

## Os gêneros do discurso na esfera escolar: relações interpessoais e conhecimento para a/na prática

Maria Marta Furlanetto (UNISUL)\*

**RESUMO:** O fundo teórico deste trabalho é a abordagem de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, no contexto do princípio dialógico. Tendo como critério de discussão as relações eu/tu (pessoal) e eu-nós/ele (impessoal), o objetivo principal é discutir os modos e possibilidades atuais de conhecimento escolarizado relativamente às fontes teóricas disponíveis, bem como fornecer alguns indícios de como a tradição se estabelece sub-repticiamente nos processos pedagógicos, dificultando que a orientação dialógica se potencialize como elemento aproximador e ativo das relações pessoais/sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conhecimento. Teoria. Gênero. Princípio dialógico.

**RÉSUMÉ:** La source théorique de cet essai est l'approche bakhtinienne des genres du discours, dans le contexte du principe dialogique. Ayant établi comme critère de discussion les rapports je/tu (personnel) et je-nous/il (impersonnel), notre but majeur est de réfléchir sur les possibilités actuelles de connaissance scolarisée vis-à-vis des sources théoriques disponibles, aussi bien que pourvoir quelques indices sur comment la tradition s'établit de façon souterraine dans le processus pédagogique, bornant la potentialité de l'orientation dialogique en tant qu'élément actif d'approche des rapports personnels/sociaux.

**Mots clés:** Connaissance. Théorie. Genre. Principe dialogique.

### 1 Introdução

A abordagem teórica de Bakhtin sobre os gêneros de discurso teve uma projeção espetacular no projeto político de educação no Brasil, em todos os níveis, relativamente ao ensino/conhecimento/prática da língua materna, por trazer uma perspectiva aparentemente promissora para a mudança de rumos. Um ensino cujos resultados práticos, ano a ano, tinham demonstrado pouca eficácia para a consecução de objetivos voltados para a participação social efetiva das pessoas precisaria ser repensado. Ainda hoje a avaliação das mudanças iniciadas na década de 1980 precisa ser reexaminada, visto que os problemas continuam a ser experimentados e visualizados com as estatísticas fornecidas pelos órgãos oficiais.

Com uma orientação clara para o estudo do ser social e suas ações, destacando o caráter dialógico das relações discursivas e de todas as formas de linguagem social (o que põe no centro das discussões o multiletramento), essa abordagem trouxe, efetivamente, a esperança de uma grande virada para a compreensão do funcionamento discursivo, com base no eixo que podemos denominar “humanidade do outro” – o sujeito “próximo”, tão central em si mesmo, e tão outro para quem o objetiva.

Com base nas relações eu/**tu** (pessoal) e eu-nós/**ele** (impessoal), objetivamos, neste trabalho, discutir os modos e possibilidades atuais de conhecimento escolarizado relativamente à fonte teórica disponível, bem como fornecer alguns indícios de como a marca de uma tradição se estabelece sub-repticiamente nos processos pedagógicos, dificultando a uma orientação social-dialógica sua potencialidade como elemento aproximador e ativo das relações pessoais/sociais. Essa tradição, inevitavelmente, tem um selo político.

### 2 Eu/tu (pessoal) e eu-nós/ele (impessoal)

Para focalizar a questão do conhecimento para a/na prática, tal como anunciada no título, vamos explicitar como estamos entendendo o *pessoal* e o *impessoal* deste subtítulo. Antes, porém, fique destacado que utilizamos, de modo central, princípios e pressupostos da teoria sociointeracionista encontrada em vários trabalhos do Círculo de Bakhtin, mas especialmente o que (supostamente) foi enunciado e escrito pelo próprio Bakhtin, com destaque para a teorização dos gêneros do discurso.

Ainda com implicação neste tema, deixemos claro que condições de produção específicas determinam as relações discursivas que se concretizarão nas inúmeras práticas sociais – consubstanciando-se nos gêneros do discurso. Essas relações interpessoais são, necessariamente, tingidas pelo modo como os

---

\* Doutora em Linguística Aplicada, Professora no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul – campus Tubarão – SC. Email: [mmarta@intercorp.com.br](mailto:mmarta@intercorp.com.br)

sujeitos podem enxergar, interpretar e julgar o mundo à volta e seus interlocutores imediatos e mediatos – não sendo, em muitos casos, apenas trocas verbais (ou não verbais, ou conjugando várias semioses) civilizadas, segundo parâmetros conhecidos, mas também confronto de relações de força, em que uma posição discursiva assumida é determinante do que se enuncia. E os desacordos na interação são sempre esperados e inevitáveis.

*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 98, grifo do autor)

Entendemos a relação pessoal/impessoal, expressa acima por meio da orientação eu/**tu** e eu-nós/**ele**, da seguinte forma:

- a) eu/**tu** simboliza o que em Bakhtin/Voloshinov (1979, p. 101)<sup>1</sup> se expressa como “orientação social da experiência mental”, ou seja, a *atividade mental do nós*, que implica crescimento do grau de consciência, atividade mental complexa e mundo interior rico. Queremos explicitar isso como reconhecimento do outro, apreciação, valoração, tentativa de compreensão das possibilidades que o outro oferece para a maturação pessoal – como algo positivo na esfera escolar, como quer que esse outro se manifeste (um colega, um amigo, um professor, os autores lidos, e assim por diante);
- b) eu-nós/**ele** indicaria, neste caso, uma relação subjetiva em que um sujeito se relaciona com um grupo relativamente pequeno (ou mais de um grupo), porém de uma maneira exclusivista, sem uma orientação social plena – o que levaria, ainda conforme Bakhtin/Voloshinov, a uma “perda da modelagem ideológica e conseqüentemente seu grau de consciência”, visto tratar-se de uma *atividade mental do eu*, mas ainda eu com outros num círculo pequeno e individualista, nesse caso. Assim, os outros são todos “ele”, ou seja, não são reconhecidos como “eu” pleno da forma como o grupo fechado se reconhece. Esse “ele” é, preferencialmente, o estranho, o segregável, o inimigo, o ameaçador, porque está fora do círculo em que apenas alguns se reconhecem (não significando que, entre si, não possam gerar ameaça mútua, desestabilizando o grupo). Podemos exemplificar *in extremis* esse caso como o de pessoas que participam de seitas, clubes funcionando com base em segredos, facções terroristas, segregados da sociedade por motivos vários que compõem suas próprias regras de sobrevivência, fundamentalistas (inclusive grupos de caráter religioso).<sup>2</sup>

Não se deve entender (mas não é óbvio, por isso fazemos notar) que essas categorias estejam em oposição para grupos específicos ou pessoas, embora possamos imaginar polos relativamente a alguns casos e situações. Não; qualquer um de nós, provavelmente, vive em tensão entre essas possibilidades ou tendências, mais ou menos conscientemente (por vezes, mesmo, inconscientemente). Mas essas duas possibilidades (com suas variantes e graus de consciência) nos parecem extremamente importantes quanto ao tema do conhecimento em suas relações com os vínculos interpessoais, visto que o trabalho pedagógico – aqui visando o estudo linguístico e discursivo da língua materna com todo o mundo que ela representa, movimenta e constrói – exige dos formadores conhecimentos, procedimentos e valores voltados ao desenvolvimento da consciência humana. Na linha de raciocínio de Bakhtin/Voloshinov (1979, p. 104), isso se expressa assim:

---

<sup>1</sup> Note-se que não estamos retomando *ipsis litteris* a explanação apresentada em *Marxismo e filosofia da linguagem*. Contudo, a distinção que fazemos está, certamente, baseada nos pressupostos ali encontrados sobre a *atividade mental do eu* e a *atividade mental do nós*. Não tocamos na *atividade mental para si*, tal como exposta na obra (p. 102, 103), e que ainda é uma forma especial da *atividade mental do nós*.

<sup>2</sup> Quanto a isso, parece oportuno lembrar esta observação de Bakhtin (no estudo do corpo como valor): “A autopreservação é uma diretriz volitivo-emocional fria, totalmente desprovida de quaisquer elementos de amor-carinho e estética.” (2003, p. 45). Não estamos afirmando nem presumindo que isso seja exclusivo desses grupos, mas que esse tipo de comportamento (estar sempre em guarda) deve ser mais observável aí.

Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado. Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social.

Parece inevitável que se veja aí, em síntese, todo o propósito do trabalho educacional. Mas salientemos esse ponto da citação: quando a consciência *entra* efetivamente nos sistemas ideológicos de nível superior, torna-se uma força. Isso está vinculado ao trabalho dos formadores, e ao tipo de relação interpessoal que se verifica na orientação dessa *entrada* em sistemas tão complexos quanto geradores de consciência e de força.

A par disso, o que temos verificado aqui e ali? A resposta não está pronta nem será precisa, mas um ponto pode ser adiantado, já como previsão, como suposição: a atividade mental pode sofrer bloqueio, ser freada, e se inibe (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 104). Isso também tem a ver com as duas perspectivas apontadas acima, e em sua origem pode estar um problema político, para além de um formador que eventualmente iniba o desenvolvimento mental de seus estudantes via escolhas equivocadas.

Entenda-se que o que ficou aqui delineado deve permanecer como uma teia que envolve toda a apresentação que segue e sua discussão. Passamos a alguns pressupostos relacionados ao trabalho com os gêneros do discurso, refletindo sobre esse conhecimento (amplamente divulgado na esfera escolar, mas nem sempre tendo ressonância em profundidade).

### 3 Os gêneros – língua-estrutura e língua-acontecimento

Ao acompanharmos, como consultora, tendo como parceira a professora Nelita Bortolotto (UFSC), a elaboração da versão 1998 da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998), estabelecemos, com a equipe de trabalho, o que segue.

As manifestações discursivas sempre têm uma base linguística, necessária mas não suficiente para determinar o funcionamento discursivo dos gêneros. Essa base, organizada em seus vários níveis nas gramáticas das línguas, compõe o que chamamos, no documento oficial, *língua-estrutura*. Ela pode ser descrita – como de fato encontramos nas gramáticas –, mas não usada enquanto tal. Uma sequência como “Gostaria que vocês fizessem silêncio”, usada como exemplo (de organização sintática, de período, de tempos verbais, etc.) será apenas uma frase gramatical utilizável em determinada situação, por isso não tem caráter discursivo. Ao tratar do *enunciado* como unidade discursiva, Bakhtin (2003, p. 328) diz:

Só o enunciado tem relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito). Na língua existem apenas as possibilidades potenciais (esquemas) dessas relações (formas pronominais, temporais, modais, recursos lexicais, etc.). Contudo, o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente [...] com outros enunciados no âmbito de um dado campo de comunicação.

Percebe-se que aí o que aparece como *língua* corresponde ao que chamamos *língua-estrutura*; o *enunciado*, por sua vez, se liga à expressão *língua-acontecimento*. E aí também, manifestando o dialogismo que atravessa toda a teoria bakhtiniana, se encontra a relação do enunciado com o objeto, com o sujeito-autor e com todos os outros enunciados de um campo/esfera específica, com os quais se relaciona de alguma forma. Este é mais um tópico de conhecimento indispensável para *entrar* – como destacado por Bakhtin/Voloshinov – nos sistemas ideológicos de nível superior. Isso é indispensável para o formador, primeiramente; depois, por extensão, pelo processo de ensino, para seus estudantes.

Então, para retomar e dar sentido à sequência do exemplo, se alguém se postar na frente de estudantes numa sala de aula, tomando certa atitude, usando certo tom de voz e de olhar, talvez fazendo um gesto de aborrecimento, e disser/pedir/exigir: “Gostaria que vocês fizessem silêncio!”, verificamos a ocorrência de um evento, a manifestação de *língua-acontecimento*. Nesse momento específico, nessa

situação e contexto, há interlocutores, pessoas em interação que reagirão a esse *enunciado* (não simples sentença/oração). O evento discursivo é cada vez único, e cada vez produz algum efeito de sentido. Assim, a *alteridade* estrutura as relações humanas, e está implicada no princípio do *dialogismo* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979; BAKHTIN, 2003).

Nesse tipo de abordagem – tratando-se de um documento de caráter oficial –, o trabalho pedagógico com gêneros do discurso supõe que não sejam ignoradas essas duas dimensões do funcionamento da linguagem: o que se pode chamar *gramática* em sentido amplo e o *discurso*, que pressupõe eventos concretos de linguagem. Dessa junção se produzirá a materialidade do *texto* – e é tradicionalmente com o texto que se trabalha, antes de se dizer que manifesta um gênero. A caracterização do texto, todavia, pode ter duas faces, e na prática “texto” pode ser uma noção muito fluida, usada para um simples fragmento composto de palavras.

#### 4 O texto como estrutura e acontecimento

Em Bakhtin, o *texto* se apresenta como a “realidade imediata” das ciências ditas humanas (e isso inclui a musicologia e a teoria e história das artes plásticas). E todo texto “tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)” (2003, p. 308), bem como existem muitas modalidades de textos (textos como modelos, textos imaginários, textos experimentais). Ele olha o texto, aqui, como *enunciado*, ou seja, como material concreto em circulação no meio social e produzindo seus efeitos em situações reais. O texto é acontecimento da vida social.

O que determina o texto como *enunciado* é que, de um lado, resulta de um projeto discursivo, “sua idéia (intenção)”, e de outro “a realização dessa intenção” (2003, p. 308). Se a realização de um projeto é sempre algo duvidoso, isso se explica pelas implicações do princípio dialógico: um texto é *endereçado* ao sujeito destinatário – é um mediador de consciências. Além disso, a reação ativa na interpretação pode alterar significativamente o texto inicial. Como enunciado (acontecimento), cada texto é individual, único e singular. Como unidade do mundo da vida, um texto tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, diz Bakhtin, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio (2003, p. 309-310). Esta é a face de *acontecimento* dos textos.

Mas um texto também tem uma constituição linguística, ou seja, um caráter de *língua-estrutura*, na qual podemos discernir (e dar sentido), a partir da compreensão de sua função evenemencial, os recursos que a língua disponibiliza a seus usuários para atuarem entre si e num amplo mundo social. Quando um texto é usado apenas como pretexto para ensinar vocabulário, classes de palavras, estrutura sintática, concordância, regência... há restrição quanto a para que serve e como fazer com que esses fragmentos se juntem e funcionem nas situações específicas. Falta a visão holística e processual.

Visto como *enunciado*, o texto, unidade complexa, tem tema específico (indiciando seu projeto de construção); e o *tema*, no sentido bakhtiniano de “unidade temática” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 115), incorpora uma significação de caráter linguístico; é histórico e ideológico; tem autor; relaciona-se com outros textos e com a memória dos discursos sociais (dialogismo); é produzido numa forma de gênero, correspondente ao espaço onde se origina: relatório, ofício, artigo de opinião, artigo científico, resenha, notícia, receita, bula, piada etc.. E, certamente, em sua forma verbal, tem uma *gramática* e um sentido. É o que possibilita sua circulação com efeitos no tecido social, em que ressoam valores sociais. As ciências da linguagem, sobretudo a Linguística Aplicada, buscam, por isso, compreender seu funcionamento e estabelecer metodologias para desenvolver o trabalho pedagógico.

#### 5 Conhecimento, práticas discursivas escolares e a relação eu/tu

O tratamento pedagógico dos conhecimentos (existentes e a construir) é feito através de práticas institucionais específicas, que exigem a consideração de teorias da aprendizagem. Aprendizagem presume a existência de disciplinas (com uma organização específica de saberes selecionados), compondo espaços que implicam procedimentos de controle e restrição dos discursos – conforme explica Foucault em *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996). Por outro lado, aprendizagem presume processos complexos de mediação, de orientação, de trabalho cooperativo, envolvendo a interação humana. Cabe, por isso, compreender como se processa a interlocução humana e o que, a partir dela, se compreende do mundo. É nesse ponto que

colocamos como fulcro a relação eu/tu – ou seja (como explicitamos na seção 2), aquela em que se verifica o reconhecimento do outro, a tentativa de compreensão das possibilidades que o outro oferece para a maturação pessoal. Retomaremos o papel dessa dimensão humana ao final da discussão apresentada nesta seção.

Como em qualquer esfera da sociedade, na escola as práticas discursivas estão organizadas de modo a satisfazer objetivos educacionais, e envolvem toda a instituição, não apenas a sala de aula, onde se processa mais diretamente o ensino e a aprendizagem. Nesse campo mais restrito, são práticas cotidianas: “dar” aulas, preparar aulas, participar de conselhos de classe; fazer os “deveres”, bater papo no recreio, “produzir textos” ou “redação”, ler (com vários objetivos), pesquisar, produzir requerimentos, relatórios.

É preocupação nossa, como pesquisadores e professores, acompanhar como os conhecimentos são produzidos na academia e como eles serão selecionados e utilizados quando se trata da formação profissional. Não há como negar que sempre há descompasso entre o desenvolvimento científico e o ensino, além de se ter de prever, na própria formação docente, a resistência a teorias, discursos e experiências mais recentes – seja de modo consciente, seja pelo enraizamento de conhecimentos e práticas que a tradição se encarregou de manter intactos, e que funcionam como bússola. É uma herança cultural que, apesar das boas lições e do cabedal de conhecimentos, pode ter um peso negativo na educação contemporânea, sobrepondo esquemas e percepções aos novos aportes científicos, visto que tornados “naturais” por efeito ideológico.<sup>3</sup>

Havia, por exemplo, um bom motivo (teórico e social) para se substituir, no contexto escolar, “redação” por “produção textual” – aquela entendida, na prática, como atividade (desagradável, chata) proposta para se escrever algo com começo, meio e fim, sem fugir do tema e obedecendo a regras gramaticais; esta, supondo uma compreensão da funcionalidade dos textos na vida social, com a utilização de gêneros específicos. Essa mudança de nome, no entanto, não garante que a atividade correspondente se faça em novos termos, ou seja, com a compreensão de que não se trata mais de “redigir redação” – o que quer dizer: todo o contexto da atividade é planejado, requerendo atividades preparatórias. Ou seja, o novo conhecimento, se assim se pode chamar, não se consubstanciou em produção efetiva. Perdeu-se o relacionamento dos sujeitos em interação. Esta é a razão pela qual ensino e aprendizagem realizados sob nova abordagem requerem uma metodologia de trabalho adequada aos princípios teóricos, nesse caso considerando os gêneros como objeto de ensino, envoltos em seus pressupostos de funcionamento social: dimensão social nas esferas (onde se produz, quem produz, para quem, com que propósito e que valores expressa?) e dimensão linguística (composição, organização, estilo) em estreita relação. Textos reais respiram *alteridade*; e por mais que sigam normas (estabelecidas nas esferas nas quais se originam), não podem ser amarrados a ponto de perderem essas características.

Quando nas linguagens, gírias e estilos começam a se fazer ouvir as vozes, estas deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada; a voz entrou nelas e passou a dominá-las. Elas estão chamadas a desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva (criadora). [...] A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 327)

Dada a característica de *alteridade* dos textos reais, a compreensão tem um papel essencial nesse processo: compreender exige atitude ativa e implica a possibilidade de uma resposta; para compreender, buscamos pistas, que ficam disponíveis (tarefa de suma importância pedagogicamente falando), mas para construir sentido temos de nos envolver no acontecimento discursivo. Ademais, utilizamos e percebemos nos textos um *índice de valor* (ou *acento apreciativo*): o que enunciamos indicia um ponto de vista sobre nós, sobre os outros, sobre aspectos da realidade – como bons ou maus, falsos ou verdadeiros, positivos ou negativos. Esses índices de valor aparecem nas enunciações individuais, são absorvidos como sendo pessoais (*minha* filosofia de vida, *meu* pensamento, *minhas* opiniões); entretanto, a fonte não é a consciência individual; esses índices têm uma natureza *interindividual* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 31).

Os valores, pelo menos parcialmente, estão investidos em grupos organizados (que criam valores comunitários, por vezes bastante transgressivos em relação a uma ideologia oficial – no sentido do poder de legislar, de dominar, de pressionar institucionalmente. Aliás, ideologias oficiais podem tentar valorizar a

<sup>3</sup> A ideologia é pensada, aqui, do ponto de vista discursivo, como um mecanismo de naturalização de objetos, valores e crenças no meio social (cf. ORLANDI, 1999, p.45 *et seq.*), o que torna difícil questionar e transformar o que quer que seja – a partir do grau de consciência que tenhamos desses elementos.

“verdade” de ontem para validá-la num mundo socialmente mudado (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 33). Essa é uma forma de supervalorizar o que se chama tradição – que pode ser uma forma de resistência e de defesa, em qualquer esfera, mas tendo, em última análise, uma ressonância política, como instância coordenadora e legisladora de uma nação.

A instituição escolar, como quaisquer outras, está sujeita a um poder centralizador que pode produzir pressão ou, de outro lado, abertura. E nenhuma ordem metodológica pode dizer-se isenta da possibilidade de levar a problemas e de ser contestada e modificada ou substituída. As questões são mais sensíveis no ambiente crucial da relação professor/alunos/alunos – e as respostas podem ser encontradas mais facilmente se a cada um se der voz, possibilidade de responder e de perguntar.

Isto posto, deve ter ficado relativamente clara a função que explicitamos para a relação humana expressa por eu/tu, como “orientação social da experiência mental”, ou seja, a *atividade mental do nós*, que implica crescimento do grau de consciência – portanto, desenvolvimento mental consequente da vivência e compreensão do mundo social, filtrado pela gama de conhecimentos que podemos adquirir/incorporar com a ajuda dos promotores de educação, os formadores. Essa relação se define, está claro, em contraste com eu-nós/ele, sendo **ele** o outro que não conta, que não é visto como contraparte necessária da realização pessoal (outro *eu*) – no limite, uma “coisa”.

Passamos a algumas observações feitas por Bakhtin (2003) quando, em sua visão *ética* e *estética*, procura explicar o “excedente de visão estética”, que aqui transferimos para o mundo da vida cotidiana, dada a centralidade, aí, da relação eu/outro. Fazemos isso para acentuar aspectos dessa relação interpessoal, que admitimos como critério de discussão do conhecimento em relação às práticas escolares, pensando nos formadores em geral e naqueles que se responsabilizam pelas práticas de linguagem na esfera escolar.

Bakhtin (2003, p. 21) explica que, diante do outro, em qualquer situação,

[...] sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

É isso que ele chamou “*excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse” (p. 21), e que é condicionado pelo fato de que cada sujeito é singular e insubstituível no lugar do mundo que ocupa. Dessa perspectiva, os outros sempre estão *fora* de cada um de nós. Não se creia, porém, que essa posição nos dá direitos superiores; na verdade, isso cria uma responsabilidade pessoal inegável, além de que, diz Bakhtin, desse *excedente* decorre uma carência, “porque o que vejo predominantemente no outro, em mim mesmo só o outro vê” (p. 22). A resolução dessa discrepância se supera pelo conhecimento, “que constrói um universo único e de significado geral, em todos os sentidos totalmente independente daquela posição única e concreta ocupada por esse ou aquele indivíduo” (p. 22), visto que “o sujeito do conhecimento como tal não ocupa um lugar concreto determinado na existência” (p. 22).<sup>4</sup>

Dado esse pressuposto de inacabamento subjetivo e do papel do conhecimento no plano da existência, Bakhtin aponta a necessidade de que o excedente de visão de um sujeito complete o horizonte do outro, sem que este perca sua originalidade:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele [...] (2003, p. 23)

Amorim (2006, p. 96) nos fornece este exemplo estético:

---

<sup>4</sup> O excedente de visão é resultado da *distância* que sempre existe entre o eu e o outro. Paulo Bezerra, o tradutor de *Estética da criação verbal* diretamente do russo observa (2003, nota p. 93) que essa categoria é fundamental em Bakhtin. E informa que, na edição brasileira anterior (1992), feita a partir do francês [*exotopie*], o termo aparece como *exotopia* – que, aliás, ganhou seus adeptos.

Se tomarmos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos. Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática. [...] O retratista tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele.

No filme chinês *As coisas simples da vida*, um garotinho é presenteado com uma câmera fotográfica e tira uma imensidade de fotos. Ao mostrá-las aos parentes, todos se espantam: ele focalizava as nuças das pessoas. Ao ser questionado, responde que queria mostrar aos outros o que eles não poderiam enxergar em si mesmos. Estava exercitando seu *excedente de visão*. Retornando ainda um pouco a Bakhtin, examinemos esta passagem:

O modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética. (2003, p. 35, grifos do autor)

O exemplo imediato que Bakhtin fornece é o da moral cristã; apesar do “Ama a teu próximo como a ti mesmo” (o que o autor diz não ser possível), “não se deve amar a si mesmo mas se deve amar o outro, não se deve ser indulgente consigo mesmo mas se deve ser indulgente com o outro” (p. 35), e assim por diante. Explicando, com as palavras dele mesmo: “Não posso amar o próximo como amo a mim mesmo, ou melhor, não posso *amar* a mim mesmo como amo o próximo, posso apenas transferir para ele todo o conjunto de ações que costumo realizar para mim mesmo.” (p. 45).

Pois bem, essa relação *eu/tu*, que tematizamos em contraste com a que objetifica o **ele**, que não consegue escapar facilmente dessa categoria, se oferece como uma questão ética, e no ambiente de que tratamos – a esfera escolar e o conhecimento específico para a abordagem da língua materna – parece-nos de importância crucial seu exercício, sua prática. Isso se apresenta com duas direções, a partir de um determinado *agora*:

- a) para “trás” (mas prolongando-se no presente contínuo), considerando o conhecimento que seria necessário para, *agora*, poder exercer essa relação para “diante”; reflete-se no reconhecimento de tudo o que os outros, como tantos eus, teriam a nos propiciar, não para serem absorvidos e reproduzidos como se fôssemos a sua voz, mas compreendidos e avaliados, ressignificados no *agora* onde necessário; *mutatis mutandis* (tomando “obra”, como aparece na citação, como qualquer material de estudo), Bakhtin diz isso da seguinte maneira, ao tratar “do encontro e da interação com a palavra do outro”, em *Apontamentos de 1970-1971*:

A primeira tarefa é compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele. A solução dessa tarefa é muito difícil e costuma exigir a mobilização de um imenso material.

A segunda tarefa é utilizar a sua distância temporal e cultural. Inclusão no nosso (alheio para o autor) contexto. (2003, p. 381)

- b) para “diante”, nas práticas de ensino em especial (e convivência pessoal de modo amplo), pelo reconhecimento desse outro em formação, refletido em muitas pessoas singulares, pelas quais somos responsáveis em alguma medida. O movimento de empatia de que se trata aqui (o voltar-se para o outro) não quer dizer perder o próprio lugar. Seguindo Bakhtin, a distância temporal e cultural tem de ser mantida (distância/exotopia). Mas a palavra do outro (mesmo sendo socializada, não estritamente individual)

[...] coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). [...] As complexas

relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem.” (2003, p. 379).

Uma maneira de sintetizar – ou finalizar – o que tentamos discutir neste trabalho é afirmar que tudo se volta para a busca e obtenção de *autoria*, em sentido bastante amplo, aplicável a qualquer esfera. Não vamos explorar esse tema (bastante focalizado ultimamente), mas lançamos uma entrada apenas mostrando sua pertinência neste contexto.

## 5 Conhecimento e exercício de autoria na esfera escolar – o formador e o estudante

A seguinte citação de Bakhtin, que diz respeito especificamente à literatura, fornece-nos alguns elementos para entender a importância da produção discursiva na esfera escolar:

A procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial. [...] A procura da própria palavra pelo autor é, basicamente, procura do gênero e do estilo, procura da posição de autor. (2003, p. 385)

Paralelamente ao objetivo de adquirir e manipular conhecimentos, a autoria é parte constitutiva da meta de formação básica e formação profissional. Ela implica o uso de um sem-número de práticas sociais e discursivas: fala e escuta, leitura e escrita, reflexão, crítica, análise da linguagem. A leitura, esse contato privilegiado com o outro, tem, autenticamente, caráter produtivo, visto que interpretar é também produzir sentido. Compreensão é diálogo (BAKHTIN, 2003, p. 325). A leitura tem uma materialidade sugestiva quando, o que é bastante comum ao tratar-se de estudo, o leitor põe suas impressões à margem do texto (ou faz destaques).

Uma produção discursiva (singular) não se faz no vazio, não se faz se não saímos de nossas próprias palavras (citação acima); precisamos de uma *memória dos discursos*, de um pano de fundo histórico e cultural, permeado de crenças, valores, discursos – ou seja, algo *dado*, a partir do qual é possível *criar*: “[...] alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão do mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado.” (BAKHTIN, 2003, p. 326).

A concepção de autoria em Bakhtin implica o caráter heteroglóssico da linguagem – o fato de nela se conjugarem vozes sociais, falares, registros de todo tipo (que expressam valores e interpretações do mundo). Trabalhar com esse material heterogêneo é indispensável para o percurso de construção da autoria. Talvez se argumente que não se ensina e não se aprende a ser autor, mas estamos tratando de um aprendizado específico que não se limita a uma autoria de nível literário ou filosófico.

Na esfera escolar, com abertura para o mundo do enunciado concreto (no sentido de Bakhtin), a construção é possível, é viável, com uma metodologia que preveja etapas dessa construção. O movimento para “trás” e para “diante” é previsível aqui: há o “dado” – a memória dos discursivos com seus matizes, que podemos buscar (pesquisar) para pôr em perspectiva –; e o que está “adiante” para ser criado – o encontro com o outro (outros textos, autores, vozes, matizes), a quem damos voz e, ao mesmo tempo, de quem nos afastamos para a construção pessoal, singular em algum sentido. Em Orlandi (cf. 1999, p. 36), esse movimento se processa entre “o mesmo” (paráfrase) e o “o diferente” (polissemia).

Há, certamente, etapas e nuances na construção da autoria. E os mediadores dessa construção, os formadores, precisam ter sua própria experiência de formação autoral, não se satisfazendo com informações de manuais ou livros didáticos. O princípio de desenvolvimento do trabalho pedagógico é a produção de texto autocontrolada, feita pelo aluno, e controlada pelo professor, envolvendo o jogo entre paráfrase e polissemia – ou ainda, entre repetição e alteração. Esses dois movimentos estão esquematizados na figura 1:

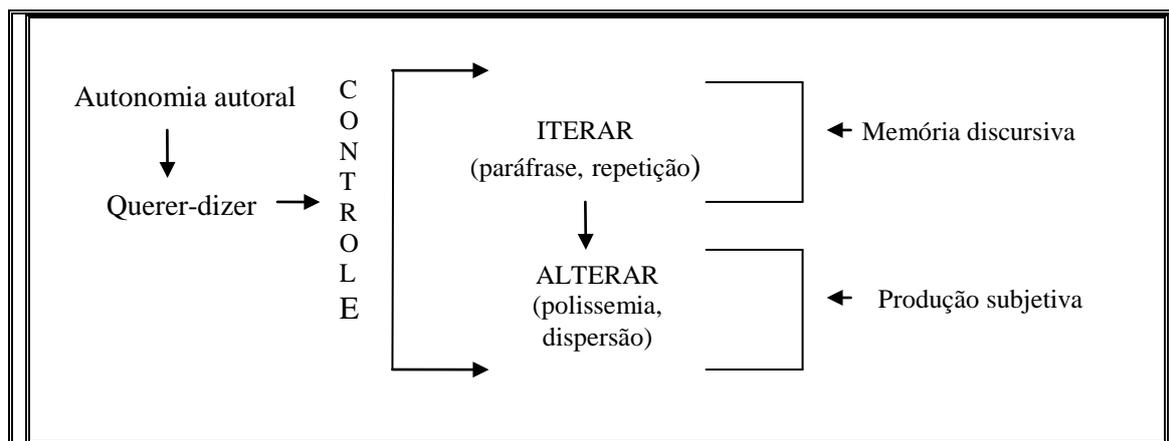


Figura 1: O jogo da autonomia autoral (Fonte: FURLANETTO, 2008)

## 6 Considerações finais

Estabelecemos como objetivos, neste trabalho, refletir sobre os modos e possibilidades atuais de conhecimento escolarizado a partir de fontes teóricas que atuariam como fundo para as práticas escolares; e também mostrar (tentando explicar) como a tradição se estabelece sub-repticiamente nos processos pedagógicos, dificultando a entrada e aprofundamento numa orientação dialógica no sentido de produzir e incrementar aproximação e atitude ativa nas relações pessoais/sociais. Para desenvolver a discussão, estabelecemos duas categorias de relacionamento humano com caráter contínuo (sem oposição radical) e entrelaçado: eu/**tu** (pessoal) e eu-nós/**ele** (impessoal), e além disso com dupla vetorialidade:

- a) para um passado fluído para o *agora*, na forma de atitudes e percepções relativamente a conhecimentos disponíveis para uma formação específica;
- b) para um *agora* que flui continuamente (ao porvir), endereçado àqueles pelos quais somos diretamente responsáveis (no campo de que se trata).

Em consonância com orientação ética da teoria de Bakhtin, estamos claramente defendendo como desejável (necessária?) a consideração do “outro” como outro “eu” – ou ainda, a humanidade do outro, e não sua mera objetificação (**ele**). Nessa perspectiva, vemos aí, grosso modo, o propósito mesmo do trabalho educacional, que é o desenvolvimento mental, ético e estético – com os outros. Relembremos a posição de Bakhtin: quando a consciência *entra* efetivamente nos sistemas ideológicos de nível superior, torna-se uma força.

Então, trabalhamos alguns pontos-chave relativamente à teoria sobre os gêneros discursivos, vinculados à orientação dialógica (socioideológica), cuja compreensão (e não mero verniz obtido por passeios esparsos de leitura) consideramos indispensável para abordagem das modalidades de linguagem humana na perspectiva de ensino e aprendizagem, com os olhos voltados para o multiletramento. Mostramos o contraste (não antinomia) entre língua-estrutura e língua-acontecimento, duas dimensões para o tratamento do *enunciado* em sua formulação através dos gêneros do discurso. Em seguida, visualizamos o texto como estrutura e acontecimento. Depois, tentando aproximar, mostrando os elos, conhecimento e práticas discursivas tendo como eixo a relação eu/**tu**, explicitamos o que pode comprometer (e compromete) o funcionamento dessa relação, num movimento que às vezes tende perigosamente para o confinamento – solitário (eu, eu) ou grupal (nós apenas) – que descaracteriza, circunstancialmente ou de modo mais arraigado, a relação eu/**tu**. Finalmente, procuramos mostrar uma direção possível, que sintetizaria o trabalho pedagógico, como meta: a obtenção de autonomia autoral (caracterizada pela singularidade), uma tarefa que pede mediação, o auxílio do outro eu – cada formador, cada um capaz de fornecer um excedente de visão que contribua para o desenvolvimento subjetivo – e reciprocamente, a incorporação, em seu próprio eu, do excedente de visão que só o outro pode fornecer.

Essa visão e essas perspectivas é o que buscamos defender quando pensamos, de modo mais situado, no trabalho pedagógico.

## 7 Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FURLANETTO, M.M. Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 8., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2008. 1 CD.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio (disciplinas curriculares)*. Florianópolis: COGEN, 1998.