

MARA SERAGIOTTO DO AMARAL

O QUE FALA A FALA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO
SÃO PAULO
2009

MARA SERAGIOTTO DO AMARAL

O QUE FALA A FALA

Trabalho de conclusão do curso
de pós-graduação lato-sensu
Fundamentos de uma educação
para o pensar sob a orientação
da prof. Dra. Neide Saisi

PUC-SP

2009

Abstract

Este texto trata da internalização, aquisição e fluência da linguagem na maioria de suas manifestações orais, a saber, a fala que se constrói especialmente no ambiente escolar.

Palavras chave: filosofia da linguagem, diálogo e interação.

This text deals with language assimilation, acquisition and fluency mostly in its oral skills, namely, the speech, which is built especially in school environment.

Key Words: philosophy of language, dialogue and interaction.

Para minha neta, Beatriz

Não me interessa o que seja o autor, o que me interessa são os efeitos do que eles dizem que possam produzir-se em mim e no que faço.

(Lacan, 1966, "A Identificação")

Sumário

Introdução

Capítulo 1

| | |
|---|-----------|
| 1.0. A noção de subjetividade..... | 01 |
| 1.1. O processo de internalização da linguagem: a fala..... | 04 |

Capítulo 2

| | |
|--|-----------|
| 1.0. Os mecanismos da FALA..... | 12 |
| 1.1. A fala egocêntrica..... | 12 |
| 1.2. A fala social..... | 15 |
| 1.3. A fala autêntica..... | 23 |
| 1.4. A fala alheia..... | 26 |
| 1.5. A fala banal..... | 29 |
| 1.6. A fala filosófica..... | 34 |

| | |
|-----------------------|-----------|
| Conclusão..... | 37 |
|-----------------------|-----------|

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| Referência bibliográfica..... | 42 |
|--------------------------------------|-----------|

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| Referência eletrônica..... | 44 |
|-----------------------------------|-----------|

Introdução

Este texto foi construído e pensado para relatar aos professores do ensino básico um fenômeno que ocorre na sala de aula que é muito conhecido e usado por eles: a Linguagem Oral. Trata especificamente da FALA.

Alguns fenômenos ligados à FALA foram amplamente pesquisados pela Ciência. Um deles ao qual este estudo se aplica é a *subjetividade*.

A *subjetividade* que estou tratando nesta produção tem a ver com o material interno que as pessoas elaboram em sua interação com o outro através da FALA.

Este assunto me instigou e ainda me instiga porque me interessa saber como a subjetividade é construída pela FALA.

Assim, como o processo fala-subjetividade parece estar conectado um no outro me vi na obrigação de identificá-lo, nomeá-lo e conceituá-lo de tal forma que se apresentasse dentro de uma abordagem confiável.

Para tanto, me apoiei em Merleau-Ponty no resgate das idéias fenomenologistas sobre a essência do objeto a que esse trabalho se propôs; fiz uso de alguns conceitos em Bakhtin, configurando o pensamento marxista que procura revelar o que o objeto está ocultando de nós; e em Vygotsky, para esclarecer a linha psicológica a que me reporto nesta investigação.

E mesmo assim ainda precisei me sustentar em outros autores dessas mesmas correntes para que fosse possível oferecer aos professores uma pequena “visualização do quadro” que estou montando nesta produção.

Por isso, nessa “tessitura” a orientação da Dra. Neide Saisi foi fundamental, e sem ela teria abandonado este trabalho sem exitar.

Capítulo 1

1.0. A noção de subjetividade

Na trajetória da construção do conceito *subjetividade* percebi que muitos pesquisadores se preocuparam com o termo. Alguns deles consideravam que a expressão das intenções, os desejos, os impulsos, os gostos, e tudo que fosse individual pertencia a um “mundo interno”, e que a FALA era um ato expressivo dessa subjetividade.

Diziam, inclusive, que tudo que era essencial estava no interior do indivíduo e a fala era um meio de expressão do *espírito* – que também era interno. Este tipo de pensamento formou uma corrente chamada *subjetivista*, ou idealista.

O *espírito* - dos subjetivistas - estranhava o que estava fora do sujeito porque ele mesmo era composto de regras que lhe eram próprias, e se sentia na obrigação de submeter o conteúdo externo a uma transformação, em obediência a essas regras de interioridade – e a *alma*, por fim, iria organizá-la, traduzi-la, filtrá-la, para depois exprimi-la semióticamente¹.

Assim pensado, eles entendiam que havia um conteúdo que era interno e outro que era externo cuja expressão era a fala.

Essa fala sugeria uma interação que contemplava um interlocutor que estava em função da pessoa num certo horizonte social, onde a atmosfera se construiria através de deduções interiores, de motivações ou apreciações. A língua, neste caso, estava dissociada da dinâmica do ser social e das condições sócio-econômicas porque eles viam a interação como uma relação do falante com o ouvinte. Nesta relação à palavra assumia um valor especial:

[...] através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (SPLIZER, apud Bakhtin, 2006, p.117).

¹ Semiologia – ciência geral dos signos e dos sistemas de significação [Aurélio].

Os idealistas-subjetivistas eram opositores de uma corrente anterior que desprezava a interação entre as pessoas como componente da linguagem oral: os formalistas, ou gramáticos.

Os gramáticos tentaram enquadrar a língua num sistema de normas e regras vinculando todo o seu conteúdo ao que designaram de *culto* (erudito) e *não-culto* (popular) orientados pela linguagem escrita, e não a falada.

Bakhtin foi um filósofo da linguagem que discordou tanto dos gramáticos como dos idealistas nesta proposição sobre a subjetividade associada à fala.

Ele afirmou que a assertiva romântica de que o locutor seria como um dono da palavra e que o outro, o interlocutor, se comportaria apenas como ouvinte e que o material do conteúdo interno – *subjetivo* – com o externo – *objetivo* – construído pela/por interação só aconteceria se o social e a cultura permeassem essa interação.

E discordava deles quanto à afirmação de que a situação dos participantes em uma interação verbal estivesse determinada por este estilo do EU (o dono da palavra) ou das definições que a polarizavam a essa condução, pois desprezavam o papel do diálogo ou da mediação por signos². Assim, concebe uma subjetividade que é construída e apreendida na mediação³ com o social e não como um estilo do EU:

*Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é **mediatizado** para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido no exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN, 2206, p. 154, destaque meu).*

Por isso, ele também criticava a Psicologia idealista, porque via que ela se orientando pelo idealismo estava minimizando sua tarefa em apenas descrever as ocorrências semióticas dissecando e explicando a vida psíquica através da

² Signo – sinal, símbolo. Experiência exterior que é apreendida no interior do indivíduo numa cadeia ideológica dentro do processo de interação [Aurélio].

³ Mediação- intercessão, intervenção, intermediação [Aurélio]

fala como se tratasse de um documento submetido à análise do filólogo⁴; e ele não admitia essa instauração uma vez que estudava a fundo uma Psicologia que entendia função do signo, da significação, da atividade mental e da enunciação⁵ como fatores socioideológico⁶ na construção da consciência e do discurso interno. E isso somado poderia, então, ser definido como subjetividade.

Ele via a subjetividade ligada à Filosofia do signo - ou o mesmo que filosofia da palavra - como ideologia⁷ por excelência e, via conjuntamente, uma Filosofia da linguagem que podia se explicar através do método marxista⁸.

Essa corrente marxista que ele defendeu vai ao encontro direto de seus problemas a fim de examiná-los especificamente para encontrar uma solução, afirmando que *tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (id. p. 31).*

Assim, a situação da *alma* que era tão factível para os idealistas foi em Bakhtin questionada justamente através dessa condição de interioridade a qual deram o nome de fala interior. Essa condição não previa que:

O processo da fala, compreendida no seu sentido mais amplo como processo da atividade da linguagem tanto a exterior como a interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (id, p. 129, destaque meu).

⁴Filólogo – especialista em Filologia – estudo dos documentos escritos e das formas da língua que se dá a conhecer – conhecimento geral das línguas (Aurélio).

⁵ Enunciação - processo de comunicação que é réplica do diálogo; pressupõe o outro. É também um modo de dialogização interna da palavra que quer se exprimir (BAKHTIN, 2006).

⁶Socioideológica – um sistema social das idéias; um tratado social das idéias abstratas; uma ciência da formação das idéias (BAKHTIN, 2006).

⁷ Ideologia – estudo sobre o conhecimento e as idéias abstratas (Aurélio).

⁸ Método marxista – raciocina-se dialeticamente – procura analisar o processo pelo qual o conhecimento nasce da ignorância e vai se tornando mais adequado e preciso (ABBAGNANO, 1970, p.624).

Esse foi um caminho ao qual ele muito se especializou para garantir a enunciação e o socioideologismo como eixos de uma Filosofia marxista da linguagem. E nos seus termos isso não acontecia sem o diálogo.

O diálogo que Bakhtin trata para a construção da fala é tecido pela subjetividade e diz respeito a termos psicológicos, que são melhores entendidas através de outro pensador, neste caso, Vygotsky,

1.1. O processo de internalização da linguagem oral – a fala

Bakhtin (2003) nos diz que a língua que aprendemos é materna, é a que flui entre os falantes, é a que somos apresentados desde o nascimento e as quais nos comunicaram sem muitas dificuldades.

O modo como ela opera em nós, no nosso íntimo, elaborando uma linguagem que se expressa para fora se comunicando com os outros foi objeto de estudo de muitos cientistas.

E como vamos tratá-la por essas pressuposições – que há uma internalização da linguagem, uma voz interna, um discurso pessoal - procurarei me conduzir por Vygotsky porque foi ele quem mais se ocupou nessa questão. Ele não só se ocupou em nos esclarecer essa internalização da linguagem como nos explicou como essa aquisição vai além da interação, a saber, os processos de mediação da linguagem:

*A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo... vão se construindo ao longo do **desenvolvimento**...e se dá por meio de instrumentos e signos (OLIVEIRA, 2001, p.33, grifo meu).*

Assim, tentarei prosseguir o mais fielmente que me for possível ao pensamento do autor nesta máxima que me impus. Para tanto, de acordo com Vygotsky, os processos de internalização dos conteúdos da linguagem envolvem as funções psíquicas superiores, que são a percepção, atenção, concentração e memória,

e vai se desenvolvendo, gradualmente, num discurso interior, ou melhor, num diálogo consigo mesmo.

[...] o discurso interior tem uma estrutura peculiar, diferenciando-se da fala exterior. Como não é feito para comunicação com os outros, constitui numa espécie de “dialeto pessoal”. É fragmentado, abreviado, contendo quase só núcleos de significado e não todas as palavras usadas num diálogo com outros. (OLIVEIRA, M.1999, p.51).

Isso quer dizer que aquilo que a criança ouve é capturado por essas funções psicológicas e transformadas numa conversa interna, mas não um diálogo completo, com um interlocutor fazendo réplicas.

Na criança, essa conversa é consigo mesma e não precisa ter a clareza das palavras, a precisão das colocações verbais e nominais porque o interlocutor é ela mesma.

Para que este diálogo interno se desenvolva a criança precisa interagir com o social – *então é interpessoal* – e com as pessoas – portanto, *interpsicológicas* – e também com os instrumentos de sua cultura – a *mediação simbólica*, onde atua a linguagem.

Assim, pelas convicções marxistas, se admite também que essa subjetividade é uma aquisição que se dá no contexto porque se constrói nessa condição mediadora.

O conteúdo mediado vai para o seu interior – *no íntimo, entretanto intrapsicológica* – e nele é feita a sua incorporação [o diálogo interno] e não se dará automaticamente, ou melhor, se dará apenas nessas situações subjetivas. Esse processo é gradual, intenso e interno, e podem envolver até outras funções internas como o de um novo sistema (próprio) para atender a estrutura montada:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da Psicologia Humana; e é à base do salto quantitativo da Psicologia Animal para a Psicologia Humana. (VYGOTSKY, L. 2002, p.76).

Nesta perspectiva, a origem social dessas funções psicológicas está neste plano interno, resultado da:

[...] apropriação das formas de ação a qual depende tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo (COSTA, S. 2000, p.44).

Assim, a criança vai elaborando uma dinâmica interativa *diálogo interno /diálogo externo*, numa mediação pelo outro e pelo signo de que vêm caracterizar, então, a ATIVIDADE COGNITIVA.

A atividade cognitiva da qual Vygotsky enfatiza é algo que observou nas crianças diretamente, principalmente porque me pareceu que estava apropriado das concepções do filósofo russo Bakhtin.

Vygotsky encaminhou sua teoria seduzida por esse caminho aventado por Bakhtin a que chamou de internalização, ou melhor, uma atividade mental que vem da elaboração do sujeito como ouvinte, que colhe o conteúdo externo, social, dilapidando seu potencial. Esse potencial – ou seja, seu esboço procurando uma firmeza - lhe oferece uma estabilidade interna daquilo que está participando no social.

Esta atividade cognitiva é, então, interativa com o contexto na qual a pessoa está inserida, abrindo caminho para essa internalização, que nada mais é que o processo de elaboração de apropriação da história e da cultura.

A consciência individual tem papel fundamental nesse movimento de internalização porque vai funcionando num plano subjetivo, que comporta: **ela mesma** mais **o discurso do outro** – e formando o que Vygotsky (2002) chamou de função intrapsicológica – é sintetizada, e não deixa de ser uma atividade interna e individual.

Para COSTA, S. (2000)

[...] esse processo permite uma função interpsicológica tornar-se intrapsicológica, isto é, uma atividade social externa tornar-se numa atividade interna (p.44, sic!).

Esse movimento dos conteúdos sociais sendo internalizado pela pessoa - neste caso a fala - foi aprofundado mais severamente por Bakhtin, chegando mesmo a afirmar que não havia nada dentro do indivíduo que já não estivesse fora; e concluiu que o social está tão incrustado no indivíduo que pode até determinar sua consciência.

A consciência a que ele se refere tem só um comprometimento: o de se verbalizar.

Ele assevera que quando a pessoa se torna capaz de se expressar através da fala, essa palavra que está presente e dentro dela (e também a está constituindo por todos esses conteúdos que foram internalizados) a pessoa estará dotada de *sentido* e conseguirá compreender o signo cultural (que é ideológico).

O processo de conscientização que ele trata está bem longe daquilo que sabemos através das investigações de Freud, por isso, entenderemos indivíduo e individualidade também pelas concepções marxistas.

Para os marxistas, **indivíduo** é aquele que é detentor dos conteúdos da consciência, é o autor e o único responsável de seus pensamentos, é a personalidade que deseja. Ele é o fenômeno socioideológico porque situado na pessoa e no contexto consegue pertencer a si mesmo e à História, à Cultura, e aos fatores sociológicos, conjuntamente.

A **individualidade** – que é a pessoa natural mais a personalidade – é uma superestrutura ideológica semiótica, isto é, foi constituída no social pela interação⁹, e no ideológico pela linguagem. E leva suas particularidades, sua autoria e sua criação para a sociedade.

A condição da individualidade é a existência. Enquanto existir ela construirá a significação de *tudo* que experimentar e levará *tudo* para o movimento interior - que é dirigida para o seu indivíduo particular e lhe é inteiramente compatível, tanto no psiquismo como no ideologismo. O caráter cognitivo dessa atividade entre o indivíduo e a individualidade materializa-se em consciência – que, para eles, será sempre ideológica.

⁹Interação – [aos moldes de Kant] ação que está **na** relação do homem com o objeto [*Falando em geral, o entendimento é a faculdade dos conhecimentos. Consistem estes na relação determinada de representações dadas a um objeto (KANT, 2005, p. 127) Relação* para Kant era uma Categoria da razão onde havia inerência e subsistência, causalidade e dependência, e comunidade (p. 106-113)]. - O mesmo que reciprocidade [Aurélio].

Esse movimento interno é, antes de tudo, subjetivo. O que se internaliza são as formas culturais do comportamento envolvendo a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com os signos.

Os signos¹⁰, Vygotsky definiu como sendo elementos externos, um fenômeno exterior, auto-gerados, onde os humanos atribuem um significado para incorporá-los em seu pensamento. Para conseguirem essa máxima, os Homens se utilizam de instrumentos para executarem essas funções psicológicas superiores. Por suas próprias palavras:

A função do instrumento é de servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar mudanças nos objetos. Constitui um meio pela qual a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (1984, p.73, grifo meu).

Assim, pensando na linguagem, supomos que as referências semânticas representadas pelas palavras e conceitos estão vigentes no grupo social determinando o *conteúdo*, e a *forma* - tanto das estruturas do pensamento como das estruturas lingüísticas do indivíduo – é mental, porque Bakhtin nos assegurou que “a atividade mental é um “nós” (2006, p.119)”.

Para entendermos melhor, essa atividade mental teria dois pólos: de um lado estaria o *EU* e do outro o *NÓS*.

Nessa interação o EU se aproxima do seu limite, perdendo sua fronteira e permitindo que o caráter ideológico do outro pólo – mais organizado e diferenciado, mais distinto e complexo – avance, inundando toda a atividade cognitiva. Isso não é o mesmo que dominação onde há submissão, resignação ou rebeldia.

¹⁰ O signo age como instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho (VYGOTSKY, 1984, p.59/60).

Há diálogo.

Esse diálogo é interno e formado de vozes replicantes¹¹. Não é individualista, mas individual, pois está baseada na consciência. A consciência, para Bakhtin e Vygotsky, não é um conteúdo derivado da natureza nem da técnica, mas adquirido na forma e no curso das relações sociais alimentadas pelos signos – a saber, a ideológica.

A ideologia que esses autores se referem é da consciência que lida com a interação social e a semiótica, formando seu conteúdo e sua própria lógica.

Portanto, se deduz que a atividade mental que estão nos propondo, a rigor, é dessa maneira, ideológica.

As existências do signo, da imagem, da palavra, do gesto, do ato fisiológico etc estão constituídas neste material ideológico revelando que o *EU* e o *NÓS* estão firmados e estruturados para esse viés coletivo.

Não está isolada nem cultivada numa atitude particular:

A personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, no interior, revela-se um produto total da inter-relação social [...] o social adquire complexidade graças [a essa expressão] à exigência da adaptação ao contexto [...] e acima de tudo, aos interlocutores concretos (BAKHTIN, 2006, p.122).

Percebe-se nesta dinâmica que a pessoa alcança maturidade psicológica, principalmente quando se mostra capaz de realizar tarefas cada vez mais difíceis ou que procura realizá-las sem ajuda, avançando no desenvolvimento psíquico numa forma de espiral ascendente, querendo sempre mais; então verbaliza, expressa!

Assim, Vygotsky configura a palavra **desenvolvimento** através dessas propriedades psicológicas, nesse processo e nesse encadeamento internalizado, subjetivo e espiralado. Por isso, não poderia vir antes da aprendizagem como afirmavam pesquisadores de seu tempo.

¹¹ Replicar – contestação, refutação, dizer, em resposta ao que disse outrem, para negar, opor, explicar [Aurélio].

O desenvolvimento, neste caso, viria depois da aprendizagem e é *mais lento*, pois depende desse diálogo interno. Não é biológico, por maturação, como pretendia Piaget, mas psicológico e processual.

Vygotsky foi um dos pesquisadores que mais se preocuparam com o desenvolvimento através da linguagem nos seres humanos, e em particular das crianças – a qual se dedicou especialmente.

Em seus estudos e observações ele afirma que a fala para a criança é um ato real, uma experiência:

Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato, formulou um plano para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias (1984, p.39).

Quando a criança percebe que não possui dentro de si o repertório que suporte o avanço de seus intentos ela pede ajuda a um adulto ou uma pessoa mais velha que ela mesma. Ao lhe comunicar suas dificuldades também relata passo a passo seus intentos explicando todo o procedimento até onde “empacou” – é a verbalização, a expressão.

O ajudante fica, assim, ciente do método empregado pelo petiz e dos processos do pensamento nesta “aventura desafiadora”.

Para a criança essa explanação é vital por que:

Inicialmente, esse processo de solução do problema em conjunto com outra pessoa não é diferenciado pela criança no que se refere aos papéis desempenhados por ela e por quem a ajuda; constitui um todo geral e sincrético [...] porque começam a fundir a lógica do que elas estão fazendo com a lógica necessária para resolver o problema com a cooperação de outra pessoa (ibid, p.39-40).

Por isso, esta questão da fala é essencial para nós, os seres humanos.

E podemos observar nas crianças que **fala e ação** estão indissociáveis porque registram o manejo com seu meio familiar e depois, social. Será apenas no desenvolvimento de outros processos mentais que poderá construir patamares

para que os distanciem. Neste caso estamos falando das funções psicológicas superiores e a aquisição da escrita.

Mas para alcançar patamares mais elaborados pela oralidade a criança precisaria entrar em contato com o conteúdo do conhecimento e verbalizá-lo. Essa apropriação dos conteúdos do conhecimento se consegue mais facilmente na escola. E é muito melhor elaborado se a FALA é convidada a participar desse caminho.

Assim, na presença da FALA podemos observar que ela articula outros mecanismos.

Capítulo 2

1. Os mecanismos da FALA

No momento que os estudos de Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire do lado marxista, e de Merleau-Ponty e AmatuZZi, fenomenologistas do outro, me deram, a saber, que a Filosofia da Linguagem era práxis¹², e que se expressa através da fala, pude verificar que são constituídas por vários tipos.

Procurei, então, selecionar as mais conhecidas pelos professores.

Começamos pela fala egocêntrica.

1.1. A fala egocêntrica

Na concepção de Vygotsky a fala egocêntrica não tem ligação com o ego freudiano como sendo algo cêntrico, ou centralizado nos desejos da criança.

Como referência da fala egocêntrica que ele está tratando:

[a fala egocêntrica...] deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto que na sua forma externa está incluída a fala comunicativa (1984, p.36).

Para ele, a fala egocêntrica é um tipo de linguagem expressiva, porém parca de recursos, inábil.

Ele não defendeu a tese piagetiana de que a criança utiliza a fala egocêntrica quando não consegue enfrentar um problema prático através da birra, da agressividade ou do mutismo como uma explosão emocional.

Vygotsky aponta essa fala como repertório, àquela que a criança tem para resolver suas dificuldades porque essas tarefas aumentam o uso emocional da linguagem, ou seus esforços em encontrar a solução dos problemas. E, na criança, ela é menos automática:

¹² Práxis – a ação do Homem no mundo interpretado também como uma reação deste às condições materiais de sua existência, inserindo-se nela e transformando-a pela reflexão, em sua atividade e com seu trabalho. (ABBAGNANO, 1970, p. 755)

Elas procuram verbalmente um novo plano de ação, e sua verbalização revela a conexão íntima entre fala egocêntrica e a socializada. Isso é mais bem notado quando o experimentador deixa a sala ou não responde aos apelos da criança. Uma vez impossibilitada de se engajar numa fala social, as crianças, de imediato, envolvem-se na fala egocêntrica (ibid, p.36).

A criança fala assim porque não alcança intelectualmente o conteúdo ou não é atendida em seus desejos. Procura dentro de si os recursos para lidar com a situação, mas não os encontra prontamente.

Nessa inter-relação entre as falas, isto é, a social e a egocêntrica, Vygotsky viu que havia transições. Em seus estudos na tentativa de rebater Piaget, ele apontou que as crianças desenvolvem um método próprio para resolver seus problemas utilizando apenas a fala internalizada – egocêntrica - e que, se vendo incapazes de prosseguir em seus intentos, usam a fala socializada para comunicar a outra pessoa um modo que as ajude organizar sua atividade.

A história desse processo ele chamou de “a história do processo de internalização da fala social, e é também a história da socialização do intelecto prático das crianças.

Ele enfatizou que as crianças usam a FALA para acompanhar a ação; e suas atividades apresentam uma organização caótica, difusa, e reflete a ausência de nomeação. Posteriormente, ao aprender a nomear, a fala funciona empregando esses instrumentos internalizados e elas demonstram uma capacidade de descrever sua ação antes mesmo de executá-la:

Neste instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior (id. p.38).

Com essas observações ele provou inegavelmente que as crianças conseguem se libertar de seu campo de visão-espaco para executar uma ação e ainda exercer um domínio sobre o ambiente que não fora observado pelos macacos antropóides, discordando aqui, conjuntamente dos mecanicistas de laboratório, que associavam paralelamente a linguagem dos animais atrelados às

linguagens que as crianças pequenas apresentavam. Essa descoberta fez com que ele também afirmasse:

Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato (id. p.38).

Vemos que ele foi bem fundo em suas experiências e bastante rigoroso em suas observações ao contrariar tão intensamente a comunidade científica estruturalista que estava se instaurando no mundo, em sua época.

Porém, precisamos saber que a fala egocêntrica, para a criança, é um modo necessário à apropriação dos instrumentos, dos signos e dos simbolismos da nossa cultura, e ela passa impreterivelmente pela escola. Assim, essa atividade intelectual, verbal e funcional da linguagem passa de impulsiva para controlada, e é no meio social que isso se dá. E mais, é assim que a criança *procura* aprender a ser um ser humano:

As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (id, p.38).

Por isso, Vygotsky olha a instituição diferentemente de Piaget, que só olhou a criança no ambiente familiar ou clínico.

Ele elaborou experiências com crianças escolarizadas e não-escolarizadas em sua ânsia de saber como ocorre a alfabetização através da apropriação da fala, e quais seriam as bases para os adolescentes elaborarem e criarem seus textos escritos (2003).

Para ele, na criança pequena a fala é um instrumento, uma tecnologia, um caminho que a faz se apropriar dos seus objetivos e que,

[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa (ibid, 1.984, p. 40).

Então, no percurso da aquisição do conteúdo da linguagem, desde crianças, passamos por vários níveis. Estes níveis não têm uma idade para acontecer como sugeria Piaget, onde a maturidade é apresentada segundo um padrão. Talvez reconheçamos que um padrão esteja presente sempre que nos deparamos com o desconhecido: isto é, o comportamento ignorante - aquele que sabemos que não sabemos.

Quando não sabemos alguma coisa, se não entendemos o que está nos acontecendo, executamos um movimento que é também orientado pela fala, ou seja:

1.2. A fala social

A fala social admite um conteúdo que não se descola da expressão. No decurso de dominar esse conteúdo, de submetê-lo, de transformá-lo em obediente, há vários percursos.

Para entendermos o que Bakhtin nos esclareceu através de sua filosofia da linguagem, começemos pelos adeptos do formalismo quando afirmaram que a pessoa é surpreendida por outro movimento que também lhe toca, lhe submete e a transforma igualmente através da subjetividade. É o ir e vir da atividade verbal que impele o material construído no seu interior para o exterior.

O material que foi trabalhado pelos formalistas também não é, de nenhum modo, passivo, como veremos:

- Na fala que foi orientada pela gramática se observam os fenômenos estilísticos.

[...] o indivíduo participa de diferentes comunidades lingüísticas e todo o código lingüístico é "multiforme e compreende uma hierarquia de subcódigos diversos, livremente escolhidos pelo sujeito falante", segundo a função da mensagem [...]
(JACOBSON, 1916, apud MUSSALIM, F. 2005).

Então, para os objetivistas, se pode deduzir que o processo pelo qual a humanidade passou para garantir a fala organizou grandezas e ordens distintas de estruturas sociais.

[...] algumas propriedades aproximam língua e sociedade: são realidades inconscientes, representam a natureza, são sempre herdadas e não podem ser abolidas pela vontade dos homens. Há, no entanto, uma dimensão privativa da língua que a coloca num plano especial: seu poder coercitivo, que transforma um agregado de indivíduos em uma comunidade, criando a possibilidade da produção e da subsistência coletiva (BENVENISTE, 1968 apud MUSSALIM, F. 2005).

Com isso, Benveniste afirmou que a língua contém a sociedade e por isso é o interpretante dessa sociedade, que é comum a todos os membros e é também o instrumento próprio para descrevê-la, conceituá-la, defini-la, padronizá-la, experienciá-la, exibi-la semanticamente. E mais, é usado para designar os fatos, os vocabulários, distribuir ou reter as fontes e informações, conduzir reflexões e, por fim, contextualizá-la numa CULTURA (que também caracteriza a organização social a que pertencem).

Para ele, a língua permite que o homem se situe na natureza e na sociedade e [...] *revela o uso particular que grupos ou classes de homens fazem dela (1969/1970 *ibid.*)*. Estamos, neste caso, falando de **identidade social**:

- Os sujeitos logo são identificados pelo seu jeito de falar. A variação da língua logo os identifica.

No plano sincrônico de Saussure (isto é, que ocorre ao mesmo tempo) dos lingüistas que seguem o formalismo, os fatores são diversos: origem geográfica (mesmo dentro do próprio estado há os dialetos), a idade (da fala infantilizada às expressões idosas) e de sexo (falas distintas) que relacionam uma comunidade que fala àquela região (diatópica) ou classe social (diastrática). Diz-nos que a fala se comporta por essas variantes:

1. **variação geográfica** aponta para o léxico, fonético e gramatical do uso da língua,
2. e a **variação social** para a situação da pessoa dentro do contexto do uso da língua. A pessoa muda sua fala de acordo com seus interlocutores (idade, sexo, hierarquia), e descreve um padrão de comportamento lingüístico adequado à situação em que se encontram os falantes.

Isso define os graus de formalidade e informalidade pelos quais são submetidos os falantes para adequarem-se aos padrões convencionais ou convencionados para um grupo social. Àquela pessoa que não atender às “chamadas convenções” sofre punições que são reconhecidas desde o franzir das sobrancelhas até a ironia.

Aprende-se a falar na convivência. Mais do que isso aprendemos quando devemos falar de certo modo e quando devemos falar de outro. Os indivíduos que integram uma comunidade precisam saber quando devem mudar de uma variedade para outra. (MUSSALIM, F. 2005).

Aprendemos quando podemos falar e quando devemos fazer silêncio, quando podemos usar a voz imperativa para uma ordem e quando devemos nos omitir. A função das circunstâncias nos leva às interações verbais.

Poderíamos num primeiro relance concordar com essas afirmações se Bakhtin (2006) não tivesse nos encaminhado por outra visão:

A linguagem não pode ser segundo Saussure, o objeto da lingüística. Considerada em si mesma, falta-lhe unidade interna e leis independentes pendentes, autônomas. Ela é compositória, heterogênea. É difícil não se perder em sua composição contraditória. É impossível, se permanecermos no terreno da linguagem, fazer uma descrição dos fatos da língua. A linguagem não pode ser o ponto de partida de uma análise lingüística (p.88-89).

Podemos notar nesta citação que ele discorda que se olhe para a língua e a linguagem distinguindo-as, e referindo-as em formas estáveis, classificando o fator humano por categorias do domínio social e dos atos da fala, como individual. Quando Saussure (1978) separa a língua da fala, colocando o sujeito numa situação passiva de aprendizagem, a língua se comporta como um produto pronto e acabado onde os sujeitos têm apenas a função de interiorizá-la sem reflexão, e onde a expressão do falante (aí, individual) se resume em falar através do código da língua aprendida.

Neste caso, a lingüística sincrônica de Saussure só se ocuparia do fenômeno psicológico e da lógica que se formou em uma dada coletividade, dando a impressão de se ter construído uma “história coletiva” da língua na humanidade; e a lingüística diacrônica se ocuparia apenas do estudo da evolução da palavra diante do tempo histórico.

Essas eram as bases de sua teoria de expressão. E nela, o sujeito não poderia usar a consciência para romper essa estrutura.

Bakhtin discordou dos lingüistas que seguiam essa lógica porque ele não conseguia encontrar *nenhum indício de um sistema de normas imutáveis* [da língua], *muito pelo contrário, deparamos com a evolução ininterrupta das normas da língua* (2006, p.93). Ele então, nos afirma que a História não aponta um sistema normatizado da evolução da linguagem, mas que as normas variavam em relação a sua infra-estrutura, e que elas só existem de acordo com a *consciência subjetiva* dos indivíduos de uma dada comunidade.

O que isso quer dizer?

É que o próprio fato de existir uma língua é saber que ela está viva, que ela figura fluidicamente entre os falantes num contexto ou num acontecimento, e se tornam instrumentos de produção nas mãos dos experimentadores.

Não é mecânica como afirmavam os “saussurianos” – mas móvel, absorvida pela qualidade do signo (a língua como tal) principalmente porque é reconhecida e compreendida pela prática da língua viva e materna, que nada tem a ver com *um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular* (id, p.08).

Para Bakhtin, a preocupação dos lingüistas é com o léxico, é com a sintaxe, com a morfologia e com as normas e é, antes de tudo, um modo de fixar a palavra para que caiba num dicionário ao ponto dela servir apenas à escrita, e não à fala!

E como eles obedecem a essas normas do padrão escrito, as palavras são constantemente corrigidas por esse critério que se aceitou por verdade e acabou condicionando o conteúdo para um único sentido: que é abstrato, culto, agradável e isolado da vida concreta; e não é acessível à consciência do sujeito falante em sua comunicação social como dou, a saber, nesta crônica

publicada pela Folha de São Paulo, no caderno Opinião, do dia dois de novembro de 2008:

RUY CASTRO
A língua frouxa

RIO DE JANEIRO - O poeta Ezra Pound dizia que era preciso manter a língua eficiente. Palavras corrompidas, usadas fora de contexto, e a substituição arbitrária e compulsória de umas por outras tornam a língua pobre, imprecisa, ineficiente. Com isso, produzem pensamentos frouxos, e a vida vai para o beleléu. Ao agradecer, por exemplo, quase ninguém mais diz "Obrigado". O gato comeu o primeiro "o". Milhões agora gorgolejam um excruciante "Brigado". Não que isso seja novidade - apenas tornou-se uma regra não escrita. Naturalmente, o mesmo empobrecimento que produz o "brigado" impede que, se for uma mulher, ela diga "Obrigada". Da mesma forma, quando alguém hoje nos lisonjeia com um "Obrigado" (ou sua correspondente "Obrigada"), abandonamos a resposta clássica, sóbria e elegante, "De nada" ou "Por nada". Em vez disso, cacarejamos "Imagina!" - como se ficássemos sinceramente ofendidos por alguém estar nos agradecendo. Há casos em que, não contente, a pessoa ejacula: "Magina!". Proponho o seguinte: se alguém nos diz "Brigado!", fica liberado o uso de "Magina!" - uma elocução merece a outra. E o que dizer do "Com certeza!?" Há anos, mandou para o limbo uma variedade de opções, como "Claro!", "Sem dúvida!", "Evidente!" ou "Certo!", além do melhor e tão mais simples "Sim!". Jogadores de futebol, nas torturantes entrevistas que concedem ao fim da partida, são os grandes abonadores do "Com certeza!". Quase sempre, sem saber o que significa. O locutor pergunta: "Fulaninho, vocês perderam por 10 a 0. Como será o próximo jogo?". O craque responde: "Com certeza. Agora é levantar a cabeça e trabalhar duro para vencer o próximo jogo e conquistar nossos objetivos". O locutor só pode agradecer: "Brigado!". E o craque, retrucar: "Magina!".

Para que serve então o sistema normativo da língua?

Bakhtin nos diz que ele serve para legitimar o propósito teórico-prático da abstração para determinadas tarefas de reflexão, nas postulações da língua que exige procedimentos elaborados para documentos escritos, para uma

filologia do pensamento escrito que foram presididos no passado onde a língua se comportava como viva, para elaborar métodos e categorias do monólogo e todo modo de petrificação e imobilidade que a escrita pode se constituir. Mas o sistema normativo não serve para outras situações, como:

- **ser um esboço para respostas - a réplica.**

O sistema normativo não prevê que o receptor seja ativo, que pensa junto, que acompanha a reflexão, que abre o caminho da compreensão do que está sendo dito e se impregna com o sentido do tema. A norma exige a passividade.

- **para entender o diálogo correlacionado na mútua compreensão.**

Esse sistema exclui o propósito de que o que é dito pode ser compreendido, pode ser percebido correlativamente e reconhecido na investigação heurística¹³. Para a norma a linguagem deve ser decifrada, ensinada. Ela não é um instrumento da necessidade de se comunicar, mas apenas um código da língua que se divide em fonética, gramática e léxica.

Assim, o pensamento é visto como uma forma de *adaptação às normas de transmissão* atribuídas muito próximas às tarefas de aquisição de uma língua estrangeira – é pedagógica! A norma só se vê através de seus tradutores oficiais, que sabem convertê-las para os falantes de uma forma já desenvolvida e sacramentada, e não como se já fosse disposta na língua nativa, materna. A língua falada – a que não é redigida nos diálogos - é ignorada pelo sistema sincrônico e diacrônico dos gramáticos.

- **para a reflexão sobre a percepção do locutor nativo em sua própria língua**

A palavra nativa nos esclarece o filósofo, é familiar, respira e vive a atmosfera dos falantes sem nenhum mistério. Ela depende do cotidiano, não é escolhida

¹³ Heurística vem da palavra EURECA – conjunto de regras e métodos que visam à descoberta, à invenção ou à resolução de problemas [Aurélio].

cientificamente para ser proferida; é o veículo da cultura, da civilização e da história, e é encontrada na criança, no jovem e no velho cumprindo o seu papel de geradora da sociedade.

A palavra do falante não está encerrada num dicionário e assume sua função plural onde o significado tem caráter múltiplo e podem ser usadas para dizer muitas coisas e receber muitos valores de verdade; e pode também ser polissêmica, ou melhor, conter várias vozes nas suas manifestações interativas.

A palavra, no entanto, não tem uma atitude hostil em relação às inovações da lingüística porque não está acabada, não está estagnada. Aceita a mudança, pois é constantemente criada e recriada no acolher das abordagens da vida e da história.

- **para a relação do sentido ao tema e à palavra como princípio ativo da fala**

O sentido da palavra é determinado pelo contexto (id, 2006, p.109) e não está assegurada em sua unicidade de composição fonética. Ela se concilia com sua significação, mas se compromete com a polissemia - ela se ressignifica na transversalidade do problema semântico. Portanto, seu caráter é dialético¹⁴ e imprime um processo que está na vocalidade dos falantes diante de seus temas.

Ele afirma ainda que uma palavra possa figurar em dois contextos conflitantes como no exemplo: a palavra **política** (pode ser aversiva ou diplomática) que pode constituir um diálogo em contextos diferentes; e a palavra **fome** (como um tema).

A palavra dentro desse contexto vai indicar acordo ou desacordo numa situação de interação, ela pode desencadear tensões e conflitos, ela pode gerar ou resolver problemas, ela pode configurar o fluxo dos avanços ou da retração das consciências no processo evolutivo da língua. Portanto, para o autor, ela não está encerrada e pronta para ser usada, por isso, não é herdada ou passada de geração em geração. Ela é penetrada na corrente da

¹⁴ Dialético - diz-se de todo processo que é incessante, progressivo, movido por oposições violentas e que avança por rupturas. A arte da discussão [Aurélio].

comunicação verbal e só os *que nela mergulham* despertam a consciência e começam a nela operar.

O processo de consciência a qual ele se reporta é possível nesta condição de operar com a língua e vem do material que é a palavra, das suas sutilezas e profundidades, da sua abordagem com os signos e do uso desta palavra do discurso interior com a verbalidade.

Essa verbalização que o sujeito vai sendo capaz de constituir tem o poder de abraçar o signo cultural, de exprimi-lo, de percebê-lo e de falá-lo. Esse ato de verbalizar o signo cultural através da palavra ele chamou de **enunciação**.

Enunciação é um conceito que define a obra de Bakhtin nesta questão da linguagem, por isso, ampla e, ao mesmo tempo, profunda. Ele procura dar conta do método sociológico marxista a partir de uma filosofia da linguagem que se diz centrada na enunciação. Essa base de partida é-nos esclarecida por ele através da citação em Marx (Ideologia Alemã, p.19, apud BAKHTIN, 2006):

A linguagem é tão antiga quanto à consciência prática, pois existe para outros homens, e por essa razão começa a existir igualmente para mim pessoalmente... pois a linguagem, como a consciência [percepção], só brota da necessidade, da necessidade de intercâmbio com outros homens (sic!).

Nesse papel fantástico que a linguagem tem com a consciência a palavra se coloca como elemento fundamental de acompanhar o ato da fala, tecer os comentários em forma de réplicas no discurso interno, e de compreenderem o signo cultural externo.

Esse tipo de linguagem oral só é possível através do desenvolvimento psicológico, pois a língua não é assimilada: ela é uma aquisição que se conquista através de um processo interativo de comunicação verbal do sujeito com a língua materna.

Assim, toda correção da língua oral deve estar comprometida com essa conquista porque se for usada apenas para eliminar uma “deficiência” ou para não ferir os ouvidos de quem se julga culto, não cumprirá seu papel social: a conscientização.

A consciência assim entendida cumpre um papel desafiador para o sujeito. Só ela se incumbem de nos mostrar que não sabemos tudo, que há muito a aprender ou que ainda não se alcançou um “padrão”.

Talvez reconheçamos que algum padrão esteja presente sempre que nos deparamos com o desconhecido que é o pensamento ignorante. E ele é expresso num outro tipo de fala.

1.3. A fala autêntica

O ato de falar percorre caminhos complexos. Explicitar o sentido desses caminhos, do conteúdo semântico e semiológico que partilhamos até aqui é possível evidenciar que ao falar um veículo de intenção, de desejo de influência ou de decisão vão se atrelando a conceitos.

Antes de ser um ato intelectual, ou de expressão, ou do caminho da abstração até a computação, o ato de falar é uma comunicação entre interlocutores que rompem os limites daquilo que é interior para o exterior, cumprindo uma relação que se configura para o simbólico.

O ato de falar lança junto uma série de coisas - e nem sempre é necessário que tudo seja verbalizado - e permite à ela a função criadora de um mundo que será contextualizado, nomeado e interpretado por seus participantes. Ao mesmo tempo eles estão posicionados frente à energia do símbolo perante o outro; e este está sempre à face “*ao dito no seu dizer*” por onde a fala e a ação se equivalem:

[...] Falando, digo algo a alguém, me digo e basicamente recrio um mundo, e o faço de um determinado jeito. É no meio dessa complexidade que devemos nos situar para considerar a fala ou o dizer-se (AMATUZZI, 1989, p.23).

Essa dinâmica do falar que acontece entre interlocutores também é polarizada. Quando a pessoa fala aquilo que pensou falar, aquilo que preparou de antemão e onde está relatando seus pensamentos anteriores é uma *fala sobre falas*. Constituída de uma linguagem empírica diante do outro, posso identificar um modelo interior, e reconhecer seu sentimento.

No momento em que lhe dirijo uma pergunta e a pessoa se surpreende, se inquieta, e “pela primeira vez pensa sobre isso”, ou se sua resposta é uma reação idêntica ao seu pensamento pensado pela primeira vez, então está improvisando, e sua fala é nova – *é fala autêntica*.

A fala autêntica é o pensamento no ato: não existe um pensamento precedente, do qual seria uma tradução. O que existe antes dela não é o pensamento e sim a gestação de uma intenção significativa. Na fala autêntica “o pensamento está se fazendo no ato de falar” e não apenas se traduzindo externamente (apud, ibidem. p. 27).

A fala autêntica é o pensamento; é o pensamento no ato.

Neste caso é um gesto lingüístico que cria o homem segundo o homem para outro mundo, para além do mundo dado e do próprio homem porque falar e pensar, simultaneamente um tema, está criando um novo mundo, decidindo nossas intenções nessa criação, fazendo brotar alguma coisa nova, inédita: o *sentimento*.

A fala que era só pensamento também agora é só sentimento, e não há como dissociá-los nessa operação, pois perderíamos o processo das “novidades”.

Na fala original nos orientamos para os sentidos das vivências, da descoberta, das novidades, e ela vai nos ligando ao que está incompleto e vai permitindo às pessoas aprenderem algo que não sabiam de si mesmas na presença do inusitado; dá também a possibilidade de ouvirem algo novo que não estava no seu repertório, e de poderem responder a algo também novo para a construção de si mesmo.

A fala autêntica nos deixa fascinados e assustados com a experiência, ela nos mobiliza no contexto da relação e da responsabilidade. Trata-se, contudo de algo eminentemente pessoal (não é o mesmo que individual) que só pode ser vivido ou transmitido pela fala.

Aquilo que foi descoberto ou despertado pela fala autêntica através da verbalização é o *sentimento*.

O sentimento despertado, descoberto pelo ato da fala é recém-nascido, é uma incógnita que pode ser conhecida nessa relação que acontece diante do

problema que vai sendo apreciado, e vai nos evidenciado aqui, à maneira de Merleau-Ponty:

Há, portanto, uma retomada do pensamento do OUTRO através da palavra falada, uma reflexão no outro, um poder de pensar segundo o outro que enriquece nossos pensamentos (2006, p. 243).

O resultado dessa empatia construída na fala autêntica leva a uma experiência além dos limites de apenas nomear o sentimento original – motivo mais que suficiente para nos embrenharmos nessa direção – mas nos conduz à INTEGRAÇÃO do íntimo com outro íntimo, tornando o outro uma presença em mim e tornando a mim, presente nele.

Não nos impomos um ao outro. Não debatemos nossos argumentos. O outro é o parceiro nesta interação, ele não me é um desconhecido e nem está afastado da experiência que tivemos dentro desse *sentir autêntico*.

Essa atitude que decidimos diante do diálogo autêntico nos leva a patamares superiores onde poderemos nos abrir (e atuar) para uma condição que fala por si própria: o respeito pela autonomia.

Somente numa relação autêntica os dialogantes se confirmam como pessoas porque podem dizer-se, podem se constituir e se contradizer. Podem contrapor o outro ponto a ponto como interlocutor e em nada deixarão de serem parceiros ou de se legitimarem na interação.

Podem com isso estabelecer o imprevisível neste rumo da conversação e se comprometerem com a verdade desde o início, pois o curso que lhes é inerente é o que é genuíno, original, primevo. Entendemos que:

Onde a palavra dialógica¹⁵ existe de uma forma autêntica, é pela franqueza que se deve fazer-lhe justiça. A franqueza, entretanto, é o oposto exato de um palavrear a esmo (BUBER, 1982c, p. 154, apud AMATUZZI, 1989).

¹⁵ Dialógica - a que discorda [grosso modo, por FIORIN, 2006, p.18 a 59].

As palavras proferidas a esmo não são convidadas a participar do diálogo autêntico porque ela não conhece a experiência de integração que caracteriza os dialogantes de um tema que aborda alguma profundidade dos seres. É a palavra interior que é convidada a participar de um diálogo nesta configuração. A palavra interior uma vez proferida *naquilo que tenho a dizer* está mais elevada que a linguagem que possuo como referência; ela ainda está “grávida” diante do surgimento dos novos sentidos que a seqüência do diálogo vai reportando a todos.

E assim, as pessoas estando livres das vontades e das aparências as palavras vão para a dinâmica das profundidades, do inter-humano, propiciando uma abertura para o que é plural e polissêmico: a palavra aceita os desdobramentos e a fala vai se comportando mais como mensagem do que como discurso.

Ao contrário, quando deixamos que a palavra se torne um objeto e nos posicionamos no diálogo com pré-condições - ou nos permitimos absorver ao discurso fechado sem sairmos de nós mesmos nem para a pergunta, nem para a resposta - estamos nos encaminhando para as *falas segundas*.

1.4. A fala alheia

Bakhtin (2003) nos diz que quando nos situamos diante de um discurso que é sólido, centralizado, de polimento ou grande lustro social, sabemos que ele sofreu a prova da expressão externa. Tudo nele foi bem sucedido pelo efeito das reações sociais de apoio ou rejeição de um auditório social que vai se integrando a um sistema ideológico com a intenção de envolver o indivíduo, organizando todas as expressões e todas as enunciações.

Ela vai explicando todo o conteúdo, tanto do indivíduo como da coletividade, significando-o e simbolizando-o.

Essa estrutura vai determinando a comunidade lingüística e as pessoas falam à *palavra* que lhes é falada. É uma palavra que foi colocada na sua boca sem que nascesse da experenciação e foi para dentro do homem, e acabou internalizada. É uma palavra modelo, que vai se introjetando e se enraizando fazendo que a pessoa interprete sua experiência através dela.

A palavra hospeda, ao mesmo tempo, essa opressão dentro de si deixando o indivíduo entregue a uma luta interna que não lhe dá condições de se retomar, de se criar, nem de se expressar.

Essa é a função das *falas segundas*:

A expressão segunda é a que ocorre quando a pessoa fala aquilo que já pensou para falar,... aquilo que fala está sobre o pensamento... está sobre uma fala (MERLEAU-PONTY, apud AMATUZZI, 1989, p. 27-28).

Esses seres estão mais para espectadores do que para atores e atuam por ilusão, pois o poder de criar lhes foi tirado pela palavra que lhes foi dada para falar.

Pela visão de Paulo Freire (1978), para haver a “sua palavra” é preciso que se expulse o opressor interno através da dialética.

Por que através da dialética?

Porque é a dialética do pensar que une ação e reflexão, o interno e o externo dando sentido à experiência, ao subjetivo da vivência e à prática objetiva.

Sem isso “*ele é um ser para outro*” (1978), não tem a palavra própria, não participa do diálogo autêntico e vive sacrificado na alienação da palavra alheia que foi depositada nele.

Nessa situação ele se vê numa atividade atávica porque a reflexão não faz parte de seus temas onde separou a pensamento da fala, o fazer da ação – e se deixou esvaziar.

Estando o homem vazio e cheio de *blábláblá*, ou melhor, de falas segundas, perde a palavra própria que é a transformação - tanto sua como a do mundo. Não participa desse ATO [que é a experiência autêntica] e nem consegue compreender o que acontece com ele nem com o mundo.

A palavra alheia coisifica, dissocia a experiência da palavra, não reconhece o AGIR do homem no mundo: a palavra de outrem usa e rouba a sua palavra tornando-a proibida.

A palavra proibida, para Paulo Freire, é impronunciável, e fica embutida nos temas geradores. Está presente, mas não objetivada, não discutida, não dita,

não inserida. Ela não pode atualizar o ser humano porque sua existência foi confinada por essa postura autoritária. E ele ainda nos adverte que:

Desenvolve-se no que rouba a palavra dos outros uma profunda descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar. Já não pode viver se não tem alguém em quem dirija sua palavra de ordem.

E acrescenta, esclarecendo...

[...] É que assim roubados na sua decisão, que se encontra no seu dominador, seguem suas prescrições (FREIRE, PAULO, 1974, apud AMATUZZI, p.156)

Neste caso, vemos que há uma congruência entre a proibição da palavra e as prescrições de comportamento.

Pelo viés que isso nos dá para o ensino, quando aceitamos uma educação que proíbe “a sua palavra” devemos ter bem claro quais são as forças que comungam nesse espaço educativo, e pior, quando a apoiamos, estaremos valorizando um tipo de interlocutor que nos envolve e nos compromete com essa prática, que é oprimir.

Oprimir é uma prática, bem entendido, que não supõe o ouvir, muito menos um ouvir-participante que tem o outro como um humano incluso, ou que se especializa conosco para uma busca na trama da interação. Seu encontro é com outro mundo, não ao entorno do mundo.

Para Paulo Freire, o homem se revela a si mesmo em sua relação com o mundo e [...] *O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1974, p. 79, “sic!”)*

1.5. A fala banal

A fala banal, diferente da fala alheia, não assume o falante (se bem que o defina!), não o engaja como pessoa no esforço da criação cultural, mas o utiliza para o bem do sistema instituído. Em Merleau-Ponty (2006, p. 250):

Vivemos num mundo onde a fala está instituída para todas essas falas banais; possuímos em nós mesmos significações já formadas. Elas só suscitam em nós pensamentos segundos; estes, por sua vez, se traduzem em outras falas que não exigem de nós nenhum verdadeiro esforço de expressão e não pede de nossos ouvintes nenhum esforço de compreensão.

Neste caso a fala banal mantém a meta da instituição, *não permite* a criatividade e muito menos a exclusividade.

Com o predomínio da fala banal em nossas vidas perdemos o contato com a consciência daquilo que nos é contingente na expressão com a comunicação, seja da criança que aprende a falar, seja do escritor, que se narra; seja de todos aqueles que transformaram a fala numa espécie de “silêncio” [para não falar].

A fala banal é um tipo de fala secundária que não conta nada da pessoa, nem da sua experiência. Ela só fala de algo que está distorcido ou enrijecido no barulho de suas palavras.

Ela sempre rompe com o silêncio para poder isolar a palavra que estava sendo proferida de forma autêntica. A fala banal a faz calar no meio dos seus tantos “falares”. Em Merleau-Ponty, (id. p. 255):

[a fala banal é]... uma tomada de posição no mundo das significações e, portanto, um enfrentamento e uma decisão para além daqueles que são possíveis dentro dos esquemas anteriores [da pessoa];...é uma estruturação da experiência, a qual sem a palavra [autêntica], sem o pensamento, permaneceria bruta, sem constituir um “mundo”; uma modulação da existência .

Para ele, uma existência que se define pela fala banal permite o surgimento dos sentimentos anteriores que foram vividos pelos outros e pela memória do coletivo que se insere nele.

É uma fala ordinária. Estagnada. Desatualizada. É a fala secundária dominando a pessoa e contaminando o seu contexto. Como no exemplo abaixo:

Morte de brasileiro frustra festa de Marilson Gomes dos Santos

EDUARDO OHATA

da Folha de São Paulo - - 04/11/2008 - 09h48

O fundista brasileiro Marilson Gomes dos Santos afirmou ontem que o fato de um compatriota, José Carlos Gomes, 58, ter morrido momentos após completar a maratona de Nova York diminuiu sua alegria pelo bicampeonato na competição.

"Fiquei triste quando soube [da morte], por ser um brasileiro. Minha alegria ficou um pouco afastada depois disso", lamentou Marilson, 31, que permaneceu extremamente sério durante teleconferência com jornalistas brasileiros. "Não sei o que aconteceu com ele, temos de esperar o laudo médico."

A morte de José Carlos Gomes, 58, foi a primeira desde a edição de 1994. O porta-voz da organização da prova, Richard Finn, informou que se discutia formas de apoio à família, mas que ainda nada fora definido.

Além da morte do compatriota, outros fatores confluíram para impor atmosfera discreta à festividade pela vitória. "Com o título [em Nova York] fiquei menos triste e este ano não foi tão ruim assim", filosofou Marilson, em referência ao mau resultado nos Jogos Olímpicos de Pequim, quando não finalizou a maratona. "Objetivei a Olimpíada, treinei muito. Não foi do jeito que eu queria."

O humor de Marilson foi também afetado pela perda do Mundial de F-1 por Felipe Massa, e até pelo clima na bolsa de Nova York por conta da crise global --ontem pela manhã, o atleta abriu o pregão, repetindo o ritual de 2006, quando conquistou o primeiro título. Desta vez, porém, o brasileiro percebeu clima mais tenso.

"Vi que tinha a expectativa sobre o que iria acontecer, como iria fechar. Se ia ganhar ou fechar em baixa", contou o fundista, que na próxima terça abre o pregão da BM&FBovespa, sua patrocinadora, que estuda a possibilidade de um prêmio pelo bicampeonato. O Pão de Açúcar, outro patrocinador, tampouco definira até ontem se haverá ou não premiação.

"Depois da maratona, também fiquei feliz pelo Felipe Massa ter vencido o GP Brasil. Mas triste por ele não ter ganhado o campeonato. Mas sei que ele terá outras chances."

Sobre sua eventual participação na corrida de São Silvestre, Marilson disse que isso depende de como será a sua recuperação "física e psicológica".

Como romper essa situação?

Pelas sugestões de Merleau-Ponty, encaminho seu posicionamento através do **resgate**. Ele diz que:

- Uma pessoa especializada pode ajudar a outra a resgatar para si a função da palavra, ou seja, encaminhar-se pelas falas secundárias para chegar às falas originais, reencontrando passo a passo o silêncio que procurava romper com sua fala.
- O objetivo de um processo educativo não pode ser na prática, a instalação de uma fala secundária, mas pela ampliação do repertório de significações disponíveis, quer pela investigação quer pela conduta conscientizadora; podemos, no entanto, instalar a fala filosófica através da fala secundária.
- A Filosofia, neste caso, pretende que suas máximas cheguem às pessoas de tal forma que seus conceitos estejam sempre presentes na produção de suas falas banais. A ponta do processo educativo é também que se chegue à fala autêntica, podendo usar instrumentalmente o acúmulo de significações que se foram criando e, podendo também, criar novas.
- O/a professor/a está longe de ser um mero didata. Ele/a precisa lançar-se na relação com as pessoas dos alunos para que o silêncio primordial mobilizado face às informações não emerja, onde a fala resultante seja apenas repetitiva (o oposto do que queria incentivar).

Dentro de uma fala ordinária um silêncio precisa se romper. Só a fala original é capaz de rompê-la permitindo uma expansão do viver e possibilitando que a estagnação não se instale, pois é a fala secundária que mantém os silêncios (que buscam romper-se) e pode encaminhar a conversa para essa estagnação. Na sala de aula se pressupõe que o/a professor/a esteja atento a isso no contexto das relações onde ocorre a fala, posicionando-se nesse contexto e privilegiando a experiência autêntica.

A fala no contexto da interação tem múltiplos sentidos e eles poderão se desdobrar com excelência se o adulto estruturante estiver preparado para entendê-la. Um/a professor/a que acredita que toda fala deve ser ouvida, ou que

percebe que um falante iniciante não consegue ser um falante encerrante em sua própria fala, não consegue produzir o contato dos alunos com o signo cultural, nem mesmo construir o conhecimento em sua própria área.

Por isso, esclareço que mesmo uma fala secundária cumpre uma forma de presença que pode ser nomeada, e até assumida num diálogo, se abordamos a “fala como ato” (e, portanto, na relação) e não simplesmente como frase (na sua abstração semântica).

Como seria isso?

É que a fala banal é uma condição preciosa para o ser humano. Ele a usa para diversas situações, muitas entre elas de completa atitude diplomática e de gentileza para com o grupo.

Explico-me através de exemplos:

- I. Quando um mediador percebe que o silêncio instalado, numa reunião, numa sala de aula, ou numa festinha familiar, onde acontece uma profunda perturbação da fala de alguém no grupo, e devido a ela, o grupo não consegue mais se pronunciar, procura dissolver o mal estar com uma piadinha, ou mesmo pede um recesso para o café. Na dispersão a fala banal assume e encabeça uma conversa trivial, sobre o café, sobre um sapato novo, uma receita de bolo. Nesta situação, o opositor referido consegue a chance de se desculpar em particular com aquele que prejudicou nesta interação e o mal-estar acaba se desvanecendo e os impasses resolvidos.
- II. Quando o palestrante percebe “no ar” que sua citação foi muito profunda, ou mesmo pesada, costuma inserir na sua fala alguma banalidade para que sua platéia se descontraia com esta situação jocosa, irônica ou cômica que vem graciosamente, tirando de seu público algumas gargalhadas benfazejas e/ou desanuviando um pouco a sensação anterior perpetrada. A platéia agradece pelo alívio.
- III. Quando num velório uma pessoa empática percebe que o rumo da normalidade dessas ocasiões será rompido por

atitudes histéricas com gritos ou choros convulsivos, consegue retomar a calma do recinto com um pedido de orações, orientando as tensões para um escape. Nessas ocasiões, os presentes entabulam a ladainha automaticamente, impedindo com isso, o agravamento das incontinências.

- IV. Quando as pessoas mais velhas da família percebem que o casal recém-casado, ou jovem que foi morar numa república de estudantes, ou a pessoa que resolveu morar sozinha, não conseguem articular os afazeres domésticos com as atividades externas, procuram solidarizar-se ensinando “receitinhas” caseiras que não exigem esforço; ou mesmo dando opiniões do modo como deveriam proceder na faxina da casa [etc.]. Os envolvidos ouvem as sugestões e as aplicam com presteza. Normalmente dão bons resultados e os mais jovens vão assumindo seus encargos ao invés de delegá-los a outros, gerando um sentimento de pertencimento e de competência nesta administração.

Podemos inferir que a fala banal tem precedente terapêutico e educativo na condução dos temas acordados pelo cotidiano, é muito produtivo e salutar quando usado convenientemente, contudo, sabemos também que um ambiente dominado pela fala banal impede a produção de boas idéias porque se conduz na cristalização de condutas, que poderiam ser criativas. Tem limite, e deve nele se conter.

Grupos que se entregam à fala banal não constroem o conhecimento. Muito pelo contrário, o desvirtuam. Riem-se das condutas éticas e se divertem das atitudes daqueles que postulam autonomia do pensar minando suas bases porque não querem se comprometer com o esforço mental.

A fala banal pode até ser corrosiva num ambiente ingênuo, por isso, temos responsabilidades frente às nossas opções no trato com os seres humanos, principalmente os profissionais que decidiram lidar com as áreas da saúde, da educação e da assistência social, pois não conseguirão estabelecer os diversos

componentes das outras falas, nem acompanhar um raciocínio mais elaborado ou identificar as necessidades de seus interlocutores.

Crianças e jovens entregues a fala banal demonstram claramente a falta de orientação educativa na condução de seus pensamentos para dirimirem as ações; com isso, não nos surpreendamos que sejam incapazes de decidir por uma profissão até seus 20 anos porque um estudo mais rigoroso e um investimento pessoal resultam do pensamento focado no futuro. Só com a fala banal esse esforço lhes é impossível!

1.6. A fala filosófica

A fala filosófica não tem a pretensão de fugir de seus temas, de propor o engodo, de escamotear o dito. Muito pelo contrário, é uma produção que quer expor o que está oculto, revelar os conteúdos em suas essências, em abrangê-los em sua totalidade e nas suas particularidades, procura participá-lo a todos, a conceituá-lo e inseri-lo no contexto.

Para LORIERI (2004) é um tipo de fala que se ocupa em desenvolver as *habilidades cognitivas* de seus adeptos através de um roteiro centrado em atividades que exigem atenção, concentração, memória e no refinamento dos cinco sentidos da *percepção* humana.

No trato com a fala filosófica sempre há um roteiro para a produção da fala, e esse caminho nos conduz ao pensar filosófico, ou mais especificamente, o *pensar bem*.

Mas o que é *pensar bem*?

Vamos pela rota original do pensar: Pensar é [...] algo natural que executamos como pessoas. Não conseguimos ficar sem pensar. É inerente a nossa espécie e nos caracteriza. Pensamos sobre tudo que nos cerca e o que não nos cerca, sobre os outros e sobre os objetos. Podemos apreendê-los, pressenti-los e vivenciá-los só com o pensamento. O pensamento em si já é um ato mental e nos capacita para um fazer.

Mas não é um *fazer bem* porque o *pensar* pode ter sido superficial e não atingir o alvo, ou a meta esperada. Deixa-nos entregues às idéias de senso comum

que foram construídas pelo pensar dos outros, com referências de ideologias padronizadas que os regem, inclusive, com as condutas destas pessoas para um pensar único. Isso não nos ajuda a agir convenientemente.

Pensar de um jeito único não é *pensar bem*. Faltou uma impressão... aquilo que faz da pessoa um ser único, individual, que usa seu pensamento na direção da autonomia, e que buscou explicações para suas observações, procurando aprofundar os raciocínios que formulou partindo desta atividade e, neste primeiro momento, ser de cunho pessoal.

Já no *pensar bem* a pessoa se inquieta porque precisa sempre saber mais, não se contenta facilmente com as informações que sua busca trouxe; comunica e instiga outros a dar importância às significações e parte para uma empreitada maior que é a *construção do conhecimento*.

O *pensar bem* também vem do movimento do *pensar sobre o pensar*, de um deslumbramento inicial com o mundo ou com as pessoas, da curiosidade natural e do ato de perguntar já formulando hipóteses ante o enigma ou a questão para a reflexão. Vem do esforço da indagação, das possibilidades aventadas apresentadas pelo repensar, das potencialidades que a mente é capaz de alçar quando desafiada. Há nesse momento o encadeamento de ações orientadas para servir a esse propósito:

- Há um perfil de pessoa que se forma pelo *pensar bem* que se coaduna com aquela que sabe o que quer e que tem uma rota a seguir, que possui um repertório frente ao caos e se dispõe a compartilhá-lo. E de modo algum é fria ou distante, arrogante ou pretensiosa. Muitas vezes é silenciosa, mas é um silêncio retumbante, cheio de múltiplas e de diversas vozes que compõem uma conduta, como a de nossos amados mestres, entre eles Paulo Freire, para citar um.

- Há nele um método se instalando que dispõe a pessoa a desconfiar daquilo que não possa verificar, conferir, inspecionar, investigar, penetrar... significar e concluir. É um método que exige uma humildade jamais “pensada”: o da auto-correção após a constatação de um erro, o da disposição de um ouvir livre de preconceitos, do controle sobre os impulsos e o da constatação da falibilidade de nossas ações/generalizações.

- Há também uma transitividade entre os “saberes” que se abre para ser crítica, que avalia e que entra em crise, que dialoga para apurar a realidade e para orientar/transformar a vida.

- Possui uma concepção de ser humano e das relações entre nós. Confia e têm esperança, por isso, nos alerta mesmo quando nossos ouvidos estão moucos!

Portanto, para o *pensar bem* há a exigência do *fazer bem* porque essa ação está comprometida com o pensamento orientado, e não com o pensamento passageiro.

E, assim podemos ver como a FALA é fundamental para a construção do conhecimento que é produzido pelo pensamento. Portanto, não compartilho a idéia de como o “silêncio” (do silenciamento) pode ser mais importante que a FALA na sala de aula.

Conclusão

Este foi um trabalho que se propôs estudar a subjetividade da fala como uma das condições da aquisição, internalização e expressão da linguagem falada pelos falantes de uma língua, e em particular, da língua falada na escola.

A subjetividade como tema referido neste estudo, é aquela que vai compor a orquestração da incorporação e da introspecção dos conteúdos escolares que nos vêm através da fala, para a construção de um repertório pessoal e/ou coletivo. E isso só se consegue com desenvolvimento psicológico.

O desenvolvimento psicológico tem esse caráter de internalidade, de introspecção e de compreensão desses conteúdos que vêm de fora, do mundo e do social para uma elaboração – pessoal – sutil e sofisticada. E que só nos é possível observá-lo pela expressão¹⁶.

Esse movimento da expressão primeiramente é interno, *subjetivo* e é conhecido como desenvolvimento. Por isso, o que a expressão revela depois é a síntese que a subjetividade foi capaz de elaborar nesse desenvolvimento.

Portanto, esse material elaborado pelo desenvolvimento é tudo que o educador tem de seu aluno, posto para uma validação.

Assim, vemos que a avaliação escolar é também um fenômeno de confronto da expressão subjetiva do aluno – o desenvolvimento - com o material objetivo do professor – já desenvolvido.

Por isso, ao avaliar uma produção o professor entenderá que está diante de um conteúdo que foi elaborado no subjetivo de seu aluno e poderá orientar seus estudos mais para a mediação e à facilitação da aprendizagem do que para a correção mecânica - que privilegia apenas a “gramática” formal.

Nesta re-orientação do conteúdo expresso o professor acolhe o desenvolvimento apresentado pela subjetividade e o encaminha para um re-fazer [ou para a validação] cuja elaboração se travou no íntimo do aluno – ou seja, a expressão.

¹⁶ Expressão – *A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo). Toda teoria de expressão, por mais refinadas e complexas que sejam as formas que ela pode assumir, deve levar em conta, inevitavelmente, essas duas facetas: todo ato expressivo move-se entre elas. [BAKHTIN, 2006, p. 115].*

Nessa re-orientação, o professor **estende** ao material exposto e apresentado por seu aluno uma avaliação que é confrontada com o signo cultural, e consegue ver se esse material exposto pelo conteúdo da subjetividade está vinculado ao conteúdo ideológico que foi construído pelo signo cultural conhecido.

Então, o que se quer com isso?

O que se quer nesta condução que caracteriza a ação escolar é que o aprendiz internalize o signo cultural - que já foi desenvolvido - e avance em seu desenvolvimento, tanto psicológico como social.

Portanto, nesta aquisição, a questão da subjetividade é um conhecimento fundamental para a formação do professor que trabalha diretamente em sala de aula, para que possa avaliar conjuntamente o *método de pensar* a ser utilizado por seus alunos:

[pois] sempre que se promovem experiências pessoais e flexíveis, proporcionando-se um meio que provoque ocupações de trabalho ou de jogos, os métodos empregados variarão com os indivíduos – pois cada indivíduo tem algo de característico no seu modo de fazer as coisas. (DEWEY, 2007, p. 185).

O “fazer as coisas” diante da expressão trazida pela fala requer que se entenda que ela se comporta também, na prática, como uma habilidade que se constrói para fazer narrativas:

[...] no sentido de uma capacidade para organizar relatos nos quais se evidenciam elementos de coesão e coerência que dirigem o curso da narração, refletindo uma articulação e seqüência clara de idéias (ZORZI, 2003, p.110).

E também no sentido de que tudo que faz parte do mundo das idéias, da percepção, do sentimento e da experiência podem ser vivido e comunicados lingüisticamente.

Ela vai comportar em si o objeto da reflexão, onde o aluno pensa, faz descobertas e conceitua.

Neste caso, vai deixando de ser uma fala prática para se tornar conceitual. É onde o aluno compreenderá que existem diferentes categorias gramaticais de palavras.

E elas, as palavras, existem para apontar o que queremos afirmar ou interrogar, relacionar ou identificar, observar ou aprofundar aquilo que estamos *dizendo*, e o aluno pode chegar a descobrir que elas nem sempre coincidem com a gramática da escrita formal.

Esses saberes que são construídos na sala de aula estabelecem uma relação entre a oralidade e a escrita para se compreender que, a extensão da fala determina a extensão da escrita naquilo que é significativo para a apropriação do conteúdo tratado, de suas características estruturais, como também, das funcionais. Por isso, impõem um registro - e é bem aqui que a gramática nos é útil, pois o registro dessas “narrativas” é que vão construindo o conhecimento que se deseja alcançar - e é em tudo significativo para os envolvidos.

Como se faz isso?

Quando se *decide* trabalhar com produção de narrativas inicia-se com o “narrar-se”. O “narrar-se” fala de *si mesmo e do outro* numa “gramática” que fala da esfera cotidiana, pessoal e familiar e exige que o educador se envolva num ouvir atento, que acompanhe essa fala fazendo intervenções e mediações que vão se comprometendo cada vez mais com a fala filosófica.

Nesta rota o aluno vai aprender a *dar explicações* de suas afirmações, e donde os exemplos dos relatos vão construindo as “boas razões” das afirmativas e formulando argumentos de raciocínios mais focados.

Depois, as narrativas vão se ampliando para o contexto e para as aprendizagens fazendo e aplicando “juízos” de raciocínios que vão se envolver com a investigação, com projetos ou com temas geradores.

Assim, as narrativas construídas nessas situações de aprendizagem são tão preciosas para o desenvolvimento de um pensar reflexivo que devem ser registradas por uma escrita cuidadosa (ou por outras linguagens), que vai se elaborando numa gramática contextualizada, garantindo a constante leitura e releitura desses “fazer-se” a todos os envolvidos.

A gramática passa, então, a ser usada, manipulada, apropriada e acessada a todos nesta relação. Se expressa!

No “fazer-se” que essa gramática registra propicia que se use a inteligência e a linguagem da Cultura por uma diretriz que vai nos mostrar o movimento dos alunos. É onde as narrativas apontam que tanto os alunos como os professores estão se revelando no manejo com o contexto e se resignificando através dos conteúdos arrolados ao longo desse processo - que é o de construir o conhecimento.

Dessa maneira, a avaliação se reportará para contar ao ambiente pedagógico que o que se aprendeu trouxe **qualidade** para a vida pessoal, coletiva e escolar na construção dos conhecimentos, dos sentimentos, do *fazer* e do *aprender*. E mais, mostrará se o caminho aventado por esse ensino revelou um método de pensar orientado; ou se ele se fortaleceu ao longo do ano letivo para conduzir os ensinantes e os aprendentes a se envolverem com o mundo. Digo isso porque o fazer pedagógico não se faz a esmo ou sem critério. É intencional e planejado. É visto e revisto, feito e refeito com seus protagonistas, em sua flexibilidade.

Assim, a escola vai se comprometendo com essa apropriação somando o *papel do outro* [estudantes, professores, gestores, funcionários e os pais] no processo educativo do ensino-aprendizagem num caminho que vai da sala de aula para a do contexto e do contexto para a sala de aula, por que:

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1974, p. 54).

Portanto, essa condição de entender com o mundo não é só nossa como professores, mas também dos alunos, dos pais, dos agentes, dos transeuntes. Então, neste texto, não estou inventando uma linguagem, ou me comunicando com algo inexprimível; nem trazendo o equívoco ou a ilusão para a roda da conversa.

Estou me incomodando com uma presença fundamental da qual não valorávamos como tal no contingente dessa dimensão, que é a interação, a mediação e o diálogo para dentro dos muros escolares.

E são para todos nós, os desistentes da pedagogia transmissiva, o dever de buscar entender mais, e melhor, os alicerces nos quais se constroem a aquisição da língua, da linguagem e da fala compreendendo que a subjetividade é sua catalisadora.

Assim pensando, operacionalizaremos recursos que alavanquem a construção do conhecimento através da interação e do diálogo.

Cumprido esse papel, os temas da Humanidade poderão ser resgatados na escola como algo que pode ser pensado, manejado, analisado, investigado, significado e ressignificado.

E isso só será possível se a *fala* for bem-vinda na sala de aula.

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ALVES, M. S. O. **Texto Literário** – Lingüística, Poética, Estilística, Géneros Literários, Textos: Livraria Popular de Francisco Franco. Lisboa, 1978.
- AMATUZZI, M. M. **O resgate da fala autêntica** – filosofia da psicoterapia e da educação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.
- AURÉLIO, B. H. F – **Mini-Aurélio escolar**- o mini dicionário da língua portuguesa, século XXI. 4º Ed ver. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- BAKHITIN, Mikhail (Volochninov). **El problema de los géneros discursivos**. In: *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo Veintiuno, 1979.
- _____. **Marxismo e Linguagem** – problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Bakhtin** - dialogismo e construção do sentido. 2º ed. rev. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2005.
- _____. **Estética e criação verbal**. 4º ed. a partir do russo. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).
- CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS - **Educação para o pensar**. São Paulo: Difusão de educação e cultura, 1996 (educação pré-escolar- atividades e exercícios).
- COSTA, S. R. **Interação e letramento escolar**: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhitiniana. Juiz de Fora, MG: UFRJ, 2000.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. 11º ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. **Democracia e educação**. Apostila do capítulo 13. “A natureza do Método”. PUC-SP COGEAE, 2007 – prof. Dr. Darcísio Muraro.
- SPLITTER, I e SHARP, A. M. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- FÁVERO, L. & KOCH, I. **Lingüística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1988.

- FIORIM, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FERREIRA, A.B.H. **Mini Aurélio século XXI escolar: mini dicionário da língua portuguesa**. 4º ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 6º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Uma educação para a liberdade – textos marginais**. 4º ed. - Porto: Gráfica Firmeza, 1974.
- _____. **A pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 30º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- JACOBSON, R. **Fonema e fonologia**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1972
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1989.
- LADEFOGED, P. **Preliminaries to linguistic phonetics**. Chicago, the University of Chicago Press, 1971.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1972.
- LIPMAN, Mathew. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- _____. **Natasha: diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LORIERI, M.A. e RIOS, T.A. **Filosofia na escola – o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2004.
- MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 3º Ed, 2006. – (Tópicos)
- MUSSALIM, F.; BENTES, A C. (org) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2005, vol. 1.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

_____. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** São Paulo: Ática, 1991.

PIAGET, JEAN. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SAUSSURE, F. JACOBSON, R, CHOMSKY, N, HJEMSLEV, T. **Os pensadores** – textos selecionados. 2º ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SPLITTER, I e SHARP, A. M. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

VALENTE, N.; BROSSO, R. **Elementos de semiótica: comunicação verbal e alfabeto visual.** São Paulo: Panorama, 1999. (Coleção Universidades).

VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7º ed. São Paulo: Ícone, 2001. (Coleção educação crítica).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Pensamento e linguagem.** 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Imaginación y creación em la edad infantil.** Buenos Aires: Nuestra América, 2003. (Eduación Popular: 1).

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita** – questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Referências eletrônicas

FOLHA DE SÃO PAULO. Notícias publicadas em 2008, no Caderno Cotidiano. <http://www.folha.uol.com.br/cotidiano.....02/11/2008:11h03>

WIKIPÉDIA. **Jean Piaget.** <http://www.wikipedia.com.br...19/11/2007:23h04>