O papel da linguagem na estruturação sociocultural do sujeito: um diálogo entre estudos de Bakhtin e de Vigotski

The role of language in sociocultural structuring of the subject: a dialogue between Bakhtin and Vigotski studies

Neiva Maria Tebaldi Gomes
Noeli Reck Maggi

RESUMO
Este artigo traz à discussão aspectos da relação entre linguagem e pensamento. Para isso apóia-se em reflexões linguístico-filosóficas do pensamento bakhtiniano e em estudos do pensamento de Vigotski, destacando pontos convergentes. Discute o papel da linguagem na estruturação sociocultural do sujeito, visando contribuir com reflexões sobre processos de ensino/aprendizagem. A convergência de pensamento entre os dois teóricos pode ser percebida tanto no conceito de interação quanto em relação a formulações sobre discurso interior, entendido como produto de processos de socialização.

PALAVRAS-CHAVE
Linguagem; Aprendizagem; Leitura; Escrita.

ABSTRACT
This paper brings to discussion some aspects of the relationship between language and thought. For that it rests on linguistic and philosophical reflections of Bakhtinian thinking and on Vigotski's studies of thought, emphasizing convergences. It discusses the role of language in sociocultural structuring of the individual, aiming to contribute to reflections on the teaching/learning processes. The convergence of thinking between the two theorists can be seen in the concept of interaction and in relation to formulations of inner speech, which is understood as a product of processes of socialization.

KEY WORDS
Language; Learning; Reading; Writing.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: RELAÇÃO ENTRE SIGNO E IDEOLOGIA

> *No início do trabalho heurístico, não é tanto a inteligência que procura, construindo fórmulas e definições, mas os olhos e as mãos, esforçando por captar a natureza real do objeto; acontece que, em nosso caso, os olhos e as mãos se encontram numa posição difícil: os olhos nada veem, as mãos nada podem tocar, é o ouvido que, aparentemente mais bem situado, tem a pretensão de escutar a palavra, de ouvir a linguagem.* (BAKHTIN)

Para trazer à discussão a relação entre linguagem e pensamento, considerando, para os fins a que se propõe este artigo, a linguagem verbal, faz-se necessário, inicialmente, refletir sobre o conceito de signo, mais especificamente de signo ideológico, ainda que para isso seja feito um recorte muito específico. Restringimo-nos, nestas considerações introdutórias, a algumas reflexões sobre o conceito de signo que resultam da leitura de obras do Círculo de Bakhtin e que nos são confirmadas (em BACHTIN, 2003. *Linguaggio e scrittura*) por Ponzio, um filósofo italiano que consideramos leitor perspicaz de Bakhtin[1].

Destacamos inicialmente que, no pensamento bakhtiniano, o problema do signo vem sempre associado ao de ideologia. É o que também se lê na introdução que Ponzio faz ao livro *Linguaggio e scrittura*[2] (BACHTIN, 2003, p.8), dizendo que em diversos ensaios (*Corpi, segni e ideologie*), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem,* em *Freudismo* e no livro sobre o método formal de 1928, o problema do signo vem sempre associado ao de ideologia: "caracteriza-se (nessas obras) uma estreita relação de recíproca implicação, de interdependência, entre teoria dos signos e teoria da ideologia"[3]. Nesse mesmo comentário introdutório, a ideologia vem definida como a expressão das relações materiais dos homens, onde "expressão" não significa somente interpretações e representações, mas também organizações e representações dessas relações (ibidem).

Ponzio também destaca o fato de que, segundo o pensamento bakhtiniano, no signo ideológico está sempre presente uma "acentuação

[1] Ponzio (BACHTIN, p. 9) diz referir, daquele momento em diante do livro, sempre o nome de Bakhtin, mesmo ao tratar de obras assinadas por Volochinov e Medvedev. O autor justifica esse posicionamento dizendo que, com raras exceções, há nos textos que reporta convergências e mesmo de coincidências. Neste artigo, assumimos esse mesmo posicionamento, uma vez que o que nos interessa é o pensamento do conjunto da obra conhecida como pertencente ao Círculo Bakhtiniano e não a discussão sobre a autoria dos textos.

[2] Neste livro, Ponzio trata de quatro ensaios de M. Bakhtin que apareceram em revistas russas entre os anos de 1926-1930: *La parola nella vita e nella*

valorativa" que faz com que ele não seja simplesmente expressão de uma idéia no sentido cognitivo, de um conceito, de um "significado" em sentido puramente semântico, mas que tenha sempre também sentido axiológico, pragmático. Signo é, então, um objeto material, um fenômeno da realidade objetiva, que conquistou uma função ideológica (BACHTIN, 2003, p.9). O filósofo italiano nos lembra que, para Bakhtin, a materialidade do signo e sua propriedade de dirigir-se ao outro são condições necessárias, mas não suficientes para constituí-lo signo. Para essa constituição, é preciso que intervenha um terceiro fator: "o ponto de vista". O signo representa, então, a realidade a partir de certo ponto de vista valorativo, de uma determinada posição e de um contexto social particular, e segundo determinados parâmetros valorativos e em função de um determinado plano de ação.

Para discorrer sobre a palavra como signo ideológico, Bakhtin nos remete à observação da realidade que nos circunda: nela, diz, veremos objetos da natureza, instrumentos de produção, objetos da vida cotidiana, que não têm inicialmente nenhum significado ideológico. Mas qualquer um desses objetos, em determinados contextos, pode adquirir, paralelamente à sua função de objeto, uma função ideológica. Tome-se o clássico exemplo da foice e do martelo (instrumentos de produção), que adquiriram, em um determinado contexto histórico, a função de símbolo do estado proletário; ou produtos de consumo como o pão e o vinho, que assumiram uma função simbólica no cristianismo. Esses instrumentos e produtos de consumo não são, no entanto, por si mesmos signos. A função sígnica que adquirem é distinta da função de instrumentos ou de produtos da natureza que conservam. Diferentemente dos objetos, instrumentos e produtos, a palavra, por sua natureza intrínseca, é do início ao fim, ou seja, desde seu aparecimento, um fenômeno puramente ideológico (BACHTIN, 2003, p, 152). Toda sua realidade objetiva – o som, de base acústica e fisiológica – consiste exclusivamente na sua função de signo. E como portadora dessa função, é preciso que ela seja compreendida como algo que reflete e exprime certos fenômenos da realidade objetiva – fenômenos da natureza ou da consciência.

poesia; Le più recenti tendenze del pensiero lingüístico occidentale; Stilistica letteraria, que recolhe três artigos publicados em sucessão: *Che cos^e Il linguaggio, La costruzione dell´enunciazione; La parola e La sua funzione sociale.*

[3] Tradução nossa. Assim também o serão outras citações tanto diretas quanto indiretas de BACHTIN, 2003.

Segundo o pensamento bakhtiniano, os signos ideológicos (sejam os verbais ou os figurativos) somente podem se constituir como tal em uma sociedade organizada (BACHTIN, 2003, p. 153). E essa concepção nos remete ao fato de que em um signo se refletem e se manifestam relações ideológicas de classe diversas. A palavra, nessa abordagem, não é de fato a fotografia daquilo que denota; é um som significante, pronunciado por um indivíduo humano real, em um dado momento da história, para expressar um determinado ponto de vista. Pronunciada, ela tem como consequência o aspecto de uma enunciação inteira ou torna-se parte constitutiva dela. Fora da enunciação a palavra só existe nos dicionários, mas essa é, segundo o pensador, uma palavra morta.

A IMPLICAÇÃO DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA/PENSAMENTO

Para explicar o que seja a consciência, Bakhtin (Bachtin, 2003, p. 108), sugere que fechemos os olhos e comecemos a refletir sobre esse problema. Diz que a primeira coisa que perceberemos será um *fluxo de palavras*, às vezes ligadas por frases distintas, mas na maior parte formando uma mistura de pensamentos, imagens, sons, provocados por objetos ou fenômenos da vida. Em um esforço para abstrair as palavras, poderão restar fragmentos de imagens, de sons. Procurando abstrair esses também, é possível, diz Bakhtin, que ouçamos as batidas do coração ou o murmúrio do sangue no ouvido, ou ainda o trabalho dos músculos. Fazendo um esforço excepcional de abstração de tudo isso, da nossa consciência não restará nada. O que seria então a nossa consciência nesse caso?

> O total não-ser, semelhante ao estado de inconsciência ou ao sono sem sonhos.
> Para tornar ao estado "consciente" normal é preciso romper este muro de não-ser, retornar à vivaz confusão das palavras e das representações com as quais ganham corpo nossos pensamentos, desejos, sentimentos; é preciso pronunciar para si mesmo uma pequena palavra como "eu". (ibidem)

O *fluxo de palavras* que poderíamos observar ao fechar os olhos é denominado de "linguagem interior". E é essa linguagem que dá forma aos nossos atos de consciência. Qualquer necessidade fisiológica, qualquer sensação ou emoção toma forma quando incorporada no material de linguagem interior. Essa idéia se completa mais adiante (p. 111), quando o autor afirma que "sem a linguagem, sem uma bem definida enunciação, seja verbal ou simplesmente definida em gestos, não existe expressão, assim como não existe expressão sem a real situação social e seus participantes".

A concepção de Bakhtin sobre consciência interior converge com a de Vigotski[4], para quem "é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento"[5]. Ao discorrer sobre a relação entre pensamento e palavra, Vigotski (2005, p.149) diz não encontrar nenhuma interdependência específica entre as raízes genéticas de ambos. De acordo com seus estudos, no desenvolvimento da criança, existe um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala. A conexão entre pensamento e fala acontece com a evolução desses dois processos. No entanto, o autor adverte que

> [...] seria errado considerar o pensamento e a fala como dois processos independentes, paralelos, que se cruzam em determinados momentos e influenciam mecanicamente um ao outro. A ausência de um elo primário não significa que uma conexão entre eles só possa estabelecer-se de uma forma mecânica. [...] Encontramos essa unidade do pensamento verbal no *significado das palavras* [...]. (p. 150)

No pensamento de Vigotski (p. 151), "o significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele". Outro aspecto relevante destacado pelo autor (p. 156) consiste no fato de que os significados das palavras evoluem porque são formações dinâmicas,

[4] Segundo Bronckart (In: *Vigotsky hoy*, p. 7), Vigotsky adotou profundamente a doutrina marxista e se incorporou de maneira muito ativa aos projetos de construção de uma nova sociedade e de uma n ova cultura que prevaleciam naquele momento sociocultural. Seu maior interesse se havia centrado na significação histórica e psicológica da obra de arte, mas muito cedo interessou-se também por questões de psicologia da linguagem.

[5] Bruner. Na introdução ao livro *Pensamento e Linguagem*. Vigotski. 2005, p. IX.

processuais. E a descoberta de que o significado das palavras evolui "tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída", porque, se os significados das palavras "se alteram em sua natureza intrínseca, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica". Dessa discussão também se releva que o "pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir" (ibidem).

No confronto de ideias dos dois estudiosos, percebemos que as reflexões produzidas por Vigotski, a partir do seu interesse em desvendar os mecanismos internos da consciência linguisticamente saturada, e as suscitadas por Voloshinov/Bakhtin, em relação aos mecanismos externos dos enunciados sócio-linguísticos e formadores da consciência, permitem uma compreensão mais ampla do papel da linguagem na estruturação sociocultural do sujeito.

Explicitando pontos coincidentes entre Bakhtin e Vigotski, Wertsch (In: *Vigotsky hoy*, p. 128)[6] destaca aquele que tem a ver com as noções de contexto e de sentido. Segundo esse autor, na maior parte dos comentários sobre o predominio do sentido com respeito ao significado na linguagem interior, Vigotski trata do contexto linguístico imediato da palavra ou da expressão. Diz que, embora não tenha aprofundado a discussão, em certas passagens, Vigotski parece ter sugerido que o conceito de contexto poderia se ampliar, e isso sugere que o grande conjunto de textos que constitui a estrutura simbólica de uma cultura poderia constituir o contexto mais geral de um enunciado e contribuir para determinar-lhe o sentido. Em contrapartida, Bakhtin tratou desse tema em detalhe no discurso do romance. De acordo com Wertsch, enquanto o primeiro aprofundou o estudo sobre procesos psicológicos e disse pouco sobre as interrelações entre textos a nível sociocultural, Bakhtin escreveu muito sobre interrelações entre textos e pouco sobre mecanismos precisos de procesos psicológicos. Em relação ao conceito de sentido, dos estudos de ambos infere-se que a distinção que Vigotski estabeleceu entre significado e sentido pode ser comparada aos dois tipos de significado de Bakhtin: o "significado neutro" de um enunciado (tema de estudo específico da

[6] *La mediación semiótica de La vida mental:* L.S. Vigotsky y M. M. Bajtín (p. 111-134). Conforme WERTSCH (p. 128), nem Vigotski nem Bahktin se citam mutuamente, mas é provável que tenham tido contatos pessoais ou que as ideias de um tenham influenciado as do outro.

linguística) e o "significado real" (tema de estudo da metalinguística, que estuda a linguagem em sua totalidade concreta e viva).

Ao final do artigo (*La medición semiótica de La vida mental: L.S. Vigotsky y M. M. Bajtín*, (p. 133), Wertsch diz que a análise de Bakhtin nos permite precisar melhor as propriedades "semânticas" da linguagem interior. Conceitos bakhtinianos como os de voz, perspectiva ideológica, heteroglossia e construções híbridas contribuem para a compreensão da organização semiótica de linguagem interior.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, há uma questão que permeia a discussão inicial: sendo o signo e a enunciação de natureza social, em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental; em que medida a ideologia determina a linguagem? O desenvolvimento dessa questão conduz à conclusão de que "a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo da interação verbal". (1999, p. 34). A consciência individual é, nessa obra, apresentada como um fato sócio-ideológico, que adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos constituem o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento. Assim, a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (p.35-36).

Para responder à segunda questão (em que medida a ideologia determina a linguagem?), o autor nos leva a refletir sobre o conceito de língua. Para Bakhtin (1999, p.14), esta é um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. Em consequência, sua abordagem dá-se justamente pela fala, pela enunciação. A fala que está indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais[7]. Dessa implicação, segundo o pensamento bakhtiniano, resulta que "a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema". (1999, p.14) Sendo assim, a variação é inerente à língua porque ela é o reflexo das variações

[7] Segundo, COSTA (Contribuições do Marxismo para uma filosofia da Linguagem. In: D.E.L.T.A., Vol. 16, N. 1, 2000 (27-54), a teoria marxista pretende-se uma teoria de fundamentação geral, isto é, pretende explicar (ou fundamentar explicações de) todas as dimensões das relações inter-humanas. Isto porque a teoria marxista pensa o mundo como uma totalidade concreta. Nesse sentido, ela se opõe radicalmente à concepção metafísica, que transforma os vários aspectos do real em categorias particulares e independentes, a serem estudadas separadamente. Assim é que, para a metafísica, cada ciência deve-se encarregar de momentos isolados da atividade social do homem – o Direito, a Política, a Moral, a Economia, a Linguagem etc. [...] A teoria materialista, ao contrário, parte do conceito de que o complexo social (a formação sócio-econômica) é formado e constituído pela estrutura econômica. [...] A tese fundamental de Marx e Engels sobre a linguagem é a de que esta é essencialmente, e não apenas contingentemente ou secundariamente, um fenômeno social.

sociais. E sendo "a ideologia um reflexo das estruturas sociais", toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. (p. 15)

Bakhtin considera a linguagem como fenômeno sócio-ideológico, mas, para ele, o lugar da realização do ideológico na linguagem não está na língua como um sistema abstrato de formas[8], mas no signo linguístico, na palavra viva. Para isso, Bakhtin utiliza um conceito de ideologia bastante amplo. Ideologia, para ele, além de designar as manifestações culturais em geral[9], diz do que é relativo a índices de valor, determinados pelos conflitos de interesses sociais, que se confrontam. E, nesse sentido, todo signo é ideológico, pois está sujeito a critérios de valoração. É nesse sentido também que a ideologia determina a linguagem.

Na obra em questão (*Marxismo e Filosofia da Linguagem*), Bakhtin refuta posições da filosofia idealista e da visão psicologista da cultura, que situam a ideologia na consciência. Para ele, a consciência individual é um fato sócio-ideológico, que 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 (a consciência) reflete sua própria lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (p.35-36).

[8] A expressão sistema abstrato de formas corresponde ao conceito saussuriano de Langue: [...] um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencente à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos [...] é o produto que o indivíduo registra passivamente; [...] (SAUSSURE, p. 21-22).

[9] Para FARACO (p.46), a palavra ideologia (ideologias) remete a um universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais.

PRINCÍPIOS BAKHTINIANOS: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA(S)

Ao nosso ver, quando se buscam subsídios teóricos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sejam de leitura ou de escrita, o ponto de partida deve ser uma concepção clara de língua. Assumimos aqui a de Bakhtin, para quem a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua:

> "A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas

> linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações"* (1999, p.123).

Assumir, no ensino, essa concepção tem uma forte implicação metodológica: a interação verbal, falada ou escrita, passará a ser a ênfase esperada. Essa concepção pode ser complementada por uma afirmação igualmente aplicável a situações de ensino/aprendizagem de língua: "Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que a sua consciência desperta e começa a operar" (p. 108). Paralelamente a essa questão, há outras discutidas pelo Círculo Bakhtiniano – como o caráter dialógico entre a palavra própria e a palavra do outro, sua interpretação, compreensão respondente e transmissão – que não podem ser ignoradas quando entra em discussão a verdadeira realidade da língua, a enunciação.

No pensamento bakhtiniano, o caráter dialógico da palavra procede da sua própria natureza, porque a palavra existe para ouvida, respondida e apreciada. Os significados lexicográficos neutros das palavras preservam sua identidade e a compreensão mútua entre falantes da mesma língua, mas o emprego das palavras na comunicação viva assume um caráter individual-contextual. Segundo Bakhtin, qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra, como palavra alheia, carregada de ecos de outros enunciados, e como palavra minha, acompanhada de acento apreciativo. Todavia, como explicam Clark e Holquist,

> O ponto de vista bakhtiniano é que eu *posso* significar o que eu digo, mas só indiretamente, num segundo passo, em palavras que tomo da comunidade e lhe devolvo conforme os protocolos que ela observa. Minha voz pode significar, mas somente com outros – às vezes em coro, porém o mais das vezes em diálogo. (1998, p.39).

Com efeito, dois enunciados postos em confronto em um plano de sentido sempre suscitarão relações dialógicas, que, no dizer de Faraco (2003, p. 64), são relações (concordantes ou discordantes) entre índices de valor que constituem parte inerente de todo o enunciado. A presença de relações dialógicas pode ser explicada pelo fato de que enunciar é tomar posição social avaliativa; é posicionar-se frente a outras posições avaliativas; é responder.

A compreensão do enunciado, por sua vez, implica uma *responsividade*, por isso não pode ser concebida como processo passivo, como mera decodificação. É assim que, na teoria em estudo, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. Nas palavras do autor, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem,* "o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular". E isso assume relevância maior quando se trata, mais especificamente, de atividades escolares de leitura.

O ensino de língua embasado nessa abordagem teórica pressupõe um deslocamento de focalização: da ênfase nas unidades significantes da língua (a palavra e a oração) desprovidas de destinatário, sem relação direta com o enunciado do outro, com a palavra do outro, para as formas que têm destinatário. Para chegarmos a essa afirmação, apoiamo-nos, entre outras obras do Círculo, em Bakhtin (2000, p. 287), onde se lê que o estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida ou do fluxo verbal da linguagem. E, mais adiante (p. 324), o autor diz que quando se subestima a relação do locutor com o *outro* e com seus enunciados (existentes ou presumidos), não se pode compreender o gênero nem o estilo do discurso. "Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado" (p. 325). Assumimos, pois, neste artigo, um conceito de língua ligado a práticas sociais, ou seja, a formas de interação entre sujeitos.

No decorrer das reflexões do Círculo, fica claro que um gênero do discurso é uma forma típica de enunciado, que é o que mantém viva uma língua. Daí a relevância de se trazer esse tema à discussão, quando se trata de ensino de língua. Entendemos como Bakhtin (p.282) que

> Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o **vínculo existente entre a língua e a vida.** (grifo nosso).

Na busca de subsídios para práticas escolares de linguagem (leitura e escrita) e para estudos de morfologia e sintaxe (que demandam esforços para conciliar o estudo de unidades da língua com o funcionamento dessas unidades em enunciados de língua viva), cada vez mais, temos consolidado uma convicção que pode ser expressa por uma passagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio:

> Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, prenha de significados e significações que vão muito além de seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem (2002, p.126-7).

Orientar o ensino de língua pela perspectiva dos gêneros discursivos significa considerar a língua em uso em um determinado contexto (em uma determinada esfera social) e a serviço de uma intencionalidade; significa trabalhar a língua viva, o que pressupõe, além de uma base de conhecimentos linguísticos (conhecimentos relativos à gramática da língua), uma instrumentalização para que o aprendiz, progressivamente, possa inserir-se e atuar em outras esferas sociais. Significa que as situações de ensino-aprendizagem devem ser organizadas a partir

da realidade social e linguística do aluno e devem responder às suas demandas de interações sociais reais e concretas.

O PAPEL DA LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM, SEGUNDO VIGOTSKI

Para Vigotski, é através de atividades práticas mediadas pela linguagem e na relação com o próximo que o homem se constitui e desenvolve suas funções mentais como o pensamento, a atenção deliberada, o raciocínio e a memória. Também de acordo como o pensamento vigotskiano, a experiência social veiculada pelos instrumentos, signos e símbolos alimenta e expande a experiência individual e reverte-se em benefícios para o desenvolvimento das aprendizagens em âmbito formal e não formal.

Vigotski (2005a, p.182) afirma que se "constitui como regra na fala interior, o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase". Para a aprendizagem de uma língua, mais especificamente, Vigotski destaca que é preciso que as atividades educativas sejam significativas e pertinentes às condições histórico-culturais dos alunos e que a interação entre os pares, as negociações do currículo, a utilização de instrumentos disponíveis possam sugerir significado e sentido na aprendizagem dos temas em estudo. Isso porque, na concepção de Vigotski (2007), a aprendizagem da língua se dá na interação com pessoas mais e menos experientes em determinado tema ou assunto, a partir da atividade voluntária e da atenção consciente. Embora esta referência seja feita em relação à aprendizagem da língua, a comunicação interpessoal e verbal é também fundamental para a construção do conhecimento de qualquer outra área.

Para que se dê a passagem das relações entre os pares para a internalização e apropriação da experiência, os instrumentos de mediação referidos por Vigotski (2009) são variados: a fala, os desenhos, os mapas e diagramas, as obras de arte, a música, as dramatizações teatrais e tantos outros. As relações sociais reais e concretas dão origem às funções psicológicas no

âmbito interpessoal para mais tarde dar origem às funções psicológicas no âmbito intrapessoal. Os processos de interação, segundo Vigotski, pressupõem reciprocidade e transformação a partir do que o sujeito já domina e do que pode internalizar em função das aprendizagens com o outro. Na interação, o que ainda está em estado potencial poderá se tornar real.

A criança, o adolescente ou o adulto, em situação de aprendizagem e na interação com o outro, recebem informações e orientações que podem favorecer a apropriação e domínio de uma tarefa, conceito ou princípio. A capacidade de resolver um problema e avançar em uma situação com a ajuda de outros é denominada, por Vigotsky, zona de desenvolvimento potencial. Os seres humanos encontram-se em zona de desenvolvimento potencial para muitas tarefas. Neste sentido, o trabalho cooperativo tende a provocar avanços para que o sujeito amplie experiências de aprendizagem e se aproprie de modo pertinente de novos conhecimentos. A posição interacionista, na perspectiva de Vigotsky, propõe que o ensino seja propulsor do desenvolvimento de zonas de desenvolvimento potencial.

Numa perspectiva interacionista e histórica, a função da escola é possibilitar a construção de conhecimentos através de participação ativa e partilhada, especialmente quando um problema ou dificuldade não pode ser resolvido ou solucionado por um único sujeito. Este processo se amplia, adquire visibilidade e fornece elementos para fortalecer a capacidade cognitiva e a das demais funções psicológicas superiores. A construção do conhecimento concebida no processo interativo requer questionamento constante sobre certezas e verdades finalizadas. A diversidade cultural acentuada pela heterogeneidade de conceitos dominados pelos sujeitos no trabalho cooperativo pode fortalecer as trocas e viabilizar que os conceitos espontâneos sejam ampliados pelos conceitos científicos, assim como os de domínio científico possam alargar a experiência com os conceitos espontâneos ou empíricos.

Na atividade de ensino, a utilização de recursos acumulados da cultura, seja a linguagem ou outros sistemas de representação como o teatro, a

música, o desenho, fornece elementos tanto para o sujeito vivenciar a experiência concreta e próxima de sua vida, quanto para abstrair dessa experiência reflexões sobre a prática. As atividades compartilhadas em situação de interação que utilizam os instrumentos e práticas de mediação acima referidas supõem uma tríplice transformação, segundo Wells (2001, p.297). Em primeiro lugar, uma transformação do funcionamento intelectual e da capacidade para participar com eficácia da atividade. Em segundo lugar, uma transformação da própria situação em função das ações dos participantes e, por último, uma transformação dos instrumentos e práticas que podem ser adequados a novas situações de modo criativo. Para Wells (2001, p. 330), ainda que Vigotsky tivesse destacado o papel fundamental da instrução na zona de desenvolvimento potencial, pouco falou sobre os professores e o ensino. Ou seja, sugere que mais importante do que separar partes do currículo e pensar como trabalhá-lo seria envolver o aluno nas experiências específicas que são propostas em situações de aprendizagem.

O professor, na interação com os alunos, pergunta, informa, revisa e convoca o interlocutor a argumentar entre os companheiros de grupo, a explicar seu ponto de vista, sem desconhecer a trajetória histórica e cultural dos envolvidos no processo. Resulta desta forma de trabalho o desenvolvimento da motivação intrínseca, que emerge da própria necessidade e é vital para o desenvolvimento das demais formas de relação do sujeito com seu universo cultural.

A intervenção pedagógica na zona do desenvolvimento proximal pode ser aplicada a qualquer situação e em qualquer área do conhecimento. A interação entre participantes para desenvolver uma atividade ou aprender algum conceito não é atributo de um indivíduo particular. Enquanto participam de uma determinada atividade, os componentes de um grupo ou de uma turma se encontram em processo de desenvolver o domínio de uma prática ou de compreender um tema. Pode-se dizer que a interação possibilita experiência real com sujeitos que experimentam situações concretas de vida, numa determinada cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente, segundo as teorias histórico-culturais, está pautada no princípio teórico de que aprender pressupõe apropriar-se de conhecimentos, identificar critérios para validar esse conhecimento, utilizar a linguagem para explorá-lo e internalizá-lo. Isso só pode acontecer na medida em que o sujeito conseguir falar sobre os significados e sentidos elaborados. O que distingue a aprendizagem humana da aprendizagem dos demais seres é a construção de significados; trata-se de um processo semiótico representado pela linguagem. Na origem da linguagem também encontramos a origem da aprendizagem.

> Vygotsky concebe a linguagem como um instrumento semiótico, baseando-se numa analogia com a função mediadora dos instrumentos materiais na atividade humana. Para Vygotsky, todos os instrumentos têm uma natureza dual como artefatos; são ao mesmo tempo materiais e ideais e, em conseqüência, exigem de seus usuários uma atividade física e intelectual. (WELLS, 200, p.26)

Para o ensino da leitura e da escrita podem ser utilizados instrumentos de mediação semiótica, de modo que o limite para o uso desses recursos seriam as possibilidades de estabelecer relações entre signos e de atribuir-lhes significados, conforme a zona de desenvolvimento potencial em que se encontram os sujeitos envolvidos. O texto tem valor quando o significado apontado pelo autor, além de ser reconstruído pelo leitor, serve como dispositivo para pensar a cultura com as especificidades significativas a cada sujeito.

Em qualquer situação, existe para o aluno uma zona do desenvolvimento próximo, uma aprendizagem em potencial que pode se beneficiar quando a instrução de alguém mais apto é adequada. O emprego da linguagem científica verbal e escrita em situações de aprendizagem colaborativa possibilita seu emprego subsequente em situações variadas. As atividades colaborativas em situações de aprendizagem com interação

dos participantes – alunos e professores – podem configurar-se pelo encaminhamento de perguntas e de respostas ou de pistas diversas.

As dúvidas que os alunos revelam através de perguntas ou das respostas fornecidas se constituem em pistas para os professores encaminharem novos questionamentos e orientações. Esse processo deixa de ser unidirecional para se converter numa transformação radical em relação à aprendizagem de novos conceitos e princípios. Assim, a aula se transforma numa "comunidade de indagações" (WELLS, 2001, p.313) na qual o conhecimento é construído em colaboração com todos os participantes. Diferentes estruturas de atividades, como debates, explicações, trabalhos em grupo, fazem parte da construção de conhecimentos e se constituem fato social e contextual. Nesse fato social, de acordo com Jorba et al. (2000, p.113), alunos e professores estão implicados segundo normas de atuação e de comunicação. Na proposta interacionista, o planejamento das atividades deve contemplar possibilidades de participação entre professores e alunos.

Mauri e Sanmarti (In: JORBA et al. 2000, p.133) propõem que as atividades cooperativas envolvam negociações de significado e que tenham gestão na interação ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A construção de conhecimentos compartilhada implica que professores e alunos elaborem conjuntamente as representações e que estejam implicados no processo de modo pessoal. Alguns passos são apontados por esses autores como possibilidades de trabalho interativo. A comunicação clara dos objetivos a serem atingidos e das habilidades que a tarefa exige, acompanhada de situações que ajudem os alunos a se posicionarem em relação ao tema, pode ser um dos indicadores para o trabalho docente. A gestão do trabalho colaborativo pode também ser desenvolvida através de propostas de elaboração de textos em situações variadas, com possibilidades de o aluno explicitar as próprias atividades realizadas, sejam as produções individuais sejam as de grupo. Este processo pode assumir maior sentido quando é valorizado o aprofundamento da representação compartilhada dos objetivos e significados da tarefa.

A interação social em atividades que envolvem dramatização, texto falado e escrito possibilita, como um de seus resultados, a produção de artefatos que podem ser empregados como instrumentos numa atividade posterior. Este tipo de aprendizagem implica desenvolvimento da identidade e de conhecimento. Neste sentido, as relações em um grupo são mediadas por comportamentos que expressam interesse, confiança e respeito mútuo. A aprendizagem que faz avançar o desenvolvimento do sujeito vai depender de valores dominantes, apreciados e refutados em tempos e espaços diferentes.

REFERÊNCIAS

BACHTIN, Michail M. (A cura di Augusto Ponzio). *Linguaggio e Scrittura.* Roma: Meltemi Editore, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (V.N.Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 9ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de Linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDU, 1999.

CLARK, Katarina; HOLQUIST Michael. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA. *Contribuições do Marxismo para uma filosofia da Linguagem.* In: D.E.L.T.A., Vol. 16, N. 1, 2000, p. 27- 54.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo*: as idéias lingüísticas de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

JORBA, Jaume; GÓMEZ, Isabel; PRAT, Ángels. Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Barcelona: Editorial Sínteses/ Universitat Autònoma de Barcelona, 2000.

PONZIO, Augusto. *A revolução Bakhtiniana*: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: contexto, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. (Coordinadores). *Vigostsky hoy*. Trad. Miguel Sautié. Madrid. Editorial, S.A.

VYGOTSKI, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. 3. Ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKY, L. S; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. ET AL. *Psicologia e Pedagogia:* bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo frias. São Paulo: Centauro, 2005 b.

VYGOTSKI, Lev. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLS, Gordon. *Indagación dialógica*: hacia una teoria y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

NEIVA MARIA TEBALDI GOMES

Doutorado em Letras pela UFRGS. Professora nos cursos de Licenciatura, Especialização, Mestrado e Doutorado em Letras do UniRitter/Laureate.

E-mail: neiva_gomes@uniritter.edu.br

NOELI RECK MAGGI

Doutorado em Educação pela UFRGS. Professora nos cursos de Licenciatura e de Pós-Graduação em Pedagogia e no Mestrado em Letras do UniRitter/Laureate.

E-mail: nrmaggi@portoweb.com.br

Recebido em 24/10/2011
Aceito em 30/11/2011

GOMES, Neiva Maria Tebaldi; MAGGI, Noeli Reck. O papel da linguagem na estruturação sociocultural do sujeito: um diálogo entre estudos de Bakhtin e de Vigotski. *Nonada* Letras em Revista. Porto Alegre, ano 14, n. 17, p. 69-86, 2011.