

1
2
3
4
5
6
7

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

Ricardo Santos David (UNIATLÁNTICO)
ricardosdavid@hotmail.com

8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21

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.

22
23
24

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

25
26
27
28
29
30
31
32

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).

33
34
35
36
37
38

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-

1 produzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam",
2 escreveu o filósofo. Segundo essa concepção, a língua só existe em fun-
3 ção do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem
4 lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comuni-
5 cação.

6 O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessa-
7 riamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela
8 composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conheci-
9 mento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus
10 textos.

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

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

26

27 **2. Cada esfera de produção exige uma escolha de palavras**

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

1 O exame dos discursos no romance possibilitou ao pensador per-
2 correr também os caminhos da análise das práticas de linguagem no dia a
3 dia. Nesse ir e vir entre discursos artísticos e cotidianos, Mikhail Bakhtin
4 instaurou uma linha de pensamento alternativa à retórica e à poética deli-
5 neadas por Aristóteles (384-322 a.C.) e consagradas até então nas análi-
6 ses de gêneros literários.

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

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

18 Ao considerar a importância do sujeito, das esferas de comunica-
19 ção e dos contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos no uso efe-
20 tivo da linguagem, Mikhail Bakhtin e o Círculo engendraram uma aber-
21 tura conceitual que permite, hoje, analisar as formações discursivas dos
22 meios de comunicação de massa e das modernas mídias digitais. Suas te-
23 orias, fundamentadas no diálogo, a forma mais elementar de comunica-
24 ção, mantêm a atualidade graças à incrível capacidade de se relacionar
25 com o passado, o presente e o futuro.

26 Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Mos-
27 cou, em 1895. Aos 23 anos, formou-se em História e Filologia na Uni-
28 versidade de São Petersburgo, mesma época em que iniciou encontros
29 para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações
30 variadas, no que se tornaria o Círculo de Bakhtin.

31 Em vida, publicou poucos livros, com destaque para *Problemas*
32 *da Poética de Dostoiévski* (1929). Até hoje, porém, paira a dúvida sobre
33 quem escreveu outras obras assinadas por colegas do Círculo (há tradu-
34 ções que as atribuem também a Mikhail Bakhtin). Durante o regime sta-
35 linista, o grupo passou a ser perseguido e Mikhail Bakhtin foi condenado
36 a seis anos de exílio no Cazaquistão (só ao retornar, ele finalizou sua tese
37 de doutorado sobre cultura popular na Idade Média e no Renascimento).
38 Suas produções chegaram ao Ocidente nos anos 1970 – e, uma década

1 mais tarde, ao Brasil. Mas Mikhail Bakhtin já havia morrido, em 1975,
2 de inflamação aguda nos ossos.

3
4 **3. *Os caminhos de Bakhtin – pensar a linguagem para além das teo-***
5 ***rias da época***

6 Mikhail Bakhtin e seu Círculo dialogaram com as principais cor-
7 rentes de pensamento de seu tempo. Na Rússia da década de 1920, ti-
8 nham destaque as teorias de Karl Marx (1818-1883), das quais o Círculo
9 aproveitou a noção fundamental da vida vivida como origem da forma-
10 ção da consciência.

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

17 No que tange à reflexão sobre a linguagem, as teorias bakhtinia-
18 nas se distanciaram da abordagem proposta pelo suíço Ferdinand Saussu-
19 re (1857-1913), que concebia a língua como social apenas no que con-
20 cerne às trocas entre os indivíduos. Mikhail Bakhtin e o Círculo, porém,
21 viam a língua sofrer influências do contexto social, da ideologia domi-
22 nante e da luta de classes. Por isso, era ao mesmo tempo produto e pro-
23 dutora de ideologias. "Vale dizer que, antes de refutar qualquer tese, es-
24 ses pensadores russos delineavam um panorama das ideias e dos concei-
25 tos abordados e, partindo de aspectos pouco explorados, propunham no-
26 vas concepções", explica Beth Brait.

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

32 Ele não inaugura uma metodologia, mas conduz a uma nova visão
33 de mundo, que se revela numa forma outra de olhar a educação. A inter-
34 locução com Mikhail Bakhtin produz um efeito transformador: é impos-
35 sível resistir às suas provocações. Não se penetra no mundo teórico de
36 Mikhail Bakhtin sem que se opere mudanças em nossa maneira de ser.

1 O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual der-
2 rubo o "meu saber" ou um sujeito com o qual compartilho experiências?
3 Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de auto-
4 ria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho
5 da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que
6 acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o
7 lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de intera-
8 ções aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim
9 marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os
10 seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse
11 meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de
12 vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico?

13 Essas são questões suscitadas pelas ideias de Mikhail Bakhtin que
14 levam a um repensar da dinâmica da sala de aula. O olhar de Mikhail
15 Bakhtin me faz pensar a relação professor-aluno como uma relação dia-
16 lógica onde se enfrentam dois sujeitos. A construção do conhecimento
17 passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre
18 necessário. Esse outro pode ser o professor ou mesmo qualquer um dos
19 alunos, dependendo das circunstâncias. Ensinar e aprender não são vistos
20 como elementos isolados ou excludentes de um processo. A aprendiza-
21 gem acontece a partir da interação de dois sujeitos: o professor que ensi-
22 na e o aluno que aprende. Assim o conhecimento é elaborado, disputado
23 no concreto das interlocuções.

24 E a linguagem é o lugar dessa construção; a palavra, a ponte por
25 onde transitam significações. É preciso estar atento para o jogo de sime-
26 trias e assimetrias que se sucedem nas relações, sem medo de conviver
27 com a diversidade, com a diferença. Educar não é homogeneizar, produ-
28 zir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversida-
29 de de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra pa-
30 lavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a inte-
31 ragir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real.

32 O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da lín-
33 gua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna
34 para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista
35 no conhecimento partilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto
36 como um orquestrador de diferentes vozes. A polifonia enfatiza a coexis-
37 tência de uma pluralidade de vozes que não se fundem em uma única
38 consciência, mas existem em registros diferentes, num dinamismo dialó-
39 gico.

1 Na perspectiva de Mikhail Bakhtin, o diálogo não se restringe a
2 uma relação face a face, mas ele é muito mais amplo. Diálogo entre pes-
3 soas, entre textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. A vida
4 deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do
5 professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na esco-
6 la deve refletir essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso
7 sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de su-
8 jeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento.
9 Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o su-
10 jeito enquanto cidadão. Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração
11 conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e co-
12 nhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas. Observar, apren-
13 der e compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos tra-
14 balhos que se colocam para o professor no cotidiano da sala de aula.

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

22 No Círculo de Bakhtin, a palavra ideologia tem significado dife-
23 rente daquele usado por parte da tradição marxista. Segundo (FARACO,
24 1998, p. 46), em criação ideológica e dialogismo, nos textos do círculo, a
25 palavra ideologia é usada em geral para designar o universo dos produtos
26 do “espírito humano”, aquilo que algumas vezes é chamado por outros
27 autores de cultura imaterial ou produção espiritual; chamado também,
28 numa terminologia materialista, de formas da consciência social. Assim,
29 ideologia para o Círculo de Bakhtin, abrange um grande universo: a arte,
30 a filosofia, a ciência, religião, ética, política. Todo produto ideológico
31 parte de uma realidade (natural ou social), possui um significado e reme-
32 te a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo. Por exemplo, um corpo
33 ou um instrumento qualquer de produção, são simplesmente um corpo e
34 um instrumento de produção; não significam necessariamente. Não sendo
35 ideológicos, podem ser percebidos de formas significantes e, desse mo-
36 do, dotados de simbolismo, passam a refletir e a refratar possíveis outras
37 realidades e a representarem algo. (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p.
38 31)

1 O universo dos signos, então, permeia outros universos: dos arti-
2 gos de consumo, dos fenômenos naturais, dos materiais tecnológicos...
3 Os signos são, também, passíveis de avaliações ideológicas, já que não
4 existem apenas como item passivo da realidade: eles refletem e refratam
5 outras realidades. “O domínio ideológico coincide com o domínio dos
6 signos: são mutuamente correspondentes”.

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

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

31 Na prática docente, cada vez mais, é possível perceber a lingua-
32 gem como problema central do processo de aprendizagem-ensino. Para
33 que determinados conceitos sejam apreendidos, “Não basta falar ou es-
34 crever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido” (PERELMAN & OL-
35 BRECHTS-TYTECA, 2002, p. 19). Ser lido, ser ouvido, pressupõe uma
36 linguagem. Percebemos uma tendência muito forte no processo educaci-
37 onal escolar de se trabalhar com uma linguagem científica a priori, pró-
38 pria do professor, mas que é muito nova e estranha para o aluno que não
39 consegue fazer uma leitura satisfatória. A linguagem científica acaba im-
40 pondo-se (não sendo entendida ou significada) de forma autoritária por
41 que se presume sempre verdadeira, exata, superior:

1 Os autores de comunicações ou de memórias científicas costumam pensar
2 que lhes basta relatar certas experiências, mencionar certos fatos, enunciar
3 certo número de verdades, para suscitar infalivelmente o interesse de seus
4 eventuais ouvintes ou leitores. Tal atitude resulta da ilusão, muito difundida
5 em certos meios racionalistas e científicos, de que os fatos falam por si sós e
6 imprimem uma marca indelével em todo espírito humano. (PERELMAN e
7 OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p 20)

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

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

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

39 Segundo Beth Brait (1997, p. 98), o “dialogismo diz respeito às
40 relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursi-

1 vos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instau-
2 ram-se e são instaurados por esses discursos”. Um discurso trabalhado
3 dialogicamente numa sala de aula deve pautar-se pelas interações entre
4 sujeitos.

5 Se encararmos o *a-lumno* como um mero “ser sem luz”, vazio a
6 ser preenchido, perdemos a possibilidade da interação. Mikhail Bakhtin
7 (2003, 1997), ao teorizar a interação, reconhece a necessidade de escuta
8 da multiplicidade de vozes, a polissemia que toda linguagem implica,
9 materializa e permite aflorar. A escuta da “relação de coincidência entre
10 vozes que povoam a enunciação” (ZANDWAIS, 2005, p. 96) instalava
11 uma janela para a formalização de que, não apenas a ficção, mas a pró-
12 pria linguagem guardava uma propriedade singular – o dialogismo. Dia-
13 logismo entendido aqui como tecido de muitas vozes, condição em que
14 as palavras se entrecruzam e respondem umas às outras; ou seja, as várias
15 vozes, já inscritas em ditos falados na esteira do tempo irrompem e retor-
16 nam de modo a sustentar os textos e as palavras de agora, implicando um
17 movimento espiralado e contínuo de retomadas, retornos, reviravoltas e
18 rupturas.

19 Para Leda Indursky (2005, p. 70), “dialogia está diretamente vin-
20 culada a outras noções que lhe são correlatadas: fala de outrem, vozes di-
21 ferentes, (...), inter-relação dialógica, ressonâncias dialógicas, multiplici-
22 dade de vozes, polifonia, interação verbal entre outras”. E se estamos a
23 dizer em consonância com Mikhail Bakhtin (1997) que o “discurso de
24 outrem” marca-se sempre por uma presença posta em linguagem, a alte-
25 ridade é constitutiva da linguagem e da inscrição daquele que fala. Essa
26 relação com as ressonâncias da voz de outrem é inevitável e algo sempre
27 antecede o/ao dizer de tal modo que apenas um Adão mítico experimen-
28 tado o sabor da inauguração da palavra ao dizer o seu primeiro cumprimen-
29 to a Eva, ainda muda.

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

1 (...) para Bakhtin/Volochinov, a prática dialética de menção à palavra de outrem,
2 como constitutiva de todo dizer, não se evidencia por seu caráter mostrativo,
3 empírico, mas no jogo das relações de sentidos que atravessam a enunciação
4 (...) passam, portanto, a desconstruir a evidência ou o acobertamento do
5 fato de que o território não pode ser reduzido a fronteiras estruturais, ou a
6 simples relações de pertencimento individual (...). (ZANDWAIS, 2005; p. 97)

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

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

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

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

1 Cabe ressaltar aqui, dialogismo seria o termo apropriado para anotar
2 como a retomada de algo já posto em palavras por interlocutores dá-
3 se a ver e a tencionar sentidos na materialidade do texto (ou do discurso),
4 como ambos autorizam alianças e rupturas; enfim, de modo pegadas de
5 dizeres e o litígio de vozes colorem e afiam esgrimas e punhais de senti-
6 dos antigos/novos, sempre marcados por efeitos de anterioridade e devir.
7 O texto que tem ou que é o professor, só terá vida com outro texto: o
8 contexto; e se esses textos não dialogam, o processo é monológico.

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

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

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

34 Consideramos que o conhecimento é um processo de busca e não
35 mero arquivamento de informações. “Só existe saber na invenção, na
36 reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens
37 fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FEIRE, 2005, p. 67).
38 Novamente, ressalto o dialogismo como forma de expressão intertextual,

1 de construção de saberes, de espaço, de confronto. Menção especial ao
2 fato de o próprio professor ser “aprendente” nesse processo.

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

14 Ressalto que derrubar obstáculos não inclui, em minha análise,
15 abandonar ou substituir conceitos do senso-comum. Trata-se de minimi-
16 zar os fatores que impedem os alunos de perceberem contradições e limi-
17 tações em seus modelos mentais. Não se pode incorrer no erro de imagi-
18 nar que o aluno tem apenas uma mera opinião ou, ainda, nas palavras de
19 Comenius, que é uma página em branco a ser inscrita. Seja qual for o as-
20 sunto, o tema em estudo, acredito que o aluno sempre fará um paralelo
21 com alguma experiência vivenciada ou com alguma situação empírica de
22 seu cotidiano, do seu meio social.

23 De acordo com o filósofo e pedagogo norte-americano John De-
24 wey (1953), que foi um grande crítico da escola transmissora de conhe-
25 cimentos, o aluno não pode e não deve começar seus estudos escolares a
26 partir de premissas que os professores elaboraram. Na sua obra *Como*
27 *Pensamos*, ele defende que o professor tem a missão de contextualizar as
28 questões a serem discutidas a fim de cultivar o espírito de curiosidade e
29 investigação dos alunos. No caso do ensino de química, lidamos com es-
30 sa dificuldade com muita frequência: os conceitos são apresentados de
31 forma desconexa, absolutamente abstrata. Isso provoca grande desinte-
32 resse e aversão pela disciplina que é tida como algo desnecessário e
33 complicado. O que mais os alunos nos cobram são macetes e/ou regri-
34 nhas práticas para memorizar o necessário para os testes avaliativos ou
35 de seleção. É uma forma de driblar a abstração e o não aprendido sig-
36 nificativo.

37 Fazendo assim, segundo John Dewey, o aluno “transforma-se
38 num autômato que cessa de refletir. Ele decora em vez de procurar o sen-

1 tido das coisas” (DEWEY, 1953, p. 192). Semelhante ao desenvolvimen-
2 to de uma pesquisa científica, quando o pesquisador necessita acreditar
3 que existe possibilidade de evolução nos modelos explicativos, o profes-
4 sor deve ter certo “senso de fracasso”. Ele precisa acreditar que o aluno
5 pode não ter assimilado certo conceito, pode não ter avançado em relação
6 à sua visão inicial. Assim, se o conhecimento científico lhe é apresentado
7 de forma estanque, definitiva e sedimentada, fica mais complicado nego-
8 ciar os avanços conceituais. Resta então a tarefa mais difícil:

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

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

23 O senso comum parece não existir. Segue-se uma série de imposi-
24 ções autoritárias a serem memorizadas para serem repetidas a posteriori
25 nas avaliações. A expressão “Amigo leitor será substituída pela séria ad-
26 vertência: preste atenção, aluno!” (BACHELARD, 1996, p. 31). Na mai-
27 oria dos livros, base única do trabalho de nove entre dez professores, são
28 deixados de lado os aspectos das primeiras observações, desprezados os
29 elementos estranhos e irregulares em prol de uma sequência bem organi-
30 zada e hierarquizada dos fenômenos, onde, como já afirmei, “a experiên-
31 cia é feita para ilustrar um teorema” (*ibidem*, p. 50).

32 Nesse processo de interação, o professor de química deveria ocu-
33 par um espaço de mediador/provocador, que, antes, de apresentar as teo-
34 rias científicas ou simultaneamente a elas, invocaria as experiências pes-
35 soais de seus alunos a fim de confrontar os discursos apresentados e dis-
36 cuti-los. É nesse espaço para interações discursivas que as diferentes lin-
37 guagens devem interagir. Neste processo é fundamental que o discurso
38 que a escola difunde o científico, o do professor, não seja tomado como
39 único possível. Ainda que um papel da escola seja o de estabelecer con-

1 ceitos “mais cientificamente apropriados”, esse pode ser um processo di-
2 alogado. Processo onde “as concepções prévias do estudante e sua cultu-
3 ra cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pela con-
4 cepção da cultura científica” (MORTIMER & MACHADO, 2001, p.
5 109).

6 O que acontece pode ser visto como a entrada em uma nova cultu-
7 ra, onde o que deve ser buscado é, mesmo, uma análise da relação entre
8 duas culturas que se confrontam e se tencionam: de um lado o discurso
9 de autoridade do professor, de outro a necessidade de dialogia com o dis-
10 curso do aluno. Se considerarmos as análises feitas por Eduardo Fleury
11 Mortimer e Andréa Horta Machado, de um episódio de ensino de ciên-
12 cias, percebemos que apesar de o discurso predominante ser o de autori-
13 dade, ele só se constitui através da interação entre as diferentes vozes
14 presentes na sala de aula.

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

26 Muito além de um mero episódio de reequilíbrio de conceitos
27 feito interno e isoladamente, a construção conceitual é fruto de um pro-
28 cesso social. Eduardo Fleury Mortimer e Ana Luiza Bustamante Smolka
29 (2001) destacam que os professores precisam reconhecer a importância
30 da linguagem nas interações discursivas durante o processo de elabora-
31 ção de conceitos científicos, para propiciar mudanças na prática pedagó-
32 gica:

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

1 Entendemos que esse processo de ampliação de universo cultural
2 dá-se para além das questões científicas, numa esfera, também, social.
3 Aliás, essa ideia de caráter social da escola foi objeto de estudo de John
4 Dewey (1953) que condenava a falta de atividades sociais nestas institui-
5 ções. Referia-se a elas como atividades a serem praticadas em processos
6 de socialização. Acreditava muito nesse contexto de aprendizagem, fa-
7 lando até em uma “comunidade do saber”. A preocupação era de que a
8 escola se tornasse um mundo particular dentro do mundo externo, mas
9 muito desconexo da realidade dos alunos.

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

18 É uma questão de tensionamento entre o discurso de autoridade
19 do professor e o do aluno que é o senso-comum. Concordamos com Edu-
20 ardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado quando consideram que
21 o processo de aprendizagem-ensino não pode ser compreendido apenas
22 do ponto de vista da Reequilíbrio Piagetiana, onde o simples conflito
23 leva à superação de conhecimentos prévios. “O reconhecimento e a supe-
24 ração de contradições passam necessariamente por um processo de inte-
25 rações discursivas, no qual o professor tem um papel fundamental como
26 representante da cultura científica” (2001, p. 109). Afirmaram-se a im-
27 portância das condições prévias, colocamo-los num patamar em que eles
28 dialogam com o saber científico, em busca de novas relações de conhe-
29 cimento, tanto no campo restrito da ciência quanto nas suas nuances so-
30 ciais.

31 Nuances essas que ressaltam a importância de se constituir um
32 meio, fazendo parte dele, mantendo relações: “tudo isso facilita a realiza-
33 ção das condições prévias para o contato com os espíritos” (PERELMAN
34 & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 18). Neste processo, mister se faz,
35 enfatizar o dialogismo como elemento imprescindível para uma rica ex-
36 periência de interação sociocientífica, em que cultura popular e cultura
37 científica se relacionam de forma integrada e de completude. Neste caso,
38 a palavra assume uma responsabilidade e uma carga muito mais rica. A
39 palavra, numa concepção bancária de educação, perde sua carga semióti-

1 ca para transformar-se em mera narrativa de conteúdos conhecidos pelo
2 educador e comunicados ao educando, negando assim, a dialogicidade e
3 impedindo o avanço, a construção de novos textos e superação de con-
4 tradições sociais opressoras. Sem interação, sem respeito e consideração
5 pelo outro, pela contrapalavra, pelo texto alheio, não há formação real de
6 consciência, não há eu que se constitua sem um não eu.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

12 BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição*
13 *para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto,
14 1996.

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

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

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

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

20 DEWEY, John. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional,
21 1953.

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

23 FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se com-*
24 *pletam*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

25 _____. *À sombra desta mangueira*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água,
26 1995.

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

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

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

- 1 _____ . *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
2 2005.
- 3 FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em trono da*
4 *língua*. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- 5 INDURSKY, Freda. A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo
6 em contraponto. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *Mikhail Bakhtin – con-*
7 *tribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Ale-
8 gre: Sagra Luzzatto, 2005.
- 9 KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.
- 10 PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da ar-*
11 *gumentação: a nova retórica*. Trad.: Maria Ermantina Galvão. São Paulo:
12 Martins Fontes, 2002.
- 13 MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Co-*
14 *munista*. 10. ed. São Paulo: Global, 2006.
- 15 MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta. Múltiplos
16 olhares sobre um episódio de ensino: “Por que o gelo flutua na água?”.
17 In: *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências -*
18 *Linguagem, Cultura e Cognição; reflexões para o ensino de ciências*.
19 Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997.
- 20 MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Lin-*
21 *guagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino em sala de aula*. Be-
22 lo Horizonte: Autêntica, 2001.
- 23 MEDVEDEV, Pavel. *Die formale Methode in der Literaturwissenschaft*.
24 Stuttgart: Metzler, 1976 [1928].
- 25 SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organização de
26 Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlin-
27 ger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24.
28 ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.
- 29 VELMEZOVA, Ekaterina. Mikhail Bakhtin, o mecânico e as fronteiras.
30 In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a fi-*
31 *losofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzato,
32 2005.
- 33 VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. *El Marxismo y la filosofía del*
34 *lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia*
35 *del lenguaje*. Buenos Aires: Godot, 2009.

- 1 _____ . *Marxisme et philosophie du langage*: les problèmes fondamen-
2 taux de la méthode sociologique dans la science du langage. Nouvelle
3 édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-
4 Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.
- 5 ZANDWAIS, Ana. (Org.). Mikhail Bakhtin: contribuições para a filoso-
6 fia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Sagra Luzzato,
7 2005.