

Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise

Recebido 21, jan. 2006/Aprovado 20, mar. 2006

Beth Brait

“As coisas não são universais, mas os conceitos podem ser: basta não confundir uns com os outros para que a via da pesquisa de um “sentido comum” permaneça aberta”.
(Tzvetan Todorov. *Les morales de l’histoire*)

Resumo

*O objetivo deste texto é apresentar alguns aspectos do pensamento bakhtiniano, ou seja, dos trabalhos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin (1875-1975) e seu Círculo (notadamente V.N. Voloshinov e P.N. Medvedev) que apontam para uma perspectiva dialógica de teoria e de método. Essa perspectiva, assim como a idéia de círculo e de autoria/autorias, ganha força a partir da década de 1990, momento em que as obras, descobertas, redescobertas e traduzidas, oferecem uma dimensão ética e estética de concepção e abordagem das linguagens. O conjunto das obras, seja qual for a assinatura (Bakhtin, Bakhtin/Voloshinov, Medvedev), exhibe o engajamento da pesquisa e do ser humano diante da responsabilidade do viver. Neste trabalho, servem de exemplo as obras *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), assinada Voloshinov, e *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929/1963), assinada Bakhtin.*

Palavras-chave: dialogismo, autoria, Bakhtin.

Considerações iniciais

Em meio às teorias sobre as formas de produção de sentido, sobre textos e discursos, constata-se que o pensamento bakhtiniano, em suas múltiplas faces, aflora de maneira eloqüente, múltipla, generosa, sugerindo caminhos para a leitura e interpretação do homem contemporâneo, de suas atividades, das linguagens que identificam seu estar e atuar no mundo.

Por que Bakhtin e seu Círculo, em pleno século XXI, ocupam esse espaço tão significativo nos estudos sobre a linguagem e nas pesquisas desenvolvidas pelas Ciências Humanas em geral?

*Alguns, que pouco ou nada leram das obras do Círculo, que só tiveram contato com os epígonos, ou seja, aqueles que abraçam as teorias pelas ramas e levam adiante a aventura de simplificar e aplicar, diriam que se trata de moda. E mais: de submissão incondicional aos termos *polifonia, dialogismo, gêneros, carnavalização*. A esses, duplamente apressados, seria possível responder que, de fato, a manipulação *ad nauseam* de alguns conceitos, especialmente *gêneros e carnavalização*, pode funcionar como um vidro espelhado que, em lugar de deixar ver as nuances refinadas desse pensamento, reflete unicamente a face do usuário.*

Por outro lado, considerando-se as leituras e releituras das obras do Círculo, efetuadas graças a inúmeras e aprimoradas traduções, é possível reconhecer que hoje se está diante de um conhecimento mais aprofundado desse pensamento que, nascido no âmbito da filosofia da linguagem, funda-se numa ética e numa estética que não podem ser reduzidas a categorias fechadas, prontas para serem aplicadas. Pensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos, a alteridade como condição de identidade, por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas e que certamente interessam às teorias da literatura e das artes em geral, assim como às abordagens críticas e reflexivas da linguagem cotidiana em suas múltiplas manifestações e variados planos de expressão. Essas também são, certamente, algumas das razões que levam as pesquisas em Ciências Humanas a recorrer aos trabalhos do Círculo.

*Neste artigo, o objetivo é apresentar alguns aspectos teóricos e metodológicos presentes em duas obras datadas de 1929: *Marxismo e filosofia da linguagem*, assinada Voloshinov, e *Problemas da poética de Dostoiévski*, assinada Bakhtin. Dentre outras razões, a escolha recai sobre essas duas obras pelo fato de parecerem distanciadas, diferentes, interessadas em questões que aparentemente não se tocam. No entanto, uma leitura acurada*

vai demonstrar que ambas têm em comum uma discussão muito semelhante a respeito dos estudos da linguagem. Embora cuidando de objetos diferentes - estudos da linguagem não literária, no caso de *Marxismo e filosofia da linguagem*, e estudos a respeito de um escritor russo, no caso de *Problemas da poética de Dostoiévski*, ambas constroem um lugar muito parecido ao apresentar questões de teoria e método.

Esse lugar pontual reitera, em ambas as obras, a diferença entre estudos lingüísticos, *strito sensu*, ou seja, como foram sugeridos pelo estruturalismo clássico, e estudos da linguagem, numa dimensão mais ampla, englobando o extraverbal abarcado pelo verbal e motivador de sua existência. E é nesses momentos de identidade, flagrada na diversidade que os constituem, que esses trabalhos sinalizam uma possibilidade dialógica de teoria e método, dimensão que, sem estar formalizada num único texto ou numa única obra, pode ser apreendida e reorganizada, hoje, em diferentes campos de construção do conhecimento.

1. No início estava a página cento e vinte e quatro

Marxismo e filosofia da linguagem, que tem como subtítulo “Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”, é sem dúvida uma das mais lidas obras do Círculo. Nem sempre, entretanto, a questão do método é tomada no sentido específico que aqui será destacado. Para início de conversa, é possível lançar mão de uma história bem brasileira.

No Brasil, quando alguém diz que em Bakhtin não há método, não há sistematização, invariavelmente ouve de um estudioso do Círculo a seguinte pergunta: “Você conhece a página 124 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*?¹

Embora isso tenha se tornado uma piada entre iniciados, a pergunta remete a um trecho que efetivamente surpreende. Para apresentar a noção de interação verbal, o autor (BAKHTIN, 1997) retoma as considerações a respeito de duas orientações clássicas do pensamento filosófico-lingüístico (a da expressão e a do sistema), e vai discutindo/construindo os conceitos de enunciação, interação, interlocutor, auditório social, *palavra como uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro*, sistemas ideológicos, ideologia do cotidiano, diálogo etc.

A esse arcabouço constitutivo do conceito de interação verbal e seu vínculo com a situação extralingüística imediata e com o contexto social mais amplo, segue uma afirmação bastante conhecida pelos analistas de discurso: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124).

Na seqüência, mas raramente referido, está o trecho que responde à pergunta e que, textualmente, refere-se ao procedi-

¹ Referência à tradução brasileira de *Marxismo e filosofia da linguagem*.

mento metodológico para o estudo da língua, assim como concebida pelo Círculo:

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser:

1. *As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.*
2. *As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.*
3. *A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual (BAKHTIN, 1997, p. 124).*

E para concluir essa parte, o autor afirma:

De tudo o que dissemos, decorre que o problema das formas de enunciação considerada como um todo adquire uma enorme importância. Já indicamos que o que falta à lingüística contemporânea é uma abordagem da enunciação em si. Sua análise não ultrapassa a segmentação em constituintes imediatos. E, no entanto, as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. Mas, justamente, para estudar as formas dessas enunciações, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (BAKHTIN, 1997, p. 124).

*O que as afirmações acima podem significar diante de enunciações concretas, como no caso de um diálogo travado entre uma professora e seus alunos, durante uma aula de história? A cena pode ser concretizada, para efeito de experiência, tomando-se como referência a narrativa *A coroa do Imperador* (2002), um dos quatro episódios da série brasileira intitulada *Cidade dos Homens*, exibida pela Rede Globo de Televisão entre os dias 15 e 18 de outubro de 2002.*

No trecho inicial do episódio transcrito a seguir, a cena se desenvolve em uma classe na penumbra. Em meio a flashes e cliques advindos de slides, ouve-se a voz de uma professora que procura passar aos alunos informações históricas. Há também, como se pode notar na transcrição,² a voz de alguns desses alunos que tentam dialogar com a professora. A aula está centrada nos motivos da vinda de D. João VI para o Brasil, na viagem propriamente dita, na relação desses acontecimentos com a independência do país e na chegada da família real portuguesa ao Brasil. Dentre as informações privilegiadas pela professora, afim de que os alunos compreendam esse momento histórico,

² A transcrição foi feita sem seguir normas especiais. Sendo uma representação do oral realizada por meio de uma narrativa televisiva, não há muitas superposições ou outros traços de oralidade. Os que existem, e que interferiram na consecução dos objetivos desta análise, estão sinalizados.

estão conflitos europeus e episódios das guerras napoleônicas e da célebre Batalha de Trafalgar.

Projeto 1: *Quadro com a figura de Napoleão.*

Projeto 2: *Imagem que tem ao fundo um mapa em que sobressai a inscrição Século XIX.*

Professora: *A independência brasileira está diretamente ligada aos acontecimentos da Europa do século dezenove. Napoleão queria conquistar a Inglaterra...*

Aluno 1: <<interrompe>> *Professora, o que que é xis?*

Professora: <<indignada>> *Não é xis, gente, vocês estudaram isso na semana passada. É dezenove em algarismos romanos. <<Professora continua a explicação>> Napoleão atacou a Inglaterra pelo mar, mas perdeu na batalha de Trafalgar de 1805.*

Outras Atividades que acompanham a exposição da professora: *Seqüência de slides com pinturas que representam batalhas navais. São projetados quadros clássicos da Batalha, muitos navios, fumaça, canhões.*

Aluno 2: <<interrompe>> *Morrerem quanto, professora?*

Professora: *Quantos morreram não interessa, vamos continuar a aula? Você já recebeu...*

Aluno 1: <<interrompe>> *Professora,*

Professora: <<sem paciência>> *Oi.*

Aluno 1: *Peraí, professora. O que que tem a ver os romanos com isso daí?*

Professora: <<sem paciência>> *Não, não tem romano nenhum. <<continua a aula>> Ele percebeu que era muito difícil conquistar a Inglaterra que é uma ilha.*

Aluno 1: *Napoleão é romano, não era?*

Professora: <<grita>> *Nããão, <<mais calma>> Napoleão era francês. <<continua>> Ele conquistou quase toda a Europa menos a Inglaterra e a Rússia. Troca!*

Aluno 2: *[desenhando navios em luta] Que armas ele tinha, professora?*

Professora: <<Sem paciência>> *Deixa eu terminar a aula, querido? Ele percebeu que era muito...*

Aluno 2: *...Era Rigui, Oitão, Pistola, Fuzil 762, AR15, Pistol Uzi...*

Professora: *Não tinha nada disso.*

Aluno 2: *Nem ponto 30?*

Projeto: *Mapa antigo que assinala os caminhos percorridos por Napoleão.*

Professora: *Não, não tinha nada disso. Troca, gente! <<retorna a aula>> Então o que que ele fez? Ele proibiu todos os outros países de fazerem comércio com os ingleses, inclusive os portugueses.*

Aluna: *Inclusive os romanos também.*

Professora: <<exausta>> Esqueeece os romanos. <<ríspida>> Não tem romanos nessa história. Napoleão era francês, ele queria conquistar a Inglaterra, mas não conseguiu. <<continua sem paciência>> Dona Maria rainha de Portugal, ela era doente e era chamada de Maria Loucaaaa.

Alunos: <<alunos falam todos ao mesmo tempo>>

Professora: <<grita>> Não, não não. Porque ela ficava gritando pelo palácio parecendo uma maluca.

<<...>>

Professora: Esse é D. João, filho dela. Para salvar a coroa, no dia 29 de novembro de 1807, ele veio para o Brasil, com uma esquadra de 36 navios e 15.000 pessoas entre nobres, funcionários de alto escalão.

Aluno 3: Pra que 15.000 pessoas?

Professora: Para salvar a coroa. Pra sair de Lisboa...

Aluno 3: Isso tudo só por uma coroa?

Professora: Gente, posso dá aula? Posso?

<<Ouve-se o sinal e os alunos se levantam para sair>>

Professora: Calma. Calma aí. Peraí. Tem o passeio, tá. Tem mais slides. Passa aí.

[...]

Essa série, *Cidade dos Homens*, constitui uma espécie de continuidade, de desdobramento da obra *Cidade de Deus*, romance documental de Paulo Lins, sucesso literário (LINS, 2002) e cinematográfico (*A COROA do imperador*, 2002) que mereceu elogios do público, da crítica especializada e da mídia nacional e internacional.

Na obra literária e no filme, os protagonistas são os traficantes, o universo cruel da criminalidade selvagem que domina a favela brasileira, ficando a comunidade dos favelados como o pano de fundo. Na série televisiva há quase uma inversão: a comunidade ganha a cena e os traficantes é que passam a constituir o pano de fundo. Entretanto, esse pano de fundo funcionará como um contraponto essencial para a compreensão dos meandros da história do Brasil e do mundo, passada e presente, baseada em conquistas, domínio de territórios, tráfico de "bens de consumo". O conjunto de histórias da vida cotidiana da favela pode ser entrevisto em *A coroa do Imperador* a partir de frestas que possibilitam olhar e escutar interior de casas, caminhos que mapeiam os espaços, escola, salas de aula, visita escolar a museu, sons vindos da guerra entre traficantes. Tudo por meio do filtro de uma câmera centrada na vivacidade da perspectiva de dois adolescentes de mais ou menos 13 anos, moradores do morro e alunos de uma escola de ensino fundamental.

O diálogo aqui transcrito passa-se no interior da escola, dentro de uma sala de aula. Os acontecimentos gerados nessa

sala interligam-se a outros acontecimentos relacionados ao cotidiano do morro, que permitem refletir sobre a maneira como realidade, imaginário e fatos históricos se articulam e podem ser entrevistados a partir das linguagens vivas e dinamizadas por seus usuários. São linguagens que circulam na sala de aula, que constituem as atividades que ali se desenvolvem e que apontam para contextos mais amplos, que extrapolam a situação focalizada.

O momento recortado possibilita a observação das linguagens que constroem essa aula, a apreensão do desempenho lingüístico-discursivo dos sujeitos nela envolvidos – professora e alunos – e, especialmente, a recuperação dos universos sociais e históricos que aí se enfrentam e se articulam pela força das linguagens. Ou seja: pelas falas, pelas projeções, pelos desenhos feitos pelos alunos, transborda o imaginário ativo de adolescentes de um morro diante da história de um passado remoto e, ao mesmo tempo, evidenciam-se os esforços da professora para realizar seu trabalho e se fazer entender.

Nesse frutífero embate, vários aspectos chamam a atenção, tomando como orientação as sugestões metodológicas da página 124 (BAKHTIN, 1997). Um deles é o fato de a professora fazer um esforço notável para transmitir conhecimentos, informações que ela considera fundamentais para os alunos, utilizando recursos visuais para dar vida, para dar mais concretude à sua exposição. Enquanto ela fala, as informações vão sendo ilustradas com retratos de personagens históricas e mapas que situam geograficamente e temporalmente as conquistas e derrotas de um imperador. É evidente que a aula foi preparada, assim como é flagrante o esforço para que os alunos compreendam o universo histórico retratado. Do ponto de vista da professora, a atividade foi minuciosamente pensada, provavelmente obedecendo aos prescritos institucionais, programáticos.

Nessa situação, ninguém poderia dizer que a professora não se empenhou para construir conhecimento juntamente com seus alunos. Tudo está minuciosamente organizado e previsto. Menos, é verdade, a interação dinâmica que envolve interlocutores ativos, os quais respondem à situação com elementos extraverbais que trazem de seu universo, de sua realidade. E que constroem essa situação de forma partilhada. Como se pode perceber tudo isso? Que elementos verbais e não verbais apontam para essa percepção?

Logo no início da explanação da professora, uma primeira intervenção dá a medida da complexidade da interação que se estabelece entre a professora e a classe. Um aluno, ao olhar o slide com a expressão **Século XIX**, que se sobrepõe a um mapa antigo, cuja função é localizar o espaço/tempo dos acontecimentos, pergunta:

“Professora, o que que é xis?”,

ao que ela responde:

Não é xis, gente, vocês estudaram isso na semana passada. É dezenove em algarismos romanos.

A professora traduz a designação XIX por algarismo romano, considerando como conhecimento apresentado em sala e, conseqüentemente, sabido. A partir daí, a interação professora/alunos é atravessada por uma ambigüidade que vai acompanhar boa parte da explanação e interferir diretamente nas atividades dos interlocutores, dos sujeitos envolvidos na situação. O termo romanos é tomado pelos alunos como nome, como designação, associado ao povo de Roma, como conseqüência de conhecimentos veiculados em aulas anteriores. Para eles, numa aula de história, o termo liga-se a conquistas, a guerras, a homens beligerantes, a conquistadores, a territórios em disputa. Utilizado como um qualificativo de “algarismos”, romanos não faz sentido algum, não apenas para esse aluno, que pergunta, como para os demais.

O “mal-entendido” persiste, reitera-se ao longo da aula, como se observa na transcrição. A professora poderia ter visto na pergunta, na palavra destacada, uma ponte entre o discurso da história, que ela está querendo transmitir, e os temas anteriores, pertencentes a esse mesmo discurso, que ela apresentou em aulas anteriores. No caso, a história passada começa a ser percebida a partir de elementos já conhecidos, isto é, pertencentes ao discurso da história. Se na superfície, à primeira vista, a ambigüidade parece traduzir a “ignorância do aluno”, conforme a reação da professora, com um pouco mais de atenção é possível perceber que aí se instaura, pelas linguagens que veiculam a informação, uma das fontes de articulação entre passado e presente, entre as aulas de história, entre aula e realidade.

É o discurso histórico, o discurso da guerra e das disputas, evocado pelo termo romano, que possibilita a relação com as conquistas e derrotas napoleônicas, como se observa em outra intervenção:

Peraí, professora. O que que tem a ver os romanos com isso daí?

Ao que ela responde:

Não, não tem romano nenhum.

E na seqüência, juntando sintaticamente presente e passado, surge a pergunta:

Napoleão é romano, não era?

A resposta é:

Nããõ. Napoleão era francês.

Um pouco mais adiante, a professora diz:

Ele proibiu todos os outros países de fazerem comércio com os ingleses, inclusive os portugueses,

E uma aluna, aproveitando um final de frase, complementa:

Inclusive os romanos também,

levando a professora quase à loucura:

Esqueeece os romanos. Não têm romanos nessa história. Napoleão era francês [...].

*O termo **romanos**, portanto, é, nesse momento da interação, o elemento que estabelece um importante elo entre aulas de história, evocando o discurso da luta pelos territórios e fazendo um paralelo entre as conquistas romanas e as conquistas de Napoleão. Considerado na perspectiva de uma possível ignorância dos alunos, ele deixa de revelar justamente sua função ativa nessa interação verbal, impregnada pela dimensão extralingüística que o termo carrega. O contexto extraverbal, nesse momento, está no conjunto das aulas de história, no que foi aprendido anteriormente e que, quer se perceba ou não, faz parte do universo dos alunos.*

Nesse sentido funciona a página 124, com sua seqüência 1 e 2:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

Um outro momento dessa narrativa, ainda no texto transcrito, reitera a recepção ativa dos participantes dessa interação, a posição de sujeitos no discurso da história que a professora, sem se dar conta, fez chegar eles. Um outro aluno, acompanhando atentamente a aula, pergunta:

Que armas eles tinha, professora?

Ao que ela responde, novamente, sem levar em conta a pertinência da intervenção:

Deixa eu terminar a aula, querido? Ele percebeu que era muito...

A pergunta seguinte, do mesmo aluno, vem em forma de resposta:

...Era Rigui, Oitão, Pistola, Fuzil 762, AR15, Pistol Uzi...

E a professora, no afã de terminar sua aula conforme o planejado, ignora o aluno e diz:

Não tinha nada disso. Recebendo uma nova e admirada pergunta:

Nem Ponto 30 ?

Evidentemente aqui há um índice muito forte, também apreendido pelo léxico, de como o discurso da guerra desliza do passado para a vida no morro, possibilitando a compreensão da história passada pela realidade vivida no presente. As pinturas selecionadas pela professora vão mostrando navios em luta, canhões e demais armas utilizadas nas guerras do passado. A tradução dessa informação visual aparece, para o aluno, como uma necessidade de conhecer o nome das armas. Como a professora não responde, provavelmente avaliando a pergunta e uma possível resposta como inteiramente dispensáveis e fora dos objetivos da aula, o aluno designa as armas com termos técnicos, precisos. Os termos que ele utiliza deveriam fazer parte unicamente do vocabulário de guerreiros e especialistas em armas. A realidade vivida no morro, entretanto, inclui no léxico ativo de crianças a designação de armas que fazem parte do cotidiano, da guerra permanente. De certa forma, se indicia aí, talvez pela primeira vez, a não separação entre passado e presente no que diz respeito às lutas por territórios. Essa perspectiva é, nesse trecho do episódio, unicamente dos alunos e não da professora.

E é, portanto, o conjunto das linguagens, formadas pelo verbal e pelo visual que reforça essa perspectiva de interação dos alunos com o assunto que está sendo tratado, a partir, naturalmente, da realidade vivida por eles no dia-a-dia. Nesse trecho do episódio a câmera centra-se no aluno que fez a pergunta sobre as armas, mostrando que ele desenvolve várias atividades ao mesmo tempo. Por exemplo, ao mostrar os desenhos que ele faz enquanto ouve a aula e faz as perguntas, a câmera revela o imaginário ativo por meio do qual o adolescente dialoga com as informações expostas. Esse imaginário ativo vai se revelando nas várias tentativas de expressão e intervenção na aula. Enquanto a professora fala, a narrativa visual, em forma de animação, vai mostrando os desenhos que o aluno faz em seu caderno, como que ilustrando a exposição da professora e concretizando a forma como o conhecimento ganha vida, chega até os alunos. Mais que isso: pela expressão visual e verbal, marcadas por seus traços, ele se insere na história, se assume como sujeito desses acontecimentos.

A batalha com muitas caravelas, canhões, luta de soldados com espadas, Napoleão e outras figuras envolvidas ganham existência e o aluno se integra para dizer, como narrador-personagem:

Você vai morrer fio da puta; morre fio da puta!

Assim, mais uma vez, confirma-se a dimensão ativa da interação.

Mas há ainda, para ficar apenas nesse episódio inicial e confirmar o diálogo contextual interativo, e não apenas situacional, um outro elemento do léxico a ser observado. Ele também contribui para a ambígua, mas fundamental, relação presente/passado na construção do conhecimento que caracteriza a atividade aula. No momento em que a professora informa o número de pessoas que vieram com D. João, assim como o número de navios que integravam a esquadra, um aluno pergunta:

Pra que 15.000 pessoas?

Ao que ela responde:

Para salvar a coroa. Pra sair de Lisboa...

E o aluno espantado diz:

Isso tudo só por uma coroa?

Sempre preocupada com o possível script de sua aula, a professora diz:

Gente, posso dá aula? Posso?

Aqui, a confusão é muito simples, mas bastante significativa para a percepção dos universos que se interpenetram e constroem sentidos. Enquanto a professora se refere à coroa portuguesa, ao poder ou dignidade real, à designação da monarquia a partir do “adorno de forma circular usado na cabeça como insígnia de nobreza e soberania”, o aluno compreende como “pessoa que está passando da maturidade à velhice; idosa em relação a quem fala” e, no caso, do sexo feminino porque a professora disse “a coroa” que, para ele tem como masculino “o coroa”.³

Só é possível perceber que a construção do conhecimento vai se dando, levando-se em conta que “a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações)”. Apesar da exposição tradicional, ainda que ilustrada com slides pertinentes, a história ganha vida por meio dos discursos que se entrecruzam, à revelia da professora. Esses discursos invisíveis para a professora, e que podem ser vistos pela maneira como a linguagem ecoa nos alunos e por meio dos alunos, vão construindo não um passado abstrato, mas guerras bastante conhecidas, em que as disputas pelo poder parecem as mesmas, embora distanciadas no

³ Esse mesmo termo vai reaparecer no final, quando a expressão salvar a coroa é retomada e Laranjinha se lembra de sua avó. A narrativa visual recupera essa lembrança.

tempo e no espaço, vividas por romanos, franceses, ingleses, portugueses, cariocas.

Metalingüística e análise/teoria dialógica do discurso

Se a página 124 conduz a uma discussão sobre a forma de enfrentar o texto verbal, considerando sua dimensão extraverbal (e não trocando uma coisa pela outra...como imaginam os apresados), em *Problemas da poética de Dostoiévski*, mais especificamente no capítulo "O discurso em Dostoiévski", encontra-se o primeiro momento em que, mais uma vez, uma "análise/teoria dialógica do discurso"⁴ é proposta, partindo, como em *Marxismo e filosofia da linguagem*, das conquistas da lingüística para um passo adiante. No início desse capítulo, Bakhtin afirma:

Intitulamos este capítulo "O discurso em Dostoiévski" porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela lingüística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subseqüentes não são lingüísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalingüística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da lingüística. As pesquisas metalingüísticas, evidentemente, não podem ignorar a lingüística e devem aplicar os seus resultados. A lingüística e a metalingüística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita freqüência (BAKHTIN, 2002, p. 181).

Nessa referência a uma nova disciplina, intitulada *Metalingüística* e considerada necessária a um estudo do discurso que ultrapassasse os resultados atingidos pela Lingüística, a metodologia proposta para o estudo do objeto, considerado complexo e de muitas faces, embora se ofereça como uma ótica diferenciada, não exclui a Lingüística. Ao contrário: recomenda aplicar os seus resultados. Sendo este um texto assinado por Bakhtin, o leitor pode sentir-se confuso. Afinal, trabalhar a linguagem bakhtinianamente não significa excluir a Lingüística? Como entender esse raciocínio, ou seja, o não dispensar a Lingüística, se o pensamento bakhtiniano incide sobre o discurso, a linguagem em uso, e não sobre a língua?

Tanto a afirmação de Bakhtin como as perguntas aqui levantadas têm importância e conseqüências fundamentais para uma análise/teoria dialógica do discurso.

⁴ Para uma análise mais detalhada da proposta teórico-metodológica do pensamento bakhtiniano e especialmente de uma análise/teoria dialógica do discurso, conferir BRAIT (2006).

Para demonstrar a possibilidade e a necessidade de uma *metalingüística*, Bakhtin, nesse capítulo, vai refinando a definição do objeto e as formas de concebê-lo e abordá-lo. Na definição seguinte, o termo *discurso*, apresentado como o objeto complexo, pertencente ao mesmo tempo à lingüística e à nova disciplina que está sendo proposta, é substituído por *relações dialógicas*: “As relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da *metalingüística*” (BAKHTIN, 2002, p. 182).

Com essa nova definição, Bakhtin reveste o objeto a ser estudado pela *metalingüística* com uma dimensão extralingüística, afirmando literalmente: [...] *as relações dialógicas são extralingüísticas*. Afinal, pergunta-se o leitor, trata-se de considerar a materialidade lingüística, aquilo que pode ser considerado *interno*, como está explicitado anteriormente, ou se trata de tomar como objeto a exterioridade, o extralingüístico?

A resposta aparece na seqüência do texto:

Assim, as relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a lingüística estuda a “*linguagem*” propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela *metalingüística*, que ultrapassa os limites da lingüística e possui objeto autônomo e metas próprias (BAKHTIN, 2002, p. 183).

Nesse ponto, fica explicitado, como já estava indiciado em *Marxismo e filosofia da linguagem* o fato de que a abordagem do discurso não pode se dar somente a partir de um ponto de vista interno ou, ao contrário, de uma perspectiva exclusivamente externa. Excluir um dos pólos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem. É a bivocalidade de “*dialógico*”, situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da *Metalingüística* e de suas conseqüências para os estudos da linguagem.

A idéia de uma *metalingüística*, que tem nas relações dialógicas o seu objeto, é várias vezes recolocada nesse capítulo, confirmando, de diferentes maneiras, a especificidade da abordagem bakhtiniana do discurso, ou seja, sua proposta de

encontrar caminhos teóricos, metodológicos e analíticos para desvendar a articulação constitutiva do que há de interno/externo na linguagem:

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas.

[...]

As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria.

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa (BAKHTIN, 2002, p. 184).

*Como já se observou no trecho destacado de *Marxismo e filosofia da linguagem*, o enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralingüístico incluído na situação e que, necessariamente, a constitui. O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá, como se pode observar nessa proposta de criação de uma nova disciplina, ou conjunto de disciplinas, herdando da lingüística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva assim como a dos sujeitos aí instalados. A partir do diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado se sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos.*

Considerações finais

Não há, portanto, na perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto.

Há conceitos próximos, mas não necessariamente intercam-biáveis, caso de alteridade, dialogismo, polifonia, que constituem, como heterogeneidade, interdiscursividade e intertextualidade, dimensões da noção de "outro" e de sua im-

portância na reflexão sobre linguagem. A questão da alteridade constitutiva vai ganhar um espaço fundamental nos estudos da linguagem, interferindo na noção de sujeito, de autoria, de texto (verbal e não verbal), de discurso, interlocutor e especialmente de vozes discursivas.

Há, ainda, formas e graus de representação da dimensão dialógica da linguagem, trabalhadas especialmente a partir das obras *Filosofia do ato* (1919), *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *Problemas da Poética de Dostoiévski*, aqui destacadas, que ajudam a entender o conceito de dialogismo como sendo constitutivo de qualquer discurso, mas que pode ser dimensionado diferentemente em textos e discursos específicos. Essas diferenças produzem diferentes efeitos de sentido, indiciando o projeto de fala aí implicado, a partir da observação da perspectiva enunciativa e da conseqüente explicitação do posicionamento das vozes discursivas, como se pode observar na análise do trecho inicial de *Cidade dos Homens*.

O dimensionamento essencial da interação, ligada à enunciação, às formas de produção e circulação dos textos e discursos, também já está indiciado nas duas obras destacadas aqui e que vão encontrar respaldo em todas as outras produzidas pelo Círculo, incluindo uma obra anterior a essas que é *Discurso na arte e discurso na vida* (1926), no qual o conceito de interação, considerado enquanto processo verbal e processo social, começa a ganhar singularidade na reflexão bakhtiniana.

As contribuições teórico-metodológicas do pensamento bakhtiniano não configuram, efetivamente, uma proposta fechada e linearmente organizada. Constituem, no entanto, um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante de *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico.

Abstract

This text aims at presenting some of the aspects of Bakhtinian thought – i.e., of works carried out by Mikhail Bakhtin (1875-1975) and members of his Circle (notably V.N. Voloshinov and P.N. Medvedev) pointing to a dialogical perspective, both theoretical and methodologically speaking. This perspective, as well as the actual ideas of circle and authorship(s), was strengthened in the 1990's,

a time during which, their papers, after being discovered, re-discovered and translated, began to offer an ethical and aesthetic breadth to treat and conceive languages. Their works, whichever signature they hold (Bakhtin, Bakhtin/Voloshinov, Medvedev), exhibit the engagement of research and of human beings facing the responsibility of being alive. Two books are examined in this paper: Marxism and the Philosophy of Language (1929), signed by Voloshinov, and Problems of Dostoevski Poetics (1929/1963), signed by Bakhtin.

Keywords: Dostoevski, dialogism, authorship, Bakhtin.

Referências

- A COROA do imperador. In: CIDADE dos Homens. Direção: César Charlone. Roteiro: César Charlone; Fernando Meirelles; Jorge Furtado. Protagonistas: Darlan Cunha; Douglas Silva. Rio de Janeiro: Globo Vídeo, 2002. Série Televisiva.
- AMORIN, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. et al. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAJTIN, M.M. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos Editorial, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Problemas da poética de Dostoevski*. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio: Forense Universitária, 2002.
- BRAIT, B. *Análise e teoria do discurso*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. No prelo.
- LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- TODOROV, Tzvetan. *Les morales de l'histoire*. Paris: Hachette, 1991.