

## POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO A ENSINO E APRENDIZAGEM NAS PERSPECTIVAS DE VYGOTSKY E BAKHTIN

POSSIBILITIES FOR TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE ACCORDING TO TEACHING AND LEARNING FROM THE PERSPECTIVES OF VYGOTSKY EBAKHTIN

POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA SEGÚN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY EBAKHTIN

Cinara Guimarães Vieira<sup>1</sup>  
José Teófilo de Carvalho<sup>2</sup>

### Resumo

No contexto de Estudos de Linguagens, este artigo busca compreender alguns conceitos básicos das teorias de Bakhtin e Vygotsky, no eixo que eles têm em comum e nos princípios aplicáveis ao contexto de ensino e aprendizagem. O texto tem o desafio de tentar extrair de algumas de suas obras e de seus seguidores aspectos fundamentais, levando-se em conta a constatação de que o binômio ensino-aprendizagem é um processo dialético que começa antes da vida escolar e continua depois na vida profissional de qualquer indivíduo. Devido à extensão e complexidade de suas teorias, escolhemos quatro conceitos que, ao nosso ver, têm forte relação com educação: *linguagem, sujeito, alteridade e interação*. A partir de uma abordagem do pensamento e da linguagem, esses dois autores mostram novas dimensões e perspectivas ao processo de aprendizado e de desenvolvimento. Esses conceitos são ainda muito atuais, dando sustentação teórica às principais práticas escolares e às atividades propostas nos livros didáticos.

**Palavras-chaves:** Linguagem; sujeito; alteridade; interação; aprendizagem.

### Abstract

In the context of Language Studies, this article seeks to understand some basic concepts of the theories of Bakhtin and Vygotsky, within the axis they have in common and the principles applicable to teaching and learning context. The text has the challenge of trying to extract from some of its works and from their followers fundamental aspects, taking into account the realization that the teaching-learning binomial is a dialectical process that begins before school life and continues later in professional life of any individual. Therefore, due to the length and complexity of their theories, we chose four concepts that, in our point of view, have a strong relationship with education: *language, subject, alterity and interaction*. From an approach of thought and language, these two authors show new dimensions and perspectives to the process of learning and development of the individual. These concepts are still very current, giving theoretical support to the main school practices and to the activities proposed in the textbooks.

**Keywords:** Language; subject; alterity; interaction; learning.

### Resumen

En el contexto de los Estudios del Lenguaje, este artículo busca comprender algunos conceptos básicos de las teorías de Bakhtin y Vygotsky, en el eje que tienen en común y en los principios aplicables al contexto de enseñanza y aprendizaje. El texto tiene el desafío de intentar extraer de

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

algumas de sus obras y de sus seguidores aspectos fundamentales, teniendo en cuenta la observación de que el binomio enseñanza-aprendizaje es un proceso dialéctico que comienza antes de la escuela y continúa más tarde en la vida profesional. de cualquier individuo. Debido a la extensión y complejidad de sus teorías, elegimos cuatro conceptos que, a nuestro juicio, tienen una fuerte relación con la educación: lenguaje, sujeto, alteridad e interacción. Desde un enfoque de pensamiento y lenguaje, estos dos autores muestran nuevas dimensiones y perspectivas al proceso de aprendizaje y desarrollo. Estos conceptos aún están muy vigentes, dando soporte teórico a las principales prácticas escolares y las actividades propuestas en los libros de texto.

**Palabras llave:** Lenguaje; tema; alteridad; Interacción; aprendizaje.

## Introdução

Sob o olhar de Estudos de Linguagens, este artigo mostra alguns conceitos fundamentais das teorias de Bakhtin e de Vygotsky<sup>3</sup>, na convergência de princípios e nas aplicações de suas teorias à educação e à convivência do indivíduo em sociedade. O texto extrai de obras desses dois autores e de seus seguidores aspectos fundamentais para aplicação ao contexto de ensino-aprendizagem, levando-se em conta que a aprendizagem é um processo permanente e, de acordo com Parreiras e Oliveira (2019), perpassa o período escolar e continua ao longo da vida profissional de um indivíduo. Esse já chega à escola com experiências vividas e compartilhadas, saberes aprendidos e apreendidos, na relação com sua cultura: na família, na igreja e na comunidade onde vive. Aprende-se o tempo todo e em todo lugar.

Como já se expressa oralmente, uma criança chega à fase escolar não totalmente analfabeta, ela não domina o código linguístico da leitura e da escrita, mas já se expressa na língua materna (GUY e ZILLES, 2006). A oralidade constituiu-se na principal forma de expressão durante a maior parte da história humana. A invenção da escrita é um fato bastante recente e ainda não se universalizou. Mesmo hoje, com todo o aparato tecnológico e midiático, grande parte da população mundial não domina ainda a leitura e a escrita.

---

<sup>3</sup> Vygotsky aparece com grafias diferentes, dependendo da edição utilizada. Padronizamos aqui a notação mais usual Vygotsky, exceto nas citações literais das edições 1998a e 1998b que usam i.

A escolha deste tema se origina de nossas leituras de Bakhtin e Vygotsky, acrescidas do interesse no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e que reflitam a compreensão de suas obras. Desse modo, o texto está dividido em três partes: 1) relação pensamento e linguagem; 2) alguns conceitos fundamentais ao processo ensino-aprendizagem; 3) por fim, como tudo se relaciona na prática, com um exemplo da narrativa de um caso clínico.

Diante da complexidade e da extensão das obras dos autores e ao limite que um artigo se impõe, essa reflexão focará apenas quatro conceitos-chaves que, a nosso ver, são fundantes no processo educacional. São eles: *sujeito, alteridade, linguagem e interação*; não necessariamente nessa ordem. Cada conceito seria tema para um artigo, dada a profundidade e quantidade de publicação de ambos. Porém, como toda escolha envolve riscos e preferências; outras possibilidades seriam também viáveis.

Como resultado, busca-se aqui unir teoria com a prática, com um relato de uma experiência clínica. A linguagem, portanto, constitui o ponto fulcral dessa reflexão, pela relação que ela estabelece como os demais conceitos e pela sua centralidade nas obras desses dois autores.

## **A relação pensamento e linguagem**

De ângulos diferentes, a partir de uma abordagem do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Bakhtin (1992, 1997) e Vygotsky (1998a, 1998b) mostram novas dimensões e perspectivas, ao olhar os processos mais profundos de apropriação do conhecimento. De acordo com Freitas (1996), é o surgimento da linguagem que distingue o homem de outro animal e o discurso do sujeito, um ser expressivo e falante, o liberta da condição de objeto e o ascende à condição de sujeito. Esta autora afirma que um dos aspectos que aproximam os autores citados estão presentes nas perspectivas que eles trazem para as ciências humanas, numa verdadeira ruptura epistemológica. Incluem esses olhares, além do conhecimento objetivo na concepção e interpretação dos fatos, as dimensões ética e estética, portanto, subjetivas. Para a citada autora,

Bakhtin (1985) distingue o conhecimento da coisa (objeto), do conhecimento do sujeito (pessoa) e afirma que nas ciências naturais pretende-se conhecer um objeto, enquanto nas ciências humanas o

seu objetivo é o **sujeito** e um **sujeito que fala**. Como o objeto não tem interioridade própria, mas apenas aparência, ele permanece sem voz e só pode ser conhecido por um ato unilateral do sujeito. As ciências naturais constituem-se, portanto, em formas monológicas de conhecimento, uma vez que ao pesquisador cabe apenas contemplar o objeto e falar dele. Há só um sujeito que conhece (observa) e fala (expressa) diante de um objeto mudo. Bakhtin critica as ciências humanas que, sofrendo de um complexo de inferioridade em relação às ciências naturais, sacrificam sua especificidade esquecendo que seu objeto é precisamente **não um objeto**, mas um **outro sujeito**. Como o objeto das ciências humanas é um outro sujeito que tem voz, o pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, mas **fala com ele**. É uma relação em que se encontram dois sujeitos, portanto, uma **forma dialógica de conhecimento** (FREITAS, 1996, p. 170-171 - grifos da autora).

Numa abordagem discursiva, Bakhtin (1992, p. 16-17) considera todo signo ideológico e a palavra como signo ideológico por excelência, pois, veicula, de maneira privilegiada, a ideologia. Nessa perspectiva, a língua é de natureza social e determinada pela ideologia; portanto, sendo ideologia, ela é uma superestrutura. As transformações sociais da base refletem-se na ideologia e na língua que as veicula. Para Bakhtin (1992), os signos só emergem de processo de interação entre uma consciência individual, repleta de signos, e uma outra consciência, isto é, conceito de dialogia. Ela “[...] só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (*ibid.*, p.34). Portanto, para esse autor, “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (*ibid.*, p. 36) e “[...], presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (*ibid.*, p. 38).

Por isso, o sentido da palavra é determinado pelo seu contexto ou, dito de outra maneira, as palavras são *escolhas* de quem escreve e para quem são dirigidas, sejam orais ou escritas. Palavras possuem ainda significados diferentes no tempo e no espaço, refletindo as intenções e interesses do autor, do locutor, do pregador, do narrador para determinado público. A palavra é sempre dirigida a um destinatário real ou hipotético e seu retorno, uma forma de diálogo.

Na perspectiva de Bakhtin (1992), há tantas significações quantos contextos possíveis e o interlocutor tem importância muito grande no diálogo, pois, ele é que dá significado à palavra ou ao texto, nas suas mais variadas formas. Nesse sentido, cada leitor compõe seu próprio texto, tecido em coautoria. Para Bakhtin (1992), a palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros; numa extremidade, ela se apoia em

mim e, na outra extremidade, no meu interlocutor. Surge daí a dificuldade de conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade. Para esse autor, este é um problema a ser resolvido pela dialética da semântica.

Ora, concordando com a natureza social da linguagem e utilizando uma abordagem sociosemiótica, a semântica constitui um ponto fulcral da proposta de Halliday e Matthiessen (2004), através de uma gramática de Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida e aplicada por eles e seguidores. Nessa perspectiva, acima da “linguagem como sistema” e da “linguagem como instituição” há um conceito mais geral: “linguagem como semiótica social” (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010), isto é, a linguagem no contexto da cultura como sistema semiótico. Para esses autores, um signo é escolha intencional de seu produtor, discordando assim de Saussure para quem o signo era arbitrário.

Ao estudar a linguagem e o sistema social, é importante transcender esta limitação e interpretar a linguagem, não como um conjunto de regras, mas como um recurso potencial de significados, seja a linguagem verbal ou não-verbal, com diferentes modos de significar: literário, visual, sonoro, gestual e espacial, isto é, linguagem multimodal. Portanto, numa outra perspectiva e em outro contexto, a abordagem sociosemiótica atualiza e complementa as teorias de Bakhtin e de Vygotsky, ancorada nas práticas sociais.

Na sua época, Bakhtin estava preocupado com o signo linguístico, aplicado à fala, à leitura e à escrita. Vygotsky, no entanto, com a função da linguagem na constituição do sujeito e na relação que a linguagem estabelece com o desenvolvimento do pensamento verbal e da aprendizagem. Suas teorias são fundamentais ainda hoje, porém, é importante observar que ambos desenvolviam pesquisas na antiga União Soviética, pós revolução de 1917, portanto, num outro contexto político e histórico. Apesar disso, suas obras são ainda estudadas quase um século depois, como base e inspiração para muitos pesquisadores, tanto em educação como em estudos de linguagens. Por razões políticas, elas só chegaram ao Brasil no final do século XX.

No contexto educacional, Rojo (2009) e Rojo e Barbosa (2015) também corroboram as perspectivas do Círculo de Bakhtin ao afirmarem que os objetivos principais da escola vão possibilitar que os alunos possam participar de várias práticas sociais que utilizam a

linguagem e a escrita, de maneira ética, crítica e democrática, levando-se em conta: *letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos* (Rojo, 2009, p. 119-120).

Nessa discussão, as teorias de Bakhtin têm um eixo comum com Vygotsky, na relação que a linguagem estabelece com o desenvolvimento do pensamento verbal e da aprendizagem. Com base em estudos da psicologia, a teoria vigotskiana realça a importância do meio no aprendizado. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula: “o bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998a, p.117). “No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala” (VIGOTSKI, 1998b, p. 5).

Diante da complexidade e da extensão de suas obras e ao limite que um artigo se impõe, este texto focará somente cinco conceitos-chaves que, a nosso ver, são fundantes e constituem a base do processo ensino-aprendizagem: *linguagem, sujeito, alteridade, dialogia e interação*. Esses conceitos, mais detalhados a seguir, estão presentes antes e durante a vida escolar do indivíduo, na sua relação com as pessoas e com o ambiente. O aprendizado é uma condição para sobrevivência e de adaptação do indivíduo ao mundo, em contínua transformação.

## **Conceitos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem**

### **- Linguagem**

Em “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin (1992) institui a palavra como produto da interação. A linguagem é constituída, a partir da relação com o outro, na transmissão dos signos sociais e de seus significados. Portanto o sujeito constitui seu eu, a partir do outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. Na realidade, diz este autor, toda palavra comporta duas faces: ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro.

Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1992, p 113).

Portanto, o eixo norteador do pensamento de Bakhtin (1992) perpassa pelo dialógico, abarcando a linguagem em todo seu fenômeno social, histórico e ideológico. Para ele, a linguagem não é neutra, mas repleta de vozes de outros, palavras alheias e discursos sociais. Assim como um signo é um produto social e jamais um produto individual, um enunciado nunca é por si só um enunciado isolado, mas vinculado sempre a outro enunciado, considerando a esfera compartilhada em que a palavra se integra. A linguagem apresenta um caráter dialógico em todas as suas dimensões entre os interlocutores de um discurso, entre textos, entre o texto e o contexto apresentado, entre o texto e outros discursos.

Desse modo, Bakhtin (1992), ao apresentar o processo de comunicação verbal, introduz o conceito de “atitude responsiva ativa” à função exercida entre os parceiros dessa comunicação: o locutor e o ouvinte. O ouvinte ao assumir uma compreensão responsiva ativa, transcende a posição de mero ouvinte, assumindo o papel de interlocutor, isto é, uma atitude responsiva de onde também se espera uma resposta, através do discurso e da produção de saber.

A compreensão responsiva nada mais é do que a fase inicial e preparatória para uma resposta, seja qual for a forma de sua realização. O locutor postula uma compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro; o que ele espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (*ibid.*, p. 291). Enfim, uma ação ou reação do outro. Ora, essa perspectiva de linguagem tem repercussão nos textos que compõem os discursos - acadêmico, publicitário, político etc. Cada produtor de um texto se propõe atingir um determinado público e a ação/reação do interlocutor determina o sucesso ou insucesso de suas escolhas, seja um texto verbal ou não verbal, oral ou escrito, imagético, literário ou multimodal.

A linguagem é, por conta disso, o ponto central na perspectiva histórico-cultural; o fio condutor que tece toda a trama constitutiva dessa abordagem teórica (FREITAS, 2017, p.13). E continua esta autora, linguagem é vista para além de sua função comunicativa,

compreendida também como constitutiva do pensamento e da própria consciência humana.

Enquanto isso, Vygotsky preocupava-se em responder uma grande questão: o que é a consciência? De maneira simples, explica Freitas (2017), para Vygotsky é a linguagem responsável pela constituição do humano. Ele explica bem a diferença entre o humano e outros animais pela resposta diretamente aos estímulos dos meios externos, não havendo em seus cérebros significados, categorias e conceitos. Como seres biológicos eles têm apenas funções mentais elementares. O homem, por sua vez, tem dois nascimentos: o biológico, como todo animal, e o cultural, como humano. Ele ascende à humanidade no momento que reflete a realidade objetiva de forma mediada, ao usar instrumentos psicológicos, isto é, os signos na interação com o outro. E a autora completa: Bakhtin também vê a linguagem como um caráter diferenciador do homem em relação ao animal, pois, não existe homem fora da sociedade. O homem precisa do nascimento social, além do biológico (FREITAS, 2017).

Nisso, os dois autores convergem, mas o objetivo de Vygotsky, diz Freitas (1996, p.174-176), é o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança, como no contexto de ensino-aprendizagem. No âmbito da psicologia, está preocupado com a gênese da linguagem e o modo como a criança aprende. A questão dele é a relação do pensamento com o discurso interior, apropriado pelo indivíduo, e sobre os modos pelos quais eles se entrelaçam na aprendizagem da linguagem e as mudanças que opera quando o pensamento se torna discurso interior. Vygotsky distingue o discurso interior (do sujeito) de discurso exterior (do outro), o que circula na sociedade.

### **- Sujeito e Alteridade**

O sujeito e o outro são duas faces da mesma moeda, o sujeito não existe sem o outro. De acordo com Bakhtin, o conceito de sujeito se institui na relação de alteridade entre este sujeito e o outro. “Minhas fronteiras temporais e espaciais não me são dadas, ao passo que o outro me é dado por inteiro nesse espaço” (BAKHTIN, 1997, p. 387). É fundamentado no outro que o ‘eu’ se reconhece, sendo assim, o sujeito não se faz sozinho, todas as suas derivações demandam e implicam o outro. Da interdependência

entre sujeito e outro, advém a linguagem, constitutiva da subjetividade, amparada pelos discursos sócio-históricos-culturais constituídos, anteriores e exteriores aos sujeitos. Para produzir um ser social, Freitas (1996, p. 171) reúne o pensamento dos dois autores e conclui: “O homem sujeito histórico cria ideias (*sic*) e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzido e reproduzido”. E completa, como ser social, vem daí a necessidade do nascimento cultural do indivíduo na interpretação desses autores.

Consequentemente, é na interação com o outro que manifestamos, ao longo da vida, as mais profundas relações dialógicas que compõem nossa evolução e crescimento. As relações entre sujeito e outro possibilitam a linguagem; entre pensamento e fala, o significado; entre locutor e ouvinte, a comunicação; entre aprendiz e mediador, a aprendizagem.

Vygotsky (1998a) reitera o conceito de sujeito em Bakhtin, ao situar a dependência da criança com o outro para se desenvolver. Na convivência com a família e com a cultura mais ampla, a criança aprende a língua materna oralmente e nela se comunica, com relativa desenvoltura. Nessa perspectiva, de acordo com Guy e Zilles (2006), nenhuma criança entra na escola iletrada, partindo do letramento como práticas sociais. Ela participa da família e da comunidade onde vive; nem totalmente analfabeta, pois, *já* se expressa oralmente. Ela não domina ainda os códigos da linguagem escrita, mas se comunica desde o nascimento – primeiro através do choro, depois, oralmente, com gestos e palavras, de acordo com a idade.

Ora, o elo da comunicação entre um sujeito e um outro começa pelo diálogo. De acordo com Freitas (1996, p.33), Bakhtin considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. Assim, um texto é concebido e tecido de muitas vozes, ou de muitos discursos que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam no interior do texto. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos; o primeiro é característico do discurso autoritário, *fake news*, por exemplo. Contudo, no segundo, escutam-se muitas vozes - o discurso científico, como se vê nesse artigo e no mundo acadêmico.

Para Bakhtin (1997), o diálogo pode ser definido como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, compondo a alternância entre os dois sujeitos falantes,

locutor e ouvinte. “O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, pág. 294). O dialogismo constitui a comunicação em reciprocidade, como base de todas as relações, a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação. Dialogar é pôr em ação as relações humanas, compartilhar ideias, saberes, silêncios, é fazer-se sujeito social, sendo a linguagem como ferramenta fundamental nesse processo.

Nesse sentido, ninguém fala ou escreve para si mesmo; há sempre um destinatário, mesmo hipotético. Assim como na alteridade, o diálogo pressupõe a existência de um de um outro – o locutor e o ouvinte, o escritor e o leitor, o professor e o estudante. Nesse diálogo, a mensagem se faz simultaneamente nos dois sentidos, com proeminência da linguagem oral; pois, seria muito difícil fazê-lo preferencialmente por escrito. Um bom exemplo são as redes sociais, cujo uso hoje é generalizado. Nela, alternam oralidade e textos multimodais, dependendo da conveniência, recursos, possibilidade e potencialidade de cada usuário. O diálogo é a forma mais simples e comum de interação na comunicação.

#### - Interação

O que se entende por interação para esses autores e seus seguidores? A teoria da expressão ajuda-nos a compreender um pouco isso. Grosso modo, “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN, 1992, p.111). Esta teoria supõe inevitavelmente um certo dualismo do que é interior (do emissor) e o que é exterior (do receptor), em primazia do conteúdo para o primeiro e de significação para o segundo. É a expressão que organiza a atividade mental (*idem*, p.111-112). Como já foi mencionado, toda palavra se dirige a um interlocutor: inferior, superior ou do mesmo grupo social. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (*idem*, p. 123). A produção dos signos é, pois, a própria revelação da integração social e da comunicação entre os indivíduos.

Aqui, apesar de olhares diferentes, há convergência entre esses dois autores, Bakhtin preocupava-se com processos linguísticos e Vygotsky com processos mentais. Mortimer (2000, p. 152, *apud* WERTH & STONE, 1985 e outros) afirma que uma

questão importante para Vygotsky é como os processos externos são transformados para criarem processos internos, não idênticos, mas relacionados. O processo de internalização não é a simples transferência de uma atividade externa para um ‘plano de consciência’ interno, preexistente, constitui o processo no qual este plano é formado. Para os citados autores, diz Mortimer, a formulação de Vygotsky envolve duas premissas distintas: a) a internalização está relacionada a um processo social; b) a ideia de Vygotsky baseia-se na análise de mecanismos semióticos ou simbólicos, especialmente a linguagem, que é mediadora do funcionamento individual e social.

Ora, adotar uma perspectiva de Vygotsky tem repercussão na compreensão do processo ensino-aprendizagem, pois, ela interpreta o papel do professor como coordenador, instigador, provocador do processo (MORTIMER, 2000, p.150). Esse entendimento tem várias consequências, porém, a que parece mais relevante é a interpretação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é definida como

**[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998a, p. 112, grifo do autor)**

A interpretação de ZDP como sistema de suporte ou “andaime” (função de suportar: *scaffolding*, em inglês) é uma metáfora que surge da aplicação dessa noção aos problemas da aprendizagem. O adulto, o professor e/ou par mais competente são representados por “andaime” na construção que os operários usam para subir paredes. O papel do adulto ou do professor na ação de “andaime” é reduzir os passos que o estudante levaria para realizar uma tarefa; requer que o aprendiz participe ativamente da criação do conhecimento em comum, em lugar de assumir uma posição passiva de sentar e ouvir o discurso do professor (MORTIMER, 2000, p. 156-158).

Esse conceito repercute no processo ensino-aprendizagem e nas escolhas adotadas, até mesmo na disposição dos estudantes em sala de aula. O *layout* de uma sala, por exemplo, revela possíveis estratégias adotadas pelo professor, se ele é o centro do processo ou se é mediador. Mas, isso não exclui as posições dos alunos. Num artigo sobre Semiótica Social, Pimenta mostra num “estudo de caso” que

o texto é “tecido” por meio de ações expressas por vários modos semióticos (o arranjo espacial, onde as mesas e carteiras são colocadas, a distância entre os agentes, a altura do local onde se encontra o participante ele permanece de assentado, fica de pé ou se movimenta pela sala, a vestimenta e aparência que cada participante escolhe, expressão facial, o olhar, a postura da cabeça e do corpo, os movimentos e gestos com as mãos e os pés, a fala); num sentido mais amplo, ação é alguma coisa feita por uma pessoa. (PIMENTA, 2001, p. 191 – realce da autora)

Na interação de sala de aula, continua a autora, o termo ação, usado mais restritamente, significa que fazendo alguma coisa uma pessoa realiza simultaneamente duas tarefas: atinge determinada finalidade e, ao mesmo tempo, comunica aos outros que estão fazendo alguma coisa através de seu corpo, como atores. Em outras palavras, o corpo fala e diz muito sobre nós e como interagimos num ambiente. O arranjo espacial é um dos modos de significação, não o único, na interação professor-aluno.

### **Aplicações destes conceitos à educação**

De acordo com Freitas (2017, p. 23), no Círculo de Bakhtin, o conceito de aprendizagem não surge explicitamente, pois seus temas de estudo estão mais vinculados à filosofia, à literatura, à estética e à ética, na perspectiva de uma dialética dialógica. No entanto, como a linguagem ultrapassa o conceito de aprendizagem, a autora convida Bakhtin para um diálogo com Vygotsky cujo foco está no processo de aprendizagem. Note que, se o professor é visto como mediador, o foco é na aprendizagem e não no ensino.

Assim, é na assimilação do saber do outro que o sujeito vem a construir seu próprio saber, não como reprodução do que está fora, mas como relação entre o saber externo e interno em transformação. Pensar a apropriação do conhecimento sobre o viés do dialogismo bakhtiniano é considerar o aprender como uma resignificação daquilo que é do outro, construindo algo próprio (BAKHTIN, 1997). A construção do saber pode ser entendida nesse entrecruzamento de vozes, como um interdiscurso da linguagem em que locutor e ouvinte sempre se encontram em alternância, compartilhando palavras, experiências, valores e conhecimentos anteriores. Vygotsky (1998a) e Bakhtin (1992, 1997), em momentos singulares, evidenciam na aprendizagem a interação como uma atividade fundamental e marcante para o estabelecimento dos processos cognitivos.

No compartilhamento de signos, sentidos e significados, a criança constrói seus próprios conceitos sobre o mundo. Aprender pelo e a partir do outro evidencia a influência da interação no aprendizado. “[...] **o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam**” (VIGOTSKI, 1998a, p.115 – grifos do autor). Este autor reforça ainda a importância da aprendizagem, sob a orientação de um adulto, em colaboração ou em grupo com outras crianças, considerando que é no contato com o outro que a criança aprende a falar, adquirindo a linguagem, realiza perguntas e obtém respostas as quais internaliza como conceitos e significados sobre os objetos que a rodeiam. Através da imitação, ela apreende (e aprende) hábitos, condutas, ações e comportamentos (VIGOTSKI, 2018).

Para este autor, a aprendizagem e desenvolvimento estão em comunicação por toda a infância. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real mediando a relação entre o sujeito e o mundo, entre o sujeito e o objeto do conhecimento (1998a, 1998b). Portanto, o binômio ensino-aprendizagem é um processo dialético entre o interno e o externo, a partir de construções coletivas e interativas de significações. O conhecimento científico adquirido no aprendizado escolar, portanto, não é o único aprendizado adquirido pela criança já que ela se adianta ao realizar as primeiras perguntas, na imitação e na aquisição da língua materna a partir dos adultos. Nesse sentido, a família e comunidade lhe proporcionam a primeira escola, de maneira informal.

Então, o que é aprender para Vygotsky? Freitas (2017, p. 22) afirma que é preciso atentar para compreensão dos sentidos que a palavra aprendizagem, assume para o autor. Nos textos traduzidos para o português, a palavra russa *obutchênie* pode variar de significados, dependendo do verbo do qual deriva: ensinar, transmitir conhecimento, assimilar conhecimentos. Vygotsky utiliza a mesma palavra para ensino e para aprendizagem. A autora ainda arrisca a dizer que a impressão de aprendizagem em Vygotsky é como algo se realizando entre pessoas, interagindo entre si, o que supõe um duplo movimento: aprender-ensinar e ensinar-aprender. Dessa perspectiva dialética é possível pensar que um movimento gera outro.

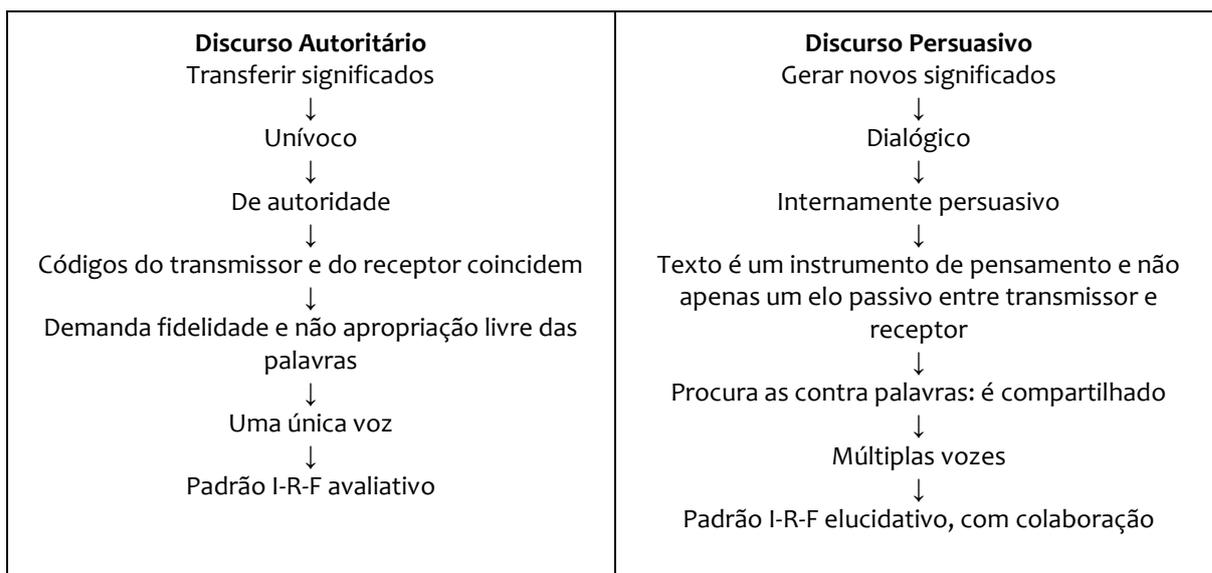
Nessa concepção, aprender é um processo de transformação daquilo que se realiza no plano interpessoal em um plano intrapessoal, partindo das relações entre

peças para uma relação consigo mesmo. Desse modo, é possível pensar o processo ensino-aprendizagem como a internalização de que fala Vygotsky, isto é, os discursos construídos sobre os conhecimentos construídos nas relações entre o discurso dos autores, do professor e dos colegas. A internalização é a reconstrução pessoal e ativa do que aconteceu externamente. Ao internalizar os discursos produzidos em sala de aula, o estudante produz o seu próprio discurso, isto é, ele o torna seu, apropria-se do que foi construído com os outros na interação, no compartilhamento. A linguagem possibilita e permeia todo esse processo, nos mais diversos modos de significação; ela é, pois, o grande instrumento mediador que permite a professores e alunos se entrelaçarem no processo de construção do conhecimento, como elementos constitutivos do ensino e da aprendizagem (FREITAS, 2017).

Contudo, as relações estabelecidas nesse processo nem sempre são harmoniosas, nos diferentes gêneros de texto e nas ações mediadas em sala de aula (MORTIMER, 2000). Cada situação exige uma estratégia diferente e essa escolha determina e marca a posição do professor no processo: num patamar superior, discurso autoritário; num mesmo patamar do estudante, discurso persuasivo e propício à maior interatividade. Este autor mostra uma tentativa interessante de caracterizar a alternância entre um discurso persuasivo e um discurso de autoridade, cumprindo duas funções distintas: o primeiro de gerar novos significados e o segundo de transmitir, consolidar ou reforçar significados aceitos como verdade. Assim, baseado em Wertsch (1991), propõe o seguinte esquema:

---

**QUADRO 1** - Esquema: duas funções dos textos



**Fonte:** MORTIMER (2000, p. 165), adaptado por nós

**Nota:** I-R-F significa Iniciação-Resposta-Feedback, padrões linguísticos marcantes na sala de aula.

Não seria arriscado dizer que texto aqui também significa estilo, *layout*, métodos ou outras opções que se alternam na sala de aula, pois, o formato das carteiras, as escolhas de método e os recursos utilizados dizem muito sobre o estilo de um professor. Mortimer (2000, p. 166) afirma ainda que a sala de aula é um espaço onde pelo menos duas linguagens sociais diferentes - a científica e a do senso comum - se unem para gerar novos significados.

Na prática docente, contudo, há alternância de escolhas e não cabe aqui dizer o que está certo ou errado, existe predominância de modos, de acordo com o contexto da situação, estilo docente, tipo de disciplina, capacidade de diálogo do professor com os estudantes e das condições de trabalho. Porém, as escolhas também não são neutras, têm sempre uma intencionalidade, são marcadas e permeadas de crenças, laços sociais, valores e convicções ideológicas. Nessa perspectiva, aprender é uma via de mão dupla, um processo dialético: quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

### Exemplo de aplicação desses conceitos numa intervenção clínica

Para caracterizar a alternância entre os discursos, isto é, o persuasivo e o discurso de autoridade, compartilharemos um fragmento de um caso clínico de psicologia em que uma paciente de vinte e quatro anos de idade, com diagnóstico de dificuldade de

aprendizagem, reproduz (ou atualiza) sua posição de dependência para com o outro, de impotência em relação ao ‘saber’, podendo no *setting* analítico, vazio do discurso autoritário, produzir um novo significado e assim se autorizar a aprender.

A paciente estudou em escola especial e posteriormente na EJA<sup>4</sup>, sempre se queixando de dificuldade em assimilar o conteúdo. Apresentava baixa autoestima, sentimento de menos valia e trazia consigo um discurso de que não conseguia aprender com facilidade, de que a escola ‘normal’ era muito difícil e que não tinha capacidade de compreender conteúdos e acompanhar os demais colegas.

Em uma sessão de psicologia, a paciente expressa seu interesse em poder usar um relógio de ponteiros, algo aparentemente simples. No atendimento, ela usava apenas relógio digital, porque facilitava a leitura e ‘ela não precisava saber’ ler ponteiros. Como efeito do tratamento clínico, que é um tratamento que leva em consideração o saber do sujeito, a paciente expõe o desejo de aprender a olhar as horas. Ela pede à analista que ‘ensine a olhar as horas’, trazendo um relógio analógico. A paciente com esse pedido demonstra seu desejo pelo saber, saindo do lugar de submetida ao saber do outro, um saber autoritário, e que não permite a construção de um outro saber pelo sujeito. E esse era o significante ao qual ela se encontrava submetida, ‘o não poder saber’, equivalente a um saber que pertence ao outro, já que ela apresentava ‘dificuldade de aprendizagem’ e imaginava que nada podia saber.

Voltando ao pedido de ‘ensinar’ a olhar as horas no relógio analógico, a analista não respondeu a esse pedido, e a paciente, como tantas outras vezes se viu posicionada em sua vida, no lugar da ignorância daquela que nada sabia, se propôs a escutar o que a mesma “sabia” sobre olhar as horas neste relógio. A partir desse momento, a paciente foi tecendo seu saber, produzindo significados ao localizar a função dos ponteiros, dos números até que em um *insight*, a paciente disse ‘eu não sabia que eu sabia olhar as horas’. Saindo da posição de passividade, um saber se produz. O outro não autoritário e o sujeito não passivo permitiram que um saber se produzisse espontaneamente. Um saber construído pelo aprendiz, a paciente.

---

<sup>4</sup> Educação de Jovens e Adultos

## Considerações finais

Como mostrado anteriormente, ensinar e aprender é um processo complexo e dialético. Ao ensinar, o professor também aprende na troca de experiência com seus alunos, como já propunha Paulo Freire, no final do século passado. Uma aprendizagem significativa deve unir teoria e prática num certo equilíbrio, sem perder de vista a visão de mundo do estudante, sua experiência prévia e o meio onde está inserido. Encontrar a medida certa, com certeza, é um desafio diário.

Em práticas de ensino regular, Rojo e Barbosa (2015) propõem diferentes modelos de atividades que possibilitam variados usos da linguagem, inspirados em conceitos de gêneros do discurso de Bakhtin. Tais práticas exploram ainda vários modos de expressão e de significação da linguagem (textos multimodais verbais e não verbais), visando alcançar multiletramentos - culturais, críticos e multissemióticos - vistos estes como práticas sociais (ROJO, 2009). As autoras tomam como referência o Ciclo de Bakhtin na fundamentação teórica, principalmente o conceito de gêneros do discurso. Trazem também de Vygotsky conceitos importantes para aplicações e atividades interativas em sala de aula, portanto, confirmam a possibilidade de diálogo entre os dois autores.

Por fim, Bakhtin e Vygotsky vem sendo referências importantes nas pesquisas em educação a partir da década 1990. Os documentos oficiais brasileiros utilizam a teorias de Bakhtin e de seus seguidores na concepção e na formulação do módulo de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 1998; 2018). As orientações são também reproduzidas e reforçadas nos livros didáticos, nos guias de livros didáticos e nos manuais dos professores. De outro lado, as propostas didático-pedagógicas estão atravessadas o tempo todo pela teoria de Vygotsky, reforçando assim a importância e atualidade dos dois autores ainda hoje. Há de considerar ainda novos gêneros discursivos e novas formas de interação, proporcionados pelas tecnologias digitais, pelas novas mídias e pelas redes sociais. Tudo isso exige atualização constante e contextualização dessas teorias no tempo e no espaço da aprendizagem.

O caso clínico relatado mostra que o processo ensino-aprendizagem se dá também em outras situações do cotidiano, possibilitando uma reflexão sobre os conceitos apresentados nesse artigo abordados nas teorias de Bakhtin e de Vygotsky. Um

discurso autoritário trazido pela paciente reforçava sua posição de dependência do outro, refletida em uma impotência em relação ao saber.

Ao se considerar o desejo e o saber da paciente, se desconstrói o discurso autoritário, fechado em si mesmo, abre-se espaço para um diálogo flexível, respeitando a palavra e o saber do outro (alteridade); acreditando assim na importância da interação como um dos fatores na construção do próprio conhecimento. Nesse caso, vemos que é a linguagem a condição para que um sujeito apareça. É tomando a palavra que a paciente assumiu um saber produzindo significados e ressignificando outros saberes.

Ela assumiu, portanto o que Vygotsky, ao definir ZDP, chama de posição ativa na criação do conhecimento. É na dialogia entre os interlocutores de um discurso e na interação com o outro (BAKHTIN, 1992) que evoluímos e compartilhamos ideias.

Desse modo, nossa reflexão alcançou seus objetivos e mostrou que os conceitos escolhidos são fundamentais ao processo ensino-aprendizagem e que esse diálogo é fundamental à prática escolar. Muito ainda se poderia dizer sobre os dois autores analisados. Nossa escolha foi apenas uma opção, entre muitas outras possibilidades, dada a riqueza de suas obras.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail M. (V.N. Volochinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem* - Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* – Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192), 2018. Acesso em 11/06/2019.

FREITAS, M. T. de A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A., TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto de (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. UFPR, 1996, p.165-187.

\_\_\_\_\_. Linguagem, consciência e vida humana no pensamento de Bakhtin e Vygotsky. In: FREITAS, M. T. A. e SILVA RAMOS, B. S. (orgs). *Bakhtin Partilhado*. Curitiba: CRV, 2017, p. 13-28.

GUY, G. R. e ZILLES, A. M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. In: *Caleidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 39-50, jan/abr, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. and MATTHIESSEN, M. I. M. *Introduction to Functional Grammar*. 3th edition. London: Arnold, 2004.

KRESS, Gunther. A social-semiotic theory of multimodality. In.: KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York, London: Routledge, 2010, pp. 54-78.

MORTIMER, E. Fleury. *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

PARREIRAS, V. e OLIVEIRA, M. E. Formação ao longo da vida (FLV) na docência: perspectivas e interesses do professor rumo à consolidação de competências profissionais. In: *REVES - Revista Relações Sociais*, vol. 01 n.02, 2018, p. 284 a 296.

PIMENTA, Sônia M. O. A Semiótica Social e a Semiótica do Discurso de Kress. In.: MAGALHÃES, C. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: FALE / POSLIN / UFMG, 2001, pp. 185-206.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. e BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. SP: Parábola Editorial, 2015.

VAN LEEUWEN, T. Discourse In.: VAN LEEUWEN, Theo. *Introducing Social Semiotics*. London / New York: Routledge, 2005, p. 93-116.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* / L. S. Vigotski. COLE, Michel et al. (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*; tradução: Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica: José Cipolla Neto, - 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOSKI, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Pena Villalobos. 16ª ed., São Paulo: Ícone, 2018.

**Artigo recebido em:** 12 de outubro de 2019

**Aprovado em:** 11 de novembro de 2020

### **SOBRE XS AUTORXS**

**Cinara Guimarães Vieira** - psicóloga, com mestrado em Estudos de Linguagens. Tem interesse pela área da sociosemiótica com ênfase estudos de imagens.

**Contato:** [cinarasky@yahoo.com.br](mailto:cinarasky@yahoo.com.br)

**ORCID:** 0000-0003-4201-6214

**José Teófilo de Carvalho** é matemático, com mestrado em Educação Tecnológica. Pesquisa o conceito, seleção e uso do livro digital de matemática para o II Ciclo do Ensino Fundamental (Manual do Professor em Multimídia) no PNLD 2017. Tem interesse em materiais e recursos didáticos digitais, Objetos Educacionais Digitais e livro digital, fundamentados em sociosemiótica, multimodalidade e multiletramentos.

**Contato:** [jteofilo.carvalho@gmail.com](mailto:jteofilo.carvalho@gmail.com)

**ORCID:** 0000-0003-4201-6214