica? Tratar-se-ia do mesmo objeto, em circunstâncias e relações sociais diferentes?

---

<sup>114</sup> O conceito-chave de *zona de desenvolvimento proximal*, por exemplo, se viu “transformado” em conceito a

Minha preocupação em trazer esta discussão não está em avaliar em que medida um ou outro dos autores a que logo acima me referi e suas teorias podem ou não contribuir para o desenvolvimento do tema ‘alfabetização’, nem mesmo se as teorias podem levar a uma proposição de metodologia para o ensino. Pretendo apenas chamar a atenção para o cenário teórico que contextualiza outra polêmica e que tem relação com o que venho explanando: de um lado, o real do objeto e a teoria que busca dar conta desse objeto; de outro – mas articulado ao primeiro –, o conhecimento do objeto em sua relação com o trabalho pedagógico (o conhecimento docente).

Com relação à concepção de *alfabetização*, a compreensão da maioria dos docentes que forneceram respostas a um questionamento feito por mim (conforme explicitado na introdução deste trabalho) é de que alfabetização é uma ação, porém a “ação de *ensinar a ler a escrever*” é revertida para uma ação de *competência* do aluno ou, em situações raras, conjunta do professor e dos alunos. Em vez de a ação profissional ser orientada para os alunos, é direcionada para as ações, atitudes e atividades do aluno relativamente ao objeto de sua aprendizagem (a leitura e a escrita), seja no âmbito de uma aprendizagem como processo de codificação e decodificação ou como a aquisição da leitura e da escrita acompanhando os avanços do conhecimento científico. Vejam-se exemplos que mapeiam tal compreensão (concepção de alfabetização):

[alfabetização]

- “**caminho que alguém faz** para conseguir comunicar-se por meio da linguagem escrita”;
- “**reconhecer um código escrito**, aliando-o a sonoridade para **construir palavras, frases, textos**. Isto é, **construir a aprendizagem** da leitura e da escrita.”;
- “É o **processo** mais importante **que o ser humano passa** e entendo que consista em **aprender a compreender e a interpretar tudo** que nos cerca.”;
- “Alfabetizar é **uma forma de inserir alguém no mundo letrado** em que vivemos. Não é, de maneira alguma, tornar alguém um copista.”
- “**Construção do conhecimento oral passando para a escrita no papel.**”

Os enunciados dos professores explicitando concepções sobre aspectos que fundamentam a atividade laboral do ensino denunciam o apagamento das relações dialógicas e mostram a ênfase na transmissão do dizer e do agir dos outros, herança educacional baseada

em verdades que não devem ser questionadas. Em certo grau, a marca da herança repete-se no tipo de relação discursiva desenvolvida através do modo de ensino de disciplinas centradas na linguagem, à semelhança do que Bakhtin expõe com relação ao discurso de transmissão no âmbito da literatura. Ele diz que há duas modalidades básicas: a transmissão pela qual o sujeito apenas assimila o que outro expressou (regras, exemplos); a transmissão em que o destinatário usa a memória e trabalha com suas próprias palavras, neste caso cuidando para não dissolver a originalidade da palavra alheia, tendo em conta, no caso em questão, os objetivos pedagógicos. Passando daí ao âmbito geral, Bakhtin explica:

O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informação, indicações, regras, modelos, etc., – ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como palavra autoritária e como a palavra interiormente persuasiva. (BAKHTIN, 2002, p. 142)

A discussão que proponho com relação ao que observei nas tentativas dos docentes de expressar concepções, e que tem relação com o discurso bivocal (entre aspectos da linguagem da *ciência* e a do *ensino*), remete à precisão do conteúdo do objeto (manutenção das propriedades do objeto investigado) e à “tradução” para palavras da área do ensino. O problema se situa entre manter a precisão do conteúdo e as propriedades do objeto investigado ou perder a qualidade de informação na “tradução” para as palavras ou expressões da área do ensino. Os textos em que se adota essa segunda opção (os que chegam à escola) caracterizam-se, via de regra, por um relato bivocal em que há um deslocamento, perdendo-se a qualidade da informação. Tomarei como exemplo as diversas concepções de linguagem circulantes nas duas esferas em questão: a escolar e a científica. No contexto contemporâneo das ciências da linguagem, com base nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, a linguagem é concebida como “um processo de interação”, caracterizado pela dialogicidade. O que é exposto, porém, por parte da maioria dos docentes é esta visão de *linguagem*:

- Maneira/forma de expressar (fala, leitura, escrita, gestual, corpo, icônica, sentimentos, necessidades, choros, risos, sinais, hábitos, socialização do que está nos livros, folhas, desenhos, sons);
- Uso correto / domínio das palavras (fala/escrita);
- Comunicação (oral/escrita/gestual)
- Trabalhar (fala/formas de expressão)

- o Maneira de passar aos outros o que aprendeu e aprender com o conhecimento dos outros

O que se vê é uma percepção de linguagem bastante distante do que se divulga sobre linguagem. O domínio da produção científica não chegou a fazer parte da verbalização dos docentes. Mesmo ante o entendimento da linguagem como *expressão* individual ou como *comunicação* na sociedade, concepções que marcaram épocas específicas, na prática individual dos docentes observa-se a dificuldade de integrar concepções àquelas (supostamente) aprendidas anteriormente. Para eles, estas parecem ser as concepções que mais se teriam aproximado do real do objeto de trabalho, dispensando-se de um raciocínio mais crítico.

O tempo passa e as teorias permanecem, ainda que não correspondam mais ao que se conhece da linguagem, estudada em íntima relação com o contexto sócio-histórico do qual é parte integrante. Embora a ciência conviva com o questionamento e continuamente procure respostas, o ensino, apegado à transmissão do que o professor consegue “assimilar” de outrem, sem a reestruturação ou a reelaboração interna do conhecimento para torná-lo seu, não o acompanha. Ao analisar o que é enunciado sobre concepções de linguagem, observo que mais parece estarmos diante de percepções instintivas e imediatas da realidade, e não diante de uma metódica explicitação da realidade observada. O peso das verdades inquestionáveis estaria influenciando tal condição do conhecimento dos docentes, bem como a necessidade de apegar-se a algo como referência constante, com algumas variantes ditadas pela experiência pessoal. Com quem esses grupos de profissionais responsáveis a cada ano pelo conhecimento em linguagem dialogam, se aquilo de que falam não é da sua época?

Vou pensar em torno da estrutura e organização de aulas voltadas para a alfabetização em língua portuguesa (ensino formal), do conhecimento construído nas relações sociais entre os participantes (alunos/professores) e o objeto da interação, a língua portuguesa e as modalidades de linguagem que a acompanham. A linguagem, como objeto da interação e de trabalho sistemático do professor, é “*o discurso como objeto do discurso*”, portanto “um objeto *sui generis*” como expressa Bakhtin (2002, p. 139). Desse modo, a relação com esse objeto de ensino e de aprendizagem das pessoas do discurso envolvidas *na* e com a esfera escolar não é uma relação de interação com um objeto inerte e mudo.

A linguagem social e o discurso da profissão “*docente*” estão de uma forma ou de outra, apoiados na legalidade da ciência oficial (das áreas do conhecimento humano que dão base às disciplinas escolares). Mas há aí uma palavra autoritária, ligada ao passado e sua hierarquia funcional: há uma palavra reconhecida e re-acentuada, como salientei. Nessa

relação estão envolvidos o conhecimento da situação de interação, o objeto do discurso (sociodiscursivo), os valores aí impregnados, a reação ativa frente ao enunciado etc., assentados todos em uma formação cronotópica, ou seja, em uma organização particular do tempo e espaço social. O tema do docente, o objeto do discurso, se coloca como uma questão especial. Como o professor conhece o objeto (a forma de ser conhecido) e como o torna conhecido?

Parece óbvio o que vou dizer, mas a verbalização nessa situação é necessária: “o docente tem de conhecer o que ensina!”. Com base nesses pressupostos lembro que, como unidade social, a esfera escolar se complexifica e se desenvolve, como se complexificam e desenvolvem os gêneros ali constituídos. A ciência, como prática social, tem um passado de crenças críveis, sendo detentora de “métodos” reconhecidos para uma maior aproximação da “verdade” das coisas, dos fenômenos etc.. Mas o estado da arte é apenas um estado, e as ciências podem ser questionadas: há luta entre opiniões e ideologias nas várias épocas e diálogo inacabado em torno das questões de uma época particular e das últimas questões *no grande tempo*, tal como se refere Bakhtin. Assim, tivemos uma reviravolta com as teses de Bakhtin e do seu Círculo.

A manutenção, na palavra do docente, de uma compreensão da linguagem apenas como *expressão*, como *meio de comunicação* em nossa época precisa ser entendida. A palavra do cientista (com argumentos, experimentos) evidencia-se na imagem de *linguagem* do docente como um problema da compreensão do objeto que se infiltra nos gêneros do discurso dessa esfera particular. O lugar ocupado pelo docente nas relações interativas que envolvem a produção do conhecimento humano, bem como seus atos particulares, tem determinado a forma de autoria de professores, podendo assumir a posição de profissional\_membro da comunidade científica da disciplina que ministra; de membro da comunidade científica educação; de *autor* de discurso de ensino e de aprendizagem. Na situação atual, a atividade pedagógica naturalizou um cotidiano modelado pelas condições sociais e discursivas de outra época, integrando nele prática de ensino, métodos e técnicas cristalizados, objetos de ensino “aquém” da atualidade. A capacidade a ser recuperada é a da *precisão*, mediante o conhecimento atualizado da realidade objetiva (dos objetos e sujeitos), de como a conhecemos, descrevemos, transmitimos e representamos. Como prática humana, a ciência é uma atividade relacionada com outras atividades de outras esferas sociais humanas, em interação com essas esferas e nunca se fechando. Criou-se, contudo, na atividade da docência, uma tradição de trabalho associado ao objeto como *dado*, preterindo-se as formas ativas do conhecimento do objeto, a *profundidade* de seus *sentidos*, a sua *compreensão* (relações

sociais e verbais, condições e contexto de produção do conhecimento, produção do discurso científico e escolar e finalidade da relação interativa escolar).

Os valores expressos na concepção de alfabetização dos docentes localizam uma ação do presente dirigida para futuro, porém, desvinculados do conhecimento atual; portanto, no presente as ações mal escamoteiam a influência do passado, ainda assim esperando deixar marcas no futuro de seus estudantes.

Prescindindo do conhecimento objetivo sobre linguagem que a ciência contemporânea fornece, os docentes estão distanciando-se de sua ação responsável presente para continuar contemplando um passado como se ele fosse presente, também destituindo o passado, dessa forma, de sua importância como fonte e como história. Fixado numa concepção extemporânea de linguagem, o professor fica confuso, emaranhado numa teia de recordações científicas e, procurando uma saída, opta pelo senso comum, contentando-se com uma visão impressionista do real. Fundindo o passado no presente, apreendeu o que não viveu, mas que já estava dado, pronto para uso.

O passado encerra um tempo e inicia outro; o cotidiano nasce também das lembranças desse passado que já não é mais. Os sentidos é que voltam; o ato, em si, só retorna nos sentidos reconstruídos no presente. O presente (o tempo vivido) se estende, pois, ao mesmo tempo, sobre o passado e sobre o futuro (o presente é a ponte entre o passado e o futuro). É o *grande tempo*, como afirma Bakhtin (2003).

Ao construir seu ato de pedagogia pautado nos sentidos do passado, poder-se-ia dizer que por tal atitude o docente estaria redimido de sua indiferença em relação à atualização profissional. É certo que não há vivência sem o passado, mas não é desse passado que falamos, e sim daquele que incorporamos (reenunciamos) e reacentuamos com argumento de autoridade. O docente que se abstrai do presente não vive a realidade concreta (cognitiva, ética) e a do passado, e certamente não vislumbra o futuro (*possibilidades antecipadas*): sobrevive na linearidade, onde não há espaço para oposições (patrimônio cultural intocável) e posicionamento. Os atos (fatos, pensamentos, idéias, conceitos etc.) criam o efeito de acronotopia pela fusão, no presente, do passado (sonho da eternidade).

Nesse cenário, a imagem do docente é ilusoriamente resguardada da pecha de profissional “não-atualizado”. Mas seu ato se explica: o profissional que vive o debate da *teoria*, da temporalidade no seu espaço, vive a produção de *crítica* à sua atividade de aprender e de ensinar o que aprendeu. Atribuir-se o papel passivo de guardião das teorias do passado não me parece a melhor opção para aqueles cuja responsabilidade é a formação de cidadãos *hoje*. O profissional sempre pode, com base no passado, enriquecer os atos que vive no



presente e participar do horizonte de possibilidades para o futuro, mesmo porque esta não é uma questão que se estabelece em nível individual, numa existência solitária. Assumir uma ética em que haja consideração pela memória do passado e perspectivas quanto ao futuro exige que se tenha em conta a produção projetada ao mesmo tempo como acabamento (ato estético) e inacabamento (movimento dialógico de engajamento), presumindo a herança cultural e o horizonte de possibilidades. Isso seria tomar consciência das questões cognitivas, e éticas e estéticas, com base na dimensão do *grande tempo e pequeno tempo*.

É preciso ressaltar aqui que não há conceitos puramente cognitivos, privados dos elementos da realidade ética do ato de ensinar, especialmente quando se trata de objetos das ciências humanas. As concepções dos docentes podem mostrar tal coisa (exemplos dos dados sobre alfabetização):

- “É um processo em que a criança começa a sua vida escolar, dependendo da alfabetização **ela pode se sair muito bem no período escolar ou não**”;
- “conhecer, compreender, **preparar-se para enfrentar os obstáculos da vida**”;
- “**é uma das fases mais importantes e bela da vida**, quando vamos conhecer ou compreender o mundo da escrita.”;
- “**é a fase mais importante na vida da criança**, pois é o início de toda aprendizagem que ela irá **utilizar para o resto da vida.**”

A realidade ética está marcada na maioria das concepções (não apenas na de alfabetização), obscurecendo outras dimensões, como a do conhecimento teórico. Todavia, em tais conceitos não se pode prescindir do conteúdo objetual que representa a síntese particular de determinado conhecimento. Os profissionais que investiguei manifestaram, no grau em que atuam, um juízo de “bem-aventurança” para a ação de alfabetizar e a ação de aprender a linguagem escrita. As manifestações trazem mais uma *apreciação* sobre a ação de alfabetizar do que um conceito. É evidente que falar sobre a “arquitetônica” do acontecimento particular da atividade pedagógica inclui, entre outros valores, os cognitivos e éticos, e isso pode obscurecer a pretensão da “pureza” da definição, mas por outro lado, não se pode desconsiderar a dimensão epistemológica na ação de alfabetizar.

Os profissionais da educação podem conceber o objeto (conteúdo) do ensino como sendo conteúdo real ou teórico ou subjetivamente experimentado (ainda como concepções ancoradas pelo senso comum). Como declarava Bakhtin ([1919-1921] s.d, p.71) “Um único e mesmo objeto [...] – único e mesmo do ponto de vista do conteúdo-sentido – é

diferente como um momento-evento em diferentes contextos de valor”. Estabelecer diferenças com base na relação entre o objeto (conteúdo) real e a subjetiva e individual experiência com este não é legítimo, segundo o autor; a unidade arquitetônica acontece na unidade de minha participação valorativamente afirmada e fundada no Ser único, porém tal contexto “não é nem fechado nem isolado.” (p.71). Quando, pelos dados da pesquisa empírica, observa-se a insistente posição valorativa da responsabilidade pessoal e individual da formação profissional e do ato da pedagogia, vê-se instaurada uma formação social de uma esfera social, a escolar, idealizada. Toda uma conjuntura de comunicação social está concebida como relações conseqüentes de elementos empíricos atuais (do passado e presente imediatos). Uma esfera de comunicação social e discursiva subjugada a uma idealização de ações, a uma não-consciência das razões e causas desse “ideal de inter-relação humana”, constrói uma orientação dialógica escolarizada. Dada essa construção de relações de interação social e verbal amenizada das contradições, a posição da autoria dos docentes vem investindo e insistindo em instituições escolares “paraíso”.

Nos dados da pesquisa, mediante um dos instrumentos da investigação empírica, em que os profissionais se colocaram “no lugar do aluno” em um exercício de distanciamento da posição pessoal (lugar de exotopia), valorativamente confirmaram esse “paraíso” em que a esfera escolar historicamente vem se instituindo, por meio de um engajamento fictício (“consciência não-engajada”). Isso pode ser assim explicitado: os professores gostariam que a escola fosse o que ela não é. Estão no presente pensando, ao assumir essa posição “vicária”, enunciando, como um futuro previsível, a idealização de uma escola que para eles hoje não é. Mostram que o papel da escola (a formação, a *questão* do conhecimento) não está sendo cumprido.

Nas respostas às dez perguntas apresentadas (v. ANEXO B – Instrumento V), observa-se a predominância quase absoluta de uma escola ideal, distante da realidade da imensa maioria das escolas brasileiras; a predominância dos valores morais, em detrimento dos valores relacionados ao papel da escola, qual seja, o trabalho com o conhecimento. Em poucas manifestações essa preocupação aparece. Não houve quem dissesse querer uma escola de qualidade, uma escola que acompanhasse o desenvolvimento científico e tecnológico, enfim uma escola preocupada com a realidade socioeconômica de seu entorno, com os problemas atinentes à realidade brasileira e até mundial. Não critico aqui o desejo dos professores em almejamem uma escola muito melhor que a que temos, no que diz respeito à infraestrutura física; o que me parece preocupante é que o verdadeiro objetivo da escola não conste de seu horizonte avaliativo, das expectativas e nem de seu futuro previsível.

Vejam os que os professores (pondo-se no lugar do aluno) dizem para: “Na minha escola eu gostaria de...”

- **Brincar** mais, **escutar música e dançar, assistir filme.**
- **Brincar** mais que tivesse parque na escola para **brincar na trilha.**
- De mais **aulas de atividades manuais, pintar** em guache, de mais jogos...
- ver **todos felizes.** Gostaria que **todos fossem amigos** e que **ninguém brigasse** com ninguém.
- **Brincar, jogar, ler, contar, dançar, correr, assistir TV** -> “fala do aluno”
- Ter material diversificado, **jogos p/ brincar.**

A ênfase recai sobre a questão lúdica, que é importante, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental. Em todo caso, é um pouco estranho não haver manifestações em relação ao papel precípua da escola, ou seja, o trabalho com o conhecimento.

Em relação à questão “Como eu gostaria que fosse minha sala de aula, onde eu passo mais tempo: as carteiras, os materiais (cartazes, livros etc.), as paredes etc.?” os professores assim se manifestaram:

- Gosto dela do jeito que é. Sentamos todos juntos e trocamos de lugar quando quisermos. A sala é **bem colorida e alegre.** A professora e nós a enfeitamos com materiais e cartazes que usamos para aprender.
- **Tudo lindo, enfeites, bastante brinquedos para podermos brincar,** bastante livros etc.
- Gostaria que o sol entrasse na minha sala, que tivesse cartazes com brinquedos, as carteiras junto com mais colegas, **as paredes decoradas com bichinhos diversos.**
- Que não estivesse carteira (sic) e nem cadeira queria a **sala colorida bem grande cheia de brinquedos, livros de literatura maravilhosa, televisão, vídeo cassete** (sic) e muito mais...
- **Tudo colorido,** com muitos **livros, revistas, música,** vídeo.
- As carteiras sempre limpas, **uma sala de aula bem decorada por nós,** com nossos trabalhos.
- os **cartazes bem coloridos,** as carteiras cada dia de um jeito.

Apesar de se entender o destaque dado aos aspectos físicos da escola (aparência, organização) e ao ludismo, importantes também, esperava-se que houvesse mais referências à ambientação da sala de aula para o ler e o escrever.

Em outra pergunta, “Como gostaria que fosse o meu professor?”, ficou obscurecida a função de docente, qual seja, o trabalho com a formação e o conhecimento:

- o Bem como ele é. **Alegre, amoroso, brincalhão e ensina com amor.** Não rabiscando os meus erros. Mas sim, reconstruindo comigo os meus erros com paciência e amor.
- o **Carinhosa, atenciosa, divertida, nunca brigasse, nem chamasse nossa atenção.**
- o Queria que meu professor **fosse divertido, amigo, que não desse bronca,** mas me ajudasse nas atividades, **gostasse de cantar e contar histórias.**

Dados da minha pesquisa empírica mostraram que professores estão pondo ênfase, em sua compreensão da atividade pedagógica, nas experiências pessoais e mais imediatas, nas pequenas realidades do cotidiano – portanto, pela ótica do horizonte individual. Assim, sublimam as relações da vida e da cultura objetiva, sonhando o social e o histórico da atividade de pedagogia da língua portuguesa – questão de horizonte axiológico-avaliativo.

Dessa forma, pela ausência de contato direto com a produção da esfera científica, tudo isso permanece no plano empírico e não diz respeito em nada ao conteúdo objetivo da própria ciência humana: a penetração dialógica para atingir o sentido, a objetividade, pela aproximação dialógica entre o homem que conhece e o que se torna o cognoscível.

Na pedagogia, o *ele*-professor/professora não pode impor-se pelo que tem se constituído na tradição da formação social da esfera educacional sob o risco de uma legitimação de crença e não da ciência, isto é, do conhecimento do real na realidade concreta. Também no cotidiano os professores necessitam apreender as relações do real e reproduzi-las em categorias, pelo pensamento. Esta é atividade do conhecimento. Tem-se, pois de apostar no conhecimento das determinações do real e atingir o conhecimento objetivo.

Viver o imprevisto, não tributar valor ao que já não é mais validado, conhecer o que ainda não é conhecido, abdicar dos mecanismos estruturais da existência solitária para uma reflexão crítica da memória e dos acontecimentos do ato (ato-pensamento, ato-ação, ato-conhecimento, ato-interação etc.) enriquece a relação dialógica com o discurso de *outrem* sobre o objeto e da resposta antecipada que se tem do ouvinte. Como diz Bakhtin (2003, p. 409), “a precisão é a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu”.

### 3.2.4 Universalidade e singularidade na educação

Em *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN [1919-1921] s.d.), a tessitura do texto é realizada em torno da articulação das categorias universalidade e singularidade, como pilares a dar sustentação à estrutura da obra. Opondo-se fundamentalmente ao racionalismo – como destaquei em vários pontos desta discussão –, em cujo sistema de princípios/valores não há lugar para o singular (o irrepitível), interessa a Bakhtin refletir sobre a existência do ser humano concreto, situado. Dessa forma, são várias as passagens em que, por meio de outras articulações, procura, examinando as teses racionalistas, reaproximar o mundo da cultura do mundo da vida.<sup>115</sup>

Fazendo uma aproximação dessas proposições com o problema da teoria e da prática no âmbito do ensino, interessa aqui elaborar reflexões à luz dessas teses. Procurando situar-me concreta e historicamente, continuarei interpretando as idéias dos professores em estudo relacionadas ao tema, verificando como se situam ou vivenciam essas distinções ou mesmo relações entre esses dois mundos, como sujeitos (profissionais) historicamente situados. Também retomarei algumas idéias discutidas ao longo deste trabalho, entendidas como de fundamento para esta seção.

Para Bakhtin existe um dualismo entre o mundo da teoria e o mundo da história viva, da unicidade irrepitível da vida, isto porque no primeiro não há lugar para a singularidade do Ser-evento, já que o mundo da teoria é indiferente a essa singularidade. Ele e seu Círculo procuraram mostrar os efeitos negativos dessa dissociação que repercutem na ciência, na filosofia, na lingüística e, por extensão, na educação. E o desafio aqui parece tornar-se ainda maior: seguir os passos de Bakhtin e procurar trazer respostas para a ação pedagógica com base neste questionamento: como articular o universal e o singular, a teoria e o ato, isto é, o conteúdo do ato (o comum, universal) com sua concretude (sua ocorrência única)?

O que parece ser fundamental em Bakhtin – e entendo ser também para mim, como professora/pesquisadora – é que todas as normas, todas as verdades/proposições,

---

<sup>115</sup> Patrick Sériot (2005, p. 60) salienta que “a especificidade da noção de dialogismo deve ser posta em relação com a crise do paradigma positivista de *fechamento* dos objetos em ciências humanas e sociais, de acordo com o modelo das ciências exatas e naturais, crise onipresente no mundo intelectual desde o primeiro terço do século vinte na Europa.”. Em tal contexto, é “que deveria aparecer sob um ângulo, talvez novo, o problema da consciência individual ou coletiva, que ocupou Bakhtin ao longo de sua obra. Concordo com

mesmo aquelas provadas pela ciência, são relativizadas ao serem confrontadas com o dever. Em outras palavras, entende Bakhtin que não é suficiente que uma proposição seja válida em si e que eu tenha habilidade para entendê-la: “é necessário acrescentar alguma coisa saída de dentro de mim mesmo; a saber, a atitude moral de dever-ser da minha consciência com relação à proposição teoricamente válida em si” (BAKHTIN, [1919-1921] s.d., p. 25).

Eu diria então que, quando falamos hoje da importância de o profissional da educação munir-se de um aporte teórico-metodológico para o eficaz desempenho de sua função, deveríamos acrescentar um componente relativo à ética, mais especificamente, um aporte *teórico-metodológico-ético*. Isso porque, para Bakhtin, não há sentido em falar de dever teórico: “enquanto eu estou pensando, eu devo pensar veridicamente” (BAKHTIN, [1919-1921] s.d., p. 5), o que pressupõe a situação de quem pensa, a unicidade desse pensar, sua historicidade, seu compromisso ético. Pressupõe ainda, como avalia Bakhtin, levar em conta todos os fatores: “sua validade teórica, sua fatualidade histórica e seu tom emocional-volitivo”.<sup>116</sup> Permeando tudo o que é experimentado, o tom emocional-volitivo reflete a plena unicidade individual, a responsabilidade e a verdade do Ser, enfim, relaciona-o à “última, unitária e única unidade” (p. 39).

Nesse ponto Bakhtin lança novamente sua crítica ao racionalismo ao afirmar ser um engano dessa corrente entender que a verdade só pode ser composta de momentos universais, isto é, que numa dada situação a verdade é o que é repetível e constante nessa situação. Para ele, o que constitui a verdade da situação é a inclusão responsável do Ser-evento; sua singularidade (a unicidade do Ser presente) é obrigatória, pois é nessa singularidade, no evento único do Ser que a verdade se institui. Dessa forma, tudo o que é universal adquire importância real na correlação com essa unicidade.

Todavia, essa singularidade tão evidente, tão fortemente expressa em Bakhtin, *essa consciência encarnada* não pode isolar-se, exaurir-se em estreita subjetividade: “eu, o único eu, devo assumir uma atitude emocional-volitiva particular com relação a toda a humanidade histórica: eu devo afirmá-la como realmente válida para mim e, quando faço isso, tudo que é válido para a humanidade histórica será válido igualmente para mim” (p. 49). Sublinha então que para viver de dentro de si mesmo não significa viver para si, mas viver participativamente.

---

essa ótica, pois considero a idéia da singularidade e da universalidade um *fundo* por onde passam as posições teóricas de Bakhtin, como é o caso em *Para uma Filosofia do Ato*, uma de suas primeiras obras.

<sup>116</sup> Para Bakhtin, esse termo designa o momento constituído pela minha auto-atividade numa experiência vivida “– a experimentação de uma experiência como minha: eu penso – realizo uma ação por pensamento”. (p. 37)

Sendo a singularidade expressa em tons fortes, a afirmação dessa singularidade não apagaria a importância da verdade teórica universal? Não é o que vamos encontrar se formos atentos à leitura da obra em questão. O que podemos sentir é a estreita relação entre o universal e o singular, categorias que, numa dialética constante, Bakhtin procura conciliar.<sup>117</sup> Num dado contexto, por exemplo, o autor afirma que o conhecimento teórico da humanidade, ou seja, a ciência, deve tornar-se responsabilmente conhecida pelo Ser como único participante, mas que isso em nada diminui ou distorce a verdade dessa ciência, pelo contrário, contribui para torná-la válida.

Numa outra situação, ainda referindo-se à falta de conexão entre o teórico, o estético e o ato realmente realizado, afirma que a própria ação, tendo libertado a teoria de si, começa a se deteriorar. Por outro lado, a abstração do Ser de um ponto concreto e único (de sua participação num tempo e espaço historicamente dados) redundará na decomposição da realidade do mundo, na sua desintegração em momentos e relações abstratamente universais. Em suma, o que depreendo dessas proposições é a interdependência constitutiva das categorias, ou a interconstituição dialógica na representação arquitetônica real, concreta do evento único do Ser ou da estrutura arquitetônica do mundo-evento real.

Como professora e pesquisadora, consoante ao que já afirmei aqui, vivencio o descompasso entre teoria e prática escolar na esfera pedagógica. Compreender essa realidade é compreender, como diz Bakhtin, o meu dever em relação a ela. Procuo então, não por um teoreticismo fatal – isto é, pela abstração do meu único eu –, mas pela inserção compulsória e encarnada do meu eu, interpretar os valores vivenciados pelos professores (na ocasião meus interlocutores) em sua vida profissional.

Como um agente responsável por seus atos, um docente, em sua singularidade única, é constituído pelo outro e constituinte do outro. Então, ao lado de sua postura ética, é por sua entoação avaliativa que ele se posicionará profissionalmente, isto é elaborará, por meio de categorias organizadoras de seu pensamento, a síntese de seu mundo particular (a experiência vivida) e do mundo social/profissional, (o mundo da cultura) da qual extrairá elementos para seu trabalho. Concordo com o pressuposto de Bakhtin segundo o qual as categorias de apreensão do mundo inexistem fora de uma situação concreta, numa tensão

---

<sup>117</sup> Segundo interpretação de Clark e Holquist (2004), com a qual ajusto o meu pensamento, Bakhtin confere “atenção à diferença, variedade e alteridade, porque deseja detectar conexões que permanecem ocultas aos olhos menos acostumados a graus tão extremos de pluralidade e outridade.” (p.37). As relações, “as zonas limítrofes”, como ele mesmo fala, delineiam-se em *locus* da sua exotopia; a ênfase na simultaneidade e no compartilhar caracteriza a obra inteira de Bakhtin. (p.101).

constante entre a unidade objetiva da cultura e a singularidade irrepitível da experiência. É com base nesse pressuposto que lanço o seguinte questionamento: imerso num “teoreticismo fatal” que pode levar à perda do singular, do concreto, ou, ao contrário, num pragmatismo extremo, que pode levar à perda do universal, do teórico, não pode o professor perder a noção de valor? Argumento retomando o que afirmei em seção anterior, respaldada em Bakhtin: Ser ativo é figurar como centro de significância e de valor. Diz ainda ele que o ato separado da teoria se deteriora e se traduz num ato biológico ou instrumental. Por outro lado, se ocorre a abstração do Ser, a sua não-participação como evento único, a realidade do mundo se decomporá, tornando-se vazia, abstratamente universal. Elaborando uma síntese, diz o autor: uma ação responsável não deve opor-se à teoria e ao pensamento, e sim incorporá-los, mas é apenas em correlação com o Ser que essa teoria, essa verdade adquire sua eficácia, sua validade. Acredito então, que numa análise dessa natureza não se pode perder de vista as relações constitutivas entre o singular e o universal. Entendo ser pela via da linguagem, da palavra, como veículos ideológicos por excelência, que podemos dar destaque a essas relações.

Dado que a linguagem é um acontecimento social, as relações dialógicas estão necessariamente presentes nos discursos que permeiam as atividades sociais relativas ao trabalho, entre as quais a pedagogia. Na *transposição/reformulação* da teoria para a prática, há, como visto, uma orientação relativa à finalidade do trabalho de cunho teórico, e outra para o trabalho prático. Tal ótica na economia social dessas esferas reforça a conservação dos conhecimentos humanos, estruturados pelo poder social, histórico e ideológico que os institui e atravessa.

A ideologia do cotidiano, no contexto da psicologia social – discutida em Bakhtin (Volochínov) (1990) – e que focaliza o que estaria prevalecendo, afinal – uma consciência individual ou uma consciência coletiva? –, ajuda a entender a papel da teoria no conhecimento do professor em sua prática de ensino, em sua formação docente. Os professores não se apropriariam do conhecimento ultrapassando, para determinados objetivos, a ideologia do cotidiano, rompendo com ela para alcançar novo patamar de conhecimento (dos sistemas ideológicos constituídos: da moral social, da ciência, da arte etc.); pelo contrário, é dela que a atividade mental se nutre, pois é dela o “caráter de responsabilidade e de criatividade”, a capacidade de “repercutir mudanças da infra-estrutura socioeconômica mais rápida e distintamente”; é nela que “se acumulam as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos.” (p.120). Quero dizer que cabe inserir-se



no movimento dialético que produz a interação ideologia do cotidiano/sistemas ideológicos instituídos.

Há, por parte dos docentes que foram sujeitos da pesquisa empírica, expressão da luta entre as forças de âmbito interno (individual), particular e forças de âmbito externo (social), universal quanto à formação do conhecimento profissional docente, às quais atribuem o seu estado do conhecimento. Veja-se, pelos recortes dos enunciados dos professores falando do seu conhecimento docente, traços históricos das vozes isoladas e das vozes sociais:

- “Tenho conhecimento [sobre a alfabetização] desde a minha infância, ouvia muito da minha professora”
- “Das experiências em sala de aula com meus alunos. (Faculdade).”
- “é o que construí através de estudos realizados durante minha vida escolar. Durante minha vida escolar adquiri alguns conhecimentos”
- “[conhecimento] devido a cursos, educação geral, magistério, faculdade, livros e também na prática do dia-a-dia. Pouco que sei, posso passar adiante [...] Tudo que aprendemos devemos passar adiante e não ficar para nós [...] Seguido disso nossa linguagem é muito importante, pois tudo que falarmos (ensinarmos) e for de maneira incorreta, o aluno aprenderá de forma igual”
- “Tirei estes conceitos, da faculdade, cursos, nas aulas de magistério, lendo em livros, apostilas, e no dia-a-dia na prática da sala de aula. E com certeza com as colegas de trabalho”
- “Estes conceitos vem me acompanhando desde o magistério. E que foram sendo aprimorados na Faculdade e nos cursos de capacitação. Também não posso esquecer da parte prática que foi realizado no dia-a-dia com o nosso educando. Onde eu, como professora, fazia o meu próprio conceito”
- “Sobre o conceito de alfabetização recebi influências da minha professora de 1ª série de 1968 e da minha professora de graduação [nome da professora], que ministrou a disciplina de alfabetização. Muitas coisas tradicionais considero importantes no processo de alfabetização, assim como, também considero importante o que a teoria mais atual propõe”
- “Este conceito foi se inserindo no meu ser desde quando os meus filhos começaram a ir para a 1ª série. D. Antes disto no magistério mas ficou muito vaga em mim pois tinha a teoria e não a prática. Então quando a professora do meu 2º filho falou que ele não está se ALFABETIZANDO, eu achei que meu filho tinha alguma coisa. Hoje não, vejo a

alfabetização como uma forma constante e variável não só em letras mas em todos as outras aptidões que o ser tem dentro de si. Para chegar a estes conceitos é necessário gostar do que faz. Então vou sempre querer saber mais e ler sempre pois tudo depende do meu saber e do teu para juntos sempre nos aprimorar e querer o melhor para a geração de agora e as vindouras.

- “é claro, teve momentos em que surgiram muitos “nós” em meu pensamento. Os cursos de formação e as trocas com as colegas também contribuíram para clarear (ou não) estes conceitos. E, com certeza, o dia-a-dia de uma educadora alfabetizadora contribui muito para todo esse processo. Hoje, cursando a Pós-graduação em Psicopedagogia, continuo buscando saber mais e compreender melhor cada um destes conceitos.”
- “cotidiano”
- “através das experiências ocorridas no dia-a-dia.”
- “das salas de aula, da convivência com outros alunos e professores”
- “Aprendendo com a vida”
- “faculdade”
- “Acredito que este termo sempre esteve presente em mim, no sentido de construção do ser. Desde a infância sempre estive em contato com a linguagem.”
- “das salas de aula, da convivência com outros alunos e professores”

A experiência individual e a experiência coletiva estão marcadas pela tomada de consciência da atividade profissional. Contudo, a observação do que evidenciam as fronteiras entre o mundo da teoria e o mundo da história viva mostra ênfase ao conhecimento restrito a construções pessoais, ou seja, ao modo como cada qual constrói para-si: pelo *empenho* em *assimilar* conhecimentos fornecidos na academia ou fora dela pelo *esforço pessoal* com experiências percebidas dos outros (face a face ou não). Não se evidencia, portanto, o exercício da exotopia na posição/função que ocupam os profissionais intelectuais, professores, professoras na sociedade, como base e elemento para analisar as inflexões e relações entre o *mundo da teoria* e o *mundo da vida* (ao menos as mais evidentes) na formação pessoal e da profissão. O que se observa são os enunciados constituídos como gêneros da esfera escolar, reproduzindo “gêneros escolarizados”<sup>118</sup>. Em tal posição exotópica o profissional poderia observar os sentidos dos mundos da vida e da teoria e se pronunciar.

---

<sup>118</sup> Chamo de “gêneros escolarizados” aqueles que têm persistido atemporalmente na sociedade, vinculados à situação sócio-histórica de interação entre quem ensina e quem é estudante.

Se professores, nas ações pedagógicas, assumem uma posição individual (*eu*), lidando com conteúdos e atividades nos limites da personalidade, negando o tratamento objetivo da ciência frente ao real, tal situação provocará conseqüências nesse cotidiano. Por outro lado, como diz Bakhtin, eles não poderão se deixar determinar pelas categorias da consciência teórica não participativa, pois como diz Bakhtin, “Toda a razão teórica em sua totalidade é apenas um momento da razão prática, isto é, a razão da orientação moral única do sujeito, no interior do evento do Ser único (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p.14).

Isso, no entanto, não significa que, ao assumirem determinados conhecimentos (teorias, concepções, juízos etc.) e considerá-los como unidade de comunicação individual, os professores possam reafirmá-los sem crítica, insensíveis aos questionamentos da esfera científica. Professores com tal posicionamento estão reforçando certa concepção de cognição do mundo teórico, segundo a qual o conhecimento origina-se da consciência do sujeito, sem intermediação do social e da vida. A dicotomização teoria/prática social vai se formando nas esferas da comunicação social e requer, nesse espaço, a observação da tensão que aí se instala. Requer que a individualidade (singularidade) seja compreendida na complexidade das vinculações com a universalidade. No entanto, no contexto da esfera educativa professores vivem a ilusão de que o conhecimento pessoal não tem determinações do plano da universalidade (plano da cultura).

A arquitetura<sup>119</sup> entre eu e o outro, entre o que é individual e social, a singularidade e a universalidade são constituintes do ato humano e este tem de ser observado tanto em seu conteúdo como em seu processo; sem cisão entre “o conteúdo ou sentido de um dado ato-atividade e da realidade histórica do seu ser, a real e única experiência dele” (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 2).

O movimento tenso entre um fenômeno de ordem individual e a universalidade do agir do ser também é notado pelo sistema axiológico dos valores que resultam do ato pedagógico. A responsabilidade que o professor atribui *para-si* do ato do ensino e a tudo que decorre do conjunto de suas ações (inclui-se aí o projeto da formação humana) nem sempre é aquela que um exame da realidade objetiva mostra. Por exemplo, os professores investigados

---

<sup>119</sup> Bakhtin chama *arquitetônica* “a atividade de formar conexões entre materiais díspares.” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p.107).

incorporam, como uma ação de caráter individual, a responsabilidade da formação do cidadão, do ser humano letrado.

Seguem algumas dessas manifestações, ao posicionarem-se quanto ao entendimento de *linguagem e alfabetização*:

- “É a **maneira que a criança** se expressa dentro de sua realidade, assim usando a fala e a escrita. **Cada criança tem** uma forma de se expressar.”
- “o **uso que faço** da alfabetização, saber observar e criticar os fatos e acontecimentos.”
- Muitas coisas tradicionais **considero** importantes no processo de alfabetização, assim como, também **considero** importante o que a teoria mais atual propõe.”
- **Já tinha ouvido falar** em alguns métodos, mas **não sabia** bem defini-los. Isto ficou mais claro quando **comecei** a lecionar há mais ou menos 5 anos, mas **ainda busco** analisar e classificar métodos variados e eficazes.”

Há aí uma evidente particularização da teoria como conhecimento trazido para o plano imediato, pela aproximação com experiências mais imediatas (do presente ou de um passado recente). A força da definição do “é isto” prototípica do modo como o trabalho pedagógico vem lidando com o conhecimento científico, e o fato de eu, na minha individualidade, do meu lugar único a cada ato, reproduzir certas verdades como objetos úteis para a compreensão da realidade histórica humana do mundo da cultura (objetivação situada), sem a consideração à memória histórica da humanidade, da comunicação social, dificultam sobremaneira a efetivação da unidade entre o mundo (infinito) da cognição e o mundo dos valores que foram reconhecidos na unicidade do Ser-evento único.

Nessa filosofia de processo, Bakhtin apresenta as escolhas no todo do agir humano, como momento de produção de um determinado *pensamento-participativo*<sup>120</sup> do indivíduo. Diz:

É precisamente a dúvida que forma a base da nossa vida como agente efetiva, e isso acontece sem entrar em contradição com a cognição teórica. O valor da dúvida não entra em contradição, de modo algum, com a verdade (pravda) única e unitária: é precisamente esta verdade única e unitária do mundo que exige dúvida.  
É exatamente essa verdade que requer de mim realizar plenamente, do meu lugar único, minha participação única no Ser. A unidade do todo condiciona os papéis únicos e absolutamente irrepetíveis de todos os participantes. BAKHTIN ([1919-1921] s.d., p. 46)

<sup>120</sup> “Pensamento *participativo*”: “[...] – pensamento engajado, compromissado, envolvido, relacionado, ou *interessado*; pensamento *não-indiferente* [...]” (nota de rodapé n. 29 de Vadim Liapunov, tradutor e um dos editores da tradução inglesa da publicação de Bakhtin ([1919-1921] s.d.)).

O que os dados evidenciam é, de um lado, a visão, pelo docente, de seu agir profissional (trabalho) como *ato-convicção* de um indivíduo engajado com seu trabalho. De outro lado, um *ato-imposição* (o que o sujeito-do-dever deve fazer) pelas relações instituídas ideologicamente com respeito à imagem do *ele* (mestre/docente/professor). Vejamos exemplos do primeiro caso:

- “através da metodologia que eu uso é que irei facilitar a trajetória da aprendizagem de meu aluno”;
- “Por que eu adoro alfabetizar e vejo no olhar de cada criança que alcança este objetivo, a alegria”;
- “vou sempre querer saber mais e ler sempre pois tudo depende do meu saber e do teu para juntos sempre nos aprimorar e querer o melhor para a geração de agora e as vindouras”;

Já com relação a seu papel de professores, cabe-lhes, conforme expressam:

- “Tudo que aprendemos devemos passar adiante e não ficar para nós”;
- “como professora, fazia o meu próprio conceito”;
- “a minha professora [professora da universidade] pedia para que prestássemos muita atenção em tudo que ela estava nos ensinando, pois iríamos precisar disto para o resto da vida.”;
- “com certeza, o dia-a-dia de uma educadora alfabetizadora contribui muito para todo esse processo [da construção de concepções]”.

Os professores podem entender que o agir pedagógico é individual e de caráter subjetivo – como pode ser observado ao falarem sobre sua prática:

- “é a maneira com que **apresento** aos alunos, determinado conteúdo”;
- “É a forma – caminho que **vou** seguir para alcançar determinado objetivo. Objetivo geral”;
- “Maneiras (técnicas, recursos) que **utilizo** para ensinar os alunos.”;
- “Material (recursos) que **utilizo** para que o aluno aprenda (internalize) o conhecimento.”;
- “O que **vou usar** para atingir meu método de trabalho.”;
- “É como eu **vou fazer** para alcançar meus objetivos. De que forma **irei** agir.”

Parece não haver a percepção de que esse agir individual implica a comunicação social mais ampla (das organizações sociais, de suas estruturas) e necessita ser compreendido e avaliado no nível da grande temporalidade do agir humano em geral, ou seja, dos atos humanos e das estruturas sociais constituindo-se mutuamente, naquilo que produzem e reproduzem. Importa, então, observar os efeitos dos atos humanos, a finalidade das ações do trabalho especializado da pedagogia. A avaliação passa pelas condições desse ativismo: o porquê desse agir e não de um outro e de tal modo, enfim, o sentido social do trabalho educacional no conjunto dos horizontes possíveis. Como analisou Bakhtin (2003, p. 381), em sua busca de compreensão da obra de Dostoiévski:

Ele [Dostoiévski] afirma a impossibilidade da solidão, da solidão ilusória. O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*. Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemoriável (Hippolit). Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o *outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*. Esse conjunto de coisas não é a teoria filosófica de Dostoiévski, é a sua visão artística da vida da consciência humana, visão personificada numa forma rica de conteúdo. (grifos do autor)

Se os professores encampam a responsabilidade pessoal do ato pedagógico, o *dever-ser*, no entanto, tem-se estabelecido historicamente através da imagem do especialista (*ele*: o mestre, o professor) – como já expus – como um “bem-social” legitimado pelos valores de *verdades universais* trazidas e assumidas como *verdades particulares*. A responsividade, por sua vez, fica afetada à medida que professores privilegiam a afirmação de uma representação histórica de um ato cujo centro real é o pensamento teórico-discursivo; um ato em que se vêem subsumidas as posições e relações dialógicas abstraídas da vivência tanto espacial como temporal, no aqui e agora dos atos concretos (a *unicidade* do mundo da experiência vivida e do mundo da cultura). Tal atitude confere valor a esse agir humano e o ato se *pedagogiza*.

Ora, na concepção de Bakhtin, um todo arquitetônico presume uma unidade com *sentido*, em que suas partes estão harmoniosamente articuladas, e em que o geral – a universalidade – se complementa com o particular. O agir situado de um sujeito responsivo na sua relação com os outros implica o reconhecimento dessa relação.

Todavia, a par dessa posição, a “imagem de docente”, no cotidiano da profissão, é percebida pelo próprio docente como algo isolado de outros campos, e mesmo de seu próprio campo cultural, porque passa a referir-se em definições e comentários acadêmico-científicos

com menção à posição do ato-pensamento a partir de si e sobre si (de um sujeito *cogito da atividade cognitiva*): “o meu trabalho é orientado por vários fatores...”, “minha prática é orientada...”, “[através da alfabetização] vamos conhecer ou compreender o mundo da escrita.”, “[no método de ensino] Cada indivíduo segue um método... Cada um tem uma linha de pensamento...”, como regra legítima, porque comum em sua “comunidade”.

Apesar disso, a consciência dele(a) como profissional e como indivíduo aparece pouco discernida – o que explicaria manifestações que atribuem um estado de conhecimento particularizado, enunciado em primeira pessoa (singular ou plural) a conhecimentos que, de fato, representam a síntese do pensamento de uma comunidade científica – da qual o docente é parte. Eis alguns exemplos:

- “[linguagem] é o meio que **usamos**<sup>121</sup> para...”;
- “[linguagem] É a forma pela qual **nos comunicamos** e **expressamos nossos** sentimentos.”;
- “[Letramento] Maneira pela qual **eu consigo** desenvolver minhas habilidades...”;
- “[Letramento] Símbolo que **nossos alunos** utilizam para desenvolver...”;
- “[Método] Modelo que **eu sigo**”;
- “[Método] Forma que **vamos** utilizar...”;
- “[Metodologia] Recursos que **utilizo** para tornar **minhas** aulas mais interessantes...”;
- “[Metodologia] Caminho pelo qual **seguimos** para conseguir transmitir tais conhecimentos, ou seja, recursos que **usarei** para tal.”.

Por outro lado, explicar o estatuto do conhecimento do professor particularizando-o com base no domínio dos conhecimentos científicos seria um equívoco; um profissional com uma “boa memória”, um bom cabedal intelectual seria um excelente professor. Atualmente, o professor se ocupa mais da *transmissão* do conhecimento produzido (da sua área científica e da área didático-pedagógica – conteúdos para ensino), já que o conhecimento do que ensina e aquele para efetuar o ensino chegam-lhe em princípio como produto de um processo no qual o docente teve pouca ou nenhuma participação no nível da produção. Desse modo, a tendência é que veja esse conhecimento como algo que sempre existiu, sempre esteve lá, para ser apenas *reconhecido*. A produção do conhecimento (de como se conhece, se conheceu, e o por vir – o que vai sofrer inovações) vai tomando a dimensão de *produto* para

---

<sup>121</sup> Não vou seguir aqui uma discussão sobre a constituição e o funcionamento das pessoas do discurso em termos de aspectos verbais, mas quanto aos aspectos e dimensão social na formação sócio-histórica da esfera educacional em sua relação com outros campos da cultura.

*uso*, obscurecendo a historicidade do conhecimento e dos objetos, a herança cultural (do vivido) e as atitudes investigativas como a realidade de um “por vir”. O discurso da esfera escolar se sustenta então, comumente, da opinião, do ponto de vista de outrem, de juízos de valor, porque é desencadeado um movimento de interpretação da palavra do outro (do discurso das ciências) que rompe a índole real do diálogo.

Quanto ao horizonte de conhecimento dos elementos que compõem as ações e os objetos do ato pedagógico, os docentes atribuem-lhes significados ético-cognitivos que, de certo modo, refletem interpretações da realidade concreta, imediata. Em sua atividade laboral, o docente, como trabalhador, nem sempre percebe que vive a condição discursiva de *terceiro* (de um *ele* distante) nas relações dialógicas dos diferentes campos culturais. Ali, o *ele* não se refere à pessoa, por exemplo, “João”, “Maria” ou “Lúcia”, mas é simplesmente “o docente”, “o professor”, “a professora” (despersonalizado(a), fragmentado(a) em sua pessoalidade) ou outra denominação que sintetize essa prática social (mestre, doutor etc.) na situação pedagógica. Há então uma lida entre a consciência teórica do professor na posição de *ele* (terceiro) e a consciência teórica de professor/professora de Geografia, Letras, Matemática etc., do *ser-evento*. No ato do ensino cria-se um desajuste temporal entre essa posição social de *ele* com a posição do *ser-em-evento*, entre aquilo que é dado e aquilo que é criado nesse espaço da esfera social escolar, em sala de aula. O espaço escolar sala-de-aula, como elemento fixo, dá forma com seus ritos e gêneros, e o tempo em sua mobilidade observada é medido através do primeiro.

Os eventos, como diz Bakhtin em *Para uma filosofia do ato*, querem a *eternidade-evento*. Ao assumir a posição de especialista, o professor/a professora, na figura do *ele*, já conta com as experiências da participação de outros profissionais marcadas na historicidade desse espaço do especialista-professor/professora. Todavia, como participação afirmativa no *ser-evento-único*, afirmativa fundada na valoração, os eventos do passado e seus valores afirmados (memória/lembrança) são transpostos para o presente através de ações pedagógicas desvinculadas do compromisso entre o universal e o singular: um presente de ações direcionadas a um futuro (horizonte de possibilidades) sem ser completado pela afirmação na experiência da minha participação no evento presente, apenas fundado no valor que é atribuído a essa memória. Enfim, na esfera escolar esse elemento é dissimulado e confundido com a posição de voz individual, a-cronotópica, sem encontro com a herança cultural e com o “por vir”.

Entender a posição do *ele*, do *terceiro* no trabalho teórico de Bakhtin só é possível assumindo-a como constitutiva nas relações dialógicas. Quando um docente diz que



“a *minha* concepção de X é Y”, há mais que a palavra do docente expressando um conceito em termos absolutos (“isso *é*”), há que ser considerada a posição do *terceiro* nem sempre evidente nas circunstâncias da relação dialógica entre *eu* e *tu*. Da mesma forma, ao não estabelecer as inter-relações entre o *eu*, o *tu* e o *ele*, pode ocorrer o distanciamento do *eu* (singularidade). Nessa posição, professores reenunciam conceitos do discurso científico, em esfera escolar, neutralizando a historicidade desse conhecimento (o contexto da compreensão ativa), ao serem repetidos ou reproduzidos sem a reavaliação de um enunciado situado no tempo e no espaço. Decorre dessa situação a naturalização da *passagem* do discurso produzido na esfera científica para a produção do discurso do ensino e para a aprendizagem na esfera escolar.

A introdução da teoria de Bakhtin e seu Círculo na rede das teorias que fundam a ciência é um ponto de referência pela compreensão em profundidade que proporciona comparativamente a uma concepção trivial do “é porque é”. Desse modo, em termos de uma correspondência entre elementos da realidade objetiva e como os compreendemos e representamos, o *ele*, o *terceiro* ou “não é” ou “não está” evidente se for desconsiderada a historicidade do conhecimento (o que herdamos como teorias do mundo natural e social), a objetividade da realidade concreta e em suas relações, o dialogismo.

A herança representada pelos conceitos manifestados nos dados dos professores em análise explica a opacidade da figuração do *terceiro* na relação dialógica: uma relação de autoridade magisterial e de vitória de uma concepção sobre outra. Os conhecimentos que se apresentam como definição – isolados de seu horizonte histórico (do diálogo com sua época) – são assumidos por professores e reafirmados na posição do *terceiro*. De certo modo, uma reafirmação e reacentuação da tradição do pensar sobre as formas de conhecimento e a maneira de representá-las e transmiti-las. O *terceiro* se oculta como elemento superiormente hierárquico na retórica pedagógica e, por esse poder, é autoridade. Essa posição de *trabalhador-docente*, como posição impessoal, encaminha para a compreensão do que é *sentido* ou foi sentido (o que herdamos) como referência na ciência, atingindo nossas necessidades e finalidades atuais. Isso tudo fornece um modo de conhecer para a escola; por isso se dá a conservação, a continuidade.

Então, como dimensionar o fato de professores envolverem alunos, em uma formação cidadã (processo humano de formação e educação) mediante conhecimentos didático-pedagógicos e objetos (temas) nos quais esses professores não têm uma participação *responsável real* relativa à veracidade, com o reconhecimento da unicidade (dever-ser) – ou

seja, em que os atos realizados na posição de *terceiro* (o professor, a professora, mestre...) não coincidem com a posição de *eu*-professor, consigo mesmo, com um evento-em-processo?

O conjunto harmonioso entre *verdade-pravda* e *verdade-ístina* não se desenha. A verdade universal é, pois, o juiz supremo, aquela que se pronuncia como “a verdade” da idéia (teoria) e do ato. Não há, pelo menos, espaço para o confronto dos múltiplos discursos que aí emergem ou deveriam emergir. O espaço social de força da *verdade-istina* (teoria) se forma com o peso de verdade inquestionável e não com peso relativo de uma teoria sobre outra ou demais teorias: uma acaba sobrepondo-se a outra ou sobre todas as outras, ainda que em convívio cronotópico.<sup>122</sup> Nesse universo as individualidades teóricas se extinguem e a fatuidade teórica é seu próprio revés.

A compreensão simplificada da realidade encaminha para a crença do conhecimento como uma composição de verdades indiscutíveis, e vai transformando o professor em simples transmissor de conhecimentos, porque faz desaparecer o modo histórico de sua produção. Dessa forma, traz uma *verdade-pedagógica* de conhecimentos transformados em *conhecimentos-escolarizados* (*conteúdos-instrumentos*) pela posição que “o professor, o mestre, o doutor” assumem no conjunto das representações discursivas criadas através da história da formação das esferas e seu funcionamento, a pretexto de ações com fins legítimos. Uma compreensão mais profunda levaria a observar a complexidade da esfera científica e da esfera escolar, em seus vínculos, no que produzem como ciência.<sup>123</sup> Nesse contexto, tem-se observado uma forte tendência, na análise dos conhecimentos científicos na esfera educacional, em centralizar o que é *objeto* (do ensino e da ciência), e em desconsiderar os papéis singulares, na socialização dos conhecimentos (pelo evento do Ser em sua singularidade, no viver para si, mas participativamente; na existência da pessoa real que vive a socialização dos conhecimentos, vive o processo dialógico entre o verbal e a realidade objetiva). Entretanto, é preciso observar a influência do destinatário (e seus enunciados – presentes e antecipáveis), que é inequívoca tanto sobre a construção como sobre o estilo dos enunciados. O *destinatário* é elemento constitutivo do sentido do objeto no processo do conhecimento desse mesmo objeto. Afinal, falamos algo para alguém de algum lugar e de certo modo – uma questão de gênero do discurso.

---

<sup>122</sup> Cf. trabalhos de Fiad (2006) e Rojo (2006).

<sup>123</sup> Aqui, não refletirei sobre as diferenças entre ciências humanas e naturais – primeiro, pela impossibilidade de fazê-lo; segundo, porque busco particularmente estabelecer o que é determinativo nas relações sociais com respeito ao ensino e à formação de educadores.

O direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso.

[...] A escolha de *todos* os recursos lingüísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada. (BAKHTIN, (2003, p. 305, 306, grifo do autor).

Conhecimentos científicos são introduzidos na esfera escolar a partir de seleção e organização baseada em critérios da própria esfera escolar, ou seja, do seu funcionamento (conforme o que determina o currículo), e como tal aparecem. Professores, em seu lugar na instituição, como aqui já foi dito, os recebem como produtos da comunidade científica e os identificam como legítimos para o uso na sistematização e organização do conhecimento na escola. Na comunicação social entre essas esferas, os limites mútuos nem sempre são evidentes, porque há um rito que, de certa forma, não estimula a responsividade. Embora, como disse Bakhtin (2003, p. 391), o cotidiano humano seja sempre enformado e essa enformação seja sempre ritual, o modo como a comunicação social vem se estabelecendo ali, com a força social do rito (das ações enformadas), e a passividade decorrente da não-visão de outras relações possíveis vêm limitando o indivíduo (eu) em sua visão, vêm limitando o exercício da exotopia, pelo que os outros espelham desse indivíduo e para si; vêm impedindo que esse “eu” seja o *outro* dele, o “eu” de ver a possibilidade de ser diferente.

Com isso não estou dizendo que a possibilidade de transformação se daria pelo lugar da individualidade (uma condição da subjetividade); qualquer transformação, como nos alerta Bakhtin (Volochínov) (1990), passa ao largo dos limites de uma consciência individual, singularizada. Para compreender essa questão da comunicação social, é preciso, conforme já salientei, relacionar o discurso verbal e a situação extraverbal (contextual, social, histórica etc.). Bakhtin e seu Círculo integravam um compromisso com o processo social, histórico e dialógico da construção da consciência, do conhecimento e dos valores éticos e estéticos.<sup>124</sup>

Observar os enunciados dos docentes ao se referirem às concepções científicas dos objetos sociais como eventos particularizados pode levar a pensar que os profissionais estão dimensionando o discurso da ciência alicerçados em uma visão de diálogo. No entanto, essa visão fica aquém do processo real da dialogia, pois como alerta Bakhtin (2003), além do *eu* e do *tu* há o *terceiro* que figura na relação da dialogicidade como *exterior*, como ponto de vista (a posição), opinião (a verdade impessoal e objetiva etc.) nem sempre evidente, como já destaquei há pouco, mas que, numa análise mais profunda pode ser descoberto. Ao afirmarem

---

<sup>124</sup> Não desenvolvo fundamentos e características da ética e da estética, apenas chamo a atenção para a força desses elementos também no contexto das discussões sobre linguagem.

certos atos do passado (de uma tradição) por convicção ou imposição de forças históricas, políticas ou ideológicas, os professores atualizam um ato (verdade *pravda*) que não aparece como responsabilidade de realização única do mundo provocando uma “consciência destacada, não-participante”, portanto “uma consciência impessoal”. Dessa forma, a palavra da herança no domínio objetivo-científico, fundamentada em teorias avaliadas positivamente por grupos sociais legítimos, nem sempre é percebida como participante de um grande diálogo, da “índole inacabável do diálogo polifônico”.

Para o que me interessa aqui, é no limite (nas margens) das esferas *científica* e *educativa* que há uma aproximação e ao mesmo tempo uma distância que determina o reconhecimento de uma e outra e o reconhecimento de possível integração. O discurso retórico<sup>125</sup> da esfera educacional argumenta do ponto de vista do terceiro: aí não participamos como indivíduos, é a palavra do mestre (o docente). No entanto, sabemos que o ato individual só se torna ato pedagógico (responsável) se reconhecido no contexto da produção da comunidade à qual alguém pertence em um momento da história.

Por outro lado, a teoria de Bakhtin (Volochínov) também permite explicar a manifestação dos enunciados de docentes quando assumem uma verdade teórica como sendo “a sua verdade de teoria”, “a sua verdade de prática do ensino”, reduzindo teorias (quaisquer) ao limite da pessoalidade. É que

[...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Bakhtin explica que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”, de tal forma que esse processo pode ser caracterizado como uma *assimilação* mais ou menos criadora. Isso significa que, ao serem legitimados como “transmissores” de conhecimento, os professores assumem “verdades” alheias como suas.

O que fazemos a partir dos conceitos científicos basilares na esfera da atividade laboral e o que deles, no contexto da interação social e verbal, afeta o nosso agir social na escola (conteúdo e modo de realização)?

---

<sup>125</sup> “O discurso retórico é o discurso do próprio homem atuante ou dirigido aos homens atuantes.” (BAKHTIN, 2003, p. 389).

Conceitos como de *linguagem, alfabetização, método, metodologia*, que de certa forma regem as linhas do processo de alfabetização, expressam, nos enunciados proferidos, as posições discursivas e sociais na relação entre discurso e a realidade concreta.

Ao solicitar uma concepção para *letramento*, um conceito relativamente novo no campo da cultura educacional e acadêmica, e ainda mais no campo da atuação docente, observei formas de expressão, que procuro explicar retomando as reflexões de Bakhtin quando discute mais particularmente (na obra *Questões de Literatura e Estética*), pelo movimento das relações discursivas, a *formação* dos conceitos no campo da atividade profissional.

Vejamos o que diz Bakhtin:

A todo instante se encontra nas conversas “uma citação” ou “uma referência” àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que “se diz” ou àquilo que “todos dizem”, às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc. A maioria das informações e opiniões não são transmitidas geralmente, em forma direta, originária do próprio falante, mas referem-se a uma fonte geral indeterminada: “ouvi dizer”, “consideram”, “pensam”, etc. [...] (BAKHTIN, 2002, p.139-140)

Ao se posicionarem sobre *letramento*, observa-se a fluidez, a indeterminação, conforme diz Bakhtin, de uma significação ainda não estabelecida nos termos do “*é isso*”, “*significa isso*”. Essa forma de expressar deixa transparecer um processo de *formação* conceitual com base em experiências possíveis no cotidiano da docência. A maioria expressa desconhecimento:

- “**Ouvi falar** pela 1ª vez no...”;
- “*não tenho certeza, mas imagino* que são as maneiras que...”;
- “**Imagino que seja**...”;
- “Letramento: **não sei**.”;
- “Letramento: já **ouvi falar**, mas não me lembro”
- “**É quando ensinam** sem se preocupar com a vivência do aluno...”
- “**Quando vi a palavra**, tem tudo a ver com alfabetização, letras **é minha opinião**. Ainda não estou segura se é isso mesmo.
- Quanto a Letramento, tenho pouco conhecimento pois o termo, **passei a conhecê-lo após algumas participações em alguns cursos**, mas **creio** que tirei este conceito baseado em **algo que tinha ouvido**.

- **Meu conceito mudou** pois antes eu tinha dúvida hoje eu sei que letramento é o mesmo que alfabetização, **somente é uma nova idéia de explicar** a presença da escrita no mundo social. **Este conceito mudou através da apostila** sobre letramento.<sup>126</sup>

Bakhtin considera que no diálogo cotidiano é comum a referência ao discurso de outrem na forma especificada na citação. Ora, apesar de estarem em um ambiente oficial de atividade profissional, os docentes falam de letramento como se se tratasse de *objeto de transmissão interessada do discurso de outrem*, à semelhança do que acontece na fala cotidiana. Aqui a palavra autoritária do discurso científico (*de outrem*) ainda não tem a força de uma exigência, uma imposição ao sujeito por parte da esfera social e da oficialidade das instituições de ensino. Daí a transmissão do discurso *de outrem* sem a qualidade formal do conhecimento necessário para o desenvolvimento e responsabilidade da ação profissional. Daí também a incorporação de tons de sua própria experiência com *alfabetização*, tal como se observa em:

[Letramento]

- “Conhecer letras e sons. Todo indivíduo é letrado.”;
- “ensinar a escrever”;
- “é o som da palavra, as letras onde as crianças vão juntando as letras para formar palavras”;
- “Aquisição do conhecimento das letras para a escrita”; etc.

Nas demais concepções expressas pelos docentes não há evidência de fronteiras entre vozes sociais e sua respectiva autoria. Os enunciados referem-se ao já conhecido e assumido (como palavra própria), o que, evidentemente, é palavra com autoria reacentuada (do grande diálogo da educação e da linguagem). Por exemplo, nos enunciados para explicitar *linguagem* aparecem concepções declarativas: [linguagem] *é descoberta...*; *é processo...*; *é uso...*; *dar significado à...*; *conhecimento de...*; *é a maneira que...* etc.. Não há incerteza, fornece-se um conceito assumido como verdade, ainda que assumindo diferentes posições discursivas.

Quanto às concepções referentes à *alfabetização* e *linguagem*, às pessoas do discurso os docentes assumem a *impessoalidade*:

Alfabetização:

---

<sup>126</sup> A “apostila” é um material didático construído com recortes e anotações para discussão em ambiente de

- “É **um processo** em que a criança...”;
- “**Processo** pelo qual o indivíduo...”;
- “é **a forma** pela qual o ser humano...”;
- “é **a descoberta** do novo, **a construção** de novos conhecimentos...”;
- “**Saber expressar** seus sentimentos, relacionando com o mundo, de forma escrita...”.

Linguagem:

- “**linguagem – Uso correto** da fala, domínio das palavras.”;
- “**linguagem – Através dela** nos comunicamos.”;
- “**saber expressar** o que sabe e os sentimentos.”;
- “São **várias formas** que o ser humano tem para se comunicar...”;
- “É **toda maneira** de expressão da pessoa...”;
- “Ela é **desenvolvida** no ser humano desde o nascimento e vai se aprimorando...”;

Para *letramento*, ou é algo ligado à pessoa do discurso (educador), ao educando ou ao objeto (ele):

- “Já **ouvi** falar, mas...”;
- “Maneira pela qual **eu consigo** desenvolver minhas habilidades...”;
- “Modo **do educando** e **do educador** usarem suas maneiras...”;
- “é o uso que **faço** da alfabetização...”;
- “Como **o aluno** aprende letras, números...”;

Por fim, para *método* e *metodologia* a situação muda, dado que o docente não titubeia em se colocar em primeira pessoa (singular ou plural).

Para *método*,

- “Forma de como **eu** organizo **meu** trabalho”;
- “É como **vou** fazer para alcançar **meus** objetivos”;
- “como realizar determinada atividade como e qual o caminho **vou** traçar”;

Para *metodologia*,

- “Tudo que **usarei** para realizar tal coisa, tanto concreto como teorias ou amostras.”;
- “É a maneira como **eu vou** transmitir e interagir com os **meus** conhecimentos e o das crianças, através de dinâmicas, jogos...”;
- “Tudo que **uso e faço** para ensinar meus alunos...”.

Os professores encaram diferenciadamente os elementos do ato do ensino postos em destaque nesta investigação, o que mostra a tensão entre a representação que na esfera científica e na esfera escolar se tem sobre “como o professor conhece” e “o que conhece do que põe em ação” – do que, afinal, se consolidou na memória das línguas, dos gêneros, etc..

A história social da concepção de linguagem e de alfabetização – e agora de letramento – deixa seus traços nos enunciados dos docentes. Quanto à *linguagem* e *alfabetização*, eles se restringiram a focalizar o objeto, de modo impessoal, como já disse acima; para *letramento*, o docente põe os envolvidos no processo do ensino como pessoas estabelecendo relação com o objeto; “sou eu” e “são os que aprendem” em interação com o objeto desta ou daquela maneira. A pessoa tenta, primeiramente, estabelecer aproximação consigo e seu conhecimento imediato, para depois ousar ampliar as perspectivas. É sempre mais seguro situar-se junto aos sentidos ordinários (do cotidiano pessoal), da tradição. No que se refere a *método* e *metodologia*, o ato é pessoalizado, marcando-se as pessoas envolvidas com os objetos de que se fala e o que se faz a partir dele.

Pense-se, porém, nos atos de docentes (cognitivos – teorias, idéias etc. – e éticos), no como se instituem *esses* e não *outros* partilhando ações na pedagogia. Ao observar professores reafirmando, por exemplo, concepções de linguagem como “expressão do pensamento”; “instrumento de comunicação”, como “o uso correto da fala, domínio das palavras” e, no caso da alfabetização, focalizando a correspondência fonema/grafema, denota-se um notável distanciamento da produção científica da atualidade.

Observemos:

- “Compreensão dos símbolos verbais para se viver na sociedade. Conhecer números, letras unindo-as e formando palavras.”
- “é o ato de ensinar, ou melhor, tornar a aprendizagem da escrita e leitura mais atrativa ao educando. É mostrar ao aluno como decifrar e compreender os códigos (letras).”
- Dão ao aluno as bases para avançar no processo implicam em mostrar-lhes do que ele dispõe (letras e outros recursos gráficos); o sentido da linguagem oral e escrita; mostrar-lhes os detalhes da estrutura da palavra (fonemas, sílabas) e, para que o aluno possa



estruturas e construir a linguagem oral e escrita e aplicá-la com autonomia é fundamental dispor e oportunizar uma grande diversidade de tipos de textos e atividades.”.

- “Com relação a metodologias, acredita-se que todos, são caminhos que possibilitam a linha de chegada, porém nenhuma por si só da (sic) conta de atender 100% as expectativas e a diversidade, em particular dou ênfase ao fonético, mas se for preciso, busca-se outros recursos que possibilitem a aprendizagem.”
- “Eu acredito que o “método mais indicado seja o som da letra, para então formar as sílabas, seguindo para palavra e então texto ou pequenas frases para formar textos e fazer-se interpretá-los para a leitura de vida (placas, embalagens e outros.)” .
- “Significar o uso da linguagem oral e escrita como veículo de comunicação”.
- “Escrita, a construir pensamentos, desenvolver o raciocínio lógico, a desenvolver a criatividade”.

Pensar em uma avaliação do desempenho do professor no que se refere à prática de ensino da Língua Portuguesa (incluindo o processo da alfabetização) supõe que se verifique se a competência desse profissional está diretamente relacionada ao domínio atualizado e consciente dos conceitos considerados de base para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Espera-se, então, ao avaliar conceitos de um grupo de profissionais atuantes no ensino, a apropriação da produção da ciência contemporânea. Não se trata aqui de esperar “verdades”, mas de uma aproximação (crítica, preferencialmente) aos conceitos explorados no pensamento contemporâneo e em termos da observação do *ato intelectual* no exercício da docência.

Vejamos se isso se verifica com relação ao conceito de *alfabetização*. Para a análise, distribuo os enunciados em três grupos, conforme o que deixaram expresso. No primeiro, abaixo, na quase totalidade das falas, o *tema* se concentra na *ação do aluno*:

- “Processo em que **o educando está a caminho** de sua escrita e leitura [...]”
- “Processo pelo qual **o indivíduo passa**, para conseguir ler e escrever, vivenciando, dentro de seu contexto social”
- “conhecer, compreender, **preparar-se** para enfrentar os obstáculos da vida”
- “Compreensão dos símbolos verbais para **se viver** na sociedade. **Conhecer letras** unindo-as e formando palavras.”
- “A alfabetização **não é apenas aprender ler e escrever, mas ler o mundo** que nos cerca”

- **“Saber expressar seus sentimentos, relacionando com o mundo, de forma escrita, construir novos conhecimentos quebrando paradigma.”**
- **“é a descoberta do novo, a construção de novos conhecimentos, descoberta de novas expressões: oral, escrita e criatividade”**
- **“reconhecer um código escrito, aliando-o a sonoridade para construir palavras, frases, textos. Isto é, construir a aprendizagem da leitura e da escrita”**
- **“caminho que alguém faz para conseguir comunicar-se por meio da linguagem escrita”**
- **“É a forma de aprender a ler e escrever”**
- **“É a maneira através da qual o indivíduo interage com o meio. Estar alfabetizado é tornar-se usuário da linguagem escrita e oral”**
- **“identificar ou reconhecer símbolos, códigos [...] a criança constrói seu próprio conhecimento, usando como principal instrumento a leitura e a escrita”**
- **“É todo o processo percorrido pelo indivíduo na sua fase de aprender a ler e escrever”**
- **“Construção do conhecimento oral passando para a escrita no papel”**
- **“construção do conhecimento oral e escrito, que o ser humano passa pela vida toda (contínuo)”**
- **“é o início de toda aprendizagem que ela irá utilizar para o resto da vida”**
- **“entendo que consista em aprender a compreender e a interpretar tudo que nos cerca”**
- **“conhecimento da escrita”**
- **“Processo de aprendizagem”**
- **“é a construção da fala e da escrita”**
- **“Ler, escrever e interpretar, compreender”**
- **“é o processo que caracteriza a construção para aquisição da linguagem de sinais e sua interpretação frente à realidade. Saber ler e escrever.”**
- **“alfabetização... decodificação de signos”**
- **“saber decifrar a escrita de uma determina da língua”**
- **“vai da escrita e leitura para a contagem e saber como usar isto”**

Nos casos seguintes, o tema é a *ação do professor*:

- **“trabalhando a partir de sons, fonética”**
- **“é uma forma de inserir alguém no mundo letrado em que vivemos. Não é, de maneira alguma, tornar alguém um copista”**

- “**é o ato de ensinar, ou melhor, tornar a aprendizagem da escrita e leitura mais atrativa ao educando. É mostrar ao aluno como decifrar e compreender os códigos (letras)**”
- “**ensinar a ler e escrever**”
- “**ensinar a criança a ler se expressar e escrever**”
- “**É transmitir e tentar fazer a criança a ler, que ela saia alfabetizada da 1ª série**”
- “**É trabalhar com a bagagem e o que é interessante para o aluno, sua vivência**”

Nos do terceiro grupo, o tema é a *ação conjunta* (docente e estudante):

- “**É um processo em que a criança começa a sua vida escolar, dependendo da alfabetização ela pode se sair muito bem no período escolar ou não.**”
- “**é a forma pela qual o ser humano juntamente com o apoio de alguém é capaz de aprender a ler e escrever adquirindo assim conhecimentos os quais serão compartilhados com os demais**”
- “**vamos conhecer ou compreender o mundo da escrita**”
- “**É através da alfabetização que nos conseguimos comunicar**”
- “**construindo juntos os textos cotidianos**”

Observe-se que as respostas não são apenas uma expressão individual do profissional, mas enunciados concretos, com traços históricos, com tonalidades ideológicas.<sup>127</sup> As concepções deixam entrever uma relação dialógica em cada um, expondo o contato tenso das palavras de *outrem* em cada uma das vozes.

Nos excertos representativos há ênfase nas concepções que entendem a alfabetização como uma *ação do aluno* (a primazia do ato de um sujeito em contato com o objeto de aprendizagem). Os professores expressam, no processo da alfabetização, uma teoria segundo a qual a busca de conhecimento é uma ação de responsabilidade do estudante, como aparece nos dados (uma ação “do educando”, “do indivíduo”, “alguém” “criança”, “ser humano”, “aluno” ou impessoal “é a descoberta do novo...”, “processo de aprendizagem” etc.). Trata-se de uma responsabilidade individual, portanto, polarizada na ação de um indivíduo ou na organização pedagógica de ações ativas com o objeto de ensino.

---

<sup>127</sup> Mais adiante destacarei as questões referentes às entonações. Por ora alerto que, para Bakhtin, a questão do valor tem existência derivada do social, opondo-se à existência abstrata, reificada, subjetivada, como se afirmava na abordagem de cunho idealista.

Tal pedagogia vem contrapor-se à pedagogia tradicional, que alicerçava a ação da alfabetização nos métodos do ensino e, conseqüentemente, penhorava passividade aos envolvidos (docentes e estudantes): uma proposição de ação vinda de fora – caracteriza-se essa orientação pelo uso da cartilha, os métodos de decifração etc. (determinação do fazer; do dever do fazer: a tarefa). Os enunciados deixam entrever que a pedagogia tradicional está superada. Também há manifestações (com menor destaque) em que a concepção de alfabetização enfatiza a *ação do professor*, e em menor escala as que a concebem como um processo interativo entre professor e aluno e, portanto como ação *conjunta*.

A diversidade expressa nas concepções é uma amostra da *simultaneidade* de teorias que perfilam em valores afirmados (“a totalidade de valores”- BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 47) acerca das teorias da alfabetização. O conhecimento *ou* vem do professor, *ou* vem do estudante *ou* do objeto, ou ocorre entre pares, ou na tríade: enfim, relações que, percorrida a história do ensino, focalizam ora certas inclusões, ora exclusões. Entender o que aflora em concepções fundamentais na profissão é entender a relação teoria/prática: uma relação de simultaneidade na diversidade da realidade objetiva.

As manifestações dos enunciados concretos dos docentes (em nível *do que* e *do como* expressam) necessitam ser observadas nos termos da consciência e da ideologia. O que, então, está dissimulado, subjacente nos enunciados dos docentes (conhecimentos e atitudes) no que diz respeito a concepções/definições *para si*?

Bakhtin (Volochínov) (1990, p.118) alega que a consciência,

[...] assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social. [...] essa força materializa-se em organizações sociais determinadas, reforça-se por uma expressão ideológica sólida (a ciência, a arte, etc.) mas, mesmo sob a forma original confusa do pensamento que acaba de nascer, pode-se já falar de fato social e não de ato individual interior.

Por tal razão é que “a obra literária ou a idéia cognitiva, se não são submetidas a uma avaliação crítica viva” não se estabelecem, dado que

É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nessa época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significativa. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p.119)

Nessa situação, em uma perspectiva de grande temporalidade, se chocam no presente imediato os sentidos das concepções assumidas (reafirmadas) por professores (o

*dado*) com aquelas dos conteúdos da ciência, que ecoam como obra do desenvolvimento da cultura humana (o *novo*).

### 3.2.5 Singularidade e ética

E então o que a realidade acima expressa? Ausência de articulação entre teoria e ética? Para Bakhtin ([1919-1921] s.d.) há essa articulação quando o Ser, numa posição singular e concreta, assume um posicionamento teórico, um pensamento, isto é, quando, por sua *assinatura* se torna responsável, torna o pensamento um ato. É a compreensão emocional-volitiva de que fala Bakhtin que se revela por um pensamento que age, um pensamento participativo (não-indiferente).

Nesse sentido, tanto nos dados da pesquisa que se referem às concepções na prática do ensino como nos comentários feitos sobre os atos *do e para o* ensino, percebi responsabilidade pessoal, seja nos termos das *pessoas do discurso*, do *tema* ou dos *sujeitos* envolvidos. Em sua formação, os docentes manifestam reflexão sobre o processo de aquisição de suas concepções e se comprometem com as ações de ensino, mas na *pequena temporalidade* (no imediatismo do presente) o que nos enunciados transita é uma linguagem ecoando as vozes de uma *memória social*, manifestando ritos bem marcados. Assim, pode ficar prejudicada a proposta de permitir efetivo acesso, pelos alunos, à produção cultural da sociedade. O que se manifesta é a sensação ideologicamente condicionada do “dever cumprido” no exercício da profissão. É um fenômeno histórico.

A ideologia infiltrada e entendida no contexto da grande temporalidade se renova e é renovada, segundo Miotello (2005), interpretando Bakhtin.

[...] a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de uma linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. Se poderá então dizer: o Mundo sempre Novo, que se dá na ressurreição plena de todos os sentidos. (p. 176)

No entanto, na memória social se inscrevem acentos apreciativos referentes ao que é teoria e prática social, de tal modo que na esfera escolar ocorre uma objetivação social calcada nas interações sociais e discursivas, constituindo sentidos definidos e estabilizados (que parecem ter estado sempre lá) para o ato pedagógico na sua generalidade.

A própria esfera escolar formula as condições de existência dos discursos da esfera científica (*re*)*formulados* (conforme já comentei aqui). Ali mesmo se constituem os gêneros que circulam nessa esfera – um comportamento ético-social.

É preciso aqui retomar a questão da ética para avançar um pouco mais nesse raciocínio. Em *Para uma filosofia do ato*, é possível entender o conceito de ética inserido no projeto maior dessa obra que consiste em ressaltar a inter-relação constitutiva entre o mundo da teoria e o mundo da vida. Nesse caso, é impossível, para Bakhtin, por uma abordagem puramente teórica, apreender as singularidades, o único, o irrepetível, próprio de cada ato humano, como é impossível deduzir ética diretamente da teoria.

Para ele, uma ética pura, absoluta e auto-suficiente, ou seja, o domínio absoluto da ética como tal, é apenas uma ilusão, tanto no que diz respeito à ética material (conteudística) como à ética formal. A ética não decorre diretamente das proposições, dos “conteúdos-sentidos”; “o dever ético é captado de fora” (p. 24); a essas proposições ou conteúdos é preciso acrescentar alguma coisa que sai de dentro de mim: a atitude moral de “dever-ser” da minha consciência com relação a alguma proposição teoricamente válida. Para o autor, é justamente essa “atitude moral da consciência” que a ética material desconhece. Seria então o posicionamento moral do ser, o dever, que fundam a ética, dos quais esta é dependente.

Deduz-se daí que o agir concreto do ser no mundo, imerso num tempo e espaço dados, portanto social e historicamente situado, implica assumir responsabilidade, o que se traduz num ato ético, não entendido como um conjunto de regras formais, mas de obrigações, deveres e compromissos.

Retomo e destaco o posicionamento de Bakhtin com respeito à questão da responsabilidade:

Não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga, mas minha assinatura sobre ela; o fato de que uma vez eu reconheci ou subscrevi um dado reconhecimento. E o que me compeliu assinar no momento de assinar não foi o conteúdo de um dado ato realizado ou ação. [...] o que decidiu o assunto foi o reconhecimento ou afirmação – a ação responsável – que tinha sido realmente realizada anteriormente, etc. [...] O que encontramos em toda parte é uma unidade constante de responsabilidade [...] um certo fato real de reconhecimento, um reconhecimento que é único e nunca repetível, emocional-volitivo e concretamente individual. (BAKHTIN [1919-1921] s.d., p. 39)

Estamos vendo, então, a estreita relação entre ética e responsividade. Esta, como uma categoria da consciência assim como o dever, não pode ser categoria da teoria, pois assim deixaria de ser um valor interno, um valor da consciência. É por isso que a ciência moderna, diz Bakhtin, afastou a ética: ela (a ciência) não parte da concretude de um ato, mas de uma abstração, ou seja, de um conjunto de princípios e valores universais.

Isso permite entender que uma atitude ética depende da posição avaliativa de um sujeito situado, não-transcendental, e não pode impor-se de fora, de modo abstrato, originada de valores universais, genericamente aplicados.

Todavia, para que ocorra o ato real, é preciso, segundo Bakhtin, articular as duas verdades entre si, isto é, efetuar a inter-relação da verdade responsável, na contingência do ser-evento, com o ato de pensar, que se traduz, conforme expõe Amorim (2006b), “na responsabilidade por aquilo que penso num dado momento, a assinatura do meu ato de pensar.” (p. 19).

O ato responsável considerado na relação eu/*outro* envolve o conteúdo do ato, o processo desse ato e a posição valorativa do Ser-evento diante do agir concreto. Mediante tal concepção de Bakhtin, a moral ganha concretude e desbanca a crença em uma moral idealizada apenas refletida na mente humana. É preciso ressaltar isso, pois grande parte das manifestações constantes nos dados da pesquisa empírica enfatiza aspectos morais e éticos na atividade profissional com o ensino, isto é, os docentes entendem como prioritários apenas os atos encaminhados para o “bem”, o “amor,” à “solidariedade,” à “superação de certo estado de posição social” etc., reforçando a teoria da idealidade da moral humana que vem sendo afirmada pela esfera social da educação, como dimensão escolar a serviço da formação de indivíduos para uma sociedade determinada e não para a formação social.

Se estamos entendendo que a ética em Bakhtin está estabelecida como ética não idealizada; como estando na realidade social concreta, no lugar da unidade-do-ser, entenderemos também que, como pensador de uma filosofia moral, Bakhtin fundou-a como moral de homens reais em desenvolvimento social e histórico, cronotopicamente situados no mundo.

Cabe então perguntar: seria a moral que acompanha a atividade do professor-indivíduo em sua singularidade correspondente ao quadro teórico da moral delineada como humanista, abstrata (idealizada)? Ou, dado que o conhecimento dos professores está ligado fundamentalmente a situações de experiência prática, estaria a ética associada mais ao conhecimento das situações práticas, acronotópicas do que da teoria? Ou, ainda, estaria ela

diluída nos mecanismos de uma responsabilidade também diluída ao assumir, o professor, uma posição de terceiro?

Creio que a resposta ante tão complexa questão não possa ser dada aqui. Por ora, posso adiantar que o que parece se desenhar com contornos suficientemente nítidos é o descompasso entre a verdade *pravda* e a verdade *ístina* na atuação do grupo de professores investigados, resultado, a meu ver, de uma ética reafirmada pelo rito pedagógico, que assume um valor central na esfera; uma ética que também se subsume no ato-pensamento; ato-conhecimento do que é o pedagógico no espaço e tempo do aqui e agora dos conhecimentos legitimados do passado e reafirmados.

Não vejo aqui uma situação de *ressurreição* ou renovação dos sentidos no presente, isto é, a volta do sentido do passado com outro sentido (ressignificado), como fruto de uma construção singularizada de um Ser-evento (o professor) em comunhão com outros Seres-eventos; vejo, sim, a *permanência* do tema e uma *repetição* do sentido desses temas, daquilo que tem se constituído como temas fundamentais para o exercício da docência de língua materna, nas séries iniciais do ensino fundamental: a alfabetização, a linguagem e sua metodologia (em suas relações e implicações). A fala deste docente, ao reportar-se a “método de ensino”, exemplifica:

- o “são métodos ou maneiras que já foram utilizadas por estudiosos e que nós podemos através deles ter uma base.”

Como vemos, os professores investigados estão legitimando concepções que lhes dão segurança pela avaliação social positiva que serviu ao passado. Das experiências do mundo da vida (em que exercem a profissão) e da cultura (da profissão da docência) apreenderam sentidos construídos no passado reafirmados como definição (na condição de verdade não questionada) do mundo da teoria (verdade *ístina*) e as incorporam no ato do ser-evento, do dever-ser-responsável (verdade *pravda*).

O descompasso entre o mundo da cognição e o ato real da vida vivida provoca pressão entre o que professores ensinam, pensam que ensinam, entre aquilo por que os professores são responsáveis e assumem que são responsáveis: pressão da veridicidade do dever do pensamento. No contexto de seus atos, os professores respondem afirmativamente sobre um *dever-ser* que não responde afirmativamente a um *dever-ser* na veridicidade do mundo da cultura e da vida, ou seja, não se verifica o encontro entre a dimensão



epistemológica e a dimensão moral. Contudo, isso nem sempre é aparente e por isso não se dá a tomada de consciência do descompasso.

O que, da herança cultural, posso afirmar como necessidade para um futuro possível, se a unidade entre as verdades *pravda* e *istina* ainda é uma questão de conquista? (ao menos é o que se constata na esfera escolar). A verdade *pravda* segue o seu curso individualizado de desenvolvimento (afirmação de ritos escolares) e a verdade *istina* está paralisada, não em seu desenvolvimento, mas por estar fora do espaço do dever-do-ser, na unidade de uma consciência responsável pelo reconhecimento da participação própria de alguém no ser-evento-unitário (Ser-evento real). Assim também, como diz Bakhtin ([1919-1921] s.d.), “A verdade (*pravda*) do evento não é a verdade que é auto-idêntica e auto-equivalente em seu conteúdo (*istina*), mas é a posição justa e única de cada participante – a verdade (*pravda*) do dever ser concreto, real, de cada participante.” (p. 47).

E ainda diz o autor:

Na medida em que eu afirme meu lugar próprio e único no Ser unitário da humanidade histórica, na medida em que eu sou seu não álbi, isto é, mantendo uma relação emocional-volitiva ativa com relação a ele, eu assumo uma posição emocional-volitiva em relação aos valores que ele reconhece. Claro, quando falamos da humanidade histórica, nós entonamos essas palavras; nós não podemos nos destacar de uma relação emocional-volitiva particular em relação a elas; elas não coincidem para nós com seu conteúdo-sentido; elas entram em correlação com um único participante e começam a brilhar com a luz do valor real. (BAKHTIN ([1919-1921] s.d., p. 48)

Para que eu não seja indiferente ao *centro real* do meu ato e tenha iniciativa (auto-atividade) de um ato realmente executado e com relação ao *sentido* do meu *dever-ser*, o meu ato tem de estar *encarnado*<sup>128</sup> no meu pensamento, em minha responsabilidade (meu dever ético).

Diante do que até aqui discuti creio não ser exagerado afirmar que o rito pedagógico escamoteia a historicidade do trabalho que é feito com base no conhecimento científico, marcando atemporalmente a produção e seus produtos. Nas ações de ensino, os professores, pela forma acrítica de trabalho com conhecimentos do passado (com sua legitimidade *para aquele passado*), acabam dimensionando ações em termos extremos, na temporalidade imediata (presente).

---

<sup>128</sup> O pensamento não como uma possibilidade vazia, o pensamento não-encarnado, na ação-encarnada, na vida fortuita não-encarnada e destituída de tom emocional-volitivo, como fala Bakhtin em *Para uma filosofia do ato* ([1919-1921] s.d., p. 44), mas na referência ao contexto unitário e único do Ser-evento no mundo da realidade inescapável.

Paradoxalmente, em tais ações assume-se um compromisso para o tempo futuro (um presente visando o futuro). Nessas condições, o objetivo das ações é um e o resultado é outro, muito embora o presente nem sempre deixe tão evidente o acabamento de tais ações (sua estética); é no horizonte da grande temporalidade, aquele sobre o qual a ação educativa costuma ser projetada, que se observa a defasagem entre ato realizado e o produto dele.

Como *teoria*, o horizonte de possibilidades está voltado para a unicidade deles. O mundo da teoria e o do evento-do-ser precisam ser conciliados para que ocorra a união entre universal e singular como Bakhtin preconiza. A fragmentação não é desejável, ou seja, o mundo da teoria seguir um curso e o mundo do evento-do-ser seguir outro, em movimentos distintos e desencontrados.<sup>129</sup>

Quanto ao rito pedagógico, a consequência mais preocupante, creio eu, é sua imediata interferência sobre a atividade do profissional/professor, uma vez que ele preexiste na memória do trabalho e “deflagra” a ação da docência, conforme veremos na seção seguinte. Todavia, não podemos deixar de reconhecer aqui que há conhecimentos que se perpetuam como tradição no trabalho escolar. Esses permanecem e são reconhecidos e reafirmados época após época, dissolvendo as fronteiras do tempo (do passado/presente/com potencial de compreensão à futura vida social).

Certos valores axiológicos dos conhecimentos científicos do passado penetram na compreensão dos discursos no ensino e passam a responder como teorias científicas adequadas à compreensão da época atual. Vivem no “grande tempo” (*na unidade diferenciada da cultura*) pela reafirmação e reconhecimento do que foi produzido como cultura e é reafirmado na atualidade.

Como então estabelecer o necessário equilíbrio e efetuar a devida separação entre o que deve permanecer na memória (tradição, finalidades, valores) e o que deve ser renovado? Tentarei responder nas análises subseqüentes.

---

<sup>129</sup> Algo a lembrar, aqui, é o que expressa Bakhtin (2003, p. 361) ao falar da importância de não ignorar “as questões da relação mútua e da interdependência entre os diversos campos da cultura”.

### 3.3 DO RITO AO MOVIMENTO DA CRÍTICA

Não se pode descuidar daquilo que se objetiva como realidade e concordar sem o exercício da crítica. A objetividade resulta do conhecimento das determinações do real do objeto do conhecimento, do movimento do social, ou seja, da comunicação social (do convívio humano), da comunicação verbal (a interação verbal). Resulta de ter consciência dessas determinações para não apenas constatar, mas atingir o conhecimento objetivo. Assim, no enfoque dos nexos entre singular e universal, estável e instável, dado e novo, vozes sociais (heteroglossia) do ato da pedagogia e sua dispersão apresentam-se como tema necessário de reflexão teórica e crítica, porquanto

Vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios. (MIOTELLO, 2005, p. 172)

É provável que o problema da *teoria* na prática do professor, como vimos nas seções anteriores, tenha como componente crucial o modo como as orientações vindas de instituições hierarquicamente superiores se processam na esfera escolar: um concerto de vozes (nem sempre harmônico) estabelecem em tom monológico a mediação (pré-elaborada) das ações de ensino definidas como “teorias na prática” ou “novas práticas para novos objetos”. Entre essas vozes e as que firmaram uma tradição na esfera escolar parece haver uma barreira quase intransponível: de um lado, a ênfase sobre a importância da teoria e a necessidade de sua inter-relação com a prática; de outro, a insistência em uma prática fundamentada na empiria, como um princípio reconhecido dessa atividade na esfera escolar.

Demonstrei nas seções anteriores que nessa esfera o conjunto de ações que particularizam relações sociais, tanto em seu nível discursivo como nos elementos extraverbais, tem o caráter de uma ritualidade. Ampliando um pouco a discussão, diria que o cotidiano se desdobra com o previsto, com o que, no imediatismo, não é assustador, mas domesticado.

O vaivém das ações educativas, tomado apenas como sensação imediata, não acompanhado da consciência dos próprios atos, não aprofunda a expressividade do indivíduo, a expressividade das coletividades, das épocas (da própria história com seus horizontes e ambientes), ou seja, não há o cruzamento de pelo menos duas consciências (movimento da

alteridade) – o que cria, em conseqüência, certo ritualismo ressecado que caracteriza um agir pedagógico sem fundamento.

Os ritos, no que toca ao locutor-que-ensina (docente) e reproduz uma herança sem a tomada da consciência, contribuem para a perenidade do agir pedagógico, e da sua interpretação, como tradição, transformando o agir em quase-dogma, abdicando de conhecer para intervir, conhecer para transformar a realidade concreta. Isso porque esse agir se desencadeia sem o necessário estabelecimento de relações entre o que perdura como necessidade material e simbólica (forças centrípetas) e o que pode ser alterado em virtude da coerção de forças sociais que reconhecem a legitimidade dos avanços científicos na área (forças centrífugas).

Os rituais configuram, para além de um comportamento corporal, atitudinal, um conhecimento; têm um sentido que remete ao conhecimento empírico; têm a ver com a relação entre comunicação social e verbal. Tal relação se reconhece no “acordo” com a marginalização do real (o que se constata) em contraste com a investigação deste real (com um olhar específico), no desencontro entre teoria e prática social, na satisfação – ou indiferença – com o que de imediato o cotidiano oferece, na fragmentação que rouba a oportunidade de compreender.

A rotina escolar (caráter didático-metodológico da aula, das séries e suas respectivas grades curriculares, das idades, dos anos letivos etc.) reforça a abstração da realidade concreta, provocando, como tendência, a concepção do tempo como abstrato e cíclico e os objetos de conhecimento da cultura objetiva como estáticos, como verdades definitórias, concessão às forças centrípetas dos ritos nesse espaço social.

Analisando as condições de existência social e histórica dos ritos escolares, veremos que objetivam, por exemplo, o modo como um determinado objeto de conhecimento, do ponto de vista do seu conteúdo-sentido (dos elementos, ações etc.) pode passar ao largo dos acontecimentos históricos, de perspectivas teóricas diferentes, conservando-se no mesmo contexto de valor, a ser interpretado, re-apresentado e reafirmado nas ações de ensino.

Como se verificou pelos dados de minha pesquisa empírica – expostos nas seções antecedentes –, os sujeitos investigados representaram concepções teóricas que já responderam positivamente às questões relativas a certa realidade, mas não respondem às necessidades da atualidade. Mais sintomaticamente, representaram concepções ao arbítrio de um horizonte axiológico individual, mesclando, por vezes, teorias contraditórias em uma “mesma” concepção. Os enunciados deveriam, como se trata da educação contemporânea (da

nossa atualidade), explicar, nesse tempo e lugar único ocupado pelos docentes, teorias que representassem uma posição assertiva e próxima dos debates científicos atuais sobre o tema.

O conhecimento dos professores investigados, do que eles têm consciência e formulam, está mais relacionado às experiências individuais ou às de outras vidas individuais (colegas de profissão, imagens dos atos de professores da história da vida pessoal e acadêmica), ou seja, do que está mais próximo, ou do que foi preservado na memória. É mais uma lembrança dos atos (cognitivos, éticos), os considerados bem sucedidos (decorrentes de juízo de valor) que serviram no passado e são reenunciados (como ritual) nos acontecimentos de hoje – de forma consciente ou não.

O horizonte histórico nas ações da pedagogia sofre um recuo, e o que é da vida individual e cotidiana (imediata) determina a composição do que são os processos dos produtos na/da escola. Enquanto isso, como uma tendência que se legitima nestes tempos ditos *pós-modernos* em virtude do que vêm apregoando autores como Tardif (2000, 2002), Schön (1987, 1983), Perrenoud (1999), Rorty (1991, 1994), o empirismo e o pragmatismo tendem a confirmar, a avaliar um conceito ditado pelo senso comum, enraizado e muito presente na esfera escolar, segundo o qual a prática prescinde da teoria.

Há, por conseguinte, evidências de distanciamento, no trabalho da docência, da teoria em seus processos e produtos e uma aproximação maior com *fragmentos* de teorias ou teses (na forma de sínteses definitórias), que acabam obliterando os elos com a realidade concreta e ocupando a consciência de professores responsáveis, com compromisso com a formação de homens para ali aprenderem a enunciar. Precisa ser melhor avaliado o problema a que acima me referi – que diz respeito à teoria que chega à escola por meio da produção (científica) de documentos oficiais ou de orientações didático-metodológicas.

Esses documentos vêm atribuindo a seus destinatários (os professores atuantes) uma posição discursiva que repete o “modelo” tradicional de relação dialógica do ensino e da aprendizagem (alguém que sabe transmite a alguém que ignora). No projeto discursivo, seja com fins cognitivos ou didático-metodológicos, está um *ele* (docente – destinatário abstrato), na posição de locutor-que-ensina, porém, aqui nesse contexto, na condição de *aprendiz* (professor-aprendiz).

Está-se, então, diante de um discurso dirigido ao professor, mas que, como circula na esfera escolar, configura-se com base em outro discurso reconhecido: o da transmissão dos que sabem aos que ignoram e necessitam ser ensinados sistematicamente (nos moldes dos discursos que se configuram nas salas de aula). Um discurso construído para se conformar

àquele que ensina, por ora na condição de aprendiz, reforçando o tipo de relação interativa que nega a possibilidade da contrapalavra de quem precisa ser *expressivo e falante*.

Em caso de reação-resposta, esta ocorre como meio de solicitar informações sobre o objeto do discurso que “serve” ao enunciador-que-ensina para a sua transmissão de conhecimentos ao aluno: uma repetição e conservação da informação posta e suposta como “dádiva” pedagógica para o aprendiz professor; uma construção da própria esfera escolar para ser utilizada em seu contexto. O diálogo instituído como herança, também nesse domínio, não é orientado para o conhecimento do objeto, mas realizado como um conjunto de práticas sociais de “manipulação do conhecimento científico” que se estabelece, ao transformar tal objeto em objeto didatizado, conforme já expus aqui. Esse ritmo, reafirmo, sublinha e pereniza os rituais pedagógicos com os fenômenos da ciência migrados para a educação. A transmissão e a repetição (conservação) na cultura escolar se constituem como resultado de força centrípeta na educação.

Subscrever tal “mecanismo” ideológico é ir ao encontro do que se tornou uma superfície palpável, não assustadora (o que se vê no *imediato*). Seguindo, pois, o critério do contraste entre o que se repete ou singulariza, os ritos nos domínios da esfera escolar se representam como *a expressão da continuidade*: são elementos da integração e interação que aspiram ao monologismo. Por seu lado, na situação específica dos enunciados (o conteúdo temático) que são *reenunciados* na esfera escolar – aqueles que dão o *tom* (ressonâncias, tonalidades axiológicas) à fala dos professores e que ecoam vozes do território interindividual do tempo e espaço de outrora –, também se manifesta a *continuidade*.

Fechando esse quadro, pode-se dizer que a esfera escolar, do modo como vem encaminhando suas relações sociais e discursivas, está construindo um tipo de *formação social* centrado na repetição de ações. Na esfera acadêmica, o docente “se forma” buscando conhecimentos teóricos (da área de atuação e sobre o que ensinar, como e para que ensinar). Ao menos é o *presumido*. Na escola, na sala de aula, essa formação reproduz-se, porém, com a consideração ao auditório previsto: conhecimentos a ensinar; conhecimentos a aprender. A complexidade das relações<sup>130</sup> entre essa esfera social e outras, entre os participantes e destes com os objetos de conhecimento é simplificada pela forma como a comunicação social e discursiva foi sendo constituída pelos acontecimentos históricos, tal como a criação de

---

<sup>130</sup> Segundo Bakhtin (2005, p. 184), “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes”; [...] “são possíveis também entre outros fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria *sígnica*”.

instituições sociais específicas para formação – a formação escolar, com ambiente físico supostamente adequado para essa atividade humana.

Cabe indagar, então, como suplantar o que se tornou mecânico, estereotipado, e não produz mais movimento para transformar.

Na busca de algumas saídas, reporto-me ao processo de construção da cultura escolar, procurando entender o sentido do ato pedagógico, ou seja, a vinculação entre experiências individuais e coletivas, entre consciência e experiência vivida, entre o singular e o universal, entre os fenômenos aparentes e os que estão além do campo fenomênico e podem ser percebidos na perspectiva da grande temporalidade.

Essas dimensões não podem ser concebidas de modo causal, mecânico. Lembro que na compreensão do *sentido* do *ato* subjaz a idéia de forças em contradição agindo, tal como explicita a teoria do dialogismo de Bakhtin. No mundo da vida, no mundo “das complexas condições de comunicação discursiva de dado campo da cultura” – da educação, que é um desses casos, e nela a do ato pedagógico – seria de esperar do docente, como *sujeito especializado* (professor), como indivíduo imerso nas relações interativas, seu engajamento na *luta dialógica* entre a sua palavra (do indivíduo – a *minha palavra*), e a das vozes sociais (a *palavra do outro ou outros*, circulantes nas esferas sociais como campos de criação ideológica). A partir daí, caberia construir um aporte teórico-metodológico e ético que lhe permitisse mover-se entre os limites da teoria e da prática e, transcendendo-os, atingir as múltiplas dimensões da realidade e chegar à gênese dos conflitos e contradições com que se depara em sua experiência docente cotidiana. Enfim, esperar-se-ia que fosse capaz de inter-relacionar o conhecimento empírico firmado pelo senso comum, pela tradição, com o conhecimento científico para então elaborar sua própria síntese. No entanto, não foi essa a realidade apresentada pelos professores em seus depoimentos.

Para atingir a *compreensão profunda* de tal realidade, seria necessário levar em conta a complexidade dessa situação, inserindo-a no contexto das relações sociais e discursivas da atividade humana geral, da criação humana, da historicidade dos acontecimentos (do espaço, da história humana), para atingir a *expressividade* do professor nesses enunciados da realidade imediata.

O mundo da comunicação cultural, das ciências, mundo das posições científicas dos professores terá a sua precisão, a sua profundidade real de penetração se o contexto para a sua compreensão for clareado pelas atividades humanas, pela historicidade, pela cronotopia dos acontecimentos. Fora disso, corre-se o risco da parcialidade e da abstração.

Mesmo no contexto das abstrações cabe perguntar se a teoria responde à necessidade, se a necessidade é consciente e oportuna. Veja-se o caso da compreensão das teorias científicas no ensino, pelo que expressaram os sujeitos da pesquisa: há na *assinatura* elementos sobre a compreensão teórica, a experiência prática e a teoria da experiência e do objeto do ensino, algo que mescla o aqui e o agora com teorias fragmentadas e abstratas.

Nós, professores, ainda presos aos ritos da escola, presos a um modo de compreensão, temos a tendência a repetir os mecanismos de compreensão e avaliação buscando na experiência imediata as respostas que antes teriam sido soluções para necessidades reais. Parece, porém, que essas respostas estão voltadas para interesses mais imediatos e individuais: cumprir os ritos e adequar horizontes aos valores legitimados, em detrimento de uma orientação para uma concepção ontológica, dialógica, segundo a qual há a possibilidade de superação do imediato do cotidiano pela práxis humana, sem abdicar de valores.

Entendo que isso seria possível a partir do momento em que o profissional conseguisse ultrapassar os limites desse imediato e alcançasse um processo de abstração pelo qual pudesse atingir instâncias do conhecimento científico e, relacionando-o com as práticas sociais escolares e a experiência cotidiana, elaborasse, como enfatizei acima, sua própria síntese na dinâmica concreta da sala de aula. Desse modo, pela interpretação dessa experiência efetuaria a necessária articulação entre teoria e prática, alcançando a compreensão dessa dimensão e a apropriação do objeto real.

Se, então, o ponto da minha da observação da teoria e da prática social do ato da pedagogia for a atividade humana e a historicidade dos acontecimentos (do espaço humano, da história humana), isso diferirá profundamente do processo em que o ponto da observação estiver apenas no conteúdo teórico (competência teórica) ou, isolado deste e se concentrar na análise da atividade prática (eficiência do saber-fazer), exclusivamente. Aqui, nesse último caso, os critérios poderiam gerar conseqüências como as já expressas na também já conhecida crítica à teoria do iluminismo, ou seja, aos processos que abstraem a historicidade vivida e aos critérios racionais sem a visível sustentação na materialidade concreta, no agir humano (teoreticismo abstrato). Ou em critérios de perfil empiricista sustentados no relativismo epistemológico, marca da tendência teórica denominada pós-moderna, em cujo extremo está decretada a morte do real (cf. BAUDRILLARD, 1996). Dessa forma, não se trata mais de conhecê-lo, conhecer sua complexidade, sua multidimensionalidade, de intervir sobre esse real, mas, como já reiterei aqui, de ater-se ao campo do imediato, às situações empíricas da prática pedagógica.



No entanto, quando se fala em educação, os quadros de referência devem inspirar-se em contextos concretos, no agir humano, na historicidade humana, como possibilidade de construção de um conhecimento numa perspectiva de totalidade, como é de totalidade a estruturação dos objetos e do mundo, justamente o que essas ideologias procuram esconder, como que num descarte da necessidade humana de inquirir sobre a natureza desses objetos e do próprio mundo – enfim, sobre a natureza do conhecimento.

Diante desse imperativo, a esfera escolar como campo de conhecimento deve ser o lócus privilegiado de construção do conhecimento pela perspectiva acima indicada, por uma concepção ontológica que centralize a atividade humana cujo objeto é o homem, o outro que se deseja conhecer e que deseja conhecer, aquele de quem se fala. Trazer tal teoria para o contexto das pesquisas em Educação é trazer a teoria para o seu lugar: de ser a *pergunta nova* para compreender a Educação e, desse modo, ultrapassar a velha lição da escola que não mais nos serve: o *conhecimento* apenas pela explicação, pois “Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica.” (BAKHTIN, 2003, p.316). Compreensão ativa (“efetiva, real concreta”) e exercício da exotopia (excedente de visão) são os fundamentos para alcançar as dimensões do conhecimento científico abstrato, o domínio do pensamento abstrato, conforme já explicitiei, enfim, para a teoria, para uma prática social, da pesquisa da criação humana. A isso é o que Bakhtin denomina de ativismo, o ativismo do sujeito cognoscente; o *ativismo* dialógico, consciente, determinado, projetado.

O excedente de visão nesse *ativismo* dos professores é que poderá indicar a compreensão das fronteiras cognitivas e éticas do agir na pedagogia. Tal agir contribuiria para o afastamento do imediato no qual o docente tem investido a sua atividade.

De todo modo, para o profissional docente, sem álibi quanto à responsabilidade para com o conhecimento dos objetos da realidade concreta na cultura humana, a transgressão do "horizonte próprio" está em inserir esse excedente. Sem tal transgressão, pelo campo de visão próprio, não há como absorver a imagem objetiva, só possível pelo campo de visão do outro, ocupando um lugar exotópico.

É pelo excedente de visão que posso compreender a natureza do conhecimento, da história da autoconsciência concreta, e mesmo o devir (o que é possível e tomado como possível), no contexto da historicidade das formas sociais. A compreensão por essa dimensão não está a serviço da reificação ou da conclusão, mas ‘é um excedente aberto e honesto, que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se exprime em discurso voltado para

alguém e não à revelia. Todo o essencial está dissolvido no diálogo, colocado cara a cara.’ (BAKHTIN, 2003, p. 355)

Parece-me que, como futuro previsível, a condição do docente, diante de tais circunstâncias, é de uma *compreensão ativa* no que se refere ao discurso da ciência em relação ao qual, na esfera escolar, chegou-se ao extremo da transferência de sentidos, aceita e recebida passivamente e talvez até acomodadamente. Essa compreensão lhe permitirá adotar uma atitude de diálogo diante do que é produzido e falado dos objetos (seus sentidos, sua realidade) e das relações implicadas em cada esfera social.

A compreensão do conhecimento científico e didático-pedagógico do professor pela análise de suas concepções, atitudes, atividades decorrentes implica, então, levar em conta a realidade e a complexidade do contexto. Não há como observar objetivamente as condições do conhecimento no trabalho docente de modo independente de outras práticas sociais – enfim, fora das categorias e relações do real social em que os processos contínuos das forças de centralização e descentralização se cultivam. Essa compreensão será profundamente diferente daquela que busca compreender leis do mundo físico.

Não se trata, nesta discussão, apenas de articular saberes entre si (teoria e prática) – o que é um grande avanço – mas, de modo especial, de dar *sentido*, para reger o discurso interno (da esfera escolar) para fora dos limites forjados para ele, colocando-o em relação com o exterior, com o horizonte social das atividades humanas e seu valor. Esse movimento *exterior e interior* das esferas da atividade humana e destas na relação com a esfera escolar, que não pode ser um espaço entre parênteses, expressa o espaço de vida para o que seria o *ativismo* dos professores no que diz respeito aos valores da vida, da cultura e da sociedade aí incorporados. Há entre teoria e prática uma relação que pode ser explanada por outro ângulo, que é o das relações interativas dos sujeitos, em que um e outro são objetos de cognição do outro, ou melhor, em que um ocupa uma posição exotópica em relação ao outro e a si (o eu-para-si).

Principalmente, será ocupando uma posição exotópica e, nessa posição, a escolha de um ponto da observação o que vai estabelecer as determinações, os elos (nexos) entre as questões que se apresentam e aparecem como mais imediatas ou como mais amplas. Se o centro da observação estiver no conteúdo teórico exclusivamente, ou exclusivamente na ação, como acima explicitiei, posso perder a integralidade do real. Alcançar a perspectiva do entrelaçamento complexo e denso do conhecimento local como os conhecimentos universais deve ser o objetivo da pesquisa em ciências humanas, no campo da Educação.

Na verdade, parece não estarmos tão perto dessa meta. Vimos, nas seções anteriores, no que diz respeito às concepções de linguagem e de alfabetização, um quadro pouco homogêneo, com posições teóricas desencontradas e até contraditórias sobre o mesmo objeto. São concepções que mesclam teorias às vezes até inconciliáveis, com nesgas uma da outra; convívio de teorias desprovidas da palavra da ciência (relativismo epistemológico) com aquelas já reafirmadas. A título de ilustração, cito algumas sobre o que os docentes entendem por linguagem e como expressam sua metodologia de trabalho:

- [linguagem] “Ela é desenvolvida no ser humano desde o nascimento e vai se aprimorando no decorrer dos anos”;
- [linguagem] “É a forma pela qual nos comunicamos e expressamos nossos sentimentos.”;
- [linguagem] “Expressão da fala oral e da escrita contida nos livros, folhas, desenhos.”;
- [linguagem] “Quando fala-se em linguagem não refere-se só a “oral” mas sim a escrita, leitura, socialização do fato em que está ocorrendo” ;
- [alfabetização] “É através da alfabetização que nos conseguimos comunicar, conhecimento da escrita.”;
- [alfabetização] “vai da escrita e leitura para a contagem e saber como usar isto.”;
- [alfabetização] “Acredito ser a fase mais bela da vida. Por que eu adoro alfabetizar e vejo no olhar de cada criança que alcança este objetivo, a alegria.”.

Quando vemos docentes expressando concepções de *alfabetização*, *letramento*, *método* e *metodologia*, e posicionando-se com respeito a atitudes no trabalho educativo, ainda distantes do que a ciência contemporânea assumiu como seus objetos, como suas questões recorrentes, indica-se a necessidade de mudar tal condição, pelo projeto do *professor-enunciador*, aquele que adotará uma atitude assertiva diante da palavra da Educação, manifestando concordância, discordância, dialogando, enfim, com consciência da complexidade da ciência. Há que rever o horizonte avaliativo daquele que se têm colocado numa posição de não-locução, não- enunciação, marcada pelas adversas e sofridas condições de existência na esfera social educativa.

O “resgate” se dará pela consciência de si, do outro, pela consciência social e pelo que é do dialógico, para que o docente assuma a *ação responsiva de se colocar perguntas* e não tão intensamente centrar sua ação nas *respostas*. Afinal, na escola, é necessidade não apenas ser espaço de transmissão e reprodução; no encaminhamento pedagógico do conhecimento da ciência, o conteúdo objetual é uma arena de debates, de encontros, e deve

estar voltado para a ação humana com seus fins: *do que, como, para que conhecer* em um domínio do ensino e da aprendizagem reconhecido como ambiente “*oficial para*” isso! Afinal, nossa vida “[...] é ordenada, ou melhor, visa a ser ordenada pelos fins, sentidos e significações objetais.” (BAKHTIN, 2003, p. 161).

Nessa perspectiva, este trabalho procurou trazer sua contribuição ao analisar a circulação do conhecimento na esfera escolar, seu trânsito da esfera científica à escolar e a transformação que sofre no decorrer desse trajeto.

No caso analisado, a autoridade da palavra da ciência precisa ser sentida e assumida como a de um *outro*, por parte do professor (na condição de membro de uma comunidade discursiva e social – o magistério). Para que a *contrapalavra* ganhe espaço no *horizonte apreciativo* de quem se põe como locutor é bom ter em conta que

A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico. [...] Ela já foi *reconhecida* no passado. É uma palavra *encontrada de antemão*. Não é preciso selecioná-la entre outras equivalentes. Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial (por assim dizer, hierática). Ela pode tornar-se objeto de profanação, aproxima-se do tabu, do nome que não se pode tomar em vão. (BAKHTIN, 2002, p.143)

É certo que *todo* enunciado tem a dupla orientação locutiva (locutor/ ouvinte; autor/leitor) e para o objeto (tema) do enunciado, mas é certo também que na situação particular dos enunciados em forma de conceitos dos professores, na reação ativa ao discurso de outrem, a tendência é uma apreensão sem autoria marcada – isso, do ponto de vista da esfera escolar, da apreensão e da transmissão de conhecimentos e conceitos de outrem.

Quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso do outrem. Na verdade, dentro de uma situação em que todos os julgamentos sociais de valor são divididos em alternativas nítidas e distintas, não há lugar para uma atitude positiva e atenta a todos os componentes individualizantes da enunciação de outrem. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p.149)

Um professor pode se valer dos enunciados científicos para os seus fins pedagógicos do ensino, evidentemente, – e esta é uma de suas funções – e ao fazê-lo precisa imprimir-lhes sentidos. A questão que se levanta aqui, e que tem peso na formação da atividade do docente, é a qualidade da “nova orientação” de sentido a ser fornecida: o sentido do *tema* será re-orientado, re-acentuado, mas não alterado. São mantidas, portanto, as características. O discurso é do *outro* (do cientista, do pesquisador), constituído sob condições

de conhecimento específicas, portanto sob relações interativas distintas, e necessita “harmonizar-se” nas relações que são estabelecidas com a esfera educativa, e não deixar de ser percebido como discurso *do outro*. Nesse caso, para os fins da educação, na “retórica” do ensino, é instado que quanto ao conteúdo objetual seja a sua condição real não afetada, e seja a “compreensão responsiva ativa” a condição para o encaminhamento didático-pedagógico.

Outra questão importante para entender essa reconhecida *reprodução* (e diria até estagnação) é a análise pelas categorias de tempo e espaço de Bakhtin, inseparáveis no entendimento do autor, e das quais enfatizava a imediatidade com que são sentidas na experiência real. Há, pois, que voltar para as raízes da cultura escolar, compreender o passado, o papel da memória na transfiguração do conhecimento. Passa também pela possibilidade de compreender e separar os fatos, no seu aspecto efetivamente *material* de atos executados (conhecimento *post factum*), do seu aspecto expressivo, da “renovação interminável dos sentidos em todos os contextos novos”. A questão encerra, pois, a relação interconstitutiva “*pequeno tempo* - a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível [desejado] - e *grande tempo* – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre.” (BAKHTIN, 2003, p. 409). Conseqüentemente, o conhecimento dos docentes pelos próprios docentes passa também pela condição cronotópica desses conhecimentos: sua formação docente, a relação desses conhecimentos como contextos distantes e com a atualidade – a atuação profissional aqui e agora, gerenciada pelos apelos imediatos da sala de aula, pelas exigências da coletiva e histórica vida humana.

Pela categoria do tempo-espaço se observa a inconclusibilidade tanto do que está no *horizonte próprio* da cognição dos docentes, como do próprio mundo da cultura (das teorias). O espaço escolar reproduz a cultura, os sistemas de ensino; o tempo, porém, além da permanência, dá lugar para e a criação. O homem *expressivo e falante* arbitra sobre o conhecimento, produz conhecimento, portanto o que esse ser conhece varia no tempo, indicando o inacabamento do ser social, como característica imanente à própria dialogia.

Outro fato é que, apesar de os docentes viverem a mesma época histórica e o mesmo espaço social, geográfico, observam o objeto de conhecimento de modo variado e novamente, aqui, ocorre o inacabamento do produto das consciências. Há distância, nem sempre aparente, da consciência criadora, primária, da teoria posta como produto social. Os horizontes próprios (de cada um) não são partilháveis, como querem dirigentes da educação: a consciência (horizonte próprio) é sempre um vir-a-ser (e isso não é relativismo, mas a realidade concreta da diversidade na simultaneidade, como nos explica Bakhtin).

Caberia, ainda, levar em consideração a relação entre o que perdura como necessidade material ou simbólica e o que se atualiza ou se altera ou é integrado do exterior em resposta à reavaliação de interpretação e pela compreensão do que é finalidade educativa, de cuja temática não me ocupei aqui. Mesmo assim, é bom ouvir Bakhtin ao referir-se à inter-relação entre o dado e o novo, o que farei como fechamento desta seção. Para Bakhtin (2003, p. 378),

Esses dois movimentos (o reconhecimento do repetível e a descoberta do novo) devem estar fundidos indissoluvelmente no ato vivo da compreensão: porque a não-repetitividade do todo está refletida também em cada elemento repetível, co-participante do todo (por assim dizer, é repetível-não-repetível). A diretriz exclusiva no reconhecimento, na busca apenas do conhecido (do que já existiu) não permite descobrir o novo (isto é, o principal, a totalidade não-repível).

E, como num grande diálogo inconcluso, as palavras de Bakhtin conduzem-me a outros encaminhamentos, através de algumas indagações: é possível afirmar que a dificuldade do professor – preso nas malhas das convicções, das crenças – em situar-se historicamente, em estabelecer uma síntese dialética entre a estagnação e o novo deve ser debitada a sua formação acadêmica? Por que esse mesmo professor se desobriga (abdica) da formação continuada ou manifesta certa resistência a ela?

### 3.4 “NÃO EXISTE NEM A PRIMEIRA NEM A ÚLTIMA PALAVRA...”

Bakhtin (2003, p. 294) escreveu, ao definir a unidade que chamou *enunciado*, que em todas as épocas existem enunciados com autoridade que “dão o tom” – como obras de arte, ciência, jornalismo – e que funcionam como motes, como clichês, *slogans*. Pois bem, o título desta seção é um exemplo dessas expressões carregadas de significado que marcam períodos, épocas, séculos – enfim, que permanecem na vida dos povos, das civilizações.

Penso que o processo de solidificação desses enunciados inicia-se na manifestação da experiência individual que recolhe essas manifestações e as repete ou ressignifica em contextos apropriados, atualizando a palavra alheia, já impregnada de valores que podem sofrer reacentuação. Ou seja, o individual é, desde a sua emergência, produzido pelo social em seu campo próprio. A sociedade está em permanente diálogo.

Esse pequeno preâmbulo talvez nos dê uma idéia de como é multifacetada a teoria dos objetos sociais desenvolvida por Bakhtin. Ele diz que, nas Ciências Humanas, o objeto necessita de uma metodologia diferenciada (uma coisa é o objeto e outra é a forma de conhecê-lo): é um objeto para o qual se atinge a *precisão* pela *profundidade da compreensão*; ele fala de uma *compreensão criativa* atingida pela *revelação* dos sentidos; dos sentidos jacentes que já estão "lá" (por causa de sua história) e pela distância do indivíduo que compreende. Ele o faz basicamente por intermédio do campo da literatura, mas penso em termos de como o professor se vale das teorias e como poderia encaminhar sua prática pela abordagem da teoria de Bakhtin, incluindo especialmente a abordagem diferenciada sobre tempo e espaço (cronotopia e exotopia).

A análise da noção de *precisão* de Bakhtin está mais condensada em um capítulo que se chama *Os estudos literários hoje* (resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*) (BAKHTIN, 2003, p. 359-366). Segundo ele, para conhecer objetos em Ciências Humanas tem-se de tomar como meta a *precisão* que é indicada pela *compreensão profunda* do sentido. No capítulo sobre a metodologia das ciências humanas e sobre Apontamentos de 1970-1971, Bakhtin também faz algumas explicitações.

Para encaminhar o fechamento deste trabalho (apesar de sua incompletude constitutiva), enfatizo essa questão da precisão, bem como da criação (*compreensão criativa e criatividade de formulações em atos, pensamentos, ações*), como uma das *responsabilidades* dos docentes aqui e agora (no evento do ser), que seria a de se "libertar da atualidade" pela própria consciência para a atualidade – que tem a ver com toda a crítica construída sobre o fato de o professor trabalhar com um conhecimento do passado como conhecimento do presente, para o presente, ou do passado para o presente, mas que não atende mais as exigências atuais de conhecimento do objeto.

Em razão disso, assumo com Bakhtin que "o presente aprisiona", e que para se libertar da atualidade (a meu ver pela consciência da realidade concreta e não por uma percepção terceirizada, pela *tradução dos doutos*), necessita-se da conscientização do conhecimento do passado (herança cultural do conhecimento científico) e *ousadia* na elaboração das questões futuras pela consciência analítica da *plenitude do tempo* (do pequeno e do grande tempo).

Assume-se que em ciências humanas só se pode indicar tendências (quanto ao que é esperado dos atos humanos), "descobrir possibilidades e a realização de uma delas" (BAKHTIN, 2003, p.375), que o objeto (fato) só é mostrado *post factum*, e que os sentidos sempre se renovam. Daqui encadeio a questão particular do conhecimento teórico e da prática

de ensino do professor, dimensionados pela discussão das interfaces da teoria e prática do conhecimento humano (a atividade laboral e sua relação com as esferas sociais, no interior da esfera da educação): comunicação social verbalizada e não-verbalizada (os ritos); a cultura (cultura escolar/da ciência); os gêneros; os enredos (a memória, a herança cultural, os conhecimentos cotidianos e das esferas especializadas, as crenças etc.); e o pensamento (a teoria e a prática do ensino agora, no passado, e no futuro: a libertação da consciência, da determinação).

Tentei mostrar como a teoria e a prática pedagógica se constituem na esfera educacional, ou seja, entre os limites que esta estabelece com a esfera científica (com a qual tem de dialogar) e com outras esferas sociais da administração oficial (infraestruturas e superestruturas – ideologias – que por ali perpassam). As condições sociais e econômicas "materializam", são suporte para a cultura e a ideologia, e apontam um modo de formação social na qual o conhecimento científico, até chegar ao aluno, é segmentado em uma hierarquia sócio-histórica e ideológica, acarretando um conhecimento científico *interpretado* e não um conhecimento *compreendido* do objeto, na sua precisão científica.

Por outro lado, se a permanência de conhecimentos ou crenças caracteriza a esfera escolar como um espaço social dado ou posto, é ao mesmo tempo contexto provocativo da transformação, da mudança, quando esses conhecimentos ou crenças não mais atendem aos ideais e às finalidades de grupos sociais atuantes. Isso pode parecer contraditório, mas é justamente no lugar do reconhecimento do permanente que principia a transformação da estrutura sociopolítica e econômica, das relações de produção, das condições e formas de socialização. De fato, se o que se torna tradição adquire uma estrutura tão complexa, evocada pela própria vida humana, e parece adquirir caráter inflexível, imutável, para não dizer "sagrado" (porque representa certas verdades consideradas inquestionáveis), é a própria natureza dialógica do agir humano que atribui a aparente fixidez, ou seja, a "tradição" do que identifica e permanece ou a fluidez do que transforma.

O ato da pedagogia tem de ser visto no contexto dos atos humanos, e é nessa dimensão que deve ser entendido e não só em sua natureza intrínseca, nas relações de ensino-aprendizagem. Contudo, tal reconhecimento não permite impor a estaticidade na existência da vida social; acatar tal raciocínio seria valer-se de uma inadequada metodologia de *observação* e de *explanação* do objeto, bem como acabar revertendo não apenas a significação de "ação pedagógica" (seu conceito), mas o sentido da ação no diálogo infinito da vida do homem



social.<sup>131</sup> Isso resultaria na reificação da ação pedagógica, e, por extensão, do próprio docente (*ele*, o terceiro). A ação pedagógica seria observada, analisada e explicitada como *coisa*; o agir humano, contudo, é social, histórico e ideológico.

Não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não coincidência consigo mesmo). (BAKHTIN, 2003, p. 396, grifo do autor).<sup>132</sup>

A *tradição*, por essa perspectiva, não se apresenta como modelo de ação (uma norma) para o agir pedagógico; considerá-la não implica adotar um comportamento (pessoal ou coletivo) que se molda, *no presente*, às formas de agir próprias da estrutura organizacional da esfera escolar *do passado*. A presença negativa da tradição no agir pedagógico tem uma lógica de ação baseada na mera transmissão e assimilação de práticas modelares, o que desconsidera, como explica Bakhtin, o seu potencial de transfiguração, de inacabamento.

Costumeiramente o professor encara as informações (conhecimentos) que chegam até ele e que dizem respeito a sua atividade laboral como “mais uma novidade”, “mais uma proposta” para encaminhar mudanças, e apóia-se em crenças construídas com base no real imediato, conforme já explicitiei. O produto do conhecimento, reconhecido e legitimado na esfera científica, ao ser avaliado como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, geralmente é, na escola, rechaçado por uma oposição irreflexiva, mais intuitiva. Oxalá fosse pelo enfrentamento do conhecimento do fenômeno posto em discussão! O novo não é encarado como modo de apreensão do real, como modo de compreensão do real em sua densidade e *profundidade*, mas tomado como conhecimento abstrato, distanciado de suas preocupações cotidianas e determinado pela estrutura social hierárquica da esfera que afeta seu agir profissional.

Compreender a permanência como *constituente* das relações humanas é, em certo sentido, compreender a relação entre o *dado* e o *novo*. Mas como compreender a recorrência de discursos e de atividades de docentes na esfera escolar a não ser admitindo estar esse ensino, pelo menos em parte, fixado em elementos distantes dos conhecimentos científicos do debate atual em educação e linguagem? Estão, mais precisamente, vinculados a certas crenças

---

<sup>131</sup> A concepção da natureza metodológica da investigação pode afetar o objeto de estudo, e objetivá-lo por relações advindas de visões teóricas equivocadas. (BAKHTIN, 2003)

e ritos que os justificariam, consolidados em “projetos” e “moldes”, excluindo por princípio o movimento das transformações nas relações sociais e a vasta produção nas múltiplas esferas sociais (como a científica, a filosófica, a literária). Soares, em *Que professor de Português queremos formar?*, afirma que a resposta a essa questão, que dá título a seu trabalho, só poderá ser encontrada considerando-se fatores internos à própria disciplina “Português”, isto é, fatores relativos ao estatuto atual da área de conhecimentos sobre a língua, e fatores externos, relativos ao contexto social, político, cultural.<sup>133</sup>

Muitas investigações científicas atuais, com suas abordagens peculiares, têm preconizado experiências pedagógicas com implicações até mesmo organizacionais, curriculares e didático-metodológicas. Desse modo, essa conjuntura tem contribuído para aumentar conhecimentos e sustentar valores que se acredita adequados para uma sociedade e ao mesmo tempo tem incrementado ações pontuais (às vezes até individuais), diferenciadas e direcionadas a grupos específicos, como propostas alternativas de ensino em instituições escolares em geral.

Nesse entorno, contudo, os conflitos (e polêmica) entre a teorização a propósito de objetos e o sentido dos objetos das investigações e práticas na vida social (tanto no cotidiano como nas instituições formais) são intensos, porque os resultados, sejam os das práticas tradicionais, sejam os das propostas “alternativas”, não respondem às demandas do contexto social, político, econômico e cultural. Chocam-se teorias, idéias, pontos de vista e valores (concepções) da tradição mantidos hoje, e a crítica a essas teorias, idéias, pontos de vista e valores defendidos hoje.

A compreensão recíproca entre os séculos e milênios, povos, nações e culturas assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas (a complexa unidade da cultura humana), a complexa unidade da literatura da sociedade humana. Tudo isso se revela unicamente no nível do grande tempo. (BAKHTIN, 2003, p. 406-407)

O que Bakhtin (2003) expressa sobre o “grande tempo”, como idéia de um diálogo infinito entre domínios na cultura humana, apóia e complementa meu comentário. Com efeito: é apenas nesse amplo entorno passível de articulações e nesse fluir do tempo, que nos permite distanciamento, que conseguimos compreender os encontros, desencontros e conflitos e direcionamento das posturas e dos atos que se desencadeiam na esfera escolar.

---

<sup>132</sup> Este excerto registra, em sua parte final, o pensamento ainda inacabado de Bakhtin, contudo pode sugerir formas possíveis na apreensão de seu pensamento.

<sup>133</sup> Cf. <http://www.unb.br/abralin/index.php?id> .

A esfera escolar, pela qual se carregam conhecimentos de circulação social (científico, tecnológico, filosófico, histórico, cultural) na atuação de educadores, acaba manifestando uma forma e condições específicas de ação com objetos, sentidos dos objetos, enfim, com finalidades características.

Dada essa situação, é temerário, de um lado, referir-se a objetos e sentidos da cognição, da ética e da estética do ponto de vista científico ou filosófico como obsoletos por não atenderem mais às finalidades contemporâneas; e, de outro lado, tachar de “modismo” uma abordagem que faça a crítica à perspectiva tradicionalista. Entretanto, estruturas históricas e sociais pedem um entendimento da Pedagogia direcionada ao objeto-tema, o *ato social*, para dali então olhar a relação ensino-aprendizagem.

Cada ato humano, para Bakhtin (1993b), deve ser compreendido na complexidade da cultura humana. O indivíduo como ser histórico, socialmente situado, o *Ser do ato* (cognitivo, ético, estético), se constitui no tempo e no espaço da grande temporalidade, porém cada ato em sua individualidade só tem existência se for tomado na condição relacional com outros atos em geral (do atuante, de outro ou outros), unidade da cultura, considerando o ato imediato na grande temporalidade.

No trabalho de ensino se congregam o pensamento-ideia (abstração) e a ação que realiza. Tratando-se de seres sociais e históricos, o real está posto na indivisa relação da teoria e da prática social, que só se pode compreender pela economia dos seus processos de formação, a sua gênese, pelo quanto do real do objeto é possível aproximar-se. O objeto é construído como objeto histórico na cultura humana pela produção dos sentidos e significações atribuídos, postos na e pela história dos seres humanos.

Nesse sentido, tem-se de buscar os elos na realidade histórica do ser social, para que não haja emaranhamento em uma insignificante individualidade de um ato vazio de contrapalavra.

Aos que têm investido em pesquisas sobre a Educação, não é desconhecido que o foco das investigações de grande parte dos trabalhos sobre a atividade de ensinar recai sobre o “como ensinar”, sobre o “saber ensinar” ou sobre “as relações” investidas nesse processo. Não recai, de modo geral, sobre os conteúdos e a fonte teórica que legitima tais conteúdos. Também não é desconhecida a sensação de “incômodo” diante da finalidade do agir em busca de conhecimentos que permitam ao educador a consciência dos seus atos, no complexo das relações da organização econômica, política, histórica da sociedade. Compreender, nesse quadro, as conexões entre teoria e experiência prática individual e coletiva é justamente compreender a realidade material das estruturas objetivas da criação de sentidos do real.

Nesse contexto, o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin mobiliza um entendimento da relação entre a teorização e a expressão das práticas sociais da pedagogia na escola. Por isso, analisa-se a dimensão social da atividade de ensinar por seus elementos particulares de interação geridos nessa forma específica de comunicação social e os gêneros *do discurso* que ali emergem. Isso requer a prudência anteriormente reclamada para que a crítica que se faz se incorpore na análise das condições sócio-históricas, econômicas e ideológicas, em cujo contexto os gêneros do discurso estabelecem a dialética entre o dado e o novo, os elos entre o passado e o presente, permitindo o exame das implicações na teoria e nos processos de ensino dessa práxis humana particular, a pedagogia.

A compreensão dos gêneros da esfera científica que circulam na esfera escolar (artigos, resenhas, relatórios de pesquisa) se constitui em questão igualmente central para a investigação da atividade pedagógica. Os gêneros do discurso da esfera escolar têm, obviamente, elos também com outras esferas das ciências sociais. A observação das interações sociais, discursivas e ideológicas (formadoras da cadeia desse processo dialógico) é determinante para capturar o agir pedagógico, posto que, segundo Bakhtin (2003), ele se materializa nos enunciados em seus tipos discursivos, os gêneros, ponto de partida para o estudo da atividade social e verbal, ou ainda, nas evidências da “psicologia do corpo social”.<sup>134</sup> O exame da constituição social dos gêneros permite observar modos da criação de sentidos do mundo, posto que cumprem a importante função de renovação dos sentidos no movimento incessante dos processos dialógicos.

Duas passagens de texto de Bakhtin esclarecem a inevitabilidade do “diálogo inconcluso”, a impossível permanência pensada a partir do que, em certo momento, parece ser o que *identifica* um dado contexto, uma dada realidade:

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o

---

<sup>134</sup> Recordo o que foi visto no Capítulo 2, seção 2.5.4 “A psicologia do corpo social é justamente o meio ambiente inicial dos *atos de fala* de toda a espécie, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta: as conversas do corredor, as trocas de opinião no teatro [...]. A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da “enunciação” sob a forma de *diferentes modos de discurso*, sejam eles interiores ou exteriores.[...] Todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 1990, p. 42, grifos do autor). Segundo Souza (2002a), “*atos de fala*”, na tradução inglesa, aparece como “discurso”, e em outro momento da mesma obra, “categorias de atos de fala” é traduzido como “gêneros do discurso”. (cf. p. 124 da edição brasileira sobre esse último caso, e p. 95-96 da edição inglesa).

espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 348, grifos do autor).

Transportando essa compreensão para o campo da educação, penso ser temerária também para esse contexto a compreensão da realidade concreta “do ser real” apresentada em termos do imediatismo da consciência individual. Seguir tal linha significa favorecer o mascaramento da consciência socioideológica, dissolver ou ocultar a compreensão crítico-dialógica do ser social, do sentido ontológico e epistemológico no conhecimento do ser-real-social.

Em síntese, o que se manifesta no pensamento teórico de Bakhtin é, sobretudo, a convicção da perene dialogicidade que marca o mundo da vida, por conta da função cronotópica, que imprime nesse mundo a situacionalidade. Como então, na esfera escolar, prender-se ao estável, ao duradouro? A fixação de conteúdos e modos de tratá-los em sua relação com a comunicação social, pelo silenciamento da contrapalavra, seria um trabalho de destruição, não de construção.

Encerro esta seção com um trecho que considero magistral para o entendimento do fundamento teórico de Bakhtin e que, espero, tenha sido também para este trabalho:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2003, p. 410)

## 4 CONCLUSÃO

Não há entrada já aberta para a ciência e só aqueles que não temem a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que têm a chance de chegar a seus cimos luminosos.  
Karl Marx, *O capital* [1872]<sup>135</sup>

Atingido este ponto de meu trabalho – um ponto, de fato, no percurso que é feito de atos vividos e experimentados, e que é apenas um de um conjunto que não se fecha, conforme as lições de Bakhtin –, cabe retomar aquilo que representou, no início, meu intento (objetivo geral) e seu desdobramento em objetivos específicos, para perspectivar a reflexão como um “futuro previsível” – ou seja, o que se prevê do “por vir” pelos projetos desenvolvidos ao longo do caminho. Isso permitiu, em relação aos problemas atinentes ao tema escolhido, afinar um pouco mais a compreensão e, juntando à minha as múltiplas vozes que nesse percurso se fizeram ouvir, delinear este (provisório) acabamento.

Penso que a linha de investigação esboçada nesta pesquisa permitiu registrar as relações dos indivíduos com o conhecimento (teoria, *práxis* e didática), significando a experiência humana em seu *locus*. A discussão teve um caráter teórico sobre a questão do tratamento fragmentado que se mostrou na concepção dicotômica de *teoria* científica e *prática* pedagógica, com suas conseqüências. Ao propor uma reflexão sobre a insistência naturalizada de modelos educativos outrora cultuados (e enraizados na memória dos discursos), procurava compreender, percorrendo zonas limítrofes, a atividade laboral da docência.

Recortei, de discursos registrados em período específico de formação magisterial, material representativo dos posicionamentos dos docentes em seu labor profissional para o raciocínio que desenvolvi, e que considerei relevante por ser manifestação de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, quando deve ocorrer o impulso para o desenvolvimento e sistematização de conhecimentos. E aí o professor tem um papel crucial: ser mediador em vários sentidos, voltando-se, de um lado, para o mundo da cultura constituída, e de outro, com seus próprios recursos, para os interlocutores privilegiados: seus alunos.

---

<sup>135</sup> Extraído do prefácio da edição francesa da obra, escrito em 18 de março de 1872. Marx faz uma advertência quanto à possível dificuldade de leitura dos primeiros capítulos pelo público francês, “sempre impaciente em chegar às conclusões e ávido em conhecer a conexão entre os fundamentos gerais e as questões imediatas que o apaixonam” (Cf. MARX, 1985, v. 1, p. 23).

Ao analisar a relação linguagem/atividade pedagógica com base na teoria de Bakhtin e seu Círculo, queria compreender a apropriação e incorporação de conhecimentos científicos específicos daquela comunidade, e então selecionei algumas categorias capazes de permitir observar o confronto dos sujeitos entre si e com a materialidade do mundo social, pensando de perto na discussão da natureza e desenvolvimento das ciências humanas, em seus objetos, na construção da memória discursiva dessas ciências. Ao par disso, caberia entender o funcionamento discursivo das interações em linguagem processadas na esfera escolar, ou seja, o modo como as múltiplas formas de linguagem representam, desdobram e projetam a atividade educacional – o que se diz do passado, o que se diz no imediatismo do presente, o que se projeta ou se deixa de projetar.

O objetivo geral desta pesquisa era, então, com base em categorias da teoria de Bakhtin e seu Círculo, analisar as relações entre a esfera científica e a esfera educacional e alguns dos componentes que estruturam o conhecimento de professores na atividade pedagógica para estabelecer a especificidade dessa atividade humana.

Os objetivos específicos foram assim delineados:

- a) Examinar a formação histórica das categorias fundamentais da esfera científica e da esfera educacional para a reflexão sobre o tema;
- b) Estabelecer o lugar da linguagem na compreensão das atividades humanas, examinando os limites (os contornos, as margens) dessas atividades;
- c) Estabelecer o lugar da atividade pedagógica no contexto das atividades humanas, examinando seus limites (contornos);
- d) Compreender a especificidade da atividade pedagógica no contexto das atividades humanas, em suas relações com o conhecimento científico.

Neste início do século XXI, em que a ciência atingiu tamanha complexidade, abrindo um leque imenso de possibilidades para pensar o real, importa abrir espaços para outros saberes. Como pesquisadores que somos, é preciso, portanto, que estejamos abertos a múltiplas opções de compreensão e intervenção no real, e a que apresento aqui é uma delas, que contrasta de alguma forma com outras. O que espero neste momento é que as questões tenham sido bem formuladas e que as respostas a algumas delas tenham pelo menos detectado pontos de abertura, através do olhar permitido pela abordagem feita, para uma compreensão aprofundada das contradições que hoje chamam a atenção no tecido da educação. A síntese que posso neste momento construir levará em conta as categorias que elegi – diálogo, tema e significação, cronotopia e responsabilidade – para a análise do meu objeto de investigação na

complexidade da esfera escolar, tendo como elemento abarcador e norteador a teoria do dialogismo. Essas categorias permitiram desdobramentos, entre os quais seleciono:

- a) o conhecimento científico nas fronteiras entre a esfera escolar e a científica;
- b) a relação teoria/prática;
- c) o sentido da teoria como centro real da atividade humana;
- d) o rito pedagógico;
- e) a posição de terceiro em que se põe o professor e é posto por outrem;
- f) implicações teórico-metodológicas da cronotopia.

Em relação ao primeiro item, é possível afirmar que os docentes manifestaram certo distanciamento do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que pouco problematizam o objeto de ensino. As concepções que manifestaram discursivamente mostram isso. O que é centralizado em sua prática é o conhecimento da experiência (imediate ou mesmo da grande temporalidade – reproduzida). Os docentes reafirmam o conhecimento empírico como conhecimento científico legítimo; por essa postura também resistem ao conhecimento teórico, marginalizam sua importância. Mais que isso, a referência às teorias que estejam substituindo outras, nem sempre conhecidas, faz com que pensem não poucas vezes que elas não podem ter nenhuma ligação objetiva com o duro labor do dia-a-dia de sua experiência.

Penso, entretanto, que se os docentes objetivassem encarar ativamente, comprometidamente o objeto de seu trabalho, não rejeitariam a teoria: desejariam saber até onde a ciência chegou naquele campo. É também por isso que os docentes tentam adequar o tanto de teoria que conseguem reter como conhecimento suficientemente legítimo para o desenvolvimento do seu trabalho e, portanto, como justificativa para suas ações. Parece ser bastante problemático explicitar a natureza dos atos quando se está dentro de um processo que absorve as forças em dado momento, encaminhando-as para um sentido de mão única que dificulta a abertura para o novo, o desconhecido, o polêmico. Tende-se a avaliar antes de tudo, diz Bakhtin (2003), o que está mais próximo do *hoje*, ainda que esse hoje seja a projeção do passado. Mas, no horizonte das possibilidades há uma direção, uma luz que se irradia do passado, sim, mas que ilumina também o presente e se projeta para o futuro – e é preciso compreender esse trajeto.

Especificando pontos de análise com relação às dimensões *teoria* e *prática* que centralizaram minha atenção, destaco o que segue.



Há confusão entre o que o professor faz ou o que se tem entendido como *prática* no campo educacional: confunde-se prática com um ativismo mecânico, diferente do “ativismo” a que se refere Bakhtin (e que explicitarei em várias passagens). Por essa compreensão, tanto pelo conteúdo como pelo modo de realização, a prática tem caráter social e implica responsabilidade social: motivos, objetivos, atividade racional, meios vão determinar a lógica, o conteúdo, a direção da atividade humana. Na área educacional, os jogos de linguagem, a função persuasiva, a retórica têm sido o que alimenta, em boa parte do tempo, o ensino, visando à aprendizagem (o que é pertinente), em detrimento da experiência com o objeto em si, que os indivíduos poderiam desenvolver no sentido de observação científica. O que se evidencia é que a observação recai sobre um objeto *transformado*, didatizado, do qual são oferecidas algumas informações: textos, “matérias” (história, geografia, ciências, etc.).

Já foi explicitado o problema que está implicado no ativismo mecânico a que estou me referindo neste trabalho: parece haver a presunção de que o professor não tem condições de compreensão quando ocorre a “simplificação” como resultado de divulgação científica para propiciar-lhe o acesso aos conhecimentos científicos.

Considerando o estudo que empreendi, esta é então uma questão de fundamento da teoria e da prática na formação dos professores (trabalhadores educacionais): o modo como o objeto é *explanado* em um discurso (o da ciência) e *explicitado* no outro (o pedagógico). Não se trata apenas de orientações práticas, mas, em primeiro lugar, de bases teóricas para desencadear ações conscientes e não dependentes de discursos que explicam “seletivamente” elementos X ou Y do objeto (por qualquer motivo que seja: tempo/espço; questões socioeconômicas; necessidade de dizer o que fazer para sublinhar determinada tendência de um ou outro campo do conhecimento etc.). Entendo que o necessário é um conhecimento teórico que desencadeie a prática social em que a ligação intrínseca entre processos e produtos se volte, antes de tudo, para a apreensão crítica do real considerando a teoria e procedimentos de análise em termos de fidelidade sobre o objeto histórico-social.

Uma base teórica facultará ao professor a compreensão crítica das diferentes teorias e seus processos de produção (talvez então não ouvíssemos mais: agora é Piaget, agora é Vygostky, agora não é mais alfabetização, mas letramento). Por certo, também não ocorreria mais a naturalização, na esfera escolar, da bem-aventurança desta ou aquela teoria ou de suas interpretações, perenizando isso ou aquilo.

Trata-se também da questão da natureza do objeto no estado relacional “entre sujeitos e do sujeito para si” em sua reflexão e processo de interação do seu *eu* “estado inicial de conhecimento”, com seu “*eu* estado em transformação ou transformado” em outro no

processo interno de dialogia. Nas propostas curriculares corre-se sempre o risco de fornecer uma orientação generalista orientada para um professor modelo (um “terceiro” despersonalizado, objetificado), indicando um comportamento prototípico, o que soa como uma falsa interação. De certo modo, propostas e manuais de caráter institucional repetem o discurso que é produzido na sala de aula: pedagogizam conhecimentos científicos e transformam documentos de orientação em explicações facilitadas de aprendizagem – quando não se distanciam desses conhecimentos por distorções, cortes, resumos, entre outras atitudes.

Entretanto, não cabe “transformar” a teoria em prática: a teoria esclarece/explicita os objetos e suas relações e permite a indicação de ações que venham a referenciar-se em uma posição não equivocada diante do que se conhece. Considero que o problema central é a “fragmentação” do objeto quando da explicitação em outro discurso. Para compreender que se esteja pondo, de um lado, a teoria e de outro a prática, de a ciência ser responsável por isso e a escola por aquilo, eu destacaria a não-compreensão de que um estudo sobre problemas humanos requer análise da relação dialógica que envolve as relações *dos objetos entre si; dos sujeitos com os objetos e dos sujeitos entre si* – portanto, relações em três níveis que se conjugam (BAKHTIN, 2003, p. 374).

Bakhtin, ao esclarecer a posição do *terceiro*, possibilita a compreensão do porquê da divisão tão marcada entre teoria e prática na formação dos educadores e por que professores se sentem responsáveis e parecem mostrar-se seguros dos resultados da formação que empreendem, mesmo diante de avaliação social indicando resultados insatisfatórios.

O *terceiro*, como supradestinatário, que também participa do processo de interação, representa o mundo da cultura: um mundo entre o *eu x tu*; uma espécie de ideal do eu – aquele que tudo compreende (imaginário). Não se pode pensar também aqui no sentido estrito do diálogo. A questão de fundamento para o âmbito do ato da pedagogia é pôr como questão qual a consciência que se tem do *terceiro* (o docente, o doutor, o mestre, discurso pedagógico, as teorias, os documentos oficiais etc.) no que se refere à *responsividade*. O argumento que trago é que o terceiro se representa como superior e unificador de voz (não absoluto) determinante para a compreensão profunda e crítica sublinhada no campo do conhecimento da educação. É um indício das marcas de exterioridade (muito além da transmissão interessada de conhecimentos entre esferas sociais *produtoras* e outras *aplicadoras*) e das relações entre campos da cultura humana. O que a pesquisa com dados empíricos demonstrou, contudo, é a condição de não-consciência do *terceiro* nas vozes sociais da esfera escolar. Por outro lado, quanto à posição do docente, permitiu mostrar que, em razão de sua singularidade (individualidade) diluir-se num teoreticismo abstrato (abstração do *eu*)

em que a especificidade dos fenômenos singulares é apagada, o professor assume o lugar do terceiro para esconder-se na impessoalidade.

Além das implicações já vistas neste trabalho, a inclusão do terceiro na teoria dialógica, objetivando a compreensão do ato pedagógico, demonstra que para uma compreensão profunda e crítica desse ato torna-se imperativo investigar a formação de professores ou os processos de ensino e de aprendizagem. Esses temas não podem ser considerados por uma “concepção estreita do específico” e se constituir no objeto da investigação científica da esfera educativa, mas cada um dos objetos deve estar condicionado à proposição da investigação do *ato humano*. É fundamental investigar a gênese do que está em desenvolvimento. Entendo que colocar o ensino e a aprendizagem como o objeto da investigação da pedagogia seja legítimo porque ali as relações sociais e discursivas constituem esse tipo de relações. Entretanto, tal especificidade fragmenta o real do objeto da esfera escolar, as relações sociais amplas constitutivas dos atos do homem no processo de ensinar e aprender (a comunicação social e discursiva). Insisto no estudo para além da especificidade, insisto na investigação da especificidade constituída nas relações sociais mais gerais, como a realização da possibilidade que a ciência na educação indica.

Por minha experiência como docente e pesquisadora – e nesse sentido também me incluo como responsável pela realidade que estou retratando –, posso afirmar que na esfera escolar a relação interlocutiva mestre/alunos/tema e o cenário mais amplo do discurso didático têm configurado uma condição nada positiva para o mestre. Na comunicação social ampla, o mestre tem sido alojado numa posição de aluno, com a finalidade do trabalho pedagógico. As condições exteriores, condições de produção sociais, materiais e simbólicas “encurralam” o professor nessa posição.

Outro tema de relevância desenvolvido neste trabalho diz respeito ao rito pedagógico. Tentei então mostrar o quanto este dificulta a transformação da realidade e contribui para a perenidade do agir pedagógico constituído como tradição. Apresentando-se como a expressão da continuidade, transforma o ato pedagógico em quase-dogma, uma vez que se apóia quase que exclusivamente na tradição. Os rituais/ritos na pedagogia, não acompanhados da tomada de consciência, mas reacentuados em sua realidade (não-verbal e verbal), carecem de “profundidade da cognição dialógica”, profundidade de conhecimento do real da esfera escolar, e vão aos poucos se fossilizando no agir monológico.

Penso que a ultrapassagem desse estado, além da profundidade da cognição dialógica, requer uma visão cronotópica no sentido atribuído por Bakhtin, isto é, entender o conceito de cronotopia como um meio de se engajar na realidade, enfim, como uma categoria

organizadora do mundo. Como realidades inseparáveis, tempo e espaço estão intimamente ligados à ética, porque o sujeito, ao situar-se no mundo, o faz em um determinado tempo e num determinado espaço vinculados a seu modo de apreensão desse mundo, de sua realidade circundante. Quando não sustentadas pela consciência das inter-relações (tempo-espaço) e quando instituem os ritos como centros de valor abstrato, as ações humanas dificultam a *compreensão ativa*. Esse é o lado perverso, no ato da pedagogia, de uma visão ideológica cíclica do tempo com reflexos nos fatos e no ato da pedagogia (o real; o que é objetivo). Instala-se então a “repetição” como realidade, mas também como imagem que perpetua certos ritos e certos discursos da educação. Um estudo que aprofunde o conhecimento sobre essa realidade, ou seja, sobre os ritos que historicamente se instituíram na educação, na estruturação curricular e na organização sócio-espacial da esfera, talvez possa trazer ou traçar perspectivas de mudança nessa organização.

Nesse contexto, penso ser também de real importância assumir a teoria do enunciado concreto de Bakhtin. O objeto do enunciado é seu *tema*. A interação orgânica do enunciado concreto no processo da interação social se estende na compreensão: de acordo com o caráter da interação, assim se determinam o tema (seu *sentido*) e sua forma. Seguindo a perspectiva de uma metodologia sociológica, o *enunciado concreto*, como forma complexa de conhecimento do *outro* (ser social), para além das relações abstratas de caráter lingüístico, é um fecundo objeto de investigação, também do mundo ético e estético. Essa metodologia nos fará entender que o enunciado concreto reflete e refrata movimentos de exterioridade e interioridade transcendendo formulações parciais, movimento com o qual a esfera escolar tem intransferível compromisso, como instância formadora e responsável pelo conhecimento científico. O que se tem estabelecido como tema e significação, o que é escolhido ou preterido, está marcando uma tendência que se aproxima mais da vida individual do que dos temas histórico-sociais, isto é, da perspectiva do horizonte social, haja vista as vozes do passado recolocadas no labor cotidiano de professores, o que foi real, talvez, mas para outrora. Ter *consciência* do que nas esferas sociais se põe como tema se constitui também como uma atitude crítica (por que isso e não aquilo?).

Da mesma forma, o que tem se estabelecido como *compromisso* da escola localiza-se mais no âmbito do senso comum. Essa inflexão vem se acentuando particularmente nas últimas décadas nas discussões epistemológicas sobre a educação e a pedagogia, a qual vem assumindo um papel de submissão em relação a outras esferas sociais, travestida do conceito “de ciência da prática educativa”.

Nesse particular, não se pode deixar de considerar que a tradição humanista ocidental, com sua ênfase propositiva no pragmatismo das ações, ainda manifesta a sua força e, pior que isso, talvez esteja revestindo-se de novas roupagens com o surgimento, na atualidade, dos pragmáticos pós-modernos. A tendência observada, nos últimos anos, “da epistemologia da prática”, que vem sendo encampada por educadores para os quais os conhecimentos práticos só podem ser adquiridos na prática, é equivocada, visto que esse raciocínio divide (ou mantém a divisão de) o conhecimento humano em *tipos de saberes* absolutamente distintos: teóricos e práticos. É uma tipologia que falseia a realidade concreta do conhecimento em suas várias dimensões.

Na esfera educacional, os dados da pesquisa empírica reforçam a situação de a educação ainda caminhar marcada por tal condição e tradição: a educação ainda é lugar de transmissão cultural, de conservação de valores privilegiados do conjunto das heranças, algo que, se de um lado não posso descuidar, de outro não posso conservar, mas decidir o que devo, desse passado, construir como herança cultural na sociedade contemporânea para, assim, pensar o compromisso da educação com o *como*, o *para que* e o *por que* da formação (a finalidade, a necessidade no âmbito das possibilidades realizáveis). Concordo com Torriglia quando destaca:

A empiria não basta nem é suficiente para dar conta da complexidade do ato educacional, do ensino-aprendizagem e da formação. A atividade do conhecer, elemento vital para formar docentes, não pode se prender ao campo do imediato. Para conferir compreensibilidade à experiência é necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana. (TORRIGLIA, 2004, p. 265)

O que parece resultar da realidade que procurei mostrar aqui é um monologismo ou o descompasso das vozes sociais implicadas no ato da pedagogia, como consequência do tipo de relações sociais e discursivas estabelecidas na esfera escolar. Isso confirma a necessidade, como expressei acima, de ser revisto o que está constituído como objeto de conhecimento da pedagogia.

Tradicionalmente, a pedagogia se restringe à relação ensino-aprendizagem com o objeto. Não se pode delimitar desse modo o objeto da pedagogia; ensino e aprendizagem são práticas (ou pelo menos deveriam ser) ligadas à metodologia e à didática. Não raro mitificam-se essas duas dimensões, entendendo-as como tema da educação, escapando de tomar a pedagogia no contexto amplo das ciências humanas e em sua relação com outros campos da

cultura humana. Ensino-aprendizagem supõe relação de interação social/discursiva e envolve complexidades das quais não há como fugir. Como enfatiza Bakhtin: não há escapatória.

Por essa ótica, o ato da pedagogia, no campo das ciências humanas tal como hoje se delinea, não pode responder basicamente por um conhecimento que se dá apenas a partir da palavra transmitida, de sua retenção e assimilação. A palavra sempre está orientada para o outro, pois é “revestida de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação” (BAKHTIN, 2003), dado que há forças e avaliações sociais vivas: “Uma voz monológica firme pressupõe um apoio social firme, pressupõe um *nós*, independentemente de haver ou não consciência disso.” (BAKHTIN, 2003, p. 201, grifo do autor).

O ato da pedagogia implica o diálogo, o homem, Ser-expressivo-falante como *objeto*, como o designa Bakhtin (2003, p. 395). Por isso, reafirmo que ensino e aprendizagem (no sentido de didática, disciplina, métodos, etc.) não podem ocupar o centro (ser objeto) do processo pedagógico. O diálogo aí se interpõe para compreensão do humano como ciência. Assim, na relação dialógica entre *eu* e *tu* e o *ele* (o terceiro superior), a palavra em locução é processo de projeto discursivo orientado pela compreensão responsiva do destinatário (a quem a locução se dirige).

Portanto, a partir de uma posição exotópica, é necessário olhar o que se está pondo como objeto da pedagogia – que tem de abrir-se para a complexidade da cultura e da vida humana – do Ser-expressivo-falante em formação (processo educativo).

A teoria tem seu lugar na compreensão da pedagogia como ato humano entre outros atos humanos; não é apenas uma derivação que especializa (ato pedagógico) e perde seus nexos mais amplos (e nem sempre evidentes) na realidade mais imediata. É certo que *ensino-aprendizagem* é o que move a esfera e faz dela o que é: uma esfera de educação; mas é um território interindividual, um espaço interindividual, e, como tal, ali se dá o encontro de duas consciências: do enunciator-que-ensina (docente) e enunciator-que-aprende (aluno), enfim, um encontro dialógico. No espaço desse encontro tem lugar a teoria.

Mas o que pensar do encontro do enunciator-que-ensina com os enunciadores de outras esferas e as relações *interesferas* da formação humana? E aqui, inserindo-me no grande diálogo produzido pelos componentes da esfera escolar-educacional e científica, reafirmo o compromisso com a tarefa de afinar as vozes não poucas vezes dissonantes em torno dos objetivos que deveriam ser comuns a todos. Como participantes dessa esfera, como *trabalhadores* do ensino, formadores de educadores e estudiosos da teoria da dialogia – essa teoria que apresenta o homem como o objeto de conhecimento do *outro* homem (que é também expressivo e falante) –, cabe-nos apontar para o que se trata de objetivar na

pedagogia como conhecimento: o homem expressivo em formação (que *inter-age*; *inter-conhece*). Cabe-nos entender os professores e os alunos como seres expressivos e falantes em suas relações, suas ações e discursos em atos (sociais) sem a fetichização de um ou de outro ou das relações de um para com outro. Se, para tanto, a *teoria é o fundamento*, outra grande questão para a educação são os *sentidos* nas *relações* sociais e discursivas.

Foi com esse exercício, o da *teoria* (do ser social), que trabalhei aqui e é o que aponto para outros pesquisadores e para professores – sem álibis, ou como indivíduos ou como coletividade –, como compromisso com a transformação do que se institui como tema, como necessidade, como finalidade na esfera escolar.

No processo de compreensão do sentido da ciência no ato pedagógico, pensando-o com base na teoria do dialogismo, sustento que o aparato teórico de Bakhtin e seu Círculo representa uma possibilidade de trabalho para o exercício da *crítica dialógica* por parte de pesquisadores sensíveis à historicidade das formas sociais na produção de conhecimento sobre o ensino e a formação de professores. E, como bem sintetizou Todorov em prefácio à *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003), o percurso para o trabalho do crítico e pesquisador em ciências humanas compreende níveis:

- a) o estabelecimento dos fatos, cujo ideal para Bakhtin é a precisão (recolher dados materiais, reconstituir o contexto histórico);
- b) a explicação por leis sociológicas, psicológicas ou até mesmo biológicas;
- c) neste nível, que se situa “entre” os dois primeiros níveis, está a atividade mais importante do crítico e do pesquisador em ciências humanas: “é a interpretação como diálogo, a única que permite recobrar a liberdade humana.” – e a indicação de um caminho metodológico para o pesquisador em ciências humanas. E, acrescento, para um pesquisador-engajado com a prática científica, temas e resultados em ciências da educação.

Uma *crítica dialógica* como contribuição para a educação contemporânea permite *afirmar* (posição de responsabilidade-social) a possibilidade do conhecimento objetivo, do real, argumentando que, para conhecer, eu tenho de me apropriar da realidade objetiva mediada pela *elaboração teórica*. Assim, a análise do fenômeno concreto, seguindo a proposição metodológica de Bakhtin, requer um constante movimento de ir e vir, isto é, partir dos princípios subjacentes à compreensão do objeto, procurando alterar a compreensão desse objeto e em seguida voltar a ele com outra compreensão. É o movimento cujos princípios descrevi na seção 1.2 e que consiste em uma dialógica construtiva que se traduz em momentos de tese-tese-síntese, objetivando a interação entre as diversas categorias

organizadoras do mundo (o singular e o universal, a materialidade e a criação simbólica, o dado e o novo), em permanente atividade de síntese.

Só dessa forma, a educação poderá constituir-se não apenas como a instância do exercício, da prática, mas sobretudo como instância reflexiva por excelência (conhecimento teórico na prática social).



## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2006a. p. 95-114.

\_\_\_\_\_. Ato *versus* objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiano. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006b. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. Silêncio e voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. INTERNATIONAL BAKHTIN CONFERENCE (11. 2003: Curitiba, Brazil). Proceedings of the/Eleventh International Bakhtin Conference= XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, Curitiba, July21-25, 2003; edited by Carlos Alberto Faraco, Gilberto de Castro, Luiz Ernesto Merkle; organization Universidade Federal do Paraná. Curitiba: [s.n.], p. 73-76, 2004. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas, São Paulo: Musa editora, 2004.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim e, KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25 (Coleção questões da nossa época; v. 107).

\_\_\_\_\_. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, jul. 2002

\_\_\_\_\_. Alteridade e formas de saber. CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL (Conhecimento-conhecimento como prática social), 3., 2000. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1190.doc>> . Acesso em 7 mai. 2006.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dialogisme et vulgarisation scientifique. DISCOSS. 1. **Actes du Colloque Discours contrastif – Sciences et sociétés**, 14-16 mars 1985. Paris. p. 117-122.

BAJARD, Elie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Forense-Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 5. ed. São Paulo: Ed. Hucitec/Annablume, 2002.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin, University of Texas, 1993. [no prelo].

BAJTÍN (VOLOSHINOV). ¿Qué es el lenguaje? Tradução do italiano por Ariel Bignami. In: SILVESTRI, Adriana y BLANK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993a.

\_\_\_\_\_. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, Adriana y BLANK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993b.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAUDRILLARD, Jean. **El crimen perfecto**. Tradução de Joaquín Jodá. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A., 1996.

BEZERRA, Paulo A.. Bakhtin contextualizado.  
<<http://members.tripod.com/~lfilipe/Bakhtin.html>> . Acesso em 7 mai. 2006.

BORTOLOTTO, Nelita. Linguagem e trabalho pedagógico: contribuições da teoria de Bakhtin. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO – COLÓQUIO NACIONAL DE FILOSOFIA DA LINGUAGEM, 3. **Anais...** São Leopoldo, UNISINOS, 2005. CD.

\_\_\_\_\_. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (2. reimpressão).

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Trad. Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 31-44.

\_\_\_\_\_. (Org.). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2001 (2.reimpressão). p. 91-101.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas – SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.

\_\_\_\_\_. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas – SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2000. p. 7-25.

BRANDIST, Craig. El marxismo y el nuevo “giro ético”. **Herramienta: Revista de debate y crítica marxista**, n. 14. Buenos Aires, Argentina. Disponível em  
<<http://www.herramienta.com.ar/varios/14/14-9.html>> Acesso em 13 fev. 2005.

\_\_\_\_\_. *Círculo de Bakhtin*. The Bakhtin Circle. In: The internet Encyclopedia of Philosophy (Philosophy resources on & off-line). Disponível em:  
<<http://www.iep.utm.edu/b/bakhtin.htm>> . Acesso em 13 fev. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CHERVEL, André; COMPERE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.140-170, jul./dez. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v.25n2/v25n2a12.pdf>> . Acesso em 12 set. 2007.

COSTA, Iná Camargo. O marxismo neo-kantiano do primeiro Bakhtin. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 293-302.

DELA JUSTINA, EliegeWernke Niehues. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004.

Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Editora Objetiva Ltda., Versão 1.0, dez. 2001.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**. Campinas – SP, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril/2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, vol.24, n.83, p. 601-625, ago. 2003.

\_\_\_\_\_. **As pedagogias do “Aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Disponível em <<<http://www.anped.org.br/24>>>, 2001. Acesso em 12 jun. 2006.

ENGELS, F. Le rôle du travail dans la transformation du singe en homme (chapitre de Dialectique de la nature). In: CALVET, Louis-Jean (Org.). **Marxisme et linguistique**. Paris: Payot, 1977.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas – SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001:27-38.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de; TEZZA, Cristóvão (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Escola**, p. 27-30, maio 2003.

FIAD, Raquel Salek. **Reverendo a alfabetização**. MOARA, V.25, p.136-148, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos 1990**: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FURLANETO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

FURLANETTO, Maria Marta. Proposta Curricular de Santa Catarina (1998): revisão e perspectivas para a formação docente. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, v. 24, n. 2, p. 505-532, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular de Santa Catarina (1998): revisão e perspectivas para o estudo de gêneros. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 3. **Anais do III SIGET**. Santa Maria, UFSM, 2005. CD.

\_\_\_\_\_. Sujeito epistêmico e materialidade do discurso: o efeito de singularidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão – SC, v. 3, n. Especial, 2003.

\_\_\_\_\_. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Perspectiva** – Revista de Ciências Sociais. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 77-104, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Norma, subjetividade, expressividade. Linguagem e Ensino. **TELA** – Textos em Lingüística Aplicada. Pelotas, 2001. p. 196-333. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso e lingüística aplicada: refletindo sobre a relação teoria/ prática no contexto da sala de aula. **Máthesis**. Revista de educação. Jandaia do Sul, Paraná, v. 1, n.2, p.95-115, jul./dez., 2000.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

HITCHCOCK, Peter. Dialética dialógica: Bakhtin, Zizek e o conceito de ideologia. In: FARACO, C.A.; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, G. De (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 161-171.

JAKOBSON, Roman. Linguistique et poétique. In: \_\_\_\_\_. **Essais de linguistique générale**. 1. Les fondations du langage. Paris: Editions de Minuit, 1963. p. 209-248.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciências Del Hombre, 1978.

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral: Volume IV: **Linguagem e pensamento**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed., Ed. Civilização Brasileira S.A.: Rio de Janeiro, 1994. (Título original em russo: Retch i Mishlênie).

MARINHO, Marildes. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 126-139, set./dez. 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. I – Feuerbach. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986 [1846].

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. V. 1. Apres. De Jakob Gorender. Coord. e rev. de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Portugal, vol.14, n.1, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ceticismo Epistemológico, ironia complacente: até onde vai o neopragmatismo rortyano?. **Educação nas Ciências**. Revista do programa de pós-graduação em Educação nas Ciências, n. 1, jan/jun. 2001b.

\_\_\_\_\_. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, CED/UFSC, v. 14, n. 28, p. 45-60, 1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos do *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M.C.M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003a. p. 45-60.

NANDA, Meera. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. Tradução de Ruy Jungmann. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar Editor, 1999, p. 84-106.

PELANDRE, Nilcéa Lemos. Ensino de Língua e Alfabetização: diálogos com a formação docente - Apresentação. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, v. 24, n. 2, p. p. 383-391, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRUDÊNCIO, Perpétua Guimarães. **Proposta Curricular de Santa Catarina: um lugar de confronto entre o discurso pedagógico e o discurso científico**. 2004. 101f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: Editora da UFSC, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: FAPESP, 2001. p. 163-185.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A relação entre gênero, enunciado e texto**: uma leitura baktiniana. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2. **Anais...** Fortaleza/Ceará, 2001b.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. **Objectivity, relativism and truth**. Cambridge: Cambridge, University Press, 1991.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHÖN, D.. **Educating the reflective practioner**. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1987.

\_\_\_\_\_. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SÉRIOT, Patrick. Bakhtin no contexto: diálogo de vozes e hibridação das línguas (o problemas dos limites) – Tradução de Alessandra Bez e revisão de Loar Chein Alonso. In: ZANDWAIS, Ana (org.). **Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2005, p. 59-72.

SIGAUD, Geraldo Monteiro. A apropriação da realidade: uma visão das ciências exatas. In: HENRIQUES, C.C.; PEREIRA, M.T.G. **Língua e transdisciplinaridade**: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-244.

SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo (Orgs.). **Bajtín y Vigotski: la organización de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993.

SOARES, Magda. Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul/dez. 2006.

\_\_\_\_\_. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas – SP: Papius, 2001. p. 91-105 (Prática pedagógica).

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Que professor de português queremos formar? Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13> Acesso em: 13 set. 2005.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura? Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/bibliotecaderrubada.htm>> Acesso em: 13 set. 2005.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. Disponível em <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 7 mai. 2006.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 11-36.

\_\_\_\_\_. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005b. p.103-121.

\_\_\_\_\_. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005c. p. 123-150.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**, 2 ed. Humanitas (FFLCH/USP), 2002a.

\_\_\_\_\_. **A construção da metalingüística** (Fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu círculo). Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2002b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 13, p. 5-23, jan./fev./mar./abr., 2000.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2004.

VIGOTSKI, Liev S.. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade** – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 71, p. 21-44, Campinas, CEDES, 2000.

\_\_\_\_\_. “La modificación socialista del hombre” In: VIGOTSKI, L. S. **La genialidad y otros textos inéditos**: compilación, notas y edición de Guillermo Blanck. (Tradução de René van der Veer y Guillermo Blanck) Vol. 2, Buenos Aires: Editorial Alagesto, Colección Inéditos, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução de M. Resende. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

VOLOSHINOV, V. V.; BAKHTIN, M.M. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: VOLOSHINOV, V. V, **Freudism**, New York. Academic Press, 1976. (Tradução para uso didático por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza: Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)).

\_\_\_\_\_. Le discours dans la vie et le discours dans la poésie – contribution à une poétique sociologique. In: TODOROV, Tzvetan. **Mikhaïl Bakhtine** – le principe dialogique. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine. Paris, Seuil, 1981. p. 181-215.

VOLOSHINOV, V. La structure de l'énoncé. In : TODOROV, Tzvetan. **Mikhaïl Bakhtine** – le principe dialogique. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine. Paris, Seuil, 1981. p. 287-316.

WALL, Anthony. Por uma estética da recepção bakhtiniana ou O valor da mudança de expectativas. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 305-318.

ZEICHNER, Kenneth M.. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 76-87, set./out./nov./dez. 1998.



**ANEXOS**

### ANEXO A – Dados da pesquisa empírica

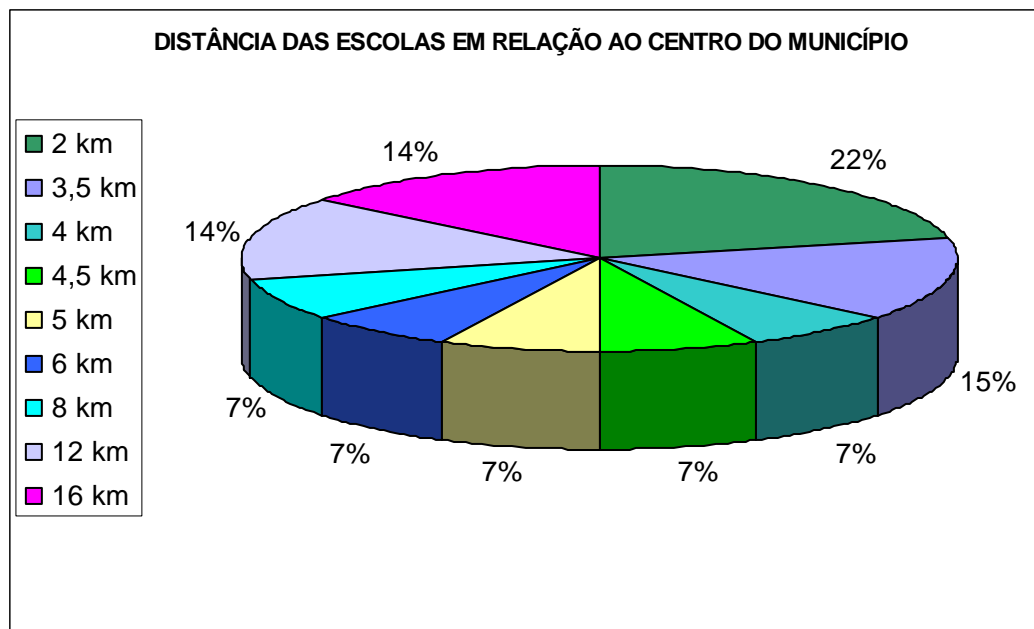


Gráfico 1 – Distância das escolas em relação ao centro do município.

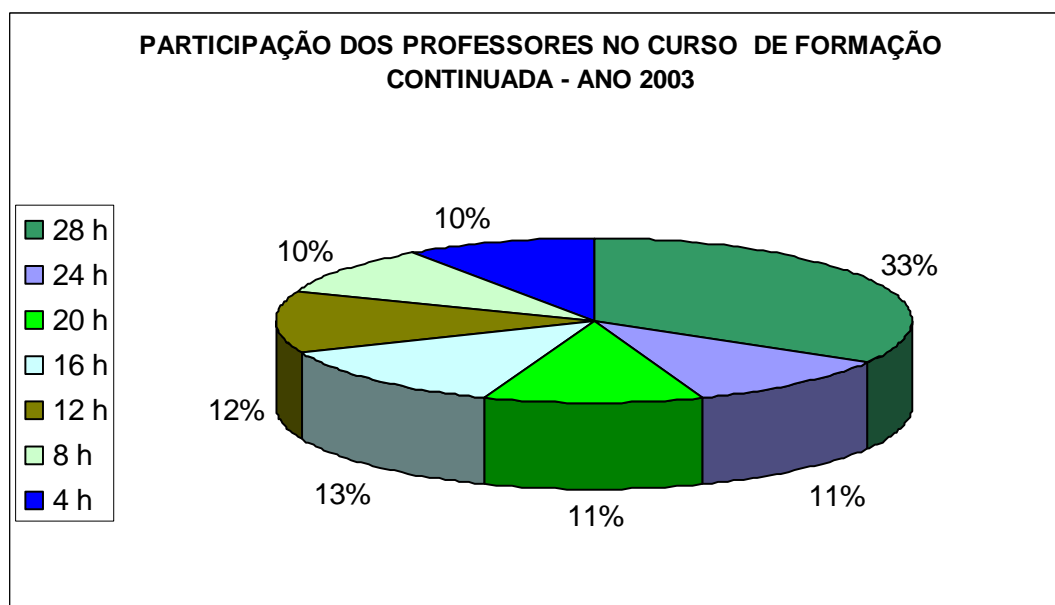


Gráfico 2 – Participação dos professores no curso de formação continuada – ano 2003.

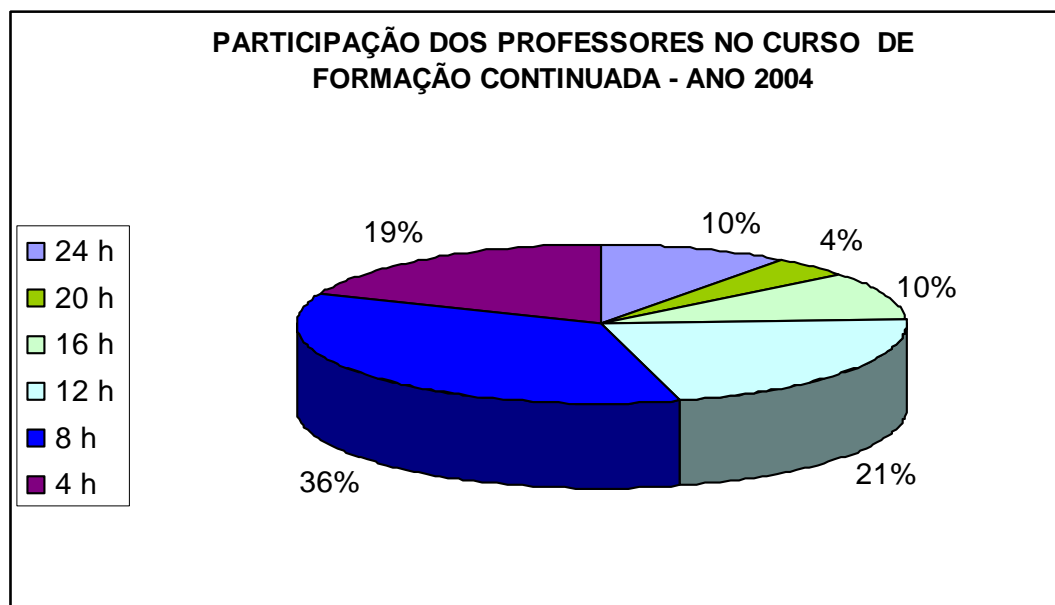


Gráfico 3 – Participação dos professores no curso de formação continuada – ano 2004.

## ANEXO B – Instrumentos da pesquisa e caracterização de dados

<b>INSTRUMENTO I – Questionário indicador do perfil dos professores envolvidos na pesquisa sobre leitura de material teórico pertinente ao curso de formação continuada</b>	
<b>QUESTIONÁRIO</b>	(nome da cidade), 16 de junho de 2003.
	<b>ACOMPANHAMENTO</b>
	<b>Professor:</b> _____
	1. Leu, para o segundo encontro, a primeira indicação de leitura “ <i>Letramento em verbete: o que é letramento?</i> ”, texto de Magda Soares?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não    Por que sim? _____ Por que não? _____
	2. Leu novamente após a leitura feita no segundo encontro (leitura coletiva)?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não    Por que sim? _____ Por que não? _____
	3. Leu outros textos sobre o assunto?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não    Por que sim? _____ Por que não? _____ Quais? _____
	4. Na sua prática pedagógica percebeu ou encontrou situações relacionadas à leitura ou à temática discutida?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não    Escreva qual foi a situação _____ Se desejar, use este espaço para complementar suas respostas, procurando numerá-las pela ordem das questões apresentadas _____

<b>INSTRUMENTO II – Concepções</b>	
CONCEPÇÕES; MEMÓRIA HISTÓRICA SOBRE CONCEITO/CONCEPÇÃO EXPRESSA EM DISCURSO ESCRITO	<p>Primeiro momento: Concepções</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ linguagem</li> <li>▪ alfabetização</li> <li>▪ letramento</li> <li>▪ método</li> <li>▪ metodologia</li> </ul> <p>Segundo momento: Memória histórica sobre concepções expressas em discurso escrito.</p>
<b>INSTRUMENTO III – Análise de texto de aluno</b>	
ANÁLISE DE TEXTO DE ALUNO/ PROJETO DE TRABALHO PEDAGÓGICO	<p>Primeiro momento: análise de produção escrita de aluno do quinto ano escolar.</p> <p>A partir de um texto produzido por um aluno de 5ª série, os envolvidos com a pesquisa foram solicitados a analisar a produção e expressar, por escrito, os conhecimentos que percebiam ser de domínio do autor e outros considerados como ainda necessários para o desenvolvimento peculiar a um ensino formal de uma 5ª série do ensino fundamental. A produção do aluno foi apresentada em forma de xerox, para que cada pessoa presente pudesse efetuar seu trabalho.</p> <p>Segundo momento: elaboração de uma proposta de trabalho pedagógico (tarefa extracurso).</p>
<b>INSTRUMENTO IV – Trabalho em sala de aula (o ensino)</b>	
TRABALHO EM SALA DE AULA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. o que orienta o seu trabalho?</li> <li>2. como você faz o ensino formal da alfabetização?</li> <li>3. o que você ensina (os conhecimentos fundamentais)?</li> </ol>

<b>INSTRUMENTO V – Pondo-se no lugar do aluno</b>	
<b>“PONDO-SE NO LUGAR DO ALUNO”</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Na minha escola eu gostaria de ....</li><li>2. Como eu gostaria que fossem as minhas aulas de ler, de escrever, de contar (histórias, coisas etc.), de escutar (histórias, falar...)?</li><li>3. Como eu gostaria que fossem os meus colegas durante as aulas?</li><li>4. Como eu gostaria que fosse o meu professor?</li><li>5. Como eu gostaria que o professor me visse?</li><li>6. O que eu gostaria que o professor escrevesse para mim em meu caderno e em meus outros materiais (folhas de tarefas, folhas de exercícios, desenhos etc.)?</li><li>7. Como eu gostaria que fosse minha sala de aula, onde eu passo mais tempo: as carteiras, os materiais (cartazes, livros etc.), as paredes etc.?</li><li>8. Na sala de aula, quem eu gostaria que sentasse do meu lado? Por quê?</li><li>9. Teria algum lugar da escola em que eu gostaria de ficar mais tempo? Qual? Por que sim, por que não?</li><li>10. O que é mais difícil aprender?</li></ol>

## 2 AMOSTRA DE BANCO DE DADOS – Instrumentos I, II, III, IV e V

### Instrumento I

Representação da sistematização dos dados de questionário em figuras e recortes discursivos, representando os índices das respostas – perfil dos professores quanto à leitura de material teórico utilizado na primeira etapa do curso de formação continuada (professores do turno matutino e vespertino; instrumento aplicado em 16 de junho de 2003).

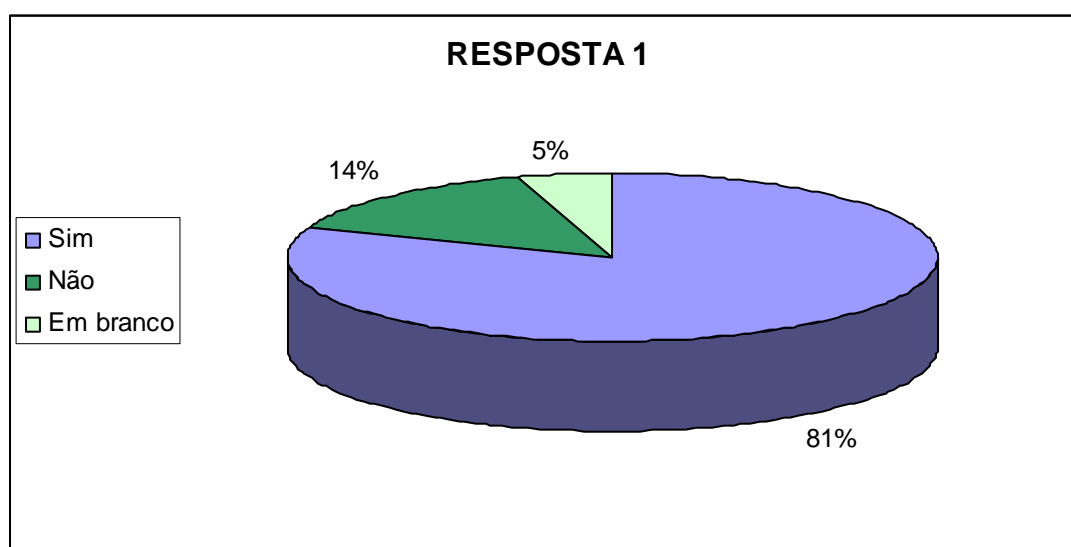


Gráfico 4 – Resposta 1.

### POR QUE NÃO?

“Porque tinha outras leituras para ler, que eu achava mais necessário.”

“Não tive tempo e faltou um pouco de interesse da minha parte.”

“Falta de tempo”

### POR QUE SIM?

“Para entender melhor o processo educativo”

“Porque tive curiosidades, já que esta palavra era nova para mim.”

“Porque eu não sabia do que se tratava e procurei me inteirar do assunto.”

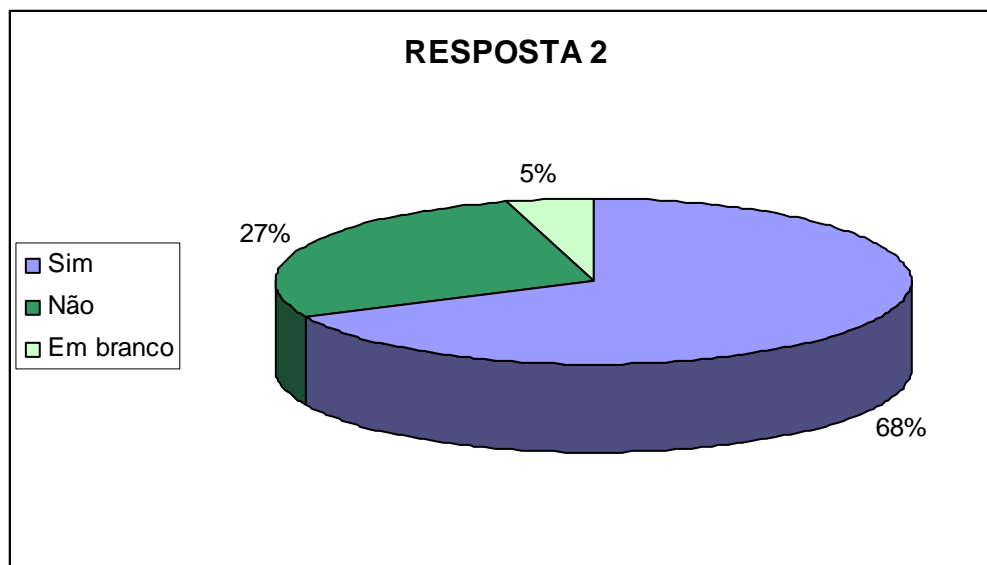


Gráfico 5 – Resposta 2.

#### POR QUE NÃO?

“Porque não senti necessidade de ler novamente.”

“Porque não tive tempo”

“Tenho dificuldade em me concentrar num texto que já li. Prefiro ler outros textos, novos textos.”

#### POR QUE SIM?

“Porque com a primeira discussão abriu novas idéias e para melhor compreensão é necessário ler novamente.”

“Leio e releio tudo o que aparece sobre alfabetização, pela necessidade de mudanças, mas que sejam seguras.”

“Sim, porque queria reafirmar o que ouvi e rever o que penso.”

“Para entender bem e fixar o que é letramento.”



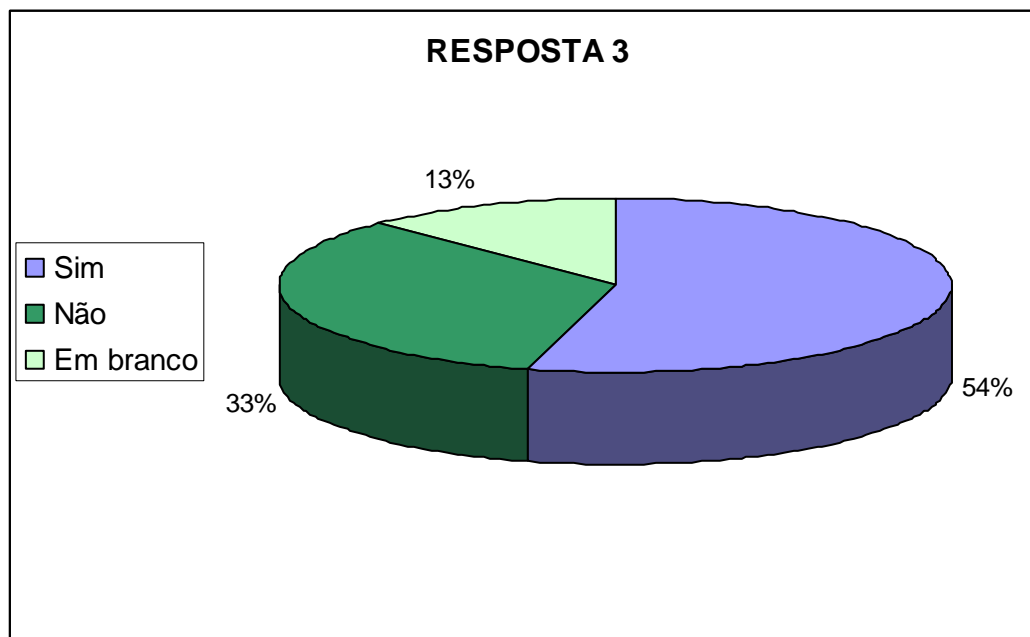


Gráfico 6 – Resposta 3.

#### POR QUE NÃO?

“Faltou oportunidade.”

“Não tive oportunidade Por falta de tempo, sendo fim de semestre.”

“Não tirei tempo p/ pesquisar.”

#### POR QUE SIM?

“Revistas relacionadas a educação. Por serem reportagens atuais, para buscar novos conceitos”

“Leio porque tenho pouca experiência na área da alfabetização.”

“Um livro de literatura Infantil. (Língua Portuguesa) (Magda Soares)

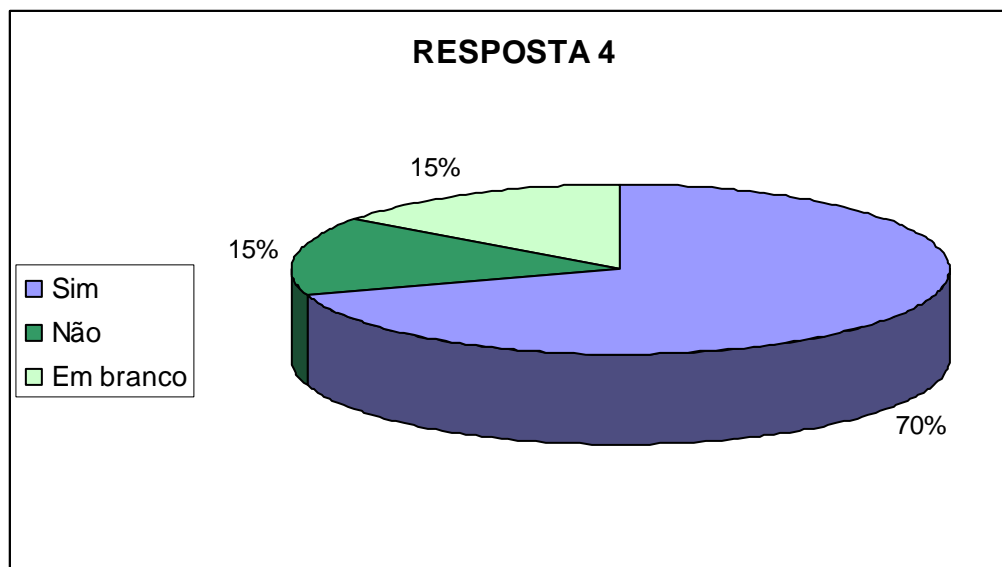


Gráfico 7 – Resposta 4.

#### POR QUE NÃO?

“Alfabetização/letramento estão no nosso dia-a-dia, penso que muitos cidadãos estão alfabetizados, mas não exercem sua cidadania plena, pois não exigem seus direitos. Continuam sendo manipulados por algumas “autoridades”.

#### POR QUE SIM?

“Trabalho com alfabetização, muitas situações vão de encontro com essa temática. Fazer a criança ler um bilhete que mandei para ela, fazendo-a perceber a importância da leitura e da escrita.”

“Quando meu aluno contou uma história sem saber ler e escrever, a leitura através dos desenhos / Acredito que este curso de formação continuada é muito importante para quebrar alguns paradigmas na qual muitas vezes demoramos para perceber.”

“A professora da turma de 8 anos relatou um fato do menino que procurou ler a leitura sem mesmo saber ler.”

#### ESCREVA QUAL FOI A SITUAÇÃO

“Apesar de não escrever como exige a norma culta, ou seja, apesar de haver muitos “erros” quando leio, consigo entender o que ele quer dizer.”

“Já que estou na área da alfabetização; vejo diariamente o progresso dos meus alunos, quando já estão conhecendo e lendo as palavras tanto de cartazes, livros, placas..., enfim que faz parte da leitura e escrita.”

“faculdade. aula de lingüística”

## Instrumento 2

**Amostra da sistematização do levantamento das concepções dos professores e outros profissionais da educação sobre: alfabetização/ letramento/ linguagem/ método/ metodologia e do registro da memória histórica das concepções.**

**Turma Matutino (em 14/04/2003) e 13/05/2003)**

<b>ALFABETIZAÇÃO</b>	
<b>Concepção</b>	<b>Memória histórica das concepções (traços históricos)</b>
<p>“É um processo em que a criança começa a sua vida escolar, dependendo da alfabetização ela pode se sair muito bem no período escolar ou não.”</p> <p>“Processo em que o educando está a caminho de sua escrita e leitura. A turma precisa se alfabetizar.</p> <p>“Processo pelo qual o indivíduo passa, para conseguir ler e escrever, vivenciando, ou seja dentro de seu contexto social.”</p> <p>“conhecer, compreender, preparar-se para enfrentar os obstáculos da vida.”</p>	<p>“Na verdade eu não consigo me expressar muito bem através da escrita, mas todo o conceito que tenho sobre alfabetização, <b>veio do magistério e das aulas de didática na universidade.</b>”</p> <p>“Tenho conhecimento desde a minha infância, ouvia muito da minha professora.”</p> <p>“<b>Creio que este conceito adquiri a partir da minha caminhada pelo magistério antes de iniciar a carreira há 16 anos, acreditava</b> que o processo de alfabetização se dava quando o indivíduo “<u>aprendia</u>” ler e escrever, no sentido íntegro da palavra, hoje <b>após ter vivenciado inúmeras situações, percebo</b> que o processo da alfabetização se dá não apenas quando esse indivíduo “consegue” ler e escrever, mas sim, quando ele consegue ler e escrever interagindo com o meio no qual está inserido.</p> <p>“Das experiências em sala de aula com meus alunos. (Faculdade).”</p>

Amostra de sistematização de dados do instrumento II –

**QUADRO 1 - Ações, atitudes, valores.**

Conceito	Ação Professor	Ação Aluno	Ação conjunta	Atitude Valorativa
<p>É um processo em que a criança começa a sua vida escolar, dependendo da alfabetização ela pode se sair muito bem no período escolar ou não.</p> <p>Processo em que o educando está a caminho de sua escrita e leitura. A turma precisa se alfabetizar.</p> <p>Processo pelo qual o indivíduo passa, para conseguir ler e escrever, vivenciando, ou seja dentro de seu contexto social.</p> <p>conhecer, compreender, preparar-se para enfrentar os obstáculos da vida.”</p> <p>Compreensão dos símbolos verbais para se viver na sociedade.</p> <p>Conhecer números, letras unindo-as e formando palavras.</p>	<p><b>dependendo</b> da <b>alfabetização</b></p> <p><b>trabalhando</b> a partir de <b>sons, fonética</b></p> <p><b>é uma forma de inserir alguém no mundo letrado</b> em que vivemos. <b>Não é,</b> de maneira alguma, <b>tornar alguém</b> um <b>copista</b></p> <p><b>é o ato de ensinar, ou melhor, tornar a aprendizagem da escrita e leitura mais atrativa ao educando.</b></p> <p><b>É mostrar</b> ao aluno <b>como decifrar</b> e <b>compreender</b> os <b>códigos (letras)</b></p> <p><b>ensinar a ler e escrever</b></p> <p><b>ensinar a criança a ler</b> se <b>expressar</b> e <b>escrever</b></p> <p><b>É transmitir e tentar fazer</b></p>	<p><b>É um processo</b> em que a <b>criança começa</b> a sua <b>vida escolar</b></p> <p><b>Processo</b> em que o educando está <b>a caminho</b> de sua <b>escrita e leitura</b></p> <p><b>Processo</b> pelo qual o <b>indivíduo</b> passa, <b>para conseguir ler e escrever, vivenciando,</b> dentro de seu contexto social</p> <p><b>conhecer, compreender, preparar-se para enfrentar os obstáculos da vida</b></p> <p><b>Compreensão dos símbolos verbais</b> para se <i>viver</i> na <b>sociedade. Conhecer letras unindo-as e formando palavras.</b></p> <p><b>A alfabetização não é apenas aprender ler e escrever, mas ler o mundo que nos cerca</b></p> <p><b>alfabetização... decodificação de signos</b></p> <p><b>saber decifrar a escrita</b> de uma determina da <b>língua</b></p>	<p><b>é a forma</b> pela qual o <b>ser humano</b> juntamente <b>com</b> o <b>apoio</b> de <b>alguém é capaz de aprender a ler e escrever adquirindo</b> assim <b>conhecimentos</b> os quais <b>serão compartilhados</b> com os demais</p> <p><b>vamos conhecer ou compreender o mundo da escrita</b></p> <p><b>É através da alfabetização que nos conseguimos comunicar</b></p> <p>construindo juntos os textos cotidianos</p>	<p><b>ela pode se sair muito bem</b> no período escolar <b>ou não</b></p> <p><b>A turma precisa se alfabetizar</b></p> <p><b>é uma das fases mais importantes e bela da vida</b></p> <p><b>é a fase mais importante na vida da criança</b></p> <p><b>É o processo mais importante que o ser humano passa</b></p> <p><b>tornar a aprendizagem da escrita e leitura mais atrativa</b></p> <p>temos que <b>respeitar o tempo</b> e os <b>limites</b> de cada <b>indivíduo</b></p>

**QUADRO 2 - Índices dos traços históricos da memória da experiência dos docentes com as concepções de *alfabetização, letramento, linguagem, método e metodologia*.**

	2º grau magistério	3º grau e pós-graduação	Esfera do cotidiano (vida)	Esfera escolar - vida profissional	Formação continuada	Desconhecimento
Alfabetização	13	12	6	8	9	
Letramento	1	9	-	-	2	4
Linguagem	4	4	3	5	2	
Método	2	6	-	3	3	
Metodologia	3	9	-	-	3	
Comentários						

### **Instrumento 3**

#### **Amostra da sistematização da análise de produção escrita de aluno do quinto ano do ensino fundamental**

#### **Turma: matutino e vespertino (em 16/09/2004)**

A- Conhecimentos reconhecidos pelos professores (conhecimentos específicos – objeto de ensino – a língua portuguesa) como de domínio por parte do aluno escritor do texto e conhecimentos a adquirir.

A partir de um texto produzido por um aluno de 5ª série, os envolvidos com a pesquisa foram convidados a analisar a produção e expressar, por escrito, os conhecimentos que percebiam ser de domínio do autor e outros considerados como ainda necessários para o desenvolvimento peculiar a um ensino formal de uma 5ª série do ensino fundamental. A produção do aluno foi apresentada em forma de xerox, para que cada pessoa presente pudesse efetuar seu trabalho.

<b>Conhecimentos apresentados pelo aluno</b>	<b>Conhecimentos a adquirir (o que ainda não domina/ o que necessita aprender)</b>
1. Tem coesão, coerência, sinais de pontuação, acentuação (faz uso), demonstra sensibilidade, paragrafação, seqüenciação.	1. O som das letras-> confunde 1. Escreve muito como se fala tendo que aprender as convenções (padrões) ortográfica (dicionário) e regras gramaticais. 1. Falta leitura 1. Erro de concordância (regras gramaticais) 1. conhecimentos fonoaudiológicos

<p>2. Soube expressar suas idéias;  2. houve coesão (em suas idéias) entre elas.  2. fez uso do parágrafo  2. fez uso da pontuação, acentos.  2. Percebe-se que ele escreve de acordo como fala.</p> <p>3. Pontuação correta.  3. Já sabe que tem parágrafo.  3. Letra maiúscula no início de frase.  3. Acentuação, vírgula.</p> <p>b. Construção da oração; rica.  b. bom vocabulário, apesar dos erros ortográficos  b. Parágrafo sempre que necessário  b. Desprendimento no consumo (p/ lazer, basta ter força de vontade)  b. Noção geográfica!  b. Representa sua fala através da escrita, demonstrando ainda a fase de alfabetização em construção</p> <p>t. Parágrafos  t. Geografia (Norte-Sul)  t. Ciências (até 80 anos)  t. Auto Estima  t. Sentido lógico</p> <p>Nota: Números e letras foram usados para caracterizar os grupos de trabalho.</p>	<p>1. aprofundar nossos conhecimentos científicos  1. construir argumentos</p> <p>2. Necessita de muita leitura.  2. e através dela aos poucos corrigir seus “erros” ortográficos e podem ser trabalhadas as dificuldades como: T-D-P-T</p> <p>3. Mais leitura.  3. Treino ortográfico.  3. Falta coordenação.  3. Diálogo.</p> <p>b. Corrigir erros ortográficos, uso da vírgula  b. Acredito que lendo, irá perceber seus erros ortográficos.  b. Bom texto, objetivo e criativo, porém ainda construindo a escrita.</p> <p>t. (Não apresentou nada para este item)</p>
---	---

#### **Instrumento 4.**

**Amostra da sistematização das concepções de metodologia da prática cotidiana e o que a implica (conteúdo, procedimentos, atividades etc.)**

**Turma: matutino e vespertino  
(em 05/04/2004)**

**Conhecimento específico: metodologia**

### **1. O que orienta o seu trabalho?**

1. Para iniciar a organização dos objetivos e conteúdos, primeiro tenho que conhecer os educandos através do diálogo e assim perceber as necessidades e dificuldades do grupo.
2. Nunca dei aula, estou começando agora. No decorrer do meu trabalho, vou ver o interesse e o aprendizado dos alunos. Pretendo trabalhar com colagens, palavras-chave, quebra-cabeças etc. e buscar sempre orientações na escola e amigas que já estão trabalhando. Estou um pouco receosa, mas vou encarar o desafio. Curso o 1º semestre do normal superior na [nome da instituição] ([E.] concentrou as três questões em uma)
3. Minha vivência pedagógica (teoria/prática) direciona minha prática partindo das necessidades dos alunos, respeitando-os como pessoas capazes que sejam avançar. As dificuldades encontradas no processo são fundamentais para que aconteçam os acertos.
4. É baseada na linha sócio-interacionismo.

### **2. Como você faz o ensino formal da alfabetização?**

- a) Através de várias formas de expressão e comunicação, sempre avançando nos objetivos e aprendizagens, verificando a prática e aprendizagem.
- b) Dão ao aluno as bases para avançar no processo implicam em mostrar-lhes do que ele dispõe (letras e outros recursos gráficos); o sentido da linguagem oral e escrita; mostrar-lhes os detalhes da estrutura da palavra (fonemas, sílabas) e, para que o aluno possa estruturar e construir a linguagem oral e escrita e aplicá-la com autonomia é fundamental dispor e oportunizar uma grande diversidade de tipos de textos e atividades.
- c) Através da pesquisa sócio-antropológica, perfil da turma, conhecendo a realidade do educando e da sociedade em que estão inseridos./ - verificar quais os interesses e necessidades do educando./ - Trabalhar e respeitar as individualidades e afinidades do aluno./ Realizar trabalho em grupo-coletivo.

### **3. O que você ensina (conceitos fundamentais)?**

- a) Artes visuais, cênicas e música – (percepção, linguagem, escrita, pesquisa, contextualização nas diversas culturas, imagens, articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade.
- b) (já exposto na questão anterior.
- c) Oportunizar o desenvolvimento do raciocínio lógico (números/quantidades operações.) (sic) - Significar o uso da linguagem oral e escrita como veículo de comunicação. – Valores.

- d) Discutir com o educando quais são seus interesses e suas necessidades./ - O que tem significado; /- O que reflete numa mudança-ação./ - Construção de conceitos-saber buscar./- Partindo da realidade e ir além desses conhecimentos, / - Valores socialização...

### SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS EM QUADROS (a partir do Instrumento 4):

#### QUADRO 1 - Índices: “O que orienta o seu trabalho?”

	Necessidades, interesses etc. do aluno e/ou da turma	A experiência dos colegas de profissão	Linha pedagógica oficial ou acadêmico-científica	Cultura (textos científicos, livros didáticos etc.)
Professores do 1º e 2º ciclos	23	9	7	11
Comentários				

#### QUADRO 2 - Índices: “Como você faz o ensino formal da alfabetização?”

Ação	Professor	Aluno	Objeto	Aluno X Objeto	Professor X Objeto	Aluno X Professor	Aluno X Professor X Objeto
Professores do 1º e 2º ciclos	7	1	10	4	7	3	6
Comentário:							

#### QUADRO 3 – Índices: “O que você ensina (conceitos fundamentais)?”

Sob o ponto de vista do	Objeto	Aluno	Professor
	1. <u>Artes visuais</u> , <u>cênicas</u> e <u>música</u> – (percepção, linguagem, escrita, <u>pesquisa</u> , <u>imagens</u> , <u>valores</u> )	17. educando quais são seus interesses e suas necessidades./ - O que tem significado; Partindo da realidade e ir além desses conhecimentos	34. contextualização nas diversas culturas, <u>imagens</u> , articular significados e <u>valores</u> que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na



	<p>2. -Construção de conceitos-<u>saber</u> <u>buscar./</u> <u>Valores</u></p> <p>3. Escrita, raciocínio lógico, criatividade.</p> <p>4. leituras, escrita, Raciocínio lógico;</p> <p>5. <u>respeito,</u> <u>companheirismo,</u> <u>solidariedade</u> <u>gosto</u> pela leitura.</p> <p>6. Leitura e escrita. (Por que e para que) <u>Valores/-</u> conhecimentos matemáticos (quantidades, cálculos...)</p> <p>7. Além dos conteúdos curriculares, <u>a amizade, o respeito à vida, a natureza, valores, criatividade a solidariedade</u>, o prazer em ajudar os outros, em</p>	<p>18. O que seja importante para ela, naquele momento</p> <p>19. curiosidade pelo assunto.</p> <p>20. <u>a</u> <u>construir</u> <u>pensamentos,</u></p> <p>21. <u>-a pensar, a ser críticos, /-Fazer</u> <u>leitura de mundo</u></p> <p>22. Ensino o que a criança necessita e tem interesse de aprender.[...] os <u>valores</u></p> <p>23. conhecimentos que estejam ligados a eles, no seu dia-a-dia.</p> <p>24. construir com ele novos conceitos.</p> <p>25. Sempre dentro das perspectivas do aluno.</p> <p>26. que surgem a partir de uma curiosidade da turma e ainda procuramos articular o que é interessante e o que é necessário.</p> <p>27. Tudo aquilo que é significativo e vem ao encontro da realidade dos educandos.</p> <p>28. é o que faz</p>	<p>sociedade).</p> <p>35. <b>Oportunizar...</b> <b>(X) Significar</b> <b>(X) Discutir (X)</b> O que reflete numa mudança-ação</p> <p>36. <u>socialização...</u></p> <p>37. buscando outros conceitos que possa acrescentar na <b>construção social do ser humano.</b> (buscando outros conhecimentos).</p> <p>38. Como trabalho alfabetização</p> <p>39. <b>utilizo ferramentas</b> que partirão da necessidade e realidade do meu aluno e <b>despertando</b></p> <p>40. Através da interação c/ o outro, (as trocas). Desenvolver no aluno o <u>gosto</u> pela leitura, sendo esta uma das ferramentas de construção de conhecimento <b>de grande valia na Educação e fora dela.</b></p> <p>41. A função do professor não é dar ao aluno o</p>
--	--	---	---

	<p><u>praticar uma boa ação.</u></p> <p>8. <u>construção</u> de n<sup>o</sup> naturais, <u>a construção</u> da escrita/leitura, espaço.</p> <p>9. Ensino os conceitos fundamentais, como: a família, água, natureza, corpo humano.</p> <p>10. <u>-Valores,-/ Limites, Conceitos</u> gerais e conceitos definidos;(da escrita e leitura), decodificação de códigos e recodificação dos mesmos... (ver e rever)</p> <p>11. <u>os valores individuais</u> Ensino <u>a amar/ -Se fazer feliz/ liberdade de expressão e ação</u></p> <p>12. <u>"Valores", "limites", conceitos básicos para a</u></p>	<p>sentido e parte do cotidiano da criança, auxiliando no preparo da vida.</p> <p>29. . Fazer-se sentir bem comigo, voltar amanhã com vontade. <u>Descobertas de conceitos científicos</u> e relacioná-los com o dia-a-dia (social necessário para a sobrevivência).</p> <p>30. A descobrir-se parte integrante de sociedade.</p> <p><b>3.2. 05/04/2004 – Profissionais que trabalham no Segundo Ciclo.</b></p> <p>31. (ser críticos)</p> <p>32. Assuntos do cotidiano dos alunos</p> <p>33. que o aluno vai usar nas atividades escolares e fora da escola.</p>	<p>conhecimento pronto e acabado,mas sim descobrir.</p> <p>42. Ensino fundamentalmente que <u>os valores individuais</u> formam um todo. E que este precisa ser respeitado e aceito pela sala toda.</p> <p>43. Ensino história da escrita, a importância de se aprender a ler. A necessidade de se fazer entender através da escrita e então trabalhamos com projetos que [...]</p> <p>44. Penso que, o que se faz mais importante aplicar...</p> <p>45. a importância do saber ler e escreve.</p> <p>46. Projeto: História da vida.</p> <p><b>3.2. 05/04/2004 – Profissionais que trabalham no Segundo Ciclo.</b></p> <p>47. –Colocar marcos bem definidos</p> <p>48. Temas</p>
--	--	--	--

	<p>interpretação da escrita e leitura.</p> <p><b>– Profissionais que trabalham no Segundo Ciclo.</b></p> <p>13. <u>Valores, família, escola, bairro, acontecimentos atuais, as quatro operações, raciocínio lógico e lógico matemático, higiene, realidade da criança (piolhos, furtos, socialização)</u></p> <p>14. Leitura/ - escrita/ - raciocínio lógico matemático/ - <u>Pesquisa</u></p> <p>15. <u>–Cultivar respeito próprio;/ formar hábitos corretos;/ cultivar a dependência própria; (sic) - que seja um agente de mudanças sociais;/ como interagir nos grupos .../ A construção</u></p>		<p>transversais, conteúdos ref. Turma 8 anos, de acordo c/ projetos <u>da escola.</u></p> <p>49. Seguimos a proposta municipal.</p> <p>50. bem como temas atuais, temas transversais. /Seguimos a proposta pedagógica municipal.</p> <p>51. O que seja significativo para as aprendizagens</p>
--	--	--	--

	<p>da  <u>identidade</u>,  da cidadania,  da  <u>democracia</u>;  - <u>Processo</u>  <u>crítico</u>/  <u>pensar</u>  <u>consciente</u>  etc./ obs.  <u>Tudo dentro</u>  <u>do processo</u>  <u>leitura</u> e  <u>escrita</u></p> <p>16. <u>socialização</u>,  <u>Agente de</u>  <u>sua própria</u>  <u>aprendizagem</u>  <u>m</u>,  <u>capacitação</u>  <u>para a vida</u>  <u>profissional</u>,  <u>maturidade</u>  <u>emocional</u>,  <u>física</u> e  <u>moral</u>.</p>		
--	--	--	--

## **Instrumento 5**

**Amostra da sistematização: professor “pondo-se no lugar do aluno”.**

**Turma: matutino e vespertino**  
**(em 07 e 08/06/2004)**

### **1. Na minha escola eu gostaria de....**

1. Poder contar sempre com os professores.
1. Brincar mais, escutar música e dançar, assistir filme.
1. Brincar mais que tivesse parque na escola para brincar na trilha.
1. brincar muito, ser feliz realizado (sic), muito passeio, teatro dramatização.

**2. Como eu gostaria que fossem as minhas aulas de ler, de escrever, de contar (histórias, coisas etc.), de escutar (histórias, falar...)?**

2. Eu gostaria que sempre continuassem assim, pois me sinto livre para poder falar, contar e escrever sem “medo”, pois, sei que se eu falhar não sei repreendido (sic), mas sim auxiliado.

2. Gostaria de contar histórias lá de casa. Da minha família, dos meus bichos de estimação, dos meus brinquedos.

2. Gostaria que minhas aulas de ler, e escrever fosse com joguinhos, através de histórias de Bruxa, de fada, ou sobre meus brinquedos, Minha casa, amigos, sobre o que eu faço todo dia. (sic)

2. Alegre, criativa, muito passeio.

**3. Como eu gostaria que fossem os meus colegas durante as aulas?**

3. Bem como eles são. Companheiros, amigos e auxiliares nas minhas dificuldades.

3. Gostaria que meus colegas ouvissem mais com atenção o que a professora tem a dizer e não só brincar.

3. Meus colegas eu gostaria que fossem amigos, que me auxiliassem quando necessário, não rissem de mim quando erro alguma coisa, e que me deixassem ajudá-los também. 3. Queridos, brincalhões, interessados.

**4. Como eu gostaria que fosse o meu professor?**

4. Bem como ele é. Alegre, amoroso, brincalhão e ensina com amor. Não rabiscando os meus erros. Mas sim, reconstruindo comigo os meus erros com paciência e amor.

4. Carinhosa, atenciosa, divertida, nunca brigasse, nem chamasse nossa atenção.

4. Queria que meu professor fosse divertido, amigo, que não desse bronca, mas me ajudasse nas atividades, gosto de cantar e contar histórias.

4. Criança.

**5. Como eu gostaria que o professor me visse?**

5. Com um ser humano com erros e acertos numa construção constante.

5. Que não faço bagunça, que estou aprendendo, que respeito os colegas e demais pessoas na escola.

5. Queria que meu professor me visse como uma criança que está aprendendo e não sabendo tudo.

5. Como criança que respeitasse a individualidade e respeitasse que sei de muitas coisas.

**6. O que eu gostaria que o professor escrevesse para mim em meu caderno e em meus outros materiais (folhas de tarefas, folhas de exercícios, desenhos etc.)?**

6. Que não escrevesse nada. Mas sim me elogiasse, para classe como que eu já consegui fazer, porque eu quis, e não para os outros verem.

6. Parabéns, Que lindo, colocar estrelinhas, para mostrar aos colegas e me orgulhar.

6. Coisas bonitas, que meus país (sic) ficassem felizes comigo e eu orgulhoso perante os colegas.

6. Escrever algo que me fizesse crescer, até mesmo na crítica. Colocar a sua opinião e ao mesmo tempo soluções para continuar melhorando.

**7. Como eu gostaria que fosse minha sala de aula, onde eu passo mais tempo: as carteiras, os materiais (cartazes, livros etc.), as paredes etc.?**

7. Gosta dela do jeito que é. Sentamos todos juntos e trocamos de lugar quando quisermos. A sala é bem colorida e alegre. A sala é bem colorida e alegre. A professora e nós a enfeitamos com materiais e cartazes que usamos para aprender.

7. Tudo lindo, enfeites, bastante brinquedos para podermos brincar, bastante livros etc...

7. Gostaria que o sol entrasse na minha sala, que tivesse cartazes com brinquedos, as carteiras junto com mais colegas, as paredes decoradas com bichinhos diversos.

7. Que não estivesse carteira (sic) e nem cadeira queria a sala colorida bem grande cheia de brinquedos, livros de literatura maravilhosa, televisão, vídeo cassete (sic) e muito mais...

### **8. Na sala de aula, quem eu gostaria que sentasse do meu lado? Por quê?**

8. Depende do dia. Às vezes eu gosto de sentar com quem eu não preciso ensinar. Outros dias gosto de sentar com quem eu posso auxiliar na aprendizagem. Gosto de sentar com quem me ajuda.

8. Queria minha melhor amiga e se pudesse mais de uma.

8. Do meu queria o meu melhor amigo, para trocarmos idéias e nos ajudar.

8. todos gostaria de poder sentar perto de todos

[...]

### **9. Teria algum lugar da escola em que eu gostaria de ficar mais tempo? Qual? Por que sim, por que não?**

9. Perto da minha professora. Porque ela me transmite amor e conhecimento.

9. Aula de computação.

9. Gostaria de ficar mais na trilha da escola.

9. Se minha sala fosse como eu escrevi com certeza ficaria todo o tempo na sala

### **10. O que é mais difícil aprender?**

10. Não existe o mais difícil tudo se aprende, basta saber entender como eu aprendo.

10. A ler.

10. Aquilo que eu consigo compreender ainda, mesmo com o professor explicando, escrever e ler algumas palavras, estranhas. (sic)

10. O desconhecido (que não sabe)

## **ANEXO C – Outros materiais que fizeram parte da pesquisa**

### **1 Documentos Oficiais da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto do Município [Nome do Município]:**

- a) “Eixos Norteadores do Projeto Político-Pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de [nome do município]” – Documento impresso.
- b) “Organização dos ciclos de Formação nas Escolas Municipais do município em pauta – Texto com as diretrizes para implantação e implementação dos Ciclos de Formação.
- c) “Projetos de Trabalhos Pedagógicos” – Texto elaborado por participantes do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal da Educação e do Desporto da Prefeitura Municipal [nome do município sede da pesquisa]; Trata-se de um texto que orienta a elaboração de projetos de ensino, incluindo um roteiro.