



## **Teorias de Mikhail Bakhtin como alicerce para educadores na busca de alternativas às práticas dos estudos de linguagem**

Mikhail Bakhtin's theories as a foundation for educators in the search for alternatives to language studies practices

**Yuri Miguel Macedo<sup>1</sup>**

### **RESUMO**

Este artigo discute como as teorias de Mikhail Bakhtin podem servir de alicerce para educadores que buscam alternativas às práticas pedagógicas. Uma visão bakhtiniana da linguagem pode ser a base para a criação de uma pedagogia dialógica, que pode ajudar professores e alunos a navegar pelas complexidades do ensino e da aprendizagem. Mais importante, talvez, as teorias de Bakhtin possam servir como uma estrutura sobre a qual os educadores possam construir seus argumentos apoiando a implementação de alternativas aos padrões de habilidades de período e atividades de treinamento.

**Palavras-chave:** Linguagem. Educação. Professores.

### **ABSTRACT**

This article discusses how Mikhail Bakhtin's theories can serve as a foundation for educators seeking alternatives to pedagogical practices. A Bakhtinian view of language can be the foundation for creating a dialogic pedagogy that can help teachers and students navigate the complexities of teaching and learning. More importantly, perhaps, Bakhtin's theories can serve as a framework upon which educators can build their arguments supporting the implementation of alternatives to period skill standards and training activities.

**Keywords:** Language. Education. Teachers.

### **INFORMAÇÕES**

**Histórico do Artigo:**  
Submetido: 01/02/2023  
Aprovado: 22/02/2023  
Publicação: 28/02/2023



<sup>1</sup> Doutor Honoris Causa - OCB. Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo,, Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. [yurimacedo@id.uff.br](mailto:yurimacedo@id.uff.br) .

## **1. Introdução**

A linguagem é um elemento fundamental do ensino e da aprendizagem. Nos últimos anos, infelizmente, as oportunidades para professores e alunos se engajarem em atividades instrucionais baseadas no diálogo tornaram-se escassas. As atividades instrucionais que são enriquecidas pela discussão estão sendo ignoradas, pois as salas de aula se concentram em preparar os alunos para obter pontuações altas em testes padronizados. Cada vez mais, os professores estão sentindo a necessidade de projetar instruções em torno de atividades focadas na preparação para testes padronizados, em vez de atividades projetadas para promover o pensamento crítico por meio do diálogo.

Defende-se aqui que evitar o diálogo em sala de aula e as habilidades de pensamento crítico para um foco restrito no conteúdo que será avaliado por meio de avaliações de alto risco reduz as oportunidades para os alunos se envolverem no aprendizado sobre tópicos de interesse orgânico. A crescente padronização das aulas que ocorreu no último quarto de século também inibe a capacidade de professores e alunos de usar a natureza dinâmica e contextual da linguagem para facilitar o aprendizado.

Apesar dos apelos recorrentes por reforma educacional, as práticas de ensino do modelo bancário (Freire, 1970), que posicionam os alunos como receptores passivos do conhecimento, continuam a dominar o ensino nas escolas públicas. Essas práticas instrucionais são problemáticas porque criam situações em que “o discurso da sala de aula é amplamente desconectado e serve principalmente para que os professores saibam se os alunos conhecem fragmentos de informações isoladas sobre o que está sendo estudado”.

## **2. Desenvolvimento**

Em vez de criar oportunidades para perguntas autênticas para orientar a instrução, muitas salas de aula continuam a ser dominadas pela fala do professor que tem pouca ou nenhuma conexão com os contextos de vida dos alunos. Quando a instrução é divorciada dos contextos de vida dos alunos, às salas de aula tornam-se lugares onde o amor pela aprendizagem morre. No entanto, os professores podem fomentar o amor pela aprendizagem tornando as salas de aula centros de aprendizagem autênticos.

A aprendizagem autêntica é ativa e “envolve a assimilação orgânica começando de dentro”. Basear-se nos contextos dos alunos oferece aos professores a capacidade de orientar os alunos para a exploração de tópicos de interesse pessoal (orgânico). Uma pedagogia fundamentada no diálogo e atenta às nuances da linguagem pode ajudar os professores a aproveitar os interesses e experiências dos alunos para envolvê-los em uma aprendizagem que promova as habilidades de pensamento crítico que os alunos precisam para serem bem-sucedidos.

Explorar o papel do diálogo nas atividades instrucionais é um passo importante para a criação de uma estrutura teórica que sustente uma pedagogia na qual os alunos sejam participantes ativos na sala de aula, em vez de receptores passivos do conhecimento. O teórico literário russo Mikhail Bakhtin (1981, 1984, 1986) argumentos que: "O discurso verbal é um fenômeno social – social em toda a sua extensão e em cada um de seus fatores, desde a imagem sonora até os limites mais distantes do significado abstrato" (1981, pág. 259).

As teorias de Bakhtin sobre literatura fornecem uma maneira útil de pensar sobre as complexas nuances sociais da linguagem e o papel da linguagem na educação. Uma visão Bakhtiniana da linguagem pode servir como base sólida para uma pedagogia dialógica que pode ajudar professores e alunos a navegar pelas complexidades do ensino e da aprendizagem. Mais importante, talvez, as teorias de Bakhtin possam ajudar os professores que estão procurando uma alternativa para as atividades de treinamento e habilidades de período padrão.

## **2.1. O fluxo e refluxo da teoria**

A capacidade de articular claramente as teorias que orientam nossas ações no mundo nos ajuda a construir argumentos mais fortes. Os professores que desejam se desviar dos planos instrucionais roteirizados que os administradores geralmente determinam devem estar preparados para oferecer argumentos sólidos que apoiem as decisões instrucionais que estão tomando.

Explorar os paradigmas que têm regido as práticas educacionais fornece uma justificativa importante para esclarecer o papel que a teoria desempenha na definição da prática educacional. O conceito de instrução centrada na criança tem estado em fluxo e refluxo nas mentes dos educadores desde os dias de Sócrates.

Apesar das tentativas consistentemente recorrentes de criar um modelo de escola que não se baseie na transmissão de informações de professores para

alunos, afastar-se do ensino do modelo bancário provou ser uma tarefa difícil para as escolas americanas. O modelo de escola padrão tem sido consistentemente um modelo que posiciona os alunos como receptáculos a serem preenchidos com conhecimento por seus professores.

É improvável que pesquisadores e professores que defendem uma mudança do modelo de ensino de transmissão influenciem as decisões dos formuladores de políticas educacionais, a menos que possam articular claramente as estruturas teóricas que sustentam suas escolhas pedagógicas. Os méritos da instrução centrada na criança e do ensino investigativo têm sido amplamente explorados na literatura que defende a reforma escolar.

No entanto, o clima atual das políticas educacionais faz um apelo renovado para abordagens de ensino centradas no aluno particularmente importantes. As abordagens do modelo de transmissão para a instrução oferecem um nítido contraste com as abordagens de instrução centradas na criança, como a investigação crítica ou o ensino dialógico, que exigem que professores e alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem. Nieto (2002) argumentou que “a pedagogia crítica não é apenas um currículo para alunos, mas deve ser praticada por instrutores com o apoio de suas instituições” (p. 223). Conseguir esse apoio provou ser uma tarefa desafiadora.

Afastar-se dos modos de ensino centrados no professor para o ensino dialógico ou investigativo requer o que Myers (1996) chamou de “reformas fundamentais” (p. 3). Ao contrário das “reformas incrementais”, que implicam fazer reparos ou atualizações nas estruturas institucionais existentes, as “reformas fundamentais” exigem mudanças completas (p. 3). Uma estrutura inteiramente nova de ensino e aprendizagem deve ser adotada para que mudanças reais e duradouras ocorram.

Qualquer argumento para uma mudança radical na educação deve ser acompanhado por uma teoria e pesquisa sólidas, se houver alguma esperança de motivar as partes interessadas (ou seja, professores, alunos, pais, administradores e formuladores de políticas) a renunciar ao conforto proporcionado por métodos consagrados pelo tempo de condução. Este autor destacou a realidade de que os esforços de reforma perdem força quando são adotados em níveis incrementais em vez de níveis fundamentais.

Esforços de reforma, como salas de aula abertas ou aprendizado centrado no

aluno, entraram e saíram de favor apenas para serem descartados em favor de abordagens de modelo de transmissão para ensino e aprendizagem. Os esforços de reforma são bem-sucedidos e fracassam, em grande parte, devido ao nível de compreensão que seus defensores têm das teorias que os orientam. Em sua discussão sobre a importância de desenvolver uma teoria da experiência na educação, Dewey (1938) advertiu que uma elucidação inadequada da estrutura teórica que sustenta uma nova concepção de escolas “dá aos reacionários uma vitória muito fácil” (p. 31).

Sem uma sólida compreensão de suas teorias orientadoras, os defensores da mudança são muitas vezes incapazes de elaborar uma retórica que motive as partes interessadas a ver o valor em decretar as mudanças fundamentais na ideologia e na prática necessárias para tornar bem-sucedidas as reformas que defendem.

## **2.2. Uma visão Bakhtiniana da linguagem**

Em seu trabalho como crítico alfabetizador e filósofo, Mikhail Bakhtin explorou as conexões entre linguagem e cultura. Usando o trabalho dos romancistas russos Tosto e Dostoiévski e do autor renascentista francês François Rabelais, Bakhtin explorou a natureza social da linguagem e destacou como as forças centrípetas (centralizadoras) e centrífugas (descentralizadoras) da linguagem influenciam o significado que é feito durante o diálogo.

Através de seu estudo da literatura, Bakhtin desenvolveu uma teoria da linguagem que é inestimável para educadores e teóricos educacionais. Sua teoria da linguagem expôs as nuances da natureza social da linguagem e forneceu uma maneira de articular as maneiras pelas quais o uso da linguagem influencia a construção de significado.

Ao descrever sua crença de que cada pessoa entra em diálogo com um plano de fala elaborado com a intenção de obter uma resposta antecipada do destinatário, Bakhtin (1986) desenvolveu a teoria de que o contexto do enunciado molda seu significado. O conceito de que cultura, contexto e experiência colorem nossa compreensão das palavras empregadas no diálogo é um tema central na obra de Bakhtin, útil para professores interessados em fazer do diálogo uma peça central das atividades de ensino que empregam em suas salas de aula.

Ao longo de sua obra, Bakhtin discute as maneiras pelas quais as forças unificadoras (centrípetas) da linguagem trabalham para codificar os significados das

palavras. No entanto, Bakhtin teve o cuidado de apontar que acreditava que as palavras estão sujeitas às tensões heterogêneas das forças centrífugas da linguagem, uma vez que entram na fala ao vivo.

As ligações que existem entre língua e cultura exigem que as pessoas respondam umas às outras. Bakhtin argumentou que as formas normativas da linguagem e os significados denotativos das palavras que orientam nossa capacidade de comunicação representam uma das formas complexas que as pessoas devem aprender para responder umas às outras.

Os significados das palavras que podemos obter nos dicionários ajudam a garantir que os falantes de uma determinada língua se entendam; no entanto, “o uso de palavras na comunicação falada ao vivo é sempre de natureza individual e contextual” (Bakhtin, 1986, p. 88). Quando se comunica com os outros, não é selecionado palavras “do sistema de linguagem em sua forma neutra de dicionário” (p. 87, grifo no original).

Em vez disso, foi selecionado palavras com base nas experiências de como essas palavras foram usadas no passado. Fora o “Adão mítico, que se aproximou de um mundo virginal e ainda não qualificado com a primeira palavra”, não há como escapar das influências dos enunciados anteriores (Bakhtin, 1981, p. 279). Os contextos culturais e experiências anteriores desempenham um papel significativo em nossa compreensão das conotações das palavras que se escolhe para usar quando é procurada para se comunicar.

Uma perspectiva Bakhtiniana sobre língua e cultura pode servir de base para a formação de uma pedagogia dialógica. Fazer do diálogo autêntico a peça central da instrução cria espaços para que o ensino e a aprendizagem se tornem uma atividade *multe-vos* que oferece tanto aos professores quanto aos alunos a oportunidade de serem participantes ativos na construção de significados. O diálogo autêntico pode ser definido como o diálogo que leva ao que Bakhtin (1986) chamou de “compreensão responsiva ativa” (p. 71).

A compreensão responsiva ativa permite que professores e alunos construam conhecimento juntos à medida que tentam entender as visões de mundo únicas que os indivíduos trazem consigo para a sala de aula todos os dias. Engajar-se em um diálogo autêntico permite que os professores “se esforçam constantemente para imaginar como as coisas parecem do ponto de vista da criança” (Kohn, 2000, p. 131). Quando as perspectivas de professores e alunos são participantes ativos no diálogo

instrucional, a compreensão responsiva ativa pode trabalhar em conjunto com a investigação para facilitar o aprendizado.

O papel que a cultura desempenha na forma como entendemos e usamos a linguagem é central para esta discussão. Os contextos culturais únicos de cada pessoa resultam no desenvolvimento de compreensões únicas das palavras com as quais entram em contato. “As palavras de outrem introduzidas em nossa própria fala”, argumentou Bakhtin (1984), “inevitavelmente assumem uma nova (nossa) interpretação e tornam-se sujeitas à nossa avaliação delas, ou seja, tornam-se bifocais” (p. 195, parênteses). Examinar os quadros de referência culturais individuais que influenciam as palavras que as pessoas escolhem quando procuram se comunicar umas com as outras não pode ocorrer sem permitir que múltiplas vozes estejam presentes no diálogo em sala de aula.

### **2.3. A cultura influencia a linguagem**

Os modelos culturais que orientam nossa compreensão do mundo não são universais. Pode-se construir definições para auxiliar as tentativas de comunicação, mas devemos reconhecer que “as palavras estão mais ligadas a conhecimentos e crenças, encapsuladas em histórias ou teorias que constituem modelos culturais, do que a definições” (Gene, 2008, p. 9). Por exemplo, uma pessoa que nunca viajou para longe de sua casa na zona rural pode evocar a imagem de um riacho de peixes intocada ao falar sobre rios.

Por outro lado, um indivíduo que nunca deixou sua casa na cidade provavelmente evocará uma imagem muito diferente ao contar histórias sobre dias passados em um rio. As diferenças marcantes entre essas duas imagens de um elemento tão fundamental da vida – a água – demonstram o poder do contexto para influenciar o significado das palavras na fala ao vivo.

As implicações dessas diferenças são formidáveis quando você estende essa ideia a palavras complexas como 'honra', 'amor' ou 'democracia'. Se tentarmos limitar nosso uso ao significado denotativo (e que tentativa fútil isso seria), sufocamos o poder comunicativo das palavras. Para se engajar em um diálogo autêntico e evitar abafar as vozes dos alunos individualmente, é preciso estar aberto para explorar os significados que estão implícitos nas palavras dos outros.

No centro da minha compreensão da relação entre cultura, língua e instrução de alfabetização está a concepção de Rosenblatt (1995) do termo transação.

Rosenblatt posicionou a experiência e a linguagem passadas “como as matérias-primas” que moldam novas experiências (p. 25). As transações que ocorrem entre indivíduos e entre culturas criam oportunidades para que a linguagem e a compreensão evoluam. As palavras ganham vida quando contextos culturais diversos se juntam porque estão “se harmonizando com alguns elementos desse ambiente e provocando uma dissonância com outros” (Bakhtin, 1981, p.277).

A harmonia e a dissonância que existem no diálogo em sala de aula exigem nossa atenção. Se nós, como professores, desejamos criar experiências de aprendizagem autênticas com alunos de contextos culturais variados, devemos estar cientes da miríade de fatores que moldam as experiências e os discursos dos alunos (Gene, 2008).

Gene argumentou que “Discursos são modos de ser” que moldam e são moldados pelos modos de falar, ações ou pensamentos de grupos particulares de pessoas (p. 3). Os discursos, então, são “identidades socialmente situadas” que são onipresentes na sala de aula (p. 3). Estar atento aos discursos de pessoas de contextos variados complica e potencializa o uso da linguagem e o ensino da leitura e da escrita.

#### **2.4. A Natureza dinâmica da linguagem**

A natureza dinâmica da linguagem complica a comunicação na sala de aula. Para que a comunicação seja possível, devemos ser capazes de dar sentido aos significados que emergem de contextos divergentes. A homogeneidade das práticas instrucionais do período-padrão dificulta que professores e alunos desenvolvam entendimentos comuns sobre os significados inerentes aos discursos heterogêneos presentes em sala de aula.

A natureza dinâmica da linguagem torna a comunicação em diversos contextos um processo complexo que requer tempo para que professores e alunos se envolvam em diálogo. Bakhtin (1986) argumentou que cada pessoa tem seu próprio “direito inalienável à palavra” (p. 121-122). Bakhtin defendeu consistentemente que ninguém tem o direito de definir definitivamente as palavras.

As palavras assumem seu poder dinâmico porque existem “na boca de outras pessoas, em contextos de outras pessoas servindo às intenções de outras pessoas” (Bakhtin, 1981, p. 294). Quando as realidades da vida cotidiana e as culturas únicas se relacionam com a linguagem, a natureza dinâmica da linguagem torna-se



evidente. As palavras tornam-se imbuídas de significado através das maneiras pelas quais os outros as usaram. As palavras são significativas porque têm história – assim como as pessoas que dão voz a essas palavras têm histórias.

As oportunidades de aprendizagem aumentam quando os professores têm a capacidade de criar situações para que as histórias e contextos culturais únicos dos alunos contribuam para o diálogo em sala de aula. Voloshinov (1986) baseia-se na teoria de Bakhtin para argumentar que o diálogo é o elemento essencial da construção de sentido. Essencialmente, “o significado é realizado apenas no processo de compreensão ativa e responsiva” (p. 102).

Para aproveitar o poder das histórias e contextos únicos de um enunciado, um discurso ou contexto cultural privilegiado não pode dominar o ambiente de aprendizagem. Infelizmente, o modelo bancário de educação que tem sido a norma nas escolas em vários países torna quase impossível a criação de zonas de contato cultural livres de um discurso dominante ou visão de mundo cultural. As transações que ocorrem entre falantes ou entre leitores e textos são uma parte essencial da construção de sentido.

Bakhtin (1981) abordou habilmente a maneira como o significado é negociado ao argumentar que “não se pode extirpar a tréplica desse contexto combinado” criado à medida que os falantes dialogam entre si “sem perder seu sentido e tom”. É uma parte orgânica de uma unidade heteroglossia” (p. 284).

Sem essas transações, as palavras ficam em pousio — os planos de fala não podem ser realizados, a comunicação não ocorre. Sem prestar atenção às transações que ocorrem quando as palavras entram em contato umas com as outras, é difícil para professores e alunos se entenderem verdadeiramente. A instrução padronizada destinada a preparar os alunos para o sucesso em testes de alto risco tende a se concentrar apenas nos significados denotativos das palavras que são usadas.

Como resultado, professores e alunos ficam com apenas “o cadáver nu da palavra, do qual não podemos aprender nada sobre a situação social ou o destino de uma determinada palavra na vida” (Bakhtin, 1981 p. 292). Portanto, é importante criar atividades instrucionais que permaneçam atentas às transações que ocorrem à medida que as palavras são usadas na fala ao vivo. Professores e alunos se beneficiarão quando buscarem maneiras de explorar as nuances da linguagem em sala de aula. A criação de espaços para explorar as diferenças culturais e

linguísticas permite que exista uma tensão saudável entre as forças centrípetas (unificadoras) e centrífugas da linguagem.

Como resultado dessa tensão, professores e alunos podem aprender a interpretar as compreensões tácitas do mundo que estão presentes na sala de aula. Esses entendimentos tácitos podem ajudar os professores e seus alunos a usar essas diferenças para começar a aprender uns com os outros sobre tópicos de interesse orgânico. Mais importante, esses entendimentos podem ser usados para ajudar os alunos a desenvolver as habilidades de pensamento crítico de que precisarão para ter sucesso na sala de aula e além dos muros de nossas escolas.

## **2.5. Criando zonas de contato na sala de aula**

Desenvolver uma compreensão das maneiras pelas quais a cultura e a linguagem se relacionam na sala de aula pode ajudar os professores a criar ambientes de sala de aula baseados na interação verbal autêntica entre professores e alunos, em vez do discurso autoritário (Bakhtin, 1981) de práticas de modelo bancário que inibem a aprendizagem.

O conceito de discurso autoritário introduzido por Bakhtin pode ser interpretado de múltiplas maneiras; portanto, é importante descompactar minha compreensão deste termo. A meu ver, a palavra autoritária é, em sua essência, monológica. O termo monólogo normalmente invoca imagens de um enunciado unilateral. Dentro do paradigma tradicional da sala de aula, as atividades teóricas tendem a ser monótonas e baseadas no discurso autoritário. A palavra autoritária pode ser problemática porque “está localizada em uma zona distanciada” (Bakhtin, 1981, p.342).

Enquadrar o discurso da sala de aula dessa maneira cria uma desconexão entre os membros da comunidade da sala de aula; não permite que o diálogo molde a aprendizagem. De fato, Bakhtin (1981) argumentou que a palavra autoritária “exige fidelidade incondicional” (p. 343). É essa exigência que me convence de que a palavra autoritária faz pouco para facilitar o aprendizado.

Enquadrar um enunciado dessa maneira a distância do interlocutor – impedindo o diálogo e inibindo a compreensão. Exigir aceitação total ou rejeição de um enunciado não deixa espaço para um diálogo autêntico. Quando o discurso autoritário domina o diálogo em sala de aula, a tensão entre as forças centrípetas e centrífugas da linguagem deixa de ser saudável.

Como resultado, as culturas e discursos heterogêneos que existem na sala de aula são incapazes de negociar uns com os outros. Não é minha intenção estabelecer uma falsa dicotomia entre atividades instrucionais baseadas em palestras e uma pedagogia dialógica.

Há momentos em que uma palestra curta pode ser o meio mais eficiente de compartilhar informações com os alunos. Por exemplo, um professor de história pode estar preparando seus alunos para uma unidade sobre a Guerra do Vietnã. Sem o conhecimento prévio necessário para começar a estudar o período de tempo, uma aula baseada em discussão provavelmente fracassará.

Claramente, os alunos precisam da oportunidade de desenvolver o contexto; pedagogia, os professores terão que navegar pelas complexidades do ensino culturalmente responsivo. Matusov (2007) conceitua o ensino culturalmente responsivo “como o uso do conhecimento cultural, experiências anteriores, quadros de referência e estilos de desempenho de alunos etnicamente diversos para tornar os encontros de aprendizagem mais relevantes e eficazes para eles” (p.29).

Os professores não podem se engajar nesse tipo de ensino sem criar espaços de diálogo; as salas de aula devem tornar-se lugares onde as vozes heterogêneas (Bakhtin, 1981) estão representadas. Aulas padronizadas focadas em preparar os alunos para fazer testes de alto risco oferecem pouco em termos de envolver os alunos em um diálogo que possa se basear na natureza contextual da linguagem para promover o pensamento crítico. Aprendendo com, não apesar da dissonância.

O ensino culturalmente responsivo como um elemento-chave da educação centrada no aluno é um tópico rico com um extenso corpo de literatura que os professores podem explorar para fortalecer ainda mais seus argumentos para tornar o diálogo uma peça central das pedagogias que eles adotam. Envolver os alunos em atividades instrucionais que atendam às tensões que existem entre perspectivas díspares exige que os professores criem espaços para que ocorra o diálogo entre as identidades culturais ou os discursos dos alunos, o que não é tarefa fácil.

## **2.6. Como é uma sala de aula dialógica?**

Os professores devem buscar maneiras de permitir que intenções, tons, significados e contextos estranhos se tornem lentes, que refratam o significado de várias maneiras e encorajem a ocorrência de transações significativas entre os

membros da classe. O prototípico prosador Bakhtin (1981) imaginado não “limpa as palavras de intenções e tons que são estranhos” (p.299). Em vez disso, o escritor procura acolher essas intenções e tons em seu trabalho.

Os professores podem moldar a instrução e o diálogo instrucional dessa maneira. Bakhtin (1981) argumentou que “o romance se torna sujeito a uma reelaboração artística” quando a heteroglossia está presente (p. 300). Quando vozes e pontos de vista heterozigotas são bem-vindos na sala de aula, as escolas podem se tornar lugares onde ocorrem trabalhos artísticos. As oportunidades para abraçar e aprender com experiências estranhas tornam-se abundantes quando o ensino é visto como “um processo de capacitar os alunos a aprender”, em vez de “uma maneira de impor um código ou modo de vida” a eles.

Quando os professores ensinam de forma a permitir que a heteroglossia floresça na sala de aula, o diálogo enriquece a aprendizagem. Talvez um dos problemas em encenar uma pedagogia dialógica seja que é difícil descrever exatamente como ela se parece. As ideias que desempenham um papel na criação de uma sala de aula dialógica não estão tão distantes do espírito do Movimento Progressista e da Educação Informal.

Esses movimentos de reforma foram aceitos com graus variados de sucesso desde a década de 1940 até a década de 1970. Esses movimentos favorecem elementos do que eu chamaria de pedagogia dialógica, como o envolvimento dos pais e dos alunos nas decisões da sala de aula, a atenção aos letramentos fora da escola e o desenvolvimento de currículos centrados no aluno. Esses são conceitos excelentes que podem construir a base para um aprendizado autêntico.

No entanto, é difícil descrever como esses conceitos se parecem no processo de instrução do dia-a-dia. É importante perceber que são as suposições sobre o ensino e a aprendizagem – não as ferramentas pedagógicas – que realmente sustentam qualquer pedagogia que um professor procura decretar. As teorias que orientam professores e formuladores de políticas moldam as decisões que eles tomam – mesmo quando essas teorias não são abertamente reconhecidas.

As teorias orientadoras influenciam as escolhas que os professores fazem quando estão selecionando ferramentas pedagógicas. Da mesma forma, a teoria também desempenha, ou deveria desempenhar, um papel na seleção de ferramentas pedagógicas que os formuladores de políticas colocam à disposição dos professores. Marshall (2009) argumentou que a maioria das decisões políticas que

vieram a orientar a educação nas escolas americanas são baseadas em “suposições não examinadas” sobre como os alunos aprendem e por que os professores ensinam (p. 114).

Se as teorias que sustentam as decisões tomadas por formuladores de políticas e professores não forem claramente articuladas e examinadas, é improvável que os esforços de reforma sejam eficazes. Portanto, é vital que os atores educacionais examinem as teorias que informam as decisões que tomam. Um olhar cuidadoso na história da reforma educacional revela quão tênues os esforços de reforma podem ser. Por exemplo, o fim do movimento de Educação Informal foi acelerado pelo desenvolvimento de “listas de verificação, diagramas e formas de avaliar o grau de abertura de uma sala de aula”.

Mesas agrupadas em grupos, centros de aprendizagem, pequenos grupos e escolha do aluno podem ser indicadores de que a pedagogia de um professor é sustentada pelos princípios da Educação Informal; no entanto, “esses sinais externos de abertura não revelam nada substancial sobre as visões do professor sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ou sobre sua preocupação em melhorar as habilidades dos alunos” (p. 155).

O mesmo vale para alguém interessado em explorar a pedagogia dialógica que um professor está tentando encenar. Listas de verificação e diagramas de sala de aula não revelarão os objetivos ou a eficácia da pedagogia de um professor. Os pressupostos e as epistemologias do professor devem ser examinados. A lição a ser aprendida com o fracasso de movimentos de reforma anteriores em ganhar e manter tração é que não podemos reduzir um movimento de reforma a “receitas a serem administradas nas salas de aula” (p. 154).

Quando uma teoria é reduzida a listras discretas de práticas a serem postas em prática, os professores perdem a liberdade de que precisam para responder às necessidades individuais de seus alunos. Além disso, os movimentos de reforma se debatem sob o peso do discurso monológico e autoritário empregado por formuladores de políticas que buscam impor o uso de práticas instrucionais prescritivas que inibem o diálogo autêntico em sala de aula.

## **2.7. O ensino dialógico baseia-se em transações**

As teorias de Louise Rosenblatt e Mikhail Bakhtin funcionam em conjunto, apesar das diferenças culturais que informaram seu pensamento. A visão de

Rosenblatt sobre transações se encaixa perfeitamente com a visão de linguagem de Bakhtin. Bakhtin destacou que compreensão e resposta “condicionam-se mutuamente; um é impossível sem o outro” (Bakhtin, 1981, p. 282).

A ideia de formação mútua é um conceito importante a ser considerado no contexto da sala de aula de inglês secundário – ou em qualquer contexto em que a comunicação ocorra. O trabalho de Mahiri (2004) demonstrou o papel que a formação mútua desempenha no ensino por investigação. Fecho argumentou que os professores devem estar dispostos a questionar suas próprias posições e estar dispostos a permitir que os papéis de professor e aluno sejam refinados – em vez de retificados.

Quando os professores não estão dispostos ou são capazes de estabelecer o discurso autoritário da instrução do modelo de transmissão, o discurso da sala de aula não pode ser verdadeiramente dialógico. Ao ceder o papel de especialista, os professores podem criar ambientes onde o diálogo em sala de aula pode ser o que Bakhtin (1981, 1986) chamou de internamente persuasivo.

A aprendizagem autêntica floresce quando a formação mútua orienta a instrução e o diálogo em sala de aula. As teorias de Bakhtin formam uma base sólida para considerar como a criação de espaços onde múltiplas vozes têm igual poder pode levar à construção do conhecimento.

Voloshinov (1986) argumentou que uma visão Bakhtiniana de construção de significado “implica e requer comunidade” (p. 223). Para que a comunidade exista, é necessária a heteroglossia, ou a presença de múltiplas vozes. O discurso autoritário não deixa espaço para o diálogo autêntico. O discurso internamente persuasivo, por outro lado, atrai os participantes para zonas de contato que permitem que as transações ocorram porque mais de uma perspectiva está disponível para consideração pelo grupo maior. Essas transações nos permitem levar o discurso da sala de aula “para novos contextos, anexá-lo a um novo material, colocá-lo em uma nova situação para dele arrancar novas respostas” e dar-lhe um novo significado (Bakhtin, 1981, p. 346).

Essas vozes heterozigotas podem ser cruciais no planejamento da instrução do dia-a-dia. Quando as vozes de todos os membros de uma classe são representadas, é mais provável que os interesses individuais dos alunos possam desempenhar um papel no planejamento instrucional e nas atividades de aprendizagem.

## **2.8. Elementos-chave do ensino dialógico**

Se for visto a linguagem de uma forma em que a compreensão depende de uma resposta, deve-se pensar sobre o que isso significa para o nosso ensino. Deve-se, portanto, considerar a importância de elaborar perguntas autênticas em vez de perguntas com respostas prescritas que não permitam que o diálogo e a resposta conduzam o processo de construção de sentido. Posicionar “a educação como investigação oferece uma oportunidade para os alunos explorarem colaborativamente tópicos de interesse pessoal e social usando as perspectivas oferecidas por outros”.

## **2.9. O ensino dialógico impulsiona as zonas de conforto**

Engajar-se na investigação crítica e no ensino dialógico requer abertura. Professores e alunos devem estar dispostos a atender a ambos os lados de qualquer argumento se quiserem entender as questões no centro desta investigação. Gene (2008) argumentou que ensinar é essencialmente um ato moral. Parte do envolvimento na atividade moral do ensino é que os lados desconfortáveis das questões que estão sendo interrogadas também devem ser explorados. Criar esses espaços, muitas vezes, não é tarefa fácil. Fazer isso exige que professores e alunos estejam dispostos a se engajar em um diálogo que nem sempre é confortável.

O trabalho de investigação bem sucedido exige que professores e alunos “confiem no processo” e estejam abertos a explorar territórios incertos – e às vezes inquietantes. A fim de promover o diálogo autêntico em sala de aula, os professores devem criar ambientes onde os alunos possam discordar respeitosamente uns dos outros para que o processo de navegar em terrenos desconfortáveis possa ocorrer.

É certo que isso é um trabalho árduo. Os professores podem lançar as bases para esse tipo de ambiente modelando protocolos de questionamento que levem a um diálogo autêntico e fomentem o desenvolvimento de perguntas autênticas, que não têm “respostas prescritas”.

Em sua discussão sobre as principais discussões em sala de aula que ajudarão professores e alunos a começarem a fazer perguntas autênticas, Bakhtin incentivou seus alunos a fazer perguntas que não tivessem respostas predeterminadas, a fim de criar espaços para professores e alunos negociarem

significados mutuamente. Sem respostas claras para conduzir uma discussão monológica, certa ou errada, de um texto, perspectivas alternativas podem negociar umas com as outras.

Praia & Myers (2001) observou que “quando os alunos estão trazendo uma gama de vozes e perspectivas diferentes, eles são mais propensos a discordar uns dos outros, levando a uma troca de ideias mais animada do que se todos compartilhassem as mesmas perspectivas”. Claramente, decretar uma pedagogia dialógica significa correr riscos.

Incentivar a presença de diferentes pontos de vista no diálogo em sala de aula é uma tarefa delicada, mas importante. Costigan (2008) apontou que “a arte de entender as pessoas depende de ser capaz de deixar completamente de lado seu próprio ponto de vista e olhar o mundo através de seus olhos” (p. 31). Assumir riscos é parte integrante de deixar de lado seu próprio ponto de vista. Tanto os professores quanto os alunos devem estar abertos à ideia de que seus pontos de vista podem não ser a única maneira de entender algo.

Pode ser que essa seja uma das partes mais difíceis, porém mais importantes, de se engajar no ensino dialógico. A existência de apenas uma perspectiva em sala de aula não permite que os alunos sejam ativos na construção do conhecimento. A compreensão passiva e receptiva por natureza – ao invés de ser transacional – não oferece nada de novo ao tópico que está sendo explorado na sala de aula.

### **3. Considerações Finais**

A adoção de uma pedagogia dialógica pode ser um dos elementos mais valiosos na criação de ambientes de aprendizagem que podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico. Aprender a questionar a linguagem e examinar as diferenças são as chaves para uma aprendizagem autêntica. A aprendizagem autêntica tem o poder de gerar mudanças sociais e políticas, em vez de simplesmente levar os alunos a respostas superficiais e simples para perguntas que eles têm pouco interesse em responder.

No entanto, a aprendizagem autêntica não pode ocorrer se a instrução em sala de aula não for baseada no diálogo e na exploração de questões que são de interesse orgânico para os alunos. A questão fundamental que permanece sem resposta, no entanto, é como construir o impulso necessário para promover uma



mudança nas ideologias que formam as bases das pedagogias que estão sendo promulgadas nas escolas americanas.

Para responder a essa pergunta, as vozes de professores e pesquisadores que estão interessados em envolver os alunos em uma aprendizagem que vai além da capacidade de responder a perguntas em testes de alto risco deve ser destacadas. Além disso, os formuladores de políticas devem estar dispostos a dialogar com professores e pesquisadores sobre o que conta como ensino e aprendizagem, se houver alguma esperança de criar uma reforma duradoura.

Críticas recentes sobre os méritos das políticas da era dos padrões que estão começando a surgir indicam que alguns formuladores de políticas podem estar dispostos a dialogar sobre o que conta como ensino e aprendizagem nas escolas americanas, e as teorias de Bakhtin oferecem um excelente ponto de partida para esse diálogo.

## **Agradecimentos**

O presente trabalho é parte do processo doutoral em educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e foi realizado graças ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo : HUCITEC , 1979.

COSTIGAN, AT. **Ensinar linguagem autêntica em uma era orientada a testes**. Nova York: Routledge. 2008

MAHIRI, J. **Novos professores para novos tempos: O princípio dialógico no ensino e aprendizagem eletronicamente**. Em A. Ball & SW Friedman (Eds.), perspectivas bakhtinianas sobre linguagem, alfabetização e aprendizagem (pp. 213-231). Cambridge: Cambridge University Press. 2004.

MARSHALL, J. **Divididos contra nós mesmos: Padrões, avaliações e alfabetização de adolescentes**. Em L. Christenberry, R. Bom, & P. Smagorinsky (Eds.), Manual de pesquisa de alfabetização de adolescentes (pp. 113-125). Nova

York: Guildford. 2009.

MATUSOV, E. Aplicando os estudos bakhtinianos no discurso na educação: uma crítica ao ensaio de revisão. **Teoria Educacional**, 2007, p.215-237.

MYERS, M. **Mudando nossas mentes: negociando inglês e alfabetização**. Urbana, IL: Conselho Nacional de Professores de Inglês. 1996.

NIETO, S. **Linguagem, cultura e ensino: perspectivas críticas para um Novo século**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2002.

PRAIA, R. & MYERS, J. **Instrução de inglês baseada em perguntas: Envolvendo os alunos em vida e literatura**. Nova York: Teachers College Press. 2001