

**IDEOLOGIA E DIALOGISMO:
MIKHAIL BAKHTIN
HISTÓRIA E CONCEITOS QUE CABEM NA SALA DE AULA**

Ricardo Santos David (FCU)
ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral propor uma reflexão sobre o lugar da palavra na interação verbal em sala de aula. Duas importantes concepções são discutidas aqui, a palavra e a interação verbal, além da linguagem. Tais discussões terão apoio no pensamento bakhtiniano e seus pares sobre as categorias citadas. Para o autor russo, a interação é a própria concepção de linguagem, enquanto a palavra é a sua principal mediação. Ainda para Mikhail Bakhtin, quando interagimos, sempre fazemos isso de um lugar, que é só nosso, e, a partir dele, lançamos nosso olhar sobre o outro permeado de valores, axiologias essas que têm como ponte de transmissão a palavra, que não por acaso é considerada o signo ideológico por excelência. É a partir dessa visão que procuramos mostrar essa relação “palavra e interação verbal em sala de aula”, tendo como principais interlocutores professores do ensino básico. A razão dessa escolha é justificada por entender que tanto a interação quanto a palavra cruzam o cotidiano escolar, bem como o da nossa vida. Por uma questão ética, os resultados do trabalho trazem uma contribuição social direta, que é colaborar na educação pública.

Palavras-chave: Interação verbal. Palavra. Ensino-aprendizagem.

1. Introdução

Mikhail Bakhtin dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, esse filósofo russo não esteve sozinho. Foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía o linguista Valentín Nikoláievich Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. "A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e re-produzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam",

escreveu o filósofo. Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação.

O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos.

Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. "Caso contrário, ele não será compreendido", explica a linguista Beth Brait, estudiosa de Mikhail Bakhtin e professora associada da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC), ambas na capital paulista. Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, em que o verbal e o não verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados, outro dado ganhou contornos de tese: a interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade.

Aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa àquele enunciado, internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito).

2. Cada esfera de produção exige uma escolha de palavras

A reflexão bakhtiniana sobre a linguagem e suas infinitas possibilidades privilegiou o romance como objeto de estudo, especialmente a prosa do autor russo Fiodor Dostoiévski (1821-1881). De acordo com Irene Machado, doutora em Letras pela USP e mestre em comunicação e semiótica pela PUC, isso não se deve ao fato de esse ser o gênero de maior expressão na cultura letrada. "O romance só interessou a Bakhtin porque este viu nele a representação da voz na figura dos homens que falam, discutem ideias e procuram posicionar-se no mundo", explica ela em *Bakhtin Conceitos-Chave*, livro organizado por Beth Brait.

O exame dos discursos no romance possibilitou ao pensador percorrer também os caminhos da análise das práticas de linguagem no dia a

dia. Nesse ir e vir entre discursos artísticos e cotidianos, Mikhail Bakhtin instaurou uma linha de pensamento alternativa à retórica e à poética delineadas por Aristóteles (384-322 a.C.) e consagradas até então nas análises de gêneros literários.

Uma das distinções que ele se permite fazer é a classificação dos gêneros quanto às esferas de uso da linguagem. Os discursivos primários são espontâneos e se dão no âmbito da comunicação cotidiana, que pode ocorrer na praça, na feira ou no ambiente de trabalho. Já os secundários são produzidos com base em códigos culturais elaborados, como a escrita (em romances, reportagens, ensaios etc.).

Para cada esfera de produção, circulação e recepção de discursos, existem gêneros apropriados. Todo discurso requer uma escolha diferente de palavras, que determina o estilo da mensagem. "Não há receita pronta. Se o aluno não ler muita poesia, dificilmente será capaz de escrever uma respeitando as marcas do gênero", exemplifica Brait.

Ao considerar a importância do sujeito, das esferas de comunicação e dos contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos no uso efetivo da linguagem, Mikhail Bakhtin e o Círculo engendraram uma abertura conceitual que permite, hoje, analisar as formações discursivas dos meios de comunicação de massa e das modernas mídias digitais. Suas teorias, fundamentadas no diálogo, a forma mais elementar de comunicação, mantêm a atualidade graças à incrível capacidade de se relacionar com o passado, o presente e o futuro.

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895. Aos 23 anos, formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo, mesma época em que iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas, no que se tornaria o Círculo de Bakhtin.

Em vida, publicou poucos livros, com destaque para *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929). Até hoje, porém, paira a dúvida sobre quem escreveu outras obras assinadas por colegas do Círculo (há traduções que as atribuem também a Mikhail Bakhtin). Durante o regime stalinista, o grupo passou a ser perseguido e Mikhail Bakhtin foi condenado a seis anos de exílio no Cazaquistão (só ao retornar, ele finalizou sua tese de doutorado sobre cultura popular na Idade Média e no Renascimento). Suas produções chegaram ao Ocidente nos anos 1970 – e, uma década mais tarde, ao Brasil. Mas Mikhail Bakhtin já havia morrido, em 1975, de inflamação aguda nos ossos.

3. *Os caminhos de Bakhtin – pensar a linguagem para além das teorias da época*

Mikhail Bakhtin e seu Círculo dialogaram com as principais correntes de pensamento de seu tempo. Na Rússia da década de 1920, tinham destaque as teorias de Karl Marx (1818-1883), das quais o Círculo aproveitou a noção fundamental da vida vivida como origem da formação da consciência.

Na mesma época, o formalismo imperava como modelo de análise da literatura. Segundo essa linha, o primeiro passo para a construção de uma ciência literária era considerar nesse campo de estudo apenas o que fosse estritamente "literário" (com ênfase na poesia e num claro desprezo à prosa, considerada gênero menor, o que mereceu contestações severas do Círculo).

No que tange à reflexão sobre a linguagem, as teorias bakhtinianas se distanciaram da abordagem proposta pelo suíço Ferdinand Saussure (1857-1913), que concebia a língua como social apenas no que concerne às trocas entre os indivíduos. Mikhail Bakhtin e o Círculo, porém, viam a língua sofrer influências do contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes. Por isso, era ao mesmo tempo produto e produtora de ideologias. "Vale dizer que, antes de refutar qualquer tese, esses pensadores russos delineavam um panorama das ideias e dos conceitos abordados e, partindo de aspectos pouco explorados, propunham novas concepções", explica Beth Brait.

De fato, Mikhail Bakhtin não se detém explicitamente sobre questões da educação. Mas toda a sua teoria, ao enfatizar a importância da social, do outro, da cultura, colocando a linguagem como um eixo central e desenvolvendo categorias como interação verbal, dialogia, polifonia, trazem implicações para o campo pedagógico.

Ele não inaugura uma metodologia, mas conduz a uma nova visão de mundo, que se revela numa forma outra de olhar a educação. A interlocução com Mikhail Bakhtin produz um efeito transformador: é impossível resistir às suas provocações. Não se penetra no mundo teórico de Mikhail Bakhtin sem que se opere mudanças em nossa maneira de ser.

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derubo o "meu saber" ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho

da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico?

Essas são questões suscitadas pelas ideias de Mikhail Bakhtin que levam a um repensar da dinâmica da sala de aula. O olhar de Mikhail Bakhtin me faz pensar a relação professor-aluno como uma relação dialógica onde se enfrentam dois sujeitos. A construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário. Esse outro pode ser o professor ou mesmo qualquer um dos alunos, dependendo das circunstâncias. Ensinar e aprender não são vistos como elementos isolados ou excludentes de um processo. A aprendizagem acontece a partir da interação de dois sujeitos: o professor que ensina e o aluno que aprende. Assim o conhecimento é elaborado, disputado no concreto das interlocuções.

E a linguagem é o lugar dessa construção; a palavra, a ponte por onde transitam significações. É preciso estar atento para o jogo de simetrias e assimetrias que se sucedem nas relações, sem medo de conviver com a diversidade, com a diferença. Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real.

O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes. A polifonia enfatiza a coexistência de uma pluralidade de vozes que não se fundem em uma única consciência, mas existem em registros diferentes, num dinamismo dialógico.

Na perspectiva de Mikhail Bakhtin, o diálogo não se restringe a uma relação face a face, mas ele é muito mais amplo. Diálogo entre pessoas, entre textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. A vida

deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento. Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito enquanto cidadão. Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas. Observar, aprender e compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos que se colocam para o professor no cotidiano da sala de aula.

Ao longo desse artigo, pretendemos refletir sobre alguns conceitos bakhtinianos, tendo como mote especial a relação de ideologia com dialogismo. Trata-se de um trabalho de cunho teórico cujo escopo nos leva a tecer algumas relações com a sala de aula. Interessa-nos muito tecer, tanto quanto possível, uma análise do papel da produção ideológica – no sentido bakhtiniano – no estudo do conhecimento científico, sobretudo nas instituições escolares.

No Círculo de Bakhtin, a palavra ideologia tem significado diferente daquele usado por parte da tradição marxista. Segundo (FARACO, 1998, p. 46), em criação ideológica e dialogismo, nos textos do círculo, a palavra ideologia é usada em geral para designar o universo dos produtos do “espírito humano”, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual; chamado também, numa terminologia materialista, de formas da consciência social. Assim, ideologia para o Círculo de Bakhtin, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política. Todo produto ideológico parte de uma realidade (natural ou social), possui um significado e remete a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo. Por exemplo, um corpo ou um instrumento qualquer de produção, são simplesmente um corpo e um instrumento de produção; não significam necessariamente. Não sendo ideológicos, podem ser percebidos de formas significantes e, desse modo, dotados de simbolismo, passam a refletir e a refratar possíveis outras realidades e a representarem algo. (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 31)

O universo dos signos, então, permeia outros universos: dos artigos de consumo, dos fenômenos naturais, dos materiais tecnológicos... Os signos são, também, passíveis de avaliações ideológicas, já que não existem apenas como item passivo da realidade: eles refletem e refratam

outras realidades. “O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes”.

Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 32). Numa oposição à filosofia idealista e à visão psicologista da cultura, o Círculo de Bakhtin critica correntes que afirmam que a ideologia é um mero fenômeno de consciência; chama a atenção para o fato de que, para que um signo seja incorporado, ele, antes, se aproxima de outros signos já conhecidos. Compreende-se um signo a partir de outro. A consciência individual forma-se com base nesse sistema semiótico, impregnando-se de ideologia. No entanto, ela só emerge no processo de interação social. Interação num sentido de unidade mesmo, onde um determinado grupo, socialmente organizado, possui um sistema de signos inteligível entre eles. A consciência individual é, portanto, um fato sócio ideológico

A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista e ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.). A ideologia não pode se derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 35-36)

Na prática docente, cada vez mais, é possível perceber a linguagem como problema central do processo de aprendizagem-ensino. Para que determinados conceitos sejam apreendidos, “Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 19). Ser lido, ser ouvido, pressupõe uma linguagem. Percebemos uma tendência muito forte no processo educacional escolar de se trabalhar com uma linguagem científica a priori, própria do professor, mas que é muito nova e estranha para o aluno que não consegue fazer uma leitura satisfatória. A linguagem científica acaba impondo-se (não sendo entendida ou significada) de forma autoritária por que se presume sempre verdadeira, exata, superior:

Os autores de comunicações ou de memórias científicas costumam pensar que lhes basta relatar certas experiências, mencionar certos fatos, enunciar certo número de verdades, para suscitar infalivelmente o interesse de seus eventuais ouvintes ou leitores. Tal atitude resulta da ilusão, muito difundida em certos meios racionalistas e científicos, de que os fatos falam por si sós e

imprimem uma marca indelével em todo espírito humano. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p 20)

A escola para se constituir num sistema organizado, do ponto de vista semiótico, deve atentar para os desentendimentos entre alunos e professores no que diz respeito à linguagem. Nesse sistema, o trabalho está necessariamente ligado às condições e aos modos de comunicação desta sociedade, assim sendo, o signo tem existência significativa na materialização dessa comunicação e isso se dá de forma clara e completa na linguagem. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (...) Ela é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 36). A ligação entre a linguagem e as estruturas sociais dá-se desse modo.

Muito além da linguística unificante de Ferdinand de Saussure, Mikhail Bakhtin valoriza a fala, a enunciação e esta, por sua vez, não tem natureza individual, estando, assim, ligada às condições histórico-ideológicas de classes na sociedade. Além de muito significativa e de ter excepcional representatividade no estudo das ideologias, a palavra tem outro aspecto importante: é um signo neutro. Não uma neutralidade axiológica, mas neutra no sentido de poder preencher qualquer espécie de função ideológica, já que ela cabe em diversas esferas: moral, estética, científica. Podendo refletir a realidade em vários aspectos, ela essencialmente acompanha toda criação ideológica.

Mesmo os signos não verbais são necessariamente banhados pela palavra; ainda que não substituíveis, mas apoiados nela. A palavra é um local de conflito entre valores contraditórios e os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no emaranhado social. Em Mikhail Bakhtin, o discurso ideológico traz esse mote social e, nesse caso, a linguagem é essencial no desenrolar do processo de aprendizagem-ensino escolar. Partindo da ideia de que na palavra (signo) confrontam-se valores sociais e de que qualquer processo de comunicação se encontra com a comunicação verbal, podemos e devemos nos remeter à questão do dialogismo como forma de suscitar a importância do outro e do conflito no sistema escolar.

Segundo Beth Brait (1997, p. 98), o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Um discurso trabalhado dialogicamente numa sala de aula deve pautar-se pelas interações entre sujeitos.

Se encararmos o *a-lummo* como um mero “ser sem luz”, vazio a ser preenchido, perdemos a possibilidade da interação. Mikhail Bakhtin (2003, 1997), ao teorizar a interação, reconhece a necessidade de escuta da multiplicidade de vozes, a polissemia que toda linguagem implica, materializa e permite aflorar. A escuta da “relação de coincidência entre vozes que povoam a enunciação” (ZANDWAIS, 2005, p. 96) instalava uma janela para a formalização de que, não apenas a ficção, mas a própria linguagem guardava uma propriedade singular – o dialogismo. Dialogismo entendido aqui como tecido de muitas vozes, condição em que as palavras se entrecruzam e respondem umas às outras; ou seja, as várias vozes, já inscritas em ditos falados na esteira do tempo irrompem e retornam de modo a sustentar os textos e as palavras de agora, implicando um movimento espiralado e contínuo de retomadas, retornos, reviravoltas e rupturas.

Para Leda Indursky (2005, p. 70), “dialogia está diretamente vinculada a outras noções que lhe são correlatadas: fala de outrem, vozes diferentes, (...), inter-relação dialógica, ressonâncias dialógicas, multiplicidade de vozes, polifonia, interação verbal entre outras”. E se estamos a dizer em consonância com Mikhail Bakhtin (1997) que o “discurso de outrem” marca-se sempre por uma presença posta em linguagem, a alteridade é constitutiva da linguagem e da inscrição daquele que fala. Essa relação com as ressonâncias da voz de outrem é inevitável e algo sempre antecede o/ao dizer de tal modo que apenas um Adão mítico experimentado o sabor da inauguração da palavra ao dizer o seu primeiro cumprimento a Eva, ainda muda.

Depois disso, a roda d’água dialógica não mais parou de girar, o que implica considerar que as palavras carregam os efeitos dos usos sociais que tiveram ou que conservaram pelo efeito dos sentidos dominantes. (BAKHTIN 1997, p. 148) formalizou nos seguintes termos a questão em debate: “o discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. E essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica dos indivíduos na conjuntura ideológica verbal”. Assim, a linguagem e seu funcionamento estão permanentemente inscritos no e derivados do corpo social, e só na injunção de ambos é que a significação pode ser construída, entendida e interpretada.

(...) para Bakhtin/Volochinov, a prática dialética de menção à palavra de outrem, como constitutiva de todo dizer, não se evidencia por seu caráter mostrativo, empírico, mas no jogo das relações de sentidos que atravessam a enunciação (...) passam, portanto, a desconstruir a evidência ou o acobertamento do

fato de que o território não pode ser reduzido a fronteiras estruturais, ou a simples relações de pertencimento individual (...). (ZANDWAIS, 2005; p. 97)

Podemos partir disso para sustentar que Mikhail Bakhtin (1997) postula dois modos de pensar o dialogismo: o diálogo entre os interlocutores (e vale aqui anotar o quanto o burburinho do cotidiano e das camadas populares o atraiu) e o diálogo entre discursos.

Estamos diante do princípio fundador da linguagem e da condição para a emergência do sujeito e do outro na inscrição da subjetividade: a reação da palavra a palavra já dita, o fio que enlaça remissão a dizeres anteriores e a projeção dos volteiros necessários à constituição do sujeito. E sustentamos que a sala de aula deveria ser o lugar em que tais movimentos deveriam ser privilegiados em duas instâncias: primeiro pela relação dos alunos com palavras que já foram ditas antes, retomando o grande torvelinho da linguagem, e segundo pela interação dos vários educandos entre si, com os educadores e com a comunidade escolar.

Mas, nem sempre é assim se que se colocam as relações com a linguagem e o saber no universo escolar; a relação dialógica pressupõe um estado de ebulição criadora que em muitas escolas ainda precisa ser despertado. E se ponto de tensão há, é porque disputas estão em jogo, para muito além das condições de classes sociais enunciadas por Mikhail Bakhtin (1997), mas esse tema é para outro escrito. Por agora, registremos que o dialógico dá os braços ao dialético e, no ritmo das tensões historicamente constituídas, ambos dançam e fazem trança entre as fronteiras de tempos e de espaços, pois, segundo (VELMEZÓVA, 2005, p. 76), “as fronteiras existem para serem ultrapassadas”.

Essa dança acontece porque as retomadas do discurso de “outrem” podem não ser literais (e em grande parte não são), sofrendo desarranjos e produzindo outros sentidos, ressonâncias imprevisíveis, isso é certo. Júlia Kristeva (1969) se aproxima de Mikhail Bakhtin para ampliar a envergadura do conceito de dialogismo. Concorda com o autor russo de que é a alteridade que define o ser humano, pois o outro é condição para sua própria constituição. Também reafirma que a interação entre interlocutores é o princípio maior de funcionamento da linguagem, materializando uma relação necessária e fecunda. A sugestão que a autora apresenta diz respeito à fundação do conceito de intertextualidade, o que marca a relação dialógica no âmbito dos textos.

Cabe ressaltar aqui, dialogismo seria o termo apropriado para anotar como a retomada de algo já posto em palavras por interlocutores dá-

se a ver e a tencionar sentidos na materialidade do texto (ou do discurso), como ambos autorizam alianças e rupturas; enfim, de modo pegadas de dizeres e o litígio de vozes colorem e afiam esgrimas e punhais de sentidos antigos/novos, sempre marcados por efeitos de anterioridade e devir. O texto que tem ou que é o professor, só terá vida com outro texto: o contexto; e se esses textos não dialogam, o processo é monológico.

Não há limites para um discurso dialógico, pois estamos diante de um sem fim de respostas que geram perguntas. Compreender um texto não é necessariamente concordar com ele, mas ter uma contra palavra a apresentar, indagar sentidos colocá-los em xeque, escutar as várias vozes que polifonicamente são tecidas nele. É uma atividade dialógica que diante de um texto, gera outro(s) texto(s), abre espaços para o lúdico e a criação de outras palavras.

Considerando que somos seres datados, culturados e membros de um determinado grupo social e axiologicamente constituído, podemos afirmar que é partindo do que se conhece e dos signos que já possuímos, temos condições de estabelecer significados para outros; conseguimos ler ou significar o texto do outro. (FREIRE, 2005, p. 66) nas suas pedagogias, chama a atenção para o problema que chama de “educação bancária”, na qual o aluno é concebido como um ser vazio a ser preenchido pelo conhecimento trazido pelo professor. A escola e a ciência têm tido essa pretensão de enxergar o aprendente como um ser sem discurso e que deverá adaptar-se passivamente ao texto que lhe é (prop)(imp)osto.

Na escola, como na sociedade, são muito importantes as forças que atuam no diálogo estabelecido. E a força do aluno, especialmente, está na comunicação do cotidiano e do seu conhecimento do senso comum. É um tipo de comunicação rica e importante (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988), já que levar em consideração esse saber prévio que o aluno possui facilita muito o processo de significação do discurso que lhe será apresentado. Se for relacionado mais dinamicamente com os signos que eles já possuem, com a posição que ele ocupa, melhor ainda.

Consideramos que o conhecimento é um processo de busca e não mero arquivamento de informações. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 67). Novamente, ressalto o dialogismo como forma de expressão intertextual, de construção de saberes, de espaço, de confronto. Menção especial ao fato de o próprio professor ser “aprendente” nesse processo.

Karl Heinrich Marx e Friedrich Engels (1978, p. 12) já chamavam a atenção para o fato de que, também na educação, “as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado”. Segundo Gaston Bachelard (1996, p. 23), o educador considera que o aluno está aculturado cientificamente, ao não levar em conta que o “adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos”. Assim, o esforço do professor deve ser redobrado no sentido de aceitar e compreender que no processo de aprendizagem-ensino o aluno não vai, necessariamente, “adquirir uma cultura experimental, mas sim, mudar de cultura experimental, derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (*idem.*).

Ressalto que derrubar obstáculos não inclui, em minha análise, abandonar ou substituir conceitos do senso-comum. Trata-se de minimizar os fatores que impedem os alunos de perceberem contradições e limitações em seus modelos mentais. Não se pode incorrer no erro de imaginar que o aluno tem apenas uma mera opinião ou, ainda, nas palavras de Comenius, que é uma página em branco a ser inscrita. Seja qual for o assunto, o tema em estudo, acredito que o aluno sempre fará um paralelo com alguma experiência vivenciada ou com alguma situação empírica de seu cotidiano, do seu meio social.

De acordo com o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1953), que foi um grande crítico da escola transmissora de conhecimentos, o aluno não pode e não deve começar seus estudos escolares a partir de premissas que os professores elaboraram. Na sua obra *Como Pensamos*, ele defende que o professor tem a missão de contextualizar as questões a serem discutidas a fim de cultivar o espírito de curiosidade e investigação dos alunos. No caso do ensino de química, lidamos com essa dificuldade com muita frequência: os conceitos são apresentados de forma desconexa, absolutamente abstrata. Isso provoca grande desinteresse e aversão pela disciplina que é tida como algo desnecessário e complicado. O que mais os alunos nos cobram são macetes e/ou regrinhas práticas para memorizar o necessário para os testes avaliativos ou de seleção. É uma forma de driblar a abstração e o não aprendizado significativo.

Fazendo assim, segundo John Dewey, o aluno “transforma-se num autômato que cessa de refletir. Ele decora em vez de procurar o sentido das coisas” (DEWEY, 1953, p. 192). Semelhante ao desenvolvimento de uma pesquisa científica, quando o pesquisador necessita acreditar que existe possibilidade de evolução nos modelos explicativos, o profes-

sor deve ter certo “senso de fracasso”. Ele precisa acreditar que o aluno pode não ter assimilado certo conceito, pode não ter avançado em relação à sua visão inicial. Assim, se o conhecimento científico lhe é apresentado de forma estanque, definitiva e sedimentada, fica mais complicado negociar os avanços conceituais. Resta então a tarefa mais difícil:

colocar a cultura científica em estado de desmobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (BACHELARD, 1996, p. 24)

Boa parte dos professores tem uma prática baseada sistematicamente no livro didático. Um livro que organiza os conteúdos em função de exames pré-vestibulares e, na sua maioria, baseia-se em macetes estanques e desconexos. Os que ainda ousam trazer relatos de experimentos o fazem de modo a ilustrar uma teoria a ser memorizada e não, como ponto de partida para investigação e construção conceitual. Para Gaston Bachelard, “são narrativas de experiências desligadas das primeiras observações” (*ibidem*, p. 381) que se colocam entre a natureza e o observador, afastando-os. Os possíveis questionamentos do leitor já não têm espaço logo após as primeiras páginas.

O senso comum parece não existir. Segue-se uma série de imposições autoritárias a serem memorizadas para serem repetidas a posteriori nas avaliações. A expressão “Amigo leitor será substituída pela séria advertência: preste atenção, aluno!” (BACHELARD, 1996, p. 31). Na maioria dos livros, base única do trabalho de nove entre dez professores, são deixados de lado os aspectos das primeiras observações, desprezados os elementos estranhos e irregulares em prol de uma sequência bem organizada e hierarquizada dos fenômenos, onde, como já afirmei, “a experiência é feita para ilustrar um teorema” (*ibidem*, p. 50).

Nesse processo de interação, o professor de química deveria ocupar um espaço de mediador/provocador, que, antes, de apresentar as teorias científicas ou simultaneamente a elas, invocaria as experiências pessoais de seus alunos a fim de confrontar os discursos apresentados e discutí-los. É nesse espaço para interações discursivas que as diferentes linguagens devem interagir. Neste processo é fundamental que o discurso que a escola difunde o científico, o do professor, não seja tomado como único possível. Ainda que um papel da escola seja o de estabelecer conceitos “mais cientificamente apropriados”, esse pode ser um processo dialogado. Processo onde “as concepções prévias do estudante e sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pela con-

cepção da cultura científica” (MORTIMER & MACHADO, 2001, p. 109).

O que acontece pode ser visto como a entrada em uma nova cultura, onde o que deve ser buscado é, mesmo, uma análise da relação entre duas culturas que se confrontam e se tencionam: de um lado o discurso de autoridade do professor, de outro a necessidade de dialogia com o discurso do aluno. Se considerarmos as análises feitas por Eduardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado, de um episódio de ensino de ciências, percebemos que apesar de o discurso predominante ser o de autoridade, ele só se constitui através da interação entre as diferentes vozes presentes na sala de aula.

Segundo eles, “considerando que o discurso científico é apenas uma entre as várias linguagens sociais disponíveis na nossa cultura para dar sentido ao mundo, parece-nos importante que os estudantes sejam capazes de reconhecer onde a linguagem científico-escolar está em conflito com sua linguagem” (*idem, ibidem*, p. 125-126). Isso não significa que uma irá substituir a outra. O movimento discursivo que o primeiro proporciona é que ajuda a assegurar a percepção das contradições entre as diferentes representações. Essa movimentação é “tão importante quanto às próprias atividades” (*idem*, p. 127) propostas por um professor para que seus alunos discutam e busquem a percepção de determinado conceito.

Muito além de um mero episódio de reequilíbrio de conceitos feito interno e isoladamente, a construção conceitual é fruto de um processo social. Eduardo Fleury Mortimer e Ana Luiza Bustamante Smolka (2001) destacam que os professores precisam reconhecer a importância da linguagem nas interações discursivas durante o processo de elaboração de conceitos científicos, para propiciar mudanças na prática pedagógica:

as concepções prévias do estudante e sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pelas concepções da cultura científica. A ampliação de seu universo cultural deve levá-lo a refletir sobre as interações entre as duas culturas, mas a construção de conhecimentos científicos não pressupõe a diminuição do status dos conceitos cotidianos, e sim, a análise consciente das suas relações. (MORTIMER & SMOLKA, 2001, p. 109)

Entendemos que esse processo de ampliação de universo cultural dá-se para além das questões científicas, numa esfera, também, social. Aliás, essa ideia de caráter social da escola foi objeto de estudo de John Dewey (1953) que condenava a falta de atividades sociais nestas institui-

ções. Referia-se a elas como atividades a serem praticadas em processos de socialização. Acreditava muito nesse contexto de aprendizagem, falando até em uma “comunidade do saber”. A preocupação era de que a escola se tornasse um mundo particular dentro do mundo externo, mas muito desconexo da realidade dos alunos.

Assim, aquilo que ela transmite pode tornar-se algo inútil, sem valor real. Falando em caráter social num processo de aprendizagem-ensino na sala de aula de química, penso logo nas experiências cotidianas dos alunos e professores e na forma como irão compartilhar e discutir isso. Esse processo de interação discursiva realça a importância da linguagem e da abertura do educador, de forma a estimular alunos, por uma zona de desenvolvimento proximal, a perceberem contradições em diferentes modelos conceituais.

É uma questão de tensionamento entre o discurso de autoridade do professor e o do aluno que é o senso-comum. Concordamos com Eduardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado quando consideram que o processo de aprendizagem-ensino não pode ser compreendido apenas do ponto de vista da Reequilibração Piagetiana, onde o simples conflito leva à superação de conhecimentos prévios. “O reconhecimento e a superação de contradições passam necessariamente por um processo de interações discursivas, no qual o professor tem um papel fundamental como representante da cultura científica” (2001, p. 109). Afirmaram-se a importância das condições prévias, colocamo-los num patamar em que eles dialogam com o saber científico, em busca de novas relações de conhecimento, tanto no campo restrito da ciência quanto nas suas nuances sociais.

Nuances essas que ressaltam a importância de se constituir um meio, fazendo parte dele, mantendo relações: “tudo isso facilita a realização das condições prévias para o contato com os espíritos” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 18). Neste processo, mister se faz, enfatizar o dialogismo como elemento imprescindível para uma rica experiência de interação sociocientífica, em que cultura popular e cultura científica se relacionam de forma integrada e de completude. Neste caso, a palavra assume uma responsabilidade e uma carga muito mais rica. A palavra, numa concepção bancária de educação, perde sua carga semiótica para transformar-se em mera narrativa de conteúdos conhecidos pelo educador e comunicados ao educando, negando assim, a dialogicidade e impedindo o avanço, a construção de novos textos e superação de contradições sociais opressoras. Sem interação, sem respeito e consideração

pelo outro, pela contrapalavra, pelo texto alheio, não há formação real de consciência, não há eu que se constitua sem um não eu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

_____. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1953.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. *O jogador*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *À sombra desta mangueira*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em trono da língua*. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

INDURSKY, Freda. A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *Mikhail Bakhtin – contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad.: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 10. ed. São Paulo: Global, 2006.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta. Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: “Por que o gelo flutua na água?”. In: *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências - Linguagem, Cultura e Cognição; reflexões para o ensino de ciências*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEDVEDEV, Pavel. *Die formale Methode in der Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler, 1976 [1928].

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehayé com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

VELMEZOVA, Ekaterina. Mikhail Bakhtin, o mecânico e as fronteiras. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Godot, 2009.

_____. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Nouvelle

édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

ZANDWAIS, Ana. (Org.). Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.