

A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire

Joana d'Arc Vasconcelos Neves

Doutora em Educação pela UFPA. Docente do PPLSA e professora adjunta da UFPA. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia. E-mail: jdneves@ufpa.br

Gislene da Silva Oliveira

Mestra pelo PPSLA da UFPA. Especialista em Língua Portuguesa – Uma Visão Discursiva pela UFRJ e docente da rede estadual de ensino Seduc-PA. E-mail: 100gisoliveira@gmail.com

Sandra Nazaré Dias Bastos

Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela UFPA. Professora do Instituto de Estudos Costeiros da UFPA. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da UFPA. E-mail: sbastos@ufpa.br

Resumo: Este artigo traça uma discussão sobre a produção do conhecimento e a constituição dos sujeitos, a partir da visão interacionista e das concepções teóricas de Vygotsky, Bakhtin e Freire. Na perspectiva dos autores, a produção do conhecimento ocorre nas relações entre sujeitos em processos dialógicos. Por meio da justaposição e da convergência de ideias, este artigo estabelece um diálogo entre suas reflexões, enfatizando os processos de constituição de sujeitos (sujeito, linguagem, interações) e a produção do conhecimento como processo dialógico

Abstract: This article traces a discussion on the production of knowledge and the constitution of subjects, based on the interactionist view and the theoretical conceptions of Vygotsky, Bakhtin, and Freire. From these authors' perspectives, production of knowledge occurs in the relations between the subjects in dialogical processes. This article establishes a dialogue between their reflections, by juxtaposing and converging ideas, emphasizing the processes of constitution of the subjects (subject, language, interactions)

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:

Pedagogias de Paulo Freire,
diálogo e comunicação

Recebido: 12/5/2021

Aprovado: 6/10/2021

(sujeitos cognoscentes). Dentre os resultados, destaca-se o “diálogo-ponte”, que entrelaça a visão dos autores nas categorias de inacabamento do sujeito, dialogismo e diálogos com o diferente, vistas como formas de transformações do sujeito, da sociedade e do conhecimento produzido.

Palavras-chave: Vygotsky; Bakhtin; Freire; sujeitos-dialógicos; diálogo-ponte.

and the production of knowledge as a dialogical process (cognitive subjects). Among the results, the “bridge-dialogue” stands out, which intertwines the view of these authors concerning the categories of unfinished subject, dialogism, and dialogues with the other as forms of transformation of the subject, the society, and the knowledge produced.

Keywords: Vygotsky; Bakhtin; Freire; dialogical-subject; bridge dialog.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as aproximações conceituais entre Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire a partir de seus conceitos sobre a linguagem e à luz das visões de diálogos coletivos, sociais e históricos, resultado de processos de internalizações entre sujeitos.

Neste estudo, optamos por delinear o que chamamos de diálogo-ponte com a tríade teórica composta por Vygotsky, na visão histórico-cultural do desenvolvimento humano; Bakhtin, estudioso de áreas como a linguística e a teoria literária, com as noções de dialogismo, gêneros do discurso, texto-enunciado¹ e alteridade; e Freire, com seu conjunto de práticas educativas que criticam pedagogias opressoras e propõem formas educativas que buscam a conquista da liberdade, da autonomia e da emancipação dos sujeitos.

Essas abordagens conferem à linguagem uma natureza social, de processos de transformação que se dão nas relações estabelecidas com o outro, categorizadas como “diálogos com o diferente”. Por meio de uma visão dialógica e histórico-cultural em seus estudos, o sujeito passa a ser visto como sujeito de interação, com condições para “produzir conhecimentos” por diferentes interações e com diferentes sujeitos.

Nosso diálogo será sistematizado a partir dos tópicos: processos de constituições de sujeitos: sujeito, linguagem, interações; produção do conhecimento como processo dialógico; sujeitos cognoscentes e diálogo-ponte; e diálogos com o diferente.

2. PROCESSOS DE CONSTITUIÇÕES DE SUJEITOS: SUJEITO, LINGUAGEM, INTERAÇÕES

O sujeito, fundamental na construção e na produção do conhecimento, ganha cada vez mais destaque na ciência moderna e nas práticas educativas, que passam a destacar o papel ativo do educando no processo de ensino-aprendizagem. Nos estudos sobre a produção do conhecimento, destacam-se a construção do sujeito e os elementos dos quais emergem o ato de aprender e da própria formação da consciência do indivíduo sobre si e sobre o mundo, no caso em

1. Os enunciados, tais como definidos por Bakhtin, podem ser interpretados como texto e isso pode ser comprovado pelas próprias palavras do autor: “Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa ideia”. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Em-santinha Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 330.

questão, a linguagem e os processos de interações e dialógicos, conforme analisaremos nos autores Vygotsky, Bakhtin e Freire (Figura 1).

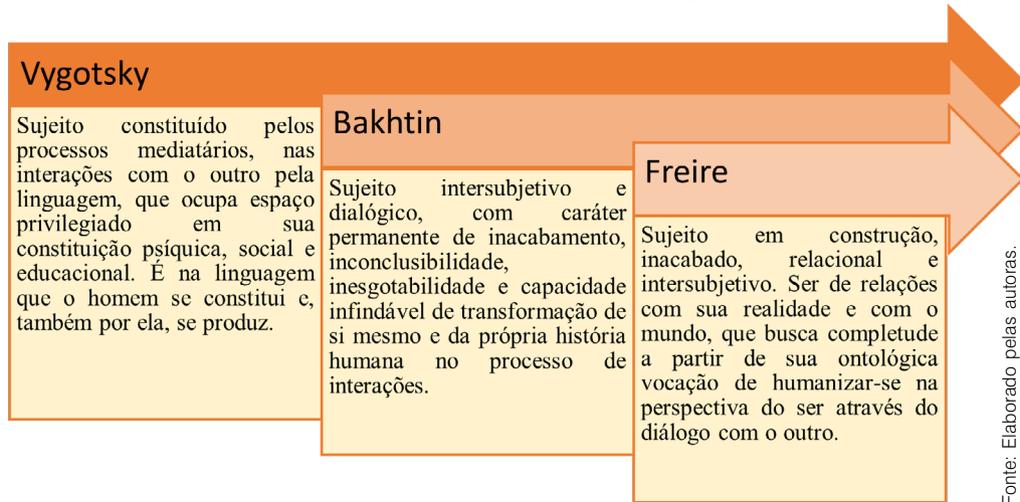


Figura 1: Processos de constituições de sujeitos: sujeito, linguagem, interações

Vygotsky² postula a transformação do homem, que passa de ser biológico para sócio-histórico por meio dos chamados processos culturais. Nessa perspectiva teórica, o sujeito é um ser biológico dotado de um corpo, cujas funções psicológicas, como atenção, percepção e memória, *a priori* biológicas, permitem o contato com a realidade objetiva e constroem relações com o mundo por meio de processos psicológicos elementares, base do pensamento. Segundo Vygotsky³, essas funções psicológicas se desenvolvem em formas superiores, pois o sujeito biológico torna-se humano pelos processos de interação social (sociogênese) que o constituem e são constituídos ao longo da sua história pessoal e realidade sociocultural, tornando-o cognoscente, mediado pela linguagem e pelos instrumentos culturalmente construídos.

Neste processo, a linguagem tem fundamental papel, pois seu desenvolvimento cria a representação do mundo não pela percepção sensorial, mas através dos signos e ideias. A conexão entre a percepção sensorial e a linguagem evidencia que o sujeito não expressa essa percepção de modo puro, mas pela mediação da linguagem⁴, o que significa dizer que o ser humano é biológico e social ao mesmo tempo. Como social, constitui-se pela interação com os outros. Através desse processo de interação, mediado pela linguagem, o ser humano constrói sua concepção e seu conhecimento de mundo.

Nesta concepção, a linguagem só se realiza na interação com o outro. Sem interação, obviamente, não há linguagem. Sendo assim, os sujeitos são vistos como construtores sociais, uma vez que é por meio de diálogos entre os interlocutores que ocorrem as trocas e a construção de conhecimentos⁵.

Vygotsky⁶ empreendeu a trajetória do desenvolvimento intelectual do social para o individual. As interações sociais ganham destaque, pois o movimento

2. VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 110.

3. *Ibidem*.

4. *Ibidem*.

5. COSTA-HÜBES, Terezi-
nha da Conceição; ROSA,
Douglas Corrêa da. A pro-
dução textual escrita como
atividade de interação.
In: COSTA-HÜBES, Terezi-
nha da Conceição (org.). **Prá-
ticas sociais de linguagem**:
reflexões sobre oralidade,
leitura e escrita no ensino.
Campinas: Mercado de Let-
tras, 2015. p. 143-176, p. 144.

6. VYGOTSKY, Lev. Quarta
aula: a questão do meio na
pedagogia. **Psicologia USP**,
São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.
p. 681-701.

do social para o individual ocorre através destes dois princípios: (1) “[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”; (2) “[...] um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”. Esse conceito é fundamental no processo ensino-aprendizagem e dele decorrem importantes implicações pedagógicas.

A relação entre o sujeito biológico e o sujeito social em Vygotsky⁷ advém dos processos mediatários através das interações com o outro pela linguagem, que ocupa privilegiado espaço na sua constituição psíquica, social e educacional e com a qual o sujeito compreende e age ao produzir conhecimento sobre si, o outro e o mundo.

Neste sentido, Bakhtin apresenta a concepção de linguagem como um sistema dialógico de signos, valorizando o texto como ato comunicativo, organizado numa fronteira entre o dito e o não-dito, considerando, na teoria da enunciação, elementos verbais e extraverbais.

[...] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro [...]. Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e declarado⁸.

A produção de conhecimento do sujeito não se encerra em si mesma, pois é fruto da interação, de ações e suas profundas significações históricas, marcadas por gerações que antecedem o próprio sujeito. O ser humano resulta de uma conquista social e da apropriação da ação prática, e seu conhecimento sobre a realidade e sua intervenção sobre ela têm direta relação com os domínios conceituais com os quais entra em contato por meio de sua realidade social. Como apontado por Bakhtin, o sentido é:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.). [...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros; deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo⁹.

O pensamento bakhtiniano reflete a palavra como uma ponte lançada entre um eu e os outros. O sujeito é definido como um ser que se relaciona com outros sujeitos, intersubjetivo, com caráter de inacabamento, inconclusibilidade, inesgotabilidade e capacidade de transformação de si mesmo e da própria história humana nesse processo de interações.

Essa intersubjetividade leva à concepção do sujeito dialógico. A linguagem dialógica, a partir da relação das vozes exteriores (polifonia¹⁰) que marcam os discursos, leva à compreensão de um sujeito que tece o conhecimento, estabelece novas relações e faz ouvir através do seu discurso, recriado a partir de “outras vozes”. Conforme Bakhtin, “nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”¹¹.

7. VYGOTSKY, Lev. **A formação social...** Op. cit., p. 110.

8. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo...** Op. cit., p. 313-314.

9. *Ibidem*, p. 374.

10. A polifonia tem como principal propriedade a diversidade de vozes controversas no interior de um texto. Relação entre discursos, conforme a tese do linguista russo Mikhail Bakhtin, este conceito se caracteriza pela existência de outras obras na organização interna de um discurso.

11. *Ibidem*, p. 314.

Esse sujeito participa do processo de tessitura, propõe e provoca renovações, produz mudanças, transformações e novos conhecimentos, pois é sujeito gerador de respostas e atitudes, agente de processos de mudança, não ingenuamente, mas a partir da compreensão e ressignificação da realidade mutável, por meio da ação desse “sujeito-agente”.

Imerso às situações e à palavra do “outro”, será capaz de criar outros modelos, epistemologias e racionalidades de caráter autônomo, capazes de rompimentos com modelos pré-estabelecidos e de proposição de modelos emancipatórios, tal qual encontramos nos escritos de Paulo Freire.

Semelhante às concepções vygotskyana e bakhtiniana, o sujeito freireano passa por processos de construções, e é sujeito inacabado, relacional, intersubjetivo, se constrói através de relações horizontais (dialógicas) e pode resistir a relações verticais (não dialógicas). Isso fica evidente no campo educacional, ao propor o rompimento da estrutura autoritária professor-aluno, apresentando categorias como “educador-educando” e “educando-educador”¹².

Assim o sujeito toma consciência da ação dialógica, comunga com os diferentes, adquire significação como sujeito, como homem e como ser social.

[...] o sujeito sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética dessas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu¹³.

O autor concebe o sujeito como ser de relação, capaz de relacionar-se com sua realidade e com o mundo. Ser inacabado, que busca sua completude a partir da sua ontológica vocação de humanizar-se na perspectiva do ser mais, e só se constitui no diálogo com o outro, além de ser problematizador da sua própria realidade. O sujeito se *descoisifica* ao tomar consciência do mundo, “distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘decodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência”¹⁴.

A capacidade de superação, o ato de pensar e a ação problematizadora permitem ao sujeito ser mais, constituindo-o como um ser responsável pela construção de sua própria história que, também inacabada, o impulsiona a transcender. Para Freire¹⁵, “[...] a busca do ser mais, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”.

O sujeito é dialógico na medida em que participa de um constante diálogo com seus pares. O diálogo, segundo Freire¹⁶, possui exigências que devem ser cumpridas, sendo princípios da ação dialógica a colaboração e a comunicação, necessárias às relações de autoridade (não autoritárias) e liberdade entre os sujeitos. O diálogo passa a ser exigência para a vivência social, para a busca de superação das “situações-limites”, para a tomada de consciência, para se acreditar em um “mundo possível”, e finalmente, para práticas sociais e emancipatórias.

Pensarmos esse sujeito cognoscente de relações é pressupor a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que se processa por

12. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a, p. 96.

13. *Ibidem*, p. 103.

14. FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 5-11, p. 10.

15. FREIRE, Paulo. **Pedagogia...** Op. cit, p. 43.

16. *Ibidem*, p. 38.

meio da ação de problematizar e dos processos dialógicos. O autor defende uma educação comprometida com a libertação dos homens e justifica seu pensar ao propor “a pedagogia do oprimido, que no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação”¹⁷.

Ressaltamos a trajetória da constituição do sujeito, partindo do referencial teórico de Vygotsky¹⁸, que pressupõe a relação entre o biológico e o social, dentro da perspectiva de que o sujeito nasce biológico e torna-se um sujeito cognoscente, na medida em que interage com outros sujeitos e amplia seu potencial humano (atenção, memória) através dos processos dialógicos mediados pela linguagem, como também ratificam Bakhtin¹⁹ e Freire²⁰ (**Figura 2**).

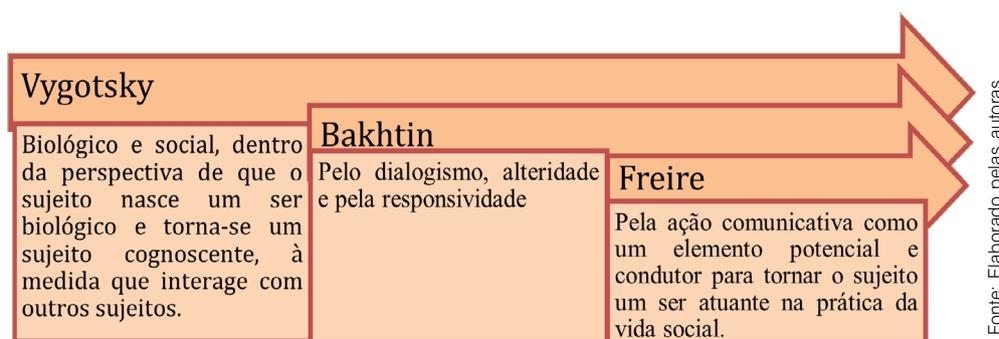


Figura 2: Produção do conhecimento como processo dialógico: sujeitos cognoscentes

Esse sujeito social constitui-se nas interações como um ser humano. E como tal, agente de processos dialógicos, capaz de realizar atos do conhecimento: partilhar e produzir conhecimento. É, portanto, como discutiremos no próximo tópico, um sujeito cognoscente.

3. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO PROCESSO DIALÓGICO: SUJEITOS COGNOSCENTES

O ato de posicionar-se, o qual Bakhtin²¹ denominou responsividade ativa, parte sempre de um centro de referência sócio-histórico ou histórico-cultural, do qual projetam-se marcadores por vezes implícitos. A grande interseção com a qual nos deparamos é que a aprendizagem e a produção do conhecimento se constituem de interações produzidas do social para o individual, como proposta por Vygotsky²², de forma dialógica, de acordo com Bakhtin, e pelo diálogo verdadeiro e cooperativo, ao qual perseguiu Freire²³ em sua prática e seus escritos.

A singularidade do ser humano destaca-se por sua capacidade de perceber, raciocinar de maneira lógica e organizar-se socialmente de forma complexa, que denote conhecimentos e sentimentos. A essas características Vygotsky denominou “funções superiores”. Segundo o autor:

17. Ibidem, p. 22.

18. VYGOTSKY, Lev. **A formação...** Op. cit., p. 24.

19. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo...** Op. cit.

20. FREIRE, Paulo. **Pedagogia...** Op. cit.

21. BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

22. VYGOTSKY, Lev. **A formação...** Op. cit.

23. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” abarca dois grupos de fenômenos [...]. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.²⁴.

Essa capacidade de construir e modificar os conhecimentos internalizados do plano interpsíquico no plano intrapsíquico é o que define a produção do conhecimento, que, aplicado e transformado no cotidiano, constitui o chamado conhecimento historicamente produzido.

Assim, nos escritos de Vygotsky, compreende-se que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social²⁵.

A cognoscência do sujeito constrói-se, para além da genética, a partir do envolvimento entre histórias (individual e social). O homem cria sua própria condição de existência e abre-se em movimentos de possibilidades e mudanças, tornando-se capaz de construir os conhecimentos. Para esse teórico, as mudanças que ocorrem nos sujeitos são frutos de interações entre eles, a sociedade e a cultura. A produção do conhecimento se dá pelas interações do sujeito com o meio, com as quais o homem atribui sentidos ao mundo.

Vygotsky²⁶ também destaca o importante papel que a linguagem tem na constituição dos indivíduos, pois nela se reflete o pensamento humano. É pela linguagem que os sujeitos transmitem seus pensamentos, sendo considerada o principal sistema simbólico na mediação sujeito-objeto.

Os sujeitos constroem conhecimentos a partir das relações de interação social e dos processos mediatários, por meio de instrumentos ou signos da cultura. Para Vygotsky²⁷, o sujeito cognoscente é um todo no qual corpo e mente, biológicos e culturais, se integram no processo histórico-cultural. Na aquisição do conhecimento, atribui seus próprios significados aos instrumentos culturais e constrói novas relações, produzindo novos conhecimentos, como um ser que é, ao mesmo tempo, individual, criativo e único. Um ser incompleto, social, que se constituiu a partir da cultura, da história, das interações com o meio social e da sua capacidade de internalização.

O autor russo Mikhail Bakhtin, em *La Poétique de Dostoïevski*²⁸, dá vida ao conceito de dialogismo, apresentando para o princípio dialógico duas concepções desiguais, baseadas nos envolvidos no processo. A primeira refere-se ao diálogo entre sujeitos, ou seja, às interações entre homens e mulheres que desempenham o papel social de interlocutores. A segunda, referindo-se ao diálogo entre discursos, desenvolve a ideia de que a origem do dizer não está

24. VYGOTSKY, Lev. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995, p. 29.

25. Idem. **A formação...** Op. cit., p. 24.

26. VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

27. VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

28. BAKHTIN, Mikhail. **La poetique de Dostoïevski**. Paris: Seuil, 1970.

naquele que diz, mas no conjunto das muitas vozes que constroem os discursos no processo denominado interdiscurso ou discurso heterogêneo.

De acordo com o autor, todo texto é dialógico. O dialogismo é elemento constitutivo da linguagem e se constitui a partir do diálogo com outros textos. É, portanto, elemento, processo e produto da interação verbal, ou seja, das relações com o outro, com o diferente, com o “não-eu”.

O diálogo, num sentido amplo, é o resultado de uma atividade interativa entre um (ou mais) locutor(es) e seu(s) interlocutor(es), assim como entre enunciados que o precedem e com aqueles que o sucedem, configurando-se tanto por meio do texto-enunciado escrito quanto por meio da fala e/ou dos recursos não verbais²⁹.

De acordo com Brait³⁰, no círculo bakhtiniano, o conceito de dialogismo é apresentado de três maneiras distintas, que deixam entrever um fio condutor dessa ideia bakhtiniana: *o eu e o tu*, pois a ação, a produção dos discursos (diálogos) ou composicional se dão sempre em relação a um *outro*. O processo dialógico é essencial para a aprendizagem das linguagens e, mais restritamente, da língua materna, pois o contato entre pares estabelece a relação entre os sujeitos, a sociedade e o conhecimento.

Pensar em dialogismo é refletir sobre as diferenças. O mundo exterior chega até um *eu* pela palavra do *outro*. Não cabe aqui a ideia de um dialogismo como forma de passividade ou assujeitamento, mas como um processo no qual os indivíduos se deparam com os diálogos do outro, das memórias coletivas e tornam-se capazes de opinar, contestar, concordar, discordar e passar pelo processo de enfrentamento e de tomada de posição. Assim:

É importante atentar para o significado de diálogo em Bakhtin como um princípio geral da linguagem, de comunhão solidária e coletiva, mas sem passividade e não apenas como comunicação ou troca de opiniões vis-à-vis entre parceiros. Também é preciso frisar que o grande mérito de Bakhtin para os estudos do discurso foi introduzir o sujeito e seu contexto social via dialogismo interativo, trazendo com ele a história³¹.

Propomos categorizar o dialogismo bakhtiniano a partir do seu contínuo caráter do diálogo com o diferente, também como discurso *emancipador*, ou pelo menos capaz de levar ao *processo emancipatório*, pois o sujeito vê-se diante desse lugar de confrontos ideológicos que é a linguagem – construída social e historicamente por um “eu-tu” –, através da qual são permanentemente veiculados.

É por meio de inúmeros discursos, valores culturais, sociais, econômicos, repletos de contradições e divergências que ele, “sujeito em construção”, projeta-se social e historicamente, através da palavra, que é um fenômeno ideológico por excelência e carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um “palco de conflitos”. Como afirma Pires:

A alteridade intervém sempre. A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura. E o elo é a linguagem. Através da palavra, defino-me, em relação ao

29. COSTA-HÜBES, Terezi-nha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da. A produção... Op. cit., p. 152.

30. BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 106.

31. PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2002, p. 40.

outro, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor³².

É a presunção de um destinatário e suas respostas que estabelece o caráter responsivo do discurso. Um locutor sujeito do discurso espera na palavra do *outro* esse caráter de responsividade de todo enunciado (unidade e elo da comunicação discursiva). A responsividade se sobrepõe à mera compreensão passiva, repetidora do pensamento, e abre espaço para a “voz e a palavra do *outro*”, tornando “minha palavra” uma resposta e ao mesmo tempo uma apropriação dos sentidos que atribuo aos nomes que já existem e a toda carga semântica e ideológica que trazem em si nas circunstâncias de produção.

A palavra, em Freire³³, é instrumento mediador e norteador do processo de construção do conhecimento, de modo que, na epistemologia freireana, torna-se um elemento privilegiado para a assimilação do conhecimento e de sua produção, ganhando um sentido de ação capaz de estabelecer um ininterrupto processo de integração cultural e social.

A linguagem é concebida como uma abordagem de compreensão da sociedade, como uma ação dialógica e um instrumento de formação do sujeito e de superação de dominação. O direito à palavra é de todos os homens e, como tal, deve ser compartilhado.

[...] dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais³⁴.

Através dessa reflexão sobre a palavra e sobre o direito de dizê-la, surgem dois conceitos-chave do pensamento freiriano: sujeito e diálogo. Para o autor, a educação é feita por meio do diálogo entre os sujeitos, e os educadores democráticos estão e são dialógicos. O diálogo, além de instrumento nesse processo, passa a representar uma condição humana.

Em Freire³⁵, os processos de significação e materialidade são determinados pela linguagem, compreendida como uma oportunidade de “atos de fala” aos oprimidos, sujeitos “calados” no contexto sócio-histórico-cultural, tornando-se um caminho possível para o desenvolvimento individual e coletivo dentro do projeto de política democrática, no qual surgem práticas de resistência diferenciadas, problematizadoras e emancipatórias. Desse modo, o sujeito:

Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir³⁶.

Freire³⁷ define diálogo como “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Através do diálogo, ganham significação no mundo enquanto homens e sujeitos não adaptados,

32. *Ibidem*, p. 40.

33. FREIRE, Paulo. **Pedagogia...** Op. cit.

34. *Ibidem*, p. 44.

35. *Idem*. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

36. *Idem*. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. p. 58.

37. *Idem*. **Pedagogia...** Op. cit., p. 45.

mas quando críticos de sua existência, são homens com o mundo e capazes de refletir sobre a realidade na qual estão inseridos.

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes³⁸.

O diálogo, tal como definido por Freire³⁹, não se limita a uma simples troca, mas pressupõe o processo emancipatório, pois “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”, e requer algumas exigências ou princípios, a saber, o amor ao mundo e às pessoas, a humildade, a fé nas pessoas, a esperança e o pensar verdadeiro.

Em síntese, o diálogo é um princípio de libertação, um avesso do ato opressor e de dominação, o oposto das estruturas impostas por relações verticalizadas, uma poderosa ferramenta de emancipação, pois “somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la”⁴⁰.

Freire propõe uma vasta literatura com reflexões acerca da educação, da ação pedagógica, da dialogicidade e de sua importância na transformação social, mediante a conscientização e a emancipação dos sujeitos. Neste texto, enfatizamos as obras das pedagogias freireanas – *Pedagogia da autonomia* (1996), *Pedagogia da esperança* (1992), *Pedagogia do diálogo e do conflito*⁴¹ (1995), *Pedagogia da indignação* (2000), *Por uma pedagogia da pergunta*⁴² (1985) e *Pedagogia do oprimido* (1987) – para evidenciar a intrínseca relação ontológica, epistemológica e política do pensamento freireano, segundo o qual as relações entre sujeito e consciência e realidade permeiam suas experiências e análises sobre práticas e processos pedagógicos dialógicos e não dialógicos. Assim, na unidade dialética entre o ser e o pensar; entre a teoria e a prática, a educação é capaz de tecer práticas emancipatórias através de ações dialógicas.

Para o educador, a prática educativa precisa ter sentido, ser criativa e crítica e partir da problematização da realidade do educando. A produção do conhecimento se faz, tão somente, se o educando é chamado a conhecer, pois a “curiosidade do professor e dos alunos, em ação, se encontra na base do *ensinaprender*”⁴³. O neologismo⁴⁴ verbal *ensinaprender* traduz a concepção de ensino-aprendizagem e educação mediada e dialógica proposta pelo autor.

Abordar a proposta pedagógica de Freire é considerar pedagogias de caráter reflexivo sobre prática educativa e social, que vai de encontro a propostas educativas de ensino-aprendizagem com organização vertical. Freire⁴⁵ denominou “educação bancária” aquela guiada pelos princípios do cientificismo moderno com práticas educativas que concebem os indivíduos como vazios de conhecimento, comparados a uma “tábula rasa”.

Opostas às práticas “bancárias”, as pedagogias propõem um fazer problematizador – uma proposta pedagógica na qual a prática educativa tem

38. Ibidem, p. 51.

39. Ibidem.

40. Ibidem, p. 53.

41. Idem. *Pedagogia do diálogo e do conflito*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

42. Idem. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

43. BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p. 66.

44. Termo usado na esfera linguística para designar o emprego de novas, derivadas ou formadas palavras já existentes na mesma língua ou não, ou ainda na atribuição de uma nova significação a uma palavra já existente.

um sentido de libertação, dando livre e crítica participação ao educando, em oposição à escola de princípios autoritários. Pressupõe, assim, o processo de conscientização mediado pela linguagem e pelo diálogo, no qual a prática é “comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isso, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade”⁴⁶.

A epistemologia freireana propõe a problematização da realidade a partir de uma palavra advinda da realidade do grupo participante, da criação de situações de fala e não de conteúdos pré-estabelecidos. Há estreita relação entre a palavra decodificada e o cotidiano dos educandos. A palavra chega carregada de subjetivações e não oca e abstrata. Essa aproximação faz os mecanismos de leitura e escrita se entrelaçarem com as experiências vividas e a subjetividade e identidade do grupo.

De modo geral, a educação bancária está a serviço da dominação, possui uma ação antidialógica, inibe formas de criatividade e tem caráter domesticador e conservador. Em contrapartida, a educação libertadora, proposta na obra *Pedagogia do oprimido* (1987), serve à libertação, é dialógica, estimula a criatividade, a consciência crítica e a reflexão, critica o autoritarismo e formas de dominação. É, portanto, revolucionária.

Freire⁴⁷ sintetiza esse fazer dialógico e problematizador ao afirmar: “Ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos na transformação do mundo”. Os sujeitos permutam conhecimento, para o qual não há o depositário e o depositante. Há, sim, um processo de mediatização desse conhecimento de mundo pelos homens.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas⁴⁸.

Propõe-se a construção do conhecimento por meio do diálogo, pressupondo-se a existência da troca recíproca de saberes entre educadores e educandos. Evita-se a mecânica repetição de conteúdos, não depositados como única visão, mas partilhados como saber construído a partir do encontro de saberes e realidades, que traz os sujeitos para o processo.

Na verdade, seria uma contradição, se inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em um movimento de busca. É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros⁴⁹.

Dessa forma, um sujeito consciente de seu inacabamento apreende o mundo à sua volta, pensa e reflete sobre ele, constrói pontos de vista sobre e com a prática da classe, participa da luta pela superação.

45. FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit.

46. *Ibidem*, p. 41.

47. *Ibidem*, p. 79.

48. *Ibidem*, p. 39.

49. *Idem*. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 57-58.

Nesta lógica, os autores Vygotsky, Bakhtin e Freire apresentam a categorização do inacabamento do sujeito e da construção desse sujeito a partir do contato com os diferentes, que possibilita ao sujeito constituir-se como um *eu* diferente de *tu* ou de *outros*, fazendo parte de processos de subjetivações e de comunicação com os pares, elemento essencial para sua formação.

Em Bakhtin, o sujeito dialógico é dotado do princípio da alteridade, capacidade de colocar-se no lugar do outro, pois o discurso se constrói a partir do tripé falante-ouvinte-tema, por meio da palavra do *outro* eu me identifico ou não. Essa intersubjetivação dota o sujeito do caráter responsivo, porque o contato com os diferentes (falante ou ouvinte) exige dele sempre uma ação-resposta em relação ao tema.

Pode-se estabelecer uma relação entre o princípio bakhtiniano de alteridade com uma das exigências do diálogo propostas por Paulo Freire: a humildade. Nesses autores, tem-se o ato “colocar-se no lugar do outro”, reconhecê-lo.

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito a caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais⁵⁰.

A ação de resposta ou responsividade da teoria bakhtiniana articula-se com a categoria de emancipação freireana, pois a ação de resposta do sujeito não é assujeitamento, mas uma tomada de posição, permitindo ou não desencadear ações emancipatórias na vida social.

Para Freire, a ação dialógica permite que o sujeito participe ativamente da vida em sociedade, a partir da tomada ou não da consciência de “estar” no mundo. O diálogo com o outro é essencial e desencadeia a formação do sujeito para a prática social, a cidadania e as ações de resistência, que originam as práticas emancipatórias, viabilizando a formação de uma sociedade mais justa, pautada na democracia, com a prática educativa entrelaçada à ação libertadora.

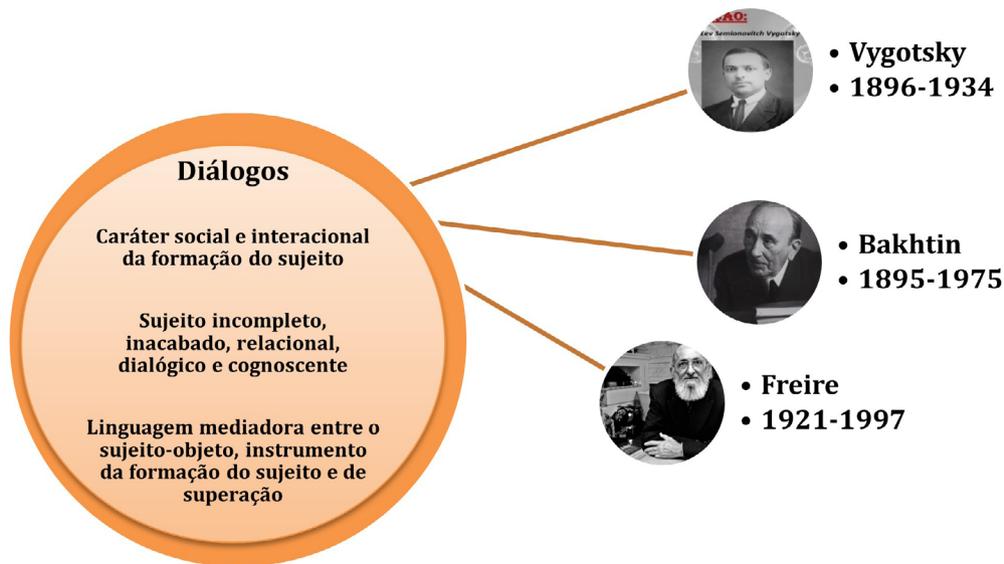
Os autores privilegiam a linguagem como um caminho que possibilita o desenvolvimento individual e coletivo. Para Vygotsky, a linguagem faz parte da constituição do sujeito; para Bakhtin, ela representa um sistema dialógico de signos e valoriza o texto como ato comunicativo; em Freire, determina os processos de significação e de materialidade, que oportunizam “atos de fala” aos oprimidos, sujeitos “calados” em seus contextos sócio-histórico-culturais.

Entre esses pensadores o sujeito é identificado como um ser inacabado, inconcluso, que encontra no social, nas interações, no dialogismo e no diálogo com os diferentes, por meio da palavra, da linguagem e dos processos dialógicos, possibilidades de práticas que conduzem à produção de conhecimentos e à emancipação (constituição do sujeito), uma vez que é pelo diálogo que se respeita a culturalidade do outro, justamente porque o compreende, no diálogo, como outro.

50. FREIRE, Paulo. *Pedagogia... Op. cit.*, p. 46.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “diálogo-ponte” tecido neste texto provém da escolha dos conceitos que permeiam a tríade teórica em estudo. Cada autor percorre o aspecto social do sujeito cognoscente ao delinear suas relações dialógicas a partir da capacidade de agir, pensar e se posicionar diante dos diálogos e da produção de conhecimentos. Apresentam perspectivas que categorizam o sujeito de relação, o inacabamento e o fundamental papel das linguagens na constituição dos sujeitos. Sujeitos que se constroem e produzem conhecimentos a partir do contato com “os diferentes” (Figura 3).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 3: Síntese: pontos comuns do diálogo-ponte

Os teóricos ressaltam o inacabamento do sujeito e seu aspecto dialógico e postulam a ação do sujeito através da linguagem, tomada como um fator social. Estabelecem o dialogismo, ou seja, a relação com “os diferentes”, como fator essencial na formação do sujeito e da possibilidade de ele, a partir das ações dialógicas, participar ou não de processos emancipatórios.

A tríade demonstra que o contato com os diferentes possibilita ao sujeito constituir-se como um *eu* diferente de *tu* ou de *outros*. Essa construção faz parte de processos de subjetivação e necessita da comunicação com os pares, portanto, o diálogo com o outro torna-se um elemento essencial para sua formação.

Vygotsky deixa como legado a noção de que o ser humano é biológico e social, evidenciando que, como social, constitui-se pela interação com os outros e pelos processos de interação mediados pela linguagem. Segundo o autor, o ser humano concebe e constrói seu conhecimento de mundo, desenvolvendo-se a partir de processos interpessoais transformados num processo intrapessoal.

Por sua vez, Bakhtin enfatiza que o sujeito é dialógico e dotado do princípio da alteridade, capacidade de colocar-se no lugar do outro, pois

o discurso se constrói a partir do tripé falante-ouvinte-tema. É por meio da palavra do “outro” que eu me identifico ou não. Essa intersubjetivação dota o sujeito do caráter responsivo, de modo que o contato com os diferentes (falante ou ouvinte) exige-lhe sempre uma ação-resposta em relação ao tema. Essa ação de responsividade na teoria bakhtiniana é o que nos motiva a afirmar o caráter inovador de trazer para o leitor a identificação da categoria de emancipação nos escritos do autor. Pois a ação de resposta do sujeito não diz respeito a uma forma de assujeitamento, mas denota uma tomada de posição que lhe permitirá desencadear ações emancipatórias na vida social.

Para Freire, é a ação dialógica que permite ao sujeito participar ou não ativamente da vida em sociedade, a partir da tomada da consciência de “estar” no mundo. Assim, para o autor, o diálogo com o outro é essencial, configura-se em ação capaz de desencadear a formação do sujeito para a prática social, a cidadania, as ações diferenciadas e de resistência, que promovem práticas emancipatórias e educativas entrelaçadas à ação libertadora, viabilizando a formação de uma sociedade pautada na democracia e na justiça.

Evidenciamos pontos de convergência entre Vygotsky, Bakhtin e Freire, pois seus construtos teóricos trazem a dimensão do sujeito incompleto, essencialmente social, constituído a partir da cultura, da história, de interações e “diálogos com o diferente”, mediados pela linguagem, em processos transformadores do sujeito, da sociedade ou do próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantinha Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **La poetique de Dostoïevski**. Paris: Seuil, 1970.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da. A produção textual escrita como atividade de interação. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 143-176.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 5-11.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do diálogo e do conflito**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.