

O PAPEL DA LINGUAGEM NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE: BUSCANDO APROXIMAÇÕES COM TEORIAS SOCIAIS DO DISCURSO

Tatiana Galieta Nascimento*

*Professora Doutora em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Itajubá (Unifei), *campus* de Itajubá. E-mail: tatianagn@unifei.edu.br

RESUMO: Aproximações entre a linguística e a educação têm sido buscadas nas últimas décadas, em particular na área da educação em ciências. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo localizar a concepção de linguagem subjacente à obra de Paulo Freire. Para tanto, focaliza-se a análise em torno de alguns conceitos centrais da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e da teoria da Análise do Discurso de escola francesa, tais como: “dialogicidade” e “diálogo”, “inacabamento”, “silêncio” e “leitura”. É discutida ainda a visão de comunicação que Freire apresenta em alguns de seus livros a partir da elaboração crítica dos teóricos do discurso sobre o processo comunicativo. Busca-se, assim, traçar as aproximações e os afastamentos existentes entre a pedagogia de Freire e as principais ideias de Bakhtin e da Análise do Discurso francesa, vislumbrando possíveis contribuições para o ensino de ciências.

ABSTRACT: Approaches between linguistics and education have been pursued in recent decades, particularly in the area of science education. In that sense, this article aims to locate the conception of language underlying the work of Paulo Freire. For this, the analysis focuses around a few central concepts of Mikhail Bakhtin's philosophy of language and the theory of Discourse Analysis of the French school, such as "dialogicity" and "dialogue", "unfinished," "silence" and "reading." It also discussed the vision of communication that Freire presents in some of his books from the drawing criticism of the theorists' discourse about the communicative process. Thus, the search is to trace the similarities and departures between the pedagogy of Freire and the main ideas of Bakhtin and French Discourse Analysis, seeing possible contributions to science education.

Introdução

Teóricos da lingüística e da educação têm buscado aproximações entre as duas áreas com o intuito de obter melhor compreensão acerca do processo de aprendizagem almejada pelas instituições de ensino formal. Apesar desta relação parecer evidente para as disciplinas de língua portuguesa e literatura, diversos teóricos da área da educação em ciências também vêm buscando estabelecer pontes

entre os conhecimentos derivados da lingüística e aqueles relacionados à aprendizagem de conceitos científicos.

De acordo com Lemke (2001) desde a década de 1960, com o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, parte dos estudos sobre educação em ciências – baseados na perspectiva sociocultural – passaram a focalizar questões lingüísticas e começaram a examinar como as pessoas aprendem a falar e a escrever as linguagens

da ciência. No lugar de uma visão de linguagem como máquina automática guiada pela precisão sintática, os teóricos que estavam estudando as funções da linguagem numa interação social (entre eles, Halliday, Martin, Lemke e Bazerman) começaram a ver a linguagem como um recurso que é transmitido culturalmente para a construção de sentidos.

Dentro desta corrente teórica, Bakhtin foi pioneiro nos estudos que privilegiam a questão da interação social uma vez que ele rompe com a visão tradicional de linguagem enquanto sistema de normas gramaticais e inaugura o pensamento que contempla as dimensões social, cultural e ideológica da linguagem. Bakhtin desenvolve na Rússia – durante as décadas de 1920 e 1930 – sua filosofia da linguagem, a partir de críticas realizadas às duas principais orientações do pensamento filosófico lingüístico que o antecedeu: o subjetivismo individualista (cujo principal representante é Humboldt) e o objetivismo abstrato (do qual Saussure é o principal teórico) (JOBIM E SOUZA, 1994). A partir dessas críticas, Bakhtin supera a dicotomia entre língua e fala pensando a linguagem como um processo de interação entre interlocutores situados sócio-historicamente. Atualmente, Bakhtin tem sido utilizado como referencial teórico em diversas pesquisas das ciências da

educação, inclusive naquelas que focalizam aulas de ciências. Entre estas podemos destacar as análises de interações discursivas (MACHADO, 2000; MORTIMER e SCOTT, 2002; PESSOA e ALVES, 2008) e análises de livros didáticos de ciências, sejam aqueles que exploram conceitos bakhtinianos, como gêneros do discurso (BRAGA e MORTIMER, 2003) ou conteúdos específicos das disciplinas científicas (NASCIMENTO e MARTINS, 2007).

Outra corrente teórica que tem servido para a articulação entre aspectos lingüísticos, sobretudo discursivos, e a educação em ciências é a Análise do Discurso de escola francesa. A análise do discurso tem sua origem na década de 1960 com os estudos de Michel Pêcheux e apresenta-se como articulação de três regiões do conhecimento científico: o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso. No Brasil, os estudos de Eni Orlandi aprofundam e dão prosseguimento à obra de Pêcheux. A análise do discurso, assim como a filosofia de Bakhtin, considera a linguagem além de sua dimensão comunicativa questionando a unicidade da interpretação dos textos e atribuindo ao sujeito papel significativo na construção dos sentidos. Tais conceitos têm sido explorados em estudos na área de educação em ciências que têm na Análise

do Discurso seu referencial teórico-metodológico, entre eles podemos citar os que analisam estratégias argumentativas (VIEIRA e NASCIMENTO, 2009) e práticas de leitura e escrita em aulas de ciências (ALMEIDA, SILVA e MACHADO, 2001; SOUZA e ALMEIDA, 2005).

É exatamente neste ponto de encontro entre análise do discurso e Bakhtin – o da consideração do outro na construção do sentido através de um processo dialógico e de interação social – que vislumbramos uma possibilidade de aproximação com a pedagogia de Paulo Freire cuja proposta de educação problematizadora também vem sendo aplicada no ensino de ciências (DELIZOICOV, 1982; PERNAMBUCO et al., 1988; SILVA, 2004). Ao localizar na obra de Freire termos compartilhados com as referidas teorias sociais do discurso, tais como: “dialocidade”, “inacabamento”, “silêncio”, “comunicação” e “leitura”, percebemos que algumas aproximações podem ser feitas, ao mesmo tempo em que algumas diferenças devem ser pontuadas. Com isso, buscamos neste artigo estabelecer relações entre os aspectos lingüísticos subjacentes aos escritos de Freire e alguns conceitos centrais de Bakhtin e da análise do discurso. Finalmente, realizamos algumas

considerações onde se busca perceber possibilidades de contribuições decorrentes da articulação anteriormente estabelecida (entre a educação dialógica problematizadora de Freire e as teorias do discurso) para o ensino de ciências na escola.

Acreditamos que um estudo como o aqui proposto nos incentiva a tecermos reflexões sobre as concepções de educação e os modelos pedagógicos e epistemológicos que balizam nossas ações em sala de aula como professores, e o papel que atribuímos à linguagem de acordo com tais concepções. É fundamental desnaturalizarmos aspectos lingüísticos que parecem ser aprendidos “automaticamente” nas aulas de ciências como, por exemplo, a interpretação de gráficos ou a leitura de imagens (de uma célula ao microscópio, da representação de um campo eletromagnético etc.), e notarmos até que ponto nossa filosofia educacional interfere na construção de nossas explicações e na aprendizagem dos conceitos científicos pelos alunos. O artigo pretende, portanto, contribuir nesse sentido: estabelecer relações entre concepções de linguagem subjacente a uma determinada filosofia de educação, e, em nosso caso específico, à perspectiva de educação dialógica problematizadora de Freire.

Buscando aproximações e afastamentos

- *Os conceitos de dialogicidade e diálogo*

Um dos princípios centrais que norteia a filosofia de Freire é a dialogicidade. Este conceito não pode ser compreendido de uma maneira simplificada, qual seja, a de reduzi-lo a ideia de que o educador deve dialogar, conversar, com o educando. O diálogo deve ser considerado como um fenômeno humano, que apenas é possível por meio da palavra. Porém, esta palavra apenas é verdadeira quando assume suas duas dimensões: a ação e a reflexão. De acordo com Freire, “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p.77).

Para Freire, o diálogo envolvido na educação progressista é aquele que permite a fala do outro, a interlocução. É um movimento de interação entre educador e educando e cujo conteúdo não é aleatório. É um diálogo diretivo que permite que o educando tenha conhecimento sobre seu pensar ingênuo, sobre seu conhecimento anterior. É por meio deste diálogo que os homens são capazes de transformar sua realidade, de se libertarem.

Mas, se 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 sozinho, ou dizê-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

[...] A conquista implícita no diálogo, é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 78/79, grifo do autor).

Para que o diálogo se concretize e para que haja a superação da situação opressora é preciso que o educador seja concebido como “educador-educando” e o educando como “educando-educador”¹. É aí que a educação problematizadora, que serve à libertação, toma corpo e vence a

¹ Freire argumenta que dentro de uma concepção de educação dialógica “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” (FREIRE, 1975, p.78). Delizoicov (1983, p.86-87) acrescenta que o educador-educando é “um educador que também é educando na apreensão da realidade e na apreensão da visão da realidade que a comunidade possa ter” e que o educando “é também educador na medida em que através do diálogo, descreve e relata para o professor” a realidade por ele vivida.

concepção bancária²; esta mantém a contradição educador-educando, enquanto que a primeira realiza a sua superação de modo que ambos tornam-se sujeitos do processo educativo (FREIRE, 1987).

A dialogicidade tem início antes mesmo da interação entre educador e educando. Ela encontra-se presente nos momentos que antecedem o ato educativo propriamente dito, ainda na fase de elaboração do programa, como Freire ressalta na seguinte passagem:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 83).

Freire destaca, ainda, que durante o processo educativo a postura de educador e educandos deve ser sempre dialógica, até mesmo naqueles momentos em que aparentemente é o educador quem detém a

palavra. Se este possui a clareza de seu papel formador, sua narrativa estará organizada de modo a dialogar com o conhecimento anterior do educando visando sua superação.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p. 86, grifo do autor).

O *eu* dialógico do educador sabe que é apenas na interação com o *tu* do educando que ele poderá se constituir. Da mesma forma que o *eu* do educando somente se torna crítico e, assim, apto para a transformação do mundo, no diálogo com o *tu* do educador. Portanto, na teoria dialógica da ação não há espaços para autoritarismo ou opressão pois “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83).

Na filosofia da linguagem proposta por Bakhtin, o diálogo deve ser compreendido como sendo uma

² A “educação bancária” é aquela que é realizada *sobre* o educando, de modo que o sujeito da ação educativa é passivo e um mero receptor dos conteúdos que são depositados pelo educador (FREIRE, 1987, p.62).

propriedade fundadora da enunciação – o elemento fundamental da linguagem enquanto fenômeno social. Para Bakhtin, a linguagem é compreendida como um processo de interação verbal social. Para ele,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas 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*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2002, p. 123, grifos do autor).

A enunciação sempre tem origem no – e funciona como parte de um – diálogo social (LEMKE, 1995). Bakhtin (2002) adverte que a palavra “diálogo” deve ser compreendida num sentido mais amplo, ou seja, deve ser considerada não apenas a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas também toda comunicação verbal, de qualquer que seja o tipo. Desta forma, o dialogismo em Bakhtin possui duas dimensões: a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos (BARROS, 1997).

No primeiro caso, o diálogo entre interlocutores, a enunciação é individual,

porém é sempre orientada e organizada em função de um outro. Com isso, Bakhtin rompe com a idéia de que é a atividade mental que organiza a expressão passando a considerar que é a expressão, ou seja, a relação social que organiza a atividade mental.

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior; está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (BAKHTIN, 2002, p. 121).

Dessa forma, qualquer que seja a enunciação considerada, ela será socialmente dirigida. Ela é produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que não haja um interlocutor real, pois este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Logo, a enunciação tem sua forma e estilo determinados pelos interlocutores, explícitos ou implícitos, que interagem em dado contexto. É nesse sentido que a enunciação é essencialmente dialógica, pois ela é sempre função da pessoa desse

interlocutor; ela variará se este for alguém do mesmo grupo social, se for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ou não por laços sociais mais ou menos estreitos, etc.

Além da relação dialógica existente entre os interlocutores e o contexto de interação imediato, a enunciação remete-se a outros discursos antecedentes (já-ditos), ou seja, o diálogo entre discursos. Logo, a situação social imediata e o meio social amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. Toda enunciação é resposta a alguma coisa, não passando de um elo na cadeia da comunicação verbal, dos atos de fala. Qualquer enunciação prolonga aquelas que a precederam, estando ela em consonância com as anteriores ou travando uma polêmica com elas (BAKHTIN, 2002). A enunciação está repleta de ecos e lembranças de outras enunciações e deve ser considerada, acima de tudo, como uma resposta às enunciações anteriores dentro de uma dada esfera (BAKHTIN, 1992). O dialogismo, como é entendido por Bakhtin, fica claro nessa passagem do texto de Jobim e Souza (1994):

Para Bakhtin, as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se

estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, por assim dizer, muito mais amplas, heterogêneas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontado em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto, as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos (JOBIM e SOUZA, *op. cit.*, p. 100).

O dialogismo para Bakhtin constitui-se, então, não apenas pelo diálogo entre interlocutores, mas também pelo diálogo entre discursos, embora ambos sejam determinados pelo meio social no qual as enunciações são expressas.

Com base nas considerações feitas acima podemos notar que existem pontos que aproximam e outros que distanciam o conceito de diálogo em Freire e em Bakhtin. Os distanciamentos estão presentes, sobretudo, no enfoque dado à questão do diálogo uma vez que Freire utiliza tal conceito de modo a atrair a atenção do educador para o fato de que ele está falando *com* alguém e que, conseqüentemente, este alguém (educando)

deve ser incluído em sua fala. Já Bakhtin entende que isso é algo que é constitutivo da comunicação, ou seja, qualquer fala ou texto é sempre dialógico.

Esta diferença foi colocada por Santos (2002) ao realizar uma breve análise da perspectiva dialógica de Freire e a dialogia de Bakhtin identificando que elas remetem a problemas e preocupações diferentes. De acordo com ele,

Enquanto Paulo Freire usa a dialogia como instrumento para libertação da situação de opressão humana, Bakhtin a usa como instrumento para compreensão da linguagem em seu funcionamento. Ambos, no entanto, identificaram o processo dialógico como sendo um processo constitutivo dos sujeitos e destacam o papel do outro e do contexto institucional nesse processo (SANTOS, 2002, p.69).

É exatamente nesta última colocação de Santos que podemos buscar pontos em comum entre as noções Freirianas e Bakhtinianas acerca do processo dialógico. Bakhtin, ao comentar o diálogo entre interlocutores, situa socialmente os sujeitos envolvidos na comunicação – da mesma forma que Freire argumenta em sua educação dialógica – acrescentando que a fala de um é sempre em função do outro. Freire também aponta

o papel do outro na organização e orientação da fala utilizando a dialogicidade em sua pedagogia como uma tentativa de incluir o educando no processo educativo. De qualquer forma, ambos reconhecem que o centro organizador do discurso está fora daquele que enuncia; é o meio social o responsável pela estrutura e forma da enunciação. Este último ponto também é compartilhado com a análise do discurso.

- *A noção de inacabamento*

Em “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire aponta o saber: “ensinar exige consciência do inacabamento”, como um dos saberes necessários à prática educativa. Segundo ele, onde há vida há inacabamento e, por isso, o ser humano é um ser inacabado ou inconcluso. No entanto, o homem é o único ser que alcançou a possibilidade de saber-se inacabado histórica e socialmente. Com isso, o homem se constrói por meio de sua presença no mundo, pela interação com o outro ressaltando assim a herança genética, social, cultural e histórica.

O homem, ao tornar-se consciente de sua inconclusão, passa a buscar incessantemente aquilo que ele ainda não conhece, assumindo sua capacidade de ser

educado e de, uma vez tendo aprendido, poder transformar a realidade que o cerca.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca [...]. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1987, p. 68/69).

De acordo com Freire, outra consequência que a consciência do inacabamento provoca no ser humano é a abertura ao outro e ao mundo como resultado da busca às suas perguntas.

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 1996, p. 136).

É esta abertura respeitosa aos outros que torna viável o diálogo; este é

decorrência natural da incompletude do ser humano. A relação dialógica confirma assim a inquietação e a curiosidade que são movimentos permanentes do homem inacabado na História.

Na filosofia da linguagem de Bakhtin o inacabamento está presente em duas dimensões. A primeira está relacionada ao inacabamento da linguagem ou, mais especificamente, das enunciações. De acordo com Bakhtin (2002), uma palavra ou frase não está completa ao ser enunciada, pois ela apenas adquirirá sentido quando o interlocutor a interpretar. Isso acontece na medida em que o ouvinte ou leitor relaciona aquela enunciação com outras com as quais ele teve contato anterior significando-a não necessariamente da forma com que o enunciador pretendia. Esta dimensão também se encontra presente na análise do discurso quando esta entende que o sentido das palavras não está completo assim que elas são enunciadas, mas sim que elas ganharão sentido quando o interlocutor (leitor ou ouvinte) as relaciona com o já-dito ou o não-dito vivenciado por ele em sua história (ORLANDI, 1993).

É, no entanto, a segunda dimensão de inacabamento colocada por Bakhtin que mais se aproxima da noção de inacabamento proposta por Freire. O filósofo da linguagem compreende que o

homem deve ser visto como um ser inacabado na medida que o inacabamento é condição vital para a existência humana, para a sua ação no mundo.

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial de minha vida – , devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 2000, p. 33).

Bakhtin coloca ainda a importância estética do outro na construção de um acabamento que é apenas externo e provisório uma vez que, internamente, ele permanece inacabado e a busca de solução.

É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, de sua visão e de sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano de existência (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 55).

Apesar de nessa relação estética com o outro, o homem conseguir assegurar um acabamento, este é apenas provisório pois no momento em que sua consciência o registra, ele acaba sendo superado. O acabamento humano está sempre no por-vir e nunca será alcançado.

Tudo que pode assegurar um acabamento na consciência de outrem, logo presumido na nossa autoconsciência, perde a faculdade de efetuar nosso acabamento e apenas amplia em nossa consciência a orientação que lhe é própria; ainda que conseguíssemos apreender o todo de nossa consciência, no acabamento que ele adquire no outro, esse todo não poderia impor-se a nós e assegurar nosso próprio acabamento, nossa consciência o registraria e o superaria, assimilando-o a uma modalidade de sua unidade que, no essencial, é pré-dada e por-vir; a última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à consciência do outro; quanto a nossa própria consciência ela nunca dará a si mesma a ordem de seu próprio acabamento (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 36/37).

Notamos, então, que o inacabamento torna-se condição essencial para o desenvolvimento intelectual do homem tanto em Bakhtin como em Freire. É importante ressaltar que ambos colocam que a impossibilidade do homem se tornar

acabado não o imobiliza na busca de respostas para as *suas* questões. Esta colocação é fundamental, sobretudo para a educação porque, como coloca Freire, as perguntas a serem respondidas e superadas pelo educando são aquelas que foram feitas *por ele* e não foram, de forma alguma, impostas pelo educador. Com isso, a noção de inacabamento torna-se vital para a compreensão de questões lingüísticas intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem.

- *A leitura e o silêncio*

A leitura, quando assumida uma perspectiva discursiva, deve ser considerada como uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, ou seja, de historicidade. De acordo com ORLANDI (1993, p. 9/10):

Historicidade do texto, mas também historicidade da própria ação da leitura, da sua produção. Daí nossa afirmação de que leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se

constituem simultaneamente, num mesmo processo.

Dessa forma, a leitura está relacionada às diferentes compreensões e interpretações que os sujeitos assumem na medida que interagem com o texto ou, melhor ainda, com outro sujeito (autor) já que as relações sociais e históricas sempre se dão entre homens (ORLANDI, 1993). A possibilidade de que um mesmo texto seja interpretado de diferentes formas por diferentes leitores reside no fato de ser próprio da natureza da linguagem a possibilidade da multiplicidade dos sentidos, ou seja, a paráfrase e a polissemia³. Por sua vez, os diferentes efeitos de sentido encontram-se fortemente ligados aos modos (possíveis, propostos ou pressupostos) e às histórias de leitura de cada sujeito.

O lugar social ocupado pelos interlocutores (autor/texto e leitor) é também parte constitutiva do processo de significação; portanto, o(s) sentido(s) de um texto será(ão) determinado(s) pelas posições que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o lêem), ou seja, por relações de força (ORLANDI, 1993).

³ O processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas, enquanto que o processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (ORLANDI, 1993).

Já Freire coloca que a leitura não deve ser compreendida como um ato mecânico, pois a inteligência de um texto não pode ser unicamente atribuída ao seu autor. Ao comentar a rigorosidade metódica necessária na aproximação aos objetos cognoscíveis, Freire diz que a leitura não deve ser feita com base na memorização e sim no estabelecimento de um compromisso entre leitor e texto.

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho puro encaixo da inteligência do texto *como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora*. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo (FREIRE, 1996, p. 27, grifo nosso).

Podemos notar uma convergência entre as idéias de leitura colocadas pela análise do discurso e a noção de incompletude das enunciações de Bakhtin com a idéia apresentada por Freire na passagem acima. Ambos reconhecem o papel subjetivo do leitor em sua interação com o texto e a impossibilidade do sentido estar colado à palavra, ou seja, de haver apenas uma única interpretação para aquele determinado texto.

Freire também dá destaque à interpretação, sobretudo aquela que deve ser feita pelo educador das situações ocorridas no espaço pedagógico. Ele comenta inclusive a importância do professor aprender os significados que o silêncio⁴ - o não dito da análise do discurso - pode assumir numa determinada situação de ensino. Da mesma forma, ele coloca que a tonalidade com que as palavras são ditas é dotada de significado, conforme constatamos na seguinte passagem de “Pedagogia da autonomia”:

Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 1996, p. 97, grifo do autor).

⁴ Um conceito bastante explorado pela Análise de Discurso francesa é o *silêncio*. Orlandi (1995, p.23) afirma que a linguagem implica silêncio e este, por sua vez, “é o não dito do interior da linguagem”. O silêncio não é o nada, não é o vazio sem história. É silêncio significante. Assim, numa tarefa de análise de textos (orais ou escritos), não é apenas o conjunto de palavras enunciadas em uma sentença o condicionante na atribuição dos sentidos que os sujeitos do discurso estabelecem, pois o silêncio é igualmente necessário à significação.

Ainda sobre o silêncio, Freire propõe a distinção entre um ouvinte silencioso e outro silenciado. Segundo ele, o educador autoritário silencia o educando por acreditar que ele é proprietário da verdade e que seu ouvinte nada precisa expor durante o processo educativo. “Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio” (FREIRE, 1996, p. 117, grifos do autor). Por outro lado, o educador democrático aprende a falar escutando o educando; seu espaço silencioso é por vezes interrompido para ceder a fala ao educando.

Freire ressalta ainda a importância do silêncio na comunicação entre educador e educando.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p.117, grifos do autor).

Sem dúvida, essa concepção de Freire possui, mesmo que subjacente uma concepção de linguagem e do papel do outro na comunicação, a saber: o educador democrático tem consciência de que sua enunciação não é única e que ela será interpretada pelo educando de acordo com suas histórias de vida e de leitura. Outras considerações acerca da comunicação nas visões de Freire e das teorias do discurso são tecidas na próxima seção.

- *O papel do outro na comunicação*

A questão da comunicação está presente em várias obras de Freire, embora seja aprofundada no livro “Extensão ou comunicação?”. Nelas, Freire contrasta a idéia de comunicação com a de transferência ou transmissão de conhecimento/conteúdo que, segundo ele, compõe o “campo associativo” do termo extensão (FREIRE, 2002, p. 22). Assim, uma educação que vise a transformação deve nomear-se não como uma ação de “extensão educativa”, uma vez que esta pretende a “domesticação” dos homens, mas sim como uma ação dialógica baseada na comunicação (FREIRE, op. cit., p.24/25).

Para Freire (1987, 1996), a dialogicidade pressupõe a comunicação. Portanto, não deve existir transferência de

conhecimento num ato comunicativo entre educando e educadores que co-participam na educação dialógica. É somente dentro desta visão de comunicação que o educador é capaz de oferecer condições ao educando para que ele mesmo possa inteligir aquilo que está sendo comunicado.

Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo não é transferido mas co-participado. [...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente do seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (FREIRE, 1996, p. 37/38, grifos do autor).

Na citação acima podemos notar a importância que Freire atribui ao papel do

outro (neste caso, o educando) no ato comunicativo. Ou seja, a compreensão que o educando terá de um determinado fato ou conceito apenas será possível em sua interação com o educador; este, por sua vez, não transmite o entendimento de tal fato ou conceito apenas auxilia o educando nesse processo de inteligibilidade. Exatamente por isso, esta compreensão do educando é ao mesmo tempo intransferível e pessoal.

Mais adiante no livro “Pedagogia da autonomia”, Freire (1996) reforça o papel do professor na verdadeira relação de comunicação a ser estabelecida durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo ele, o professor deve oferecer condições ao aluno para que este consiga compreender e apreender o objeto e não apenas memorizá-lo superando desta forma uma simples ação de transferência de conteúdo.

Meu papel fundamental [como professor], ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como o professor, e ele, como

aluno se estabeleça (FREIRE, 1996, p. 118).

Percebemos, então, que Freire propõe uma desmistificação da inteligibilidade da mensagem, cujo sentido estaria – numa visão não problematizadora de aspectos lingüísticos – estritamente vinculado ao seu emissor. Mesmo sem aprofundar e detalhar esta idéia, sua visão de comunicação pode ser relacionada à concepção de linguagem comum à filosofia de Bakhtin e à teoria da análise do discurso. Nestas, a comunicação é concebida como algo que está além da emissão de mensagens que são facilmente decodificadas pelo receptor havendo preocupação com a historicidade contida na linguagem, com seus mecanismos imaginários e subjetivos (FERREIRA, 1999). Assim, a linguagem não é vista apenas como um suporte do pensamento ou mero instrumento de comunicação (BAKHTIN, 2002). As palavras e seus sentidos não estão atados de forma a constituir unidades passíveis de uma única interpretação, clara, objetiva e neutra. A linguagem não é transparente e a relação entre esta, pensamento e mundo não é unívoca (ORLANDI, 1993).

Ao serem considerados tais processos, a linguagem passa a se caracterizar como transformadora, como interação, uma vez que ela reside na

relação necessária entre homem e realidade natural e social. A linguagem é assumida como um trabalho simbólico, como produção, deslocando a importância dada à sua função referencial (da qual decorre o pensar a comunicação apenas sob o enfoque da informação) passando a valorizar sua função ideológica (ORLANDI, 1993).

É importante destacar, por outro lado, que tanto Bakhtin como os teóricos da análise do discurso, criticam a redução da linguagem ao seu papel comunicativo. Para eles, a linguagem é também constitutiva dos sujeitos na medida em que ela permite a interação entre eles situando-os sócio-historicamente e formando-os culturalmente. Nas teorias sociais do discurso, a linguagem deixa de ser vista apenas como um “meio de comunicação”, enquanto instrumento utilizado com o objetivo de comunicar e transmitir informações, passando a ser considerada como mediação, como processo de produção de sentidos (BAKHTIN, 2002; ORLANDI, 1993). Apesar de Freire ficar restrito a esta dimensão comunicativa da linguagem podemos entender que ainda assim ele avança na discussão sobre o papel do sujeito na interpretação e leitura no âmbito de uma teoria educacional cujo foco central não é a linguagem.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo localizar na obra de Paulo Freire pistas de sua concepção de linguagem à luz de alguns conceitos centrais da filosofia da linguagem de Bakhtin e da análise do discurso francesa. Foram traçadas aproximações e pontuadas diferenças entre essas três propostas teóricas as quais nos permitem vislumbrar algumas implicações para o ensino de ciências que pretenda integrar uma proposta dialógica e problematizadora de educação.

Pensando numa dimensão prática, ressaltamos a possibilidade – dentro de uma perspectiva de formação contínua dos educadores – da promoção de iniciativas que estimulem o processo de reflexão-ação dos professores de ciências. Isso aconteceria por meio da discussão de aspectos relacionados à aprendizagem de conceitos científicos – o que incluiria a questão da interpretação, da leitura, enfim da construção de sentidos enquanto processo subjetivo – articulada com a postura dialógica que deve ser assumida por ele quando de acordo com a pedagogia de Freire.

Finalmente, destacamos a importância de estudos que conjuguem teorias da educação (em especial a de Paulo Freire) e da linguagem utilizando-as como referencial teórico-metodológico.

Esta vertente surge como uma possibilidade a partir da análise aqui realizada podendo ser utilizada, sobretudo em pesquisas cujo objeto são as interações discursivas entre professores e alunos que acontecem na sala de aula de ciências.

Referências

ALMEIDA, Maria José P. M. de; SILVA, Henrique C.; MACHADO, José Luis. M. Condições de produção no funcionamento da leitura na educação em Física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, vol.1, n.1, p. 5-17. 2001. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revista/index.html>.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1992].

_____. (VOLOCHÍNOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002 [1929].

BARROS, Diana Luz P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRAGA, Selma A. M. e MORTIMER, Eduardo F. Os gêneros de discurso do texto de biologia nos livros didáticos de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, vol. 3, n. 3, p. 56-74, 2003. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revista/index.html>.

DELIZOICOV, Demétrio. *Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal*. Dissertação

- de Mestrado. São Paulo: IFUSP/FEUSP, 1982.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: A propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1977].
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].
- JOBIM e SOUZA, Solange. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: _____. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- LEMKE, Jay K. Discourse and social theory. In: _____. *Textual politics: discourse and social dynamics*. London: Taylor and Francis, 1995.
- _____. Articulating communities: sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research on Science Teaching*, 38 (3), p. 296-316, 2001. Versão eletrônica disponível em <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/jrst2000.htm>.
- MACHADO, Andrea H. *Aula de química: discurso e conhecimento*. Ijuí: UNIJUI, 2000.
- MORTIMER, Eduardo F. e SCOTT, Phil. Atividade Discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 7, n. 2, p. 283-306, 2002. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID94/v7_n3_a2002.pdf.
- NASCIMENTO, Tatiana G. e MARTINS, Isabel. O leitor real e virtual do texto de genética do livro didático de ciências. *Genética na Escola*, vol. 2, n.1, p. 28-30, 2007. Disponível em <http://www.geneticanaescola.com.br/ano2v011/09.pdf>.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- PERNAMBUCO, Marta Maria C. A.; DELIZOICOV, Demétrio e ANGOTTI, José André P. Projeto “Ensino de ciências a partir de problemas da comunidade”. *Atas do seminário Ciência Integrada e/ou integração entre as Ciências: teoria e prática*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1988.
- PESSOA, Wilton R. e ALVES, José M. Interações discursivas em aulas de química sobre conservação de alimentos no 1º ano do ensino médio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 7, n. 1, p. 243-267, 2008. Disponível em http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen7/ART12_Vol7_N1.pdf.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. *Aspectos sócio-científicos em aulas de química*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FE/UFMG, 2002.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2004.
- SOUZA, Suzani C. de e ALMEIDA, Maria José P. M. de. Escrita no ensino de ciências: autores do ensino fundamental. *Ciência & Educação*, vol. 11, n. 3, p. 367-382, 2005. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=167&layout=abstract>.

VIEIRA, Rodrigo D. e NASCIMENTO, Sylvania S. do. Uma visão integrada dos procedimentos discursivos didáticos de um formador em situações argumentativas em sala de aula. *Ciência & Educação*, vol. 15, n.3, p. 443-457, 2009. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=552&layout=abstract>.