

COMENTÁRIOS SOBRE O CÍRCULO DE BAKHTIN E VYGOTSKY PARA UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE EDUCAÇÃO

Adail Sobral¹

Karina Giacomelli²

RESUMO: Fazemos aqui considerações sobre trabalhos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin a fim de dar indicações daquilo que denominamos uma concepção filosófico-discursiva de educação, fundada nesses autores. A nosso ver, essa possível concepção, longe de ser um subproduto de suas respectivas pesquisas, constitui precisamente o fundamento de suas propostas, que, sem esses elementos, só podem ser compreendidas de maneira parcial. Embora esses estudiosos não costumem ser considerados teóricos ou pensadores da cultura e da educação, há, em seus trabalhos, uma profunda reflexão sobre a cultura e a educação, de cunho filosófico e discursivo, uma vez que, neles, a linguagem se define concretamente como agir discursivo dos sujeitos na sociedade e na história, como instrumento de “construção” e “apreensão” do mundo, algo que, sem dúvida, contribui para pensar uma possível educação dialógica, uma educação que de fato explore as possibilidades de diálogo alteritário na escola.
PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Vygotsky. Educação. Cultura

ABSTRACT: We present here considerations about some of Vygotsky's and the Bakhtin Circle's works in order to give indications about what we call a discursive-philosophical conception of education based on these authors. In our opinion, this possible conception, far from being a by-product of their respective inquiries, constitutes precisely the basis of their proposals, which, without these elements, can only be partially understood. Although these scholars are not usually considered culture and education theoreticians, or thinkers, there is in their works a deep reflection on culture and education, from a philosophical and discursive perspective, since, in them, language is defined concretely as discursive act of subjects in society and history, as an instrument for world “construction” and “apprehension”, something which undoubtedly contributes to think a possible dialogical education, an education that really explores the possibilities of alteritary dialogue in schools.

KEY WORDS: Bakhtin. Vygotsky. Education. Culture

Introdução

A partir do materialismo dialético, em oposição às teses stalinistas imediatistas vigentes nas décadas de 1920-1930 na então União Soviética, há uma possível concepção de cultura e

¹ Programa de Pós-graduação em Letras – Linguística Aplicada, UCPEL, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: adail.sobral@gmail.com.

² Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, UFPEL, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: karina.giacomelli@gmail.com.

de educação nos trabalhos de Bakhtin e Vygotsky. Essa concepção bebe nas fontes do pensamento ocidental, inclusive numa versão da fenomenologia sem um sujeito epistêmico de Husserl ou de Heidegger, mas com alguns elementos comuns, ainda que de diversa perspectiva. E remonta, dado o papel central da linguagem e da interação, ao diálogo socrático, além de incorporar, direta ou indiretamente, diversas teorias da percepção e da construção do mundo humano, um mundo de sentido, mundo postulado a partir do mundo material dado.

O materialismo dialético propõe que a construção social e histórica do mundo se funde na *objetivação* (versão social) do mundo, mediada por instrumentos (entre os quais a linguagem), e em sua *apropriação* (versão individual) pelo sujeito. Dessa maneira, o sujeito age em termos individuais - não no sentido psicológico estrito -, sendo constituído pela soma total de suas relações sociais, o que ultrapassa em muito as situações imediatas de interação e mostra que toda interação envolve na verdade a história interativa dos sujeitos envolvidos, retrospectiva e prospectivamente.

Com relação ao diálogo socrático, entendemos que, na presença do desafio à compreensão que é o contato com o outro, todo outro, os sujeitos buscam, necessariamente, de modo sempre tenso, ir além de si mesmos, mesmo quando recusam esse contato: a presença do outro os desloca continuamente de sua posição, algo que, mais uma vez, tem profundas implicações para a educação. É importante pensar nessas questões porque, muitas vezes, veem-se dissociações entre o agir do professor e o do aluno, ou a teoria sobre o agir do professor e suas ações concretas. Trata-se de proposições que reduzem a educação à transmissão de conteúdos (supondo tanto a estabilidade dos sentidos como a estaticidade dos saberes) e, mais do que isso, põem o professor como o detentor do saber e o aluno como *tabula rasa*, ainda em nossos dias.

Há ainda aquelas proposições que reduzem a educação à mera oferta de estímulos mecânicos para uma descoberta impossível da parte do aluno – a ideia de que todo aluno pode simplesmente “aprender a aprender”, independentemente do acesso a recursos para isso; aqui, o sujeito aluno é visto como uma espécie de mônada pronta e acabada que tudo pode descobrir sem o acesso a formas organizadas de percepção que o professor pode trazer para a sua experiência.

A percepção, nos termos aqui propostos, envolve a presença de categorias organizadoras (o que remete a noções kantianas que o Círculo de Bakhtin reformula em termos não teoricistas (SOBRAL, 2005a, b, c) e o contato do sujeito com o fenômeno concreto (não estritamente empírico), o que remete a noções fenomenológicas, que o Círculo resgata de certas implicações

subjetivistas que Husserl e Heidegger em certa medida admitem (SOBRAL, 2005a; 2017). Sua base é precisamente a maneira como as impressões totais do sujeito (o sensível) são organizadas a partir de categorias organizadoras (o inteligível), processos que permitem ao sujeito apreender o mundo social e historicamente objetivado por sua comunidade e dele apropriar-se à sua própria maneira ressignificadora, sem absolutismos nem relativismos.

A objetivação e a apropriação ocorrem nos termos sociais e históricos de cada sociedade, mas sempre com a participação ativa de todos os sujeitos. Esses elementos constituem, a nosso ver, componentes vitais de uma proposta dialógica de educação, ou melhor, de uma proposta de educação dialógica, por unir o pessoal e o social, o mundo concreto e sua “construção” simbólica etc., levando em conta as simetrias e assimetrias constitutivas das relações entre pessoas, que incluem as relações pedagógicas.

Como permite dizer Vygotsky (1987), mesmo a díade (unidade mínima de interação) mãe-filho implica a presença de um “terceiro”, sendo, portanto, um trio, uma tríade, que é formada pela relação específica entre mães e filhos numa dada sociedade num dado momento histórico e pelas relações específicas entre esse filho e essa mãe. Sabe-se, por exemplo, que mulheres da região nordestina da seca só se apegavam aos filhos e lhes davam nomes quando eles “vingavam”, isto é, sobreviviam até os 5 anos, a fim de não sofrerem mais uma vez a dor da perda de um filho, tão natural ali, em função da precariedade das condições de vida.

Vemos assim que o mundo humano é complexo e que não podemos reduzir os seres humanos a um ou outro de seus componentes. Essa postura requer uma abordagem monista, ou seja, integradora dos vários elementos que constituem os seres humanos como tais e não dualista, teoria parcializante que se apega a um elemento em prejuízo de outros. Teorias monistas, como as do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky, criam (como veremos adiante) condições para entender o dialógico, a interação, como vitais para a própria existência de sujeitos humanos (para além do biológico). O Círculo de Bakhtin e Vygotsky têm uma perspectiva realista, que vê, na soma das relações sociais, que ocorrem num mundo tenso, numa arena de luta de interesses contraditórios - e não nos idílios ditos dialógicos a que muitos o restringem -, o vir a ser do agente humano, constituído pelo outro e constitutivo deste.

As concepções de social e de individual a que esses teóricos se opõem apagam, de um lado, o fato de que é a soma das relações sociais dos indivíduos e não as relações intersubjetivas por si mesmas que formam o tecido social e, de outro, o fato de que só nos tornamos seres humanos quando superamos, na sociedade e na história, a fixidez de nossa conformação biológica e mergulhamos na imprecisão da vida em contato com os outros, num mundo que

precede o nosso nascimento e que, por isso, sempre nos afeta, mas que, em última análise também é alterado em alguma medida por nós.

O contato com o outro constitui um desafio que leva o sujeito a buscar necessariamente, de modo sempre tenso, ir além de si mesmo, mesmo quando recusa esse contato: a presença do outro o desloca continuamente de sua posição. Ver o sujeito como mero organismo ou ver a sociedade como mera soma de relações intersubjetivas nega o caráter dialógico de constituição mútua da mente pelo mundo e do mundo pela mente, dos seres humanos pela sociedade e da sociedade pelos seres humanos; logo, dos seres humanos entre si (BAKHTIN, 2000; VOLOSHINOV, 2017).

Intersubjetividade e alteridade: as bases da formação da subjetividade segundo o dialogismo

Segundo a proposta dialógica (BAKHTIN, 2000), a linguagem, tal como a vida, é intrinsecamente dialógica e, mais do que isso, polifônica e heteroglôssica: se, na vida, o *eu* só vem a ser *eu* na interação com outros *eus*, na língua o locutor só se constitui como tal na interação com os interlocutores. Ao mesmo tempo, sem o *eu*, sem o locutor, não há outros *eus* nem interlocutores, pois o processo é especular (o que implica valoração, porque o espelho, por definição, nunca é fiel). Além disso, o *eu* e o *outro* precisam ter algum grau de avaliação comum sobre aspectos daquilo de que falam, independentemente de suas reações, pensamentos pessoais, etc.

Mesmo um confronto entre compreensões pressupõe a avaliação comum de algum aspecto daquilo que é compreendido, centrando-se a divergência em outros aspectos. Se houver uma oposição total, haverá apenas incompatibilidade e, portanto, não haverá constituição negociada do sentido na interação. Por exemplo, se nos opomos radicalmente ao modo como um conhecido vê uma dada pessoa, isto é, se julgamos liminarmente ladrão alguém que el considera herói, não há possibilidade de discutir, a não ser se ambos cedermos nessa avaliação total e aceitarmos examinar outros aspectos. Se não o fizermos, haverá uma incompatibilidade radical que nos impede de dialogar, em vez de mera divergência entre centros axiológicos de valor. Continuamos em relação dialógica, porque somos afetados mutuamente nesse conflito, mas quebramos a possibilidade de diálogo. De certo modo, caímos no risco para o qual Wittgenstein alertou: o de uma linguagem privada. Ou, nos termos de Bakhtin, aqui cessa de haver réplica, e, como tudo o que não admite réplica está fora da possibilidade de criar sentido, instala-se o não diálogo.

Vemos, assim, que os sujeitos estão no centro de tudo. Como se define esse sujeito nas propostas do Círculo? Trata-se um sujeito que avalia coisas, seja na entoação avaliativa, ao enunciar, ou na responsividade ativa, ao replicar. Nesse sentido, mesmo o solilóquio pressupõe a relação de um eu com um outro, ainda que esse outro seja o próprio eu ou as vozes que o povoam. Assim, o sentido é sempre sentido em fazer-se nas interações, que ocorrem na articulação entre o plano do mundo exterior e o da linguagem interior (EMERSON, 2002).

O sujeito é, para o Círculo, uma categoria constitutivamente relacional, base da apreensão situada do mundo que constitui o agir dos seres humanos. Logo, a ênfase na tensão relacional como sede de geração do sentido leva a recusar um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, e a propor 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 (BAKHTIN, 2000). Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define: trata-se do inacabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas e discursivas.

A noção de sujeito implica, então, pensar o contexto complexo em que se age, considerar o princípio intradialógico (que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, sem aí se esgotar) à luz do princípio interdialógico, os elementos sociais, históricos, etc. que formam o contexto mais amplo do agir (que segue a direção da polifonia, isto é, da presença de várias vozes, vários pontos de vista no discurso, que, naturalmente, podem ser escamoteados). Como se trata de elementos que estão imbricados nos próprios discursos, e que só aí nos são acessíveis, a proposta do Círculo não considera os sujeitos apenas como seres biológicos nem apenas como seres empíricos, mas sempre como dotados de uma concretude que se reflete em sua transfiguração discursiva, em sua transformação em sujeitos do discurso, sua construção em texto/discurso, a apreensão inteligível de seu ser sensível, não sua pretensa realidade empírica.

Nessa perspectiva, um discurso começa quando um locutor toma a palavra e acaba quando ele a deixa, embora, na realidade, a discursividade nunca cesse, visto que as vozes/enunciações que precedem e seguem cada discurso constituem sua real delimitação. O discurso se constrói com base em dois planos: o da significação a ser expressa e o da valoração, pelo locutor e por seu(s) interlocutor(es), dessa significação, que vai constituir o plano do sentido, para além da significação, mas incorporando-a. O sentido é, assim, função do ato valorativo intrínseco ao discurso e, mais do que isso, à vida da língua: todo discurso se orienta numa dada direção. Aqui se vê o ciclo completo que vai da língua à vida e da vida à língua, em

sua contínua interpenetração, uma tensão que, se contida, traria nefastas consequências, ainda que também o recalcado acabe por retornar.

O intercâmbio verbal constitui o espaço próprio desse vir a ser do sentido. Nele, os discursos se organizam segundo os "tipos relativamente estáveis de enunciados", os "gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1997, p. 279). Cada esfera de atividade - que não é determinada nem fixada por nenhum agente individualizável, mas vem a existir no âmbito da sociedade e da história - desenvolve continuamente suas próprias modalidades de uso da linguagem, seus gêneros, primários e secundários. Os gêneros primários são simples quanto a seu grau de elaboração e coerção, advindos de interações verbais espontâneas. Deles derivam, na esfera cultural, os chamados gêneros secundários, que "aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita" (Idem, p. 279). Eles "absorvem e transmutam" os gêneros primários. Os gêneros primários, ao serem absorvidos e transmutados, perdem, no processo, "sua relação direta com a realidade e com os enunciados alheios" (Idem, p. 281), isto é, sua imersão na rede imediata de réplicas que os constituem. Os gêneros secundários, apesar de suas diferenças com relação aos primários, também partilham com eles a estabilidade relativa, vinculada a um dinamismo próprio à atividade significante do ser humano que permeia a padronização de gêneros. Assim, nem há fixidez absoluta, dada a ação do dinamismo, nem completa instabilidade, devido ao agir da estabilidade relativa.

Sentido, dualismo e monismo: o "dialogismo" de Vygotsky

A articulação contínua entre estabilidade e mudança é a marca do mundo humano, tanto no plano da linguagem (Bakhtin) como no do próprio vir a ser do humano a partir do biológico (VYGOTSKY, 1998), como o mostra a proposta monista de Vygotsky. Cabe nesse sentido evocar aqui algumas semelhanças entre o pensamento do Círculo e o de Vygotsky no tocante ao sujeito em sua ação de produção de sentidos (cf., por exemplo, EMERSON, 2002). Rojo (2001), chama a atenção para alguns aspectos dessa relação que, em geral, não são acentuados, apontando igualmente algumas limitações do tratamento dado por eles aos polos envolvidos, o individual e o social.

Destacando a contribuição de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, Rojo (Idem) traça um amplo panorama dos estudos da área, bem como de suas significativas intervenções práticas no ensino da língua materna. Há ali ainda considerações metodológicas e a apresentação do que chama de dois desafios teóricos: "re-enfocar a interação de sala de aula como circulação de

gêneros escolares do discurso” e promover, “em termos enunciativos”, a releitura das “teorias psicolinguísticas de ‘aquisição’ e ‘processamento’ da linguagem” (Idem, p. 181).

Esses elementos levantados por Rojo parecem sustentar a ideia, abordada aqui e alhures (cf., por exemplo, SOBRAL, 2006; 2009), de que só uma teoria que considere o ambiente humano em sua complexidade material, individual, social e histórica, que reconheça a capacidade do ser humano de aprender, sem ideias, categorias ou regras inatas, e que veja a aprendizagem como processo situado, localizado, que se relaciona dialeticamente com essa capacidade, pode dar conta do emaranhado que é o processo pelo qual o ser humano apreende o mundo em que vive ao mesmo tempo que o constitui.

As perspectivas teóricas e filosóficas caracterizadas como dualistas e monistas estão vinculadas a correntes opostas de pensamento. O dualismo, desde ao menos Descartes, parece marcar boa parte do pensamento do mundo ocidental. Ele dá origem a correntes filosóficas e de psicologia científica bastante fragmentadas: algumas escolas enfocam a questão do comportamento, analisando os determinismos internos (psicobiologia, reflexologia) ou externos (behaviorismo); outras se concentram em investigar a capacidade mental consciente ou inconsciente (cognitivismo, por exemplo). Há ainda aquelas que priorizam as modalidades abstratamente abordadas do funcionamento social ou da linguagem. Segundo a ótica dualista, os fenômenos físicos (os comportamentos e seus substratos neuropsicológicos) e os psíquicos (as operações mentais) advêm de substâncias humanas distintas e, por isso, devem ser tratadas por abordagens científicas diferentes e isoladas.

A corrente monista, em cujo âmbito trabalhou Vygotsky, aproximando-se de propostas do Círculo e do filósofo russo Ilyenkov (1977, 1982), opõe-se a toda abordagem científica fragmentadora, tida como criadora de falsos objetos, buscando mostrar que mente e mundo (ou sujeito e sociedade) se definem interativamente no âmbito da totalidade indivisível que é a vida dos seres humanos em sociedade. Isso implica reconhecer que o ser humano não pode ser reduzido nem ao subjetivo nem à imersão no social e que, nessa medida, questões relacionadas à linguagem, ao comportamento, ao social e ao mental devem ser abordadas cientificamente num processo de integração em que tem destaque a construção social do sentido e da linguagem, sem prejuízo aos aspectos cognitivos propriamente ditos.

A corrente monista procura responder de maneira abrangente à questão fundamental das ciências filosóficas, bem como das humanas e sociais: o que há no ser humano de especificamente humano e qual o processo de constituição dessa especificidade? Se o dualismo

cartesiano separa os fenômenos físicos dos psíquicos, o monismo propõe que esses dois campos se inter-relacionam constitutivamente.

Para dar uma ideia do que está em jogo nessas correntes opostas, cabe trazer à luz os seguintes elementos sobre as principais modalidades de dualismo. No comportamentalismo clássico, entende-se que o organismo responde ao ambiente, e não se reconhece a possibilidade de ele ser ativo e influenciar por sua vez o ambiente. Não se aceita a existência de estados mentais, reduzindo-se tudo ao comportamento observável, físico. Assim, trata-se de um dualismo que nega a importância da consciência; ele mantém a separação mente/mundo e exclui a consciência em favor da objetividade postulada do mundo. O ambiente dessa tendência é puramente físico (ou seja, não-social), e não há a consideração das propriedades sociais e históricas da vida.

No comportamentalismo operante, o ambiente também tem prioridade sobre o organismo, entendido em termos biológicos estritos, como condicionado pelas experiências pelas quais passa no ambiente. A corrente considera os estados mentais comportamentos interiorizados, negando, assim, sua objetividade. O ambiente dessa tendência é igualmente físico (não-social), e também há nela a negação do papel ativo do organismo e da possibilidade de ele influenciar por sua vez o ambiente. Por outro lado, os fatos sociais, ainda que sejam levados em consideração, são entendidos como apenas um derivado das capacidades psicológicas, não tendo por isso um papel ativo. Trata-se igualmente de um dualismo que elimina um dos termos da equação, mais uma vez a mente; não há estados mentais como objeto de estudo, mas apenas comportamentos observáveis num ambiente puramente físico. A linguagem é entendida como um entre outros comportamentos e vista em termos mecanicistas; haveria, no comportamento verbal, uma *duplicação* do comportamento em geral.

O mentalismo é uma abordagem declaradamente cartesiana, que restringe seu estudo ao funcionamento mental do ser humano e entende o comportamento como decorrente desse funcionamento, razão pela qual não é tomada como objeto. Fundado na tradição racionalista de Descartes, postula o equivalente à existência de sentidos antes mesmo da existência do sujeito. Recusa os comportamentos observáveis como critério, já que se opõe a todo e qualquer empirismo e julga as ações do ser humano como uma decorrência estrita do funcionamento mental. As capacidades mentais são biologicamente determinadas e independem da influência do ambiente. Sua raiz biológica leva a corrente a não considerar o ambiente social como fator relevante, servindo apenas para *ativar* o biologicamente dado. A linguagem é entendida como um conjunto de regras inatas de cunho estritamente biológico. Assim, é um dualismo redutor.

Ele põe a mente do sujeito no centro de tudo e vê o sujeito como quem age apenas a partir de seu equipamento mental inato, sem influência do ambiente, um sujeito que é *criativo* – tudo isso em termos psíquicos estritos.

O construtivismo é um dualismo que, por assim dizer, deriva o social do mental. Embora entenda as capacidades mentais como internalização dos comportamentos que constituem as interações do ser humano com o ambiente, não leva em conta o papel das propriedades objetivas do ambiente social, considerando o social como decorrência secundária do funcionamento mental. Reduz a linguagem a operações lógicas, não lhe reconhecendo a especificidade nem de estrutura nem de funcionamento. Assim, reduz todas as ações do ser humano a operações lógicas, descartando o papel ativo das interações do ser humano com o ambiente social, desprezando o caráter específico da linguagem como atributo humano.

Verifica-se nas características de todas essas abordagens a presença de elementos que mostram a pertinência da crítica de Vygotsky às psicologias, tanto em suas vertentes empiristas como racionalistas, por pecarem por ser idealistas, ou seja, por se afastarem da concretude do mundo e dos sujeitos humanos, e por ser fragmentárias, ou seja, por se concentrarem num ou noutro dos aspectos da questão, criando um fracionamento ilegítimo da complexidade do comportamento humano. Vygotsky (e o Círculo de Bakhtin), pelo contrário, defende que o agir humano tem caráter a um só tempo pessoal e social, *cognitivo* e comportamental e vê o organismo humano como totalidade indivisível, levando em consideração tanto seus aspectos biológicos como históricos. O organismo evolui simultaneamente em termos biológicos e sociais, e o indivíduo constrói sua subjetividade não de modo autárquico, mas como o indivíduo histórico e social que é, sem, no entanto, submeter-se por inteiro ao ambiente social.

Para Vygotsky, os comportamentos humanos são primeiro interindividuais e depois se tornam, por meio do processo de internalização, intraindividuais. A ação do sujeito incide, nesses termos, sobre a constituição das relações sociais em que eus se formam em interação com outros *eus*. Além disso, sua perspectiva vê o indivíduo humano como um ser essencialmente de linguagem, desde já social; sendo em função do uso dessa capacidade que as capacidades sócio-cognitivas se formam. Partindo da noção de interação como o processo pelo qual o ser humano se integra socialmente com os outros no meio social e da noção de linguagem como um processo de mediação entre os seres humanos entre si e destes com o ambiente social, Vygotsky (1998) considera linguagem, pensamento e consciência em termos de uma relação não mecanicista entre aprendizagem e desenvolvimento.

Vemos aí sua grande afinidade com o pensamento dialógico. Tal como para a concepção dialógica, para ele a consciência depende da linguagem para formar-se e manifestar-se, assim como esta precisa da consciência para existir. E como a linguagem se acha imersa no mundo, sendo por ele constituída, ao mesmo tempo em que o apreende, a consciência constrói o mundo não lhe impondo suas categorias, mas situando-se na concretude desse mundo para se constituir - ela o apreende relacionalmente. Pode-se dizer que, também para Vygotsky, o sujeito é um agente, um organizador do discurso, responsável por seus atos e responsivo ao outro; alguém dotado de um excedente de visão com relação ao outro: o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si.

Para Vygotsky (1987, 1988), a linguagem marca a diferença entre o ser humano, dotado de capacidades mentais superiores, e os outros seres do mundo. Nos primeiros estágios de desenvolvimento, a criança, biologicamente possuidora de um cérebro e dotada de capacidades mentais inferiores, interage com os outros seres humanos por meio de palavras. Essas palavras, em princípio simples e únicas, ganham mais complexidade a partir das interações. A própria construção sintática vai assumindo complexidade crescente no processo de utilização das palavras nas interações. A internalização/interiorização de sentidos sempre novos (ainda que fundados em significações cristalizadas), construídos em interações concretas, é a base do discurso interior. Trata-se, como se vê mais uma vez, de proposta bem próxima das do Círculo.

A palavra, reacentuada na interação com o outro, torna-se parte do discurso interior, dos processos mentais, torna-se palavra (ou discurso) interior, mediadora do processo de construção da consciência. Esta não se constitui sintaticamente como o discurso exterior, mas por meio de palavras plurissignificantes. O discurso interior interage com a consciência e a ressignifica. Para Vygotsky, portanto, o processo cognitivo se completa no instante da reutilização da palavra plurissignificante no discurso exterior sintaticamente constituído, ou seja, quando a palavra da consciência se transforma em linguagem.

Completa-se assim o ciclo da interação: o interindividual, que foi internalizado, tornando-se intraindividual, é a base do comportamento, de cunho interindividual. O que Piaget chama de *fala egocêntrica* de fato o é, por ter o *eu* como centro, mas situa-se na direção contrária à que o autor suíço propõe. Na realidade, trata-se da fala dialógica a que a criança é exposta em processo de internalização, de transformação em *linguagem interior*, base do retorno do *eu* ao convívio com o *outro* em novas bases, como membro pleno da coletividade, porque dotado de palavra própria (formada a partir das palavras dos outros e passando por um

estágio de palavra alheia-própria, lembrando as passagens sobre palavra alheia, palavra alheia-própria e palavra própria, bem como sobre o discurso de outrem em geral (BAKHTIN, 2002; VOLOSHINOV, 2017).

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do ser humano se realiza no processo de criação de sentidos e de ressignificação das palavras. O indivíduo, quando se apropria das palavras e lhes dá um sentido, supera a fixidez de sua constituição biológica. Ele se torna sujeito ao ser socialmente constituído pelas significações adquiridas e apropriadas e em um constante processo de interação com o meio sócio histórico. Antes de se apropriar de linguagem, ele é um ser apenas biológico; a linguagem lhe permite construir sua história individual e, em consequência, sua história social em sociedade, no mundo humano.

As Zonas de Desenvolvimento (que lembram da idéia do Círculo de Bakhtin do sujeito humano como um projeto em constante realização) descrevem o processo natural de auto-reorganização psíquica do sujeito em novas situações de aprendizagem, em novas situações sociais. Assim, a aprendizagem não é um processo simultâneo ao desenvolvimento biológico/cognitivo, pois ela propõe projetos que estão sempre apontando para além do *estágio* de desenvolvimento que o sujeito supostamente teria em termos biológicos/cognitivos. Uma aprendizagem restrita ao que se supõe que o sujeito pode saber num dado estágio do desenvolvimento é mera confirmação do já sabido e não pode deslocar o sujeito na direção do novo. E, sem esse deslocamento, não há aprendizagem

A teoria de Vygotsky vê, assim, o ser humano como um ser essencialmente de linguagem e mostra que as capacidades sócio-cognitivas se formam a partir do uso da capacidade linguística, por meio do exercício da linguagem. É vital para ele a interação entre os seres humanos como fator de integração social e de formação do sujeito, bem como da linguagem como processo de mediação entre os sujeitos e deles com o ambiente social e histórico.

Suas propostas estabelecem uma produtiva síntese entre desenvolvimento, do lado individual, e aprendizagem ou obtenção de conhecimento, do lado social, interativo, mostrando que há no ser humano a capacidade para o desenvolvimento e que a aprendizagem se processa por meio da experiência social, assumindo, por meio da internalização, caráter individual, vindo então o sujeito a integrar-se como membro pleno da coletividade, como já foi dito. Trata-se, portanto, de uma análise monista fundada na recusa da separação entre a mente e o mundo, ambos considerados em seu ser social e histórico, a saber: o mundo natural só se torna humano por meio de processos de mediação realizados pelo sujeito humano, sendo que nem o mundo

dado deixa de existir como tal nem o homem o apreende nesses termos, mas sempre como mundo postulado, criado simbolicamente no âmbito do diálogo, da interação.

Tal como para o Círculo de Bakhtin, a constituição da consciência assim como a construção do mundo pelas categorias da consciência são processos que se dão situadamente, na sociedade e na história, em vez de no plano essencial do *humano* idealista, dado que só se pode ver o mundo, natural ou social, a partir de uma dada posição, sem por isso negar a existência concreta desse mundo.

Em busca de uma proposta de educação dialógica

A ideia de educação dialógica nos termos bakhtiniano-vygotskyanos aqui propostos entende as duas teorias nos termos de sua filiação marxista - especificamente da dialética marxista. Essa dialética se funda na ideia de que o ser/estar dos seres humanos no mundo, e a modificação desse mundo e dos seres humanos por meio desses processos, envolvem a ligação intrínseca entre a objetivação do mundo natural e sua apropriação no âmbito da cultura. Isso permite pensar o mundo humano em termos monistas, sem as separações e sobreposições mecânicas de teorias que ora partem de uma concepção de *social* restrita à imediaticidade das interações entre seres humanos (e não levam em conta que são as relações *sociais* que formam o tecido social), ora partem de uma concepção de indivíduo limitada a aspectos puramente subjetivos, e mesmo cognitivos estritos (isto é, fisiológicos), reduzindo-o a um organismo biológico. Este, nessas teorias dualistas, assimila autarquicamente um mundo material *objetivo*, isto é, que chega à consciência sem passar pelo social e o histórico.

As teorias de Vygotsky e as propostas do Círculo de Bakhtin permitem dizer que o mundo não chega à consciência sem mediação: o sensível é o plano de apreensão *intuitiva* do mundo sem elaboração teórica, o plano do dado, das *impressões totais* de que fala Adam Schaff,³ dos conceitos espontâneos de Vygotsky; o inteligível é o plano da elaboração do apreendido, dos conceitos científicos, da ação das categorias humanas de organização do contínuo do mundo em sentido humano.

O sensível privilegia o processo de percepção e de ação enquanto criador de impressões, e o inteligível se centra na transformação dessas impressões numa unidade de conteúdo, num

³ Expressão usada por Heinrich Gomperz (1873-1942) em sua obra *Weltanschauungslehre* e, ao que parece, por Otto Weininger (1880-1903) (SOBRAL, 2006).

conceito. Portanto, o sensível é o plano da multiplicidade, da descontinuidade, dos seres humanos únicos e irreprodutíveis, e o inteligível, o da busca da unidade, da continuidade, do que há de comum a todos os seres humanos. Eses planos, porém, só existem em integração, em relação de suposição e de constituição mútuas.

Assim, a discussão de uma educação dialógica, aqui introduzida, é uma tentativa de estabelecer parâmetros para uma junção das teorias do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky. No primeiro caso, com ênfase na teoria da cultura e, no segundo, nas relações entre pensamento e linguagem em suas implicações educacionais, a fim de propor uma alternativa que supere tanto a tirania da prática - que se restringe ao singular e perde de vista a generalidade tão necessária ao ato de conhecer (e transformar) o mundo - como a tirania da teoria - que se restringe ao geral e perde de vista a riqueza da(s) singularidade(s). A escola deveria ser, nessa concepção dialética dialógica, um espaço de exploração sistemática do aspecto dinâmico da vida humana que é a criação de sentidos a partir da relação entre os seres - não de saberes estáticos pretensamente válidos por si mesmos e transmissíveis como conteúdos e que apagam o indivíduo.

Propõe-se que a escola seja um espaço de sistematização da principal atividade humana: a de uma tradução, em termos de compreensão e de interpretação, que respeite a um só tempo as semelhanças e as diferenças entre os alunos e os incite a ir em busca do novo. Todo e qualquer sentido produzido (e o agir humano sempre produz sentido) é já tradução, porque mesmo duas pessoas face a face, tratando do *mesmo*, tratam também do *outro* – outro assunto, outro sujeito etc., numa negociação de sentidos. Por mais que tente, a escola pode *ensinar* (criar condições para a aprendizagem ao organizar o ensino), mas não transmitir. Se insistir em transmitir, ela deixará de cumprir sua função de ensinar, ou seja, de propor ao aluno desafios que o façam ir sempre além do estado atual de seus saberes.

Além disso, enunciamos/ensinamos, por menos que queiramos admitir ou por menos que o percebamos, a partir de uma dada posição, que é *tanto* pessoal *como* social. E, dessa posição, avaliamos aquilo que vamos enunciar/ensinar, o que fazemos de uma dada maneira, que vem da soma total de nossas vivências, de nossas relações sociais ao longo da vida e das posições que ocupamos ao longo do tempo numa dada coletividade. O outro também tem sua soma total de vivências, de suas relações sociais ao longo da vida e das posições que ocupa numa dada coletividade. Por isso, a escola deve ser o espaço de reconhecimento concreto das diferenças, de valorização das diferenças, não de achatamento dos seres humanos em nome de alguma concepção estática do que são esses seres

Se sempre que interagimos traduzimos o outro e nos traduzimos naquilo que dizemos e naquilo que nos é dito, cabe à escola encarregar-se de uma nova tradução, fazendo com que compreender o dizer do outro seja também, mais amplamente, compreender esse outro em sua diversidade, porque é da diferença que nasce o sentido. Cabe à escola dialético-dialógica aqui esboçada ser um espaço que torne concreto o fato de que só na diferença - que supõe uma semelhança ou seria mera incompatibilidade - se pode encontrar sentido.

Essa escola dialético-dialógica reconhece, sem idealismos, que há um nível de troca - tensa, complexa e sujeita a erros, como tudo no mundo humano - em que todos os sujeitos sempre ganham, porque aquilo que cada sujeito dá em troca permanece com ele, somando-se ao que ele recebe, o que aumenta os saberes sociais e, portanto, torna o mundo mais rico. Trata-se da troca de pontos de vista sobre o mundo, que negocia sua objetivação e sua apropriação, uma vez quem, por menos que saiba, todo sujeito traz em si saberes que os outros não têm - porque são outros seres. E, por mais que saiba, a escola não constitui a totalidade do mundo humano, mas a instância na qual os vários saberes, dos mestres e dos discípulos, devem ser sistematizados para dar ao mundo um sentido sempre maior, sempre partindo de contextos específicos de ensino e de aprendizagem. Não se ensina para a escola, mas para a vida, e, mais do que isso, a partir da vida.

Referências

- BAJTIN, M. M. (1920-1924) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Trad. e notas: Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/EDUPR, 1997.
- _____. *Toward a Philosophy of the Act*. (1920-1924). Trad. e notas de Vadim Liapunov. Austin: Achia University of Texas Press, 1993.
- _____. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. 2a ed. Tradução feita a partir da edição francesa. Trad. M.H. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. 4a ed. Nova edição com tradução a partir do russo. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (1929) *Problemas da Poética de Dostoievski*. 2ª. ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 1997.
- _____. (1975). *Questões de Literatura e de Estética (Teoria do Romance)*. 3a ed. Trad.: A. F. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 2002.
- BAKHURST, D. A memória social no pensamento soviético. In: DANIELS, Harry (org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 229-254.

BRAIT, B. *O Círculo de Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005.

EMERSON, C. (1996). Keeping the Self Intact During the Culture Wars – A Centennial Essay for Mikhail Bakhtin. In: *New Literary History*, n. 27.

_____. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro DIFEL, 2003.

ILYENKOV, E.V. *Dialectical Logic: Essays on Its History and Theory*. Moscow: Progress Publishers, 1977.

_____. *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. Moscow: Progress, 1982.

MARX, K. *Economic & Philosophical Manuscripts of 1844*. Trad.: Gregor Benton (1974). Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/epm/index.htm>. Acessado: 18/04/2003.

_____. *The Capital*. (Edição de 1887). Editado com alterações por F. Engels. Disponível em: <http://www.ex.ac.uk/Projects/meia/Archive/1867-C1/index-1.htm>. Acessado: 27/05/2004.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail de Bakhtin: Creation of a Prosaics*. Stanford: Stanford UP, 1990.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil – História e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001, p. 163-186.

SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.

SOBRAL, A. U. Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *O Círculo de 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. *O Círculo de Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005b, p. 103-121.

_____. Filosofias (e filosofia) em o Círculo de Bakhtin. In: BRAIT, B. *O Círculo de Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005c, p. 123-150.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VOLOSHINOV, V. N. (1930). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Trad. Rosa María Rússovich. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

_____. *Freudism*. (1927). [Inclui "Discourse in Life and Discourse in Art (Concerning Sociological Poetics)"]. Trad. I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1976a.

_____. *Freudismo*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. (1929/30). Les frontières entre poétique et linguistique. In: TODOROV, T. *Le Principe dialogique*. Suivi de Ecrits du cercle de o Círculo de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981, p. 243-285.

_____. (1925). Más allá de lo social. Ensayo sobre la teoría freudiana. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 173-216.

_____. (1929). La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 245-276.

_____. (1929). ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 217-243.