

RELAÇÃO COM O SABER COMO RELAÇÃO COM A LINGUAGEM: ANÁLISE DO SABER CONSTITUÍDO EM DISCURSO EM LIVROS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MARANGON, Davi – UFPR

BUFREM, Leilah Santiago – UFPR

GT: Educação e Comunicação / n.16

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este estudo faz parte das reflexões teóricas para elaboração de tese de doutoramento em educação, tendo como propósito contribuir para a constituição da identidade epistemológica dessa disciplina, componente do currículo escolar.

A configuração do objeto ocorre em torno da busca de respostas explicativas acerca de como aparece, como se caracteriza e como funciona a relação com o saber constituído em discurso nos manuais de ensino de educação física.

Preende-se construir uma rede conceitual na qual se entrelaçam de forma complexa as contribuições da Análise do Discurso, da Sociologia e da Psicanálise. Essa rede está sustentada na visão estruturista da relação do sujeito com as estruturas objetivas da sociedade, que apontam para a superação das oposições entre macro e micro, entre sujeito e objeto, entre interioridade e exterioridade.

O estruturismo é um modelo explicativo que vem se configurando nos escritos de diversos historiadores, sociólogos e antropólogos, mas que ganha características de um conjunto teórico a partir da análise de Christopher Lloyd (1995). Nessa visão, os sujeitos ao mesmo tempo em que são condicionados pelas relações sociais, não o são de uma forma determinista, podendo exercer força de agenciamento nessas mesmas relações, promovendo transformações sociais.

Para o estruturismo a dialética entre os poderes de agenciamento e de condicionamento é o cerne do problema sociológico e humanístico. O agenciamento diz respeito ao papel estruturante de indivíduos e grupos, enquanto o condicionamento diz respeito ao papel estruturante das estruturas institucionais. Agenciamento e condicionamento são considerados com igual poder causal na conformação do comportamento e da consciência. O comportamento das pessoas é visto como o resultado de uma combinação de causas: disposições psicológicas,

intenções, imperativos sócio-estruturais e ecológicos e escolhas conscientes racionais e irracionais. A sociedade como estrutura integrada dotada de poder condicionante é o resultado dessas forças ao longo do tempo, mas nunca houve época sem sociedade.

As pessoas são entendidas como agentes socialmente poderosos, com intenções e habilidades para escolher refletidamente e estruturar a sociedade de modo significativo, seja com intencionalidade ou não. Os agentes fazem escolhas genuínas por meio de um processo de pensamento complexo e parcialmente racional. E suas escolhas não se dão sempre dentro da limitada gama aparentemente disponível a partir de suas condições sociais. Suas ações podem ser, e freqüentemente são, transformadoras de suas condições sociais.

Com este trabalho pretende-se elaborar subsídios teórico-metodológicos para proceder a análise dos referidos manuais de ensino de educação física, cujos principais destinatários são os professores que atuam nas escolas. O foco estará voltado para as possíveis articulações de referenciais presentes na concepção de linguagem do círculo de Bakhtin, na relação com o saber como a concebe Bernard Charlot e em aproximações dessas concepções com os elementos teóricos da Análise do Discurso nas bases estudadas por Eni Orlandi.

A conexão existente entre os conceitos destes autores está na possibilidade de inscrevê-los em um arcabouço teórico estruturista. Em todos eles o sujeito é concebido como estruturado histórica e socialmente, ao mesmo tempo em que é produtor de sentidos nas suas relações com o saber e com a linguagem. Essa produção de sentidos repercute nas estruturas sociais, transformando-as gradativamente. Essa filiação teórica aponta para rupturas no discurso instituído ideologicamente.

Os pontos de conexão serão os conceitos de atividade, sujeito e sentido, por estarem no centro das atenções dessas linhas teóricas. A estratégia escolhida para fazer as aproximações e articulações possíveis entre os autores e conceitos concretiza-se em quatro fases.

Primeiramente, busca-se explicitar a noção de relação com o saber; em seguida o mesmo esforço recai sobre a concepção de linguagem em Bakhtin,

quando se procura estabelecer aproximações com os aspectos levantados sobre a relação com o saber. O mesmo ocorre no próximo passo, quando se evidencia a relação com a linguagem a partir dos elementos teóricos da Análise do Discurso. Por último, buscam-se as implicações metodológicas deste estudo para a investigação da relação com o saber substancializada em discurso nos manuais de ensino para professores de educação física.

A relação com o saber

Para Charlot, a relação com o saber se presta a várias definições. Mas qualquer elaboração teórica sobre esse conceito deve partir de fundamentos antropológicos.

Sinteticamente, a condição antropológica agrega os seguintes pressupostos: o homem nasce inacabado, em um mundo humano que preexiste a ele e que já está estruturado; ele se transforma em sujeito humano por apropriação do humano já presente no mundo onde ele chega; a transformação em sujeito exige uma mediação de outros seres humanos (a mãe, os parentes, outros adultos, as instituições); o movimento de construção de si mesmo como sujeito supõe uma atividade de apropriação do mundo; ele implica também uma atividade de adultos mediadores entre o mundo e o sujeito; o sujeito se constrói a partir de uma situação inicial de indistinção com o mundo e com os outros, portanto, no próprio movimento em que se constrói, ele constrói o outro como distinto de si mesmo; o sujeito não se pode apropriar da integralidade do mundo, ou seja, de tudo o que o homem construiu, em diversos tempos, em diversos lugares, sob diversas formas, ao longo de sua história; apropriar-se do mundo é construir-se um mundo a partir daquele que preexiste; no próprio movimento em que se constrói, o sujeito constrói um mundo – partilhado com outros sujeitos humanos; o mundo foi construído por atividades humanas visando assegurar a sobrevivência daqueles que se engajam nestas atividades (e, em um nível mais elaborado, para lhes proporcionar prazer, para satisfazer seus desejos, para aplacar suas angústias); a atividade humana não é desenvolvida por indivíduos

isolados. É uma atividade social, de indivíduos pertencentes a grupos, a coletividades humanas estruturadas por relações sociais, isto é, por determinadas formas de divisão do trabalho, instituições, organizações (CHARLOT, 2001).

Destes pressupostos, Charlot depreende que a relação com o saber “(...) é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*”.¹ (2001, p. 78).

Das dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber, destaca-se o fato da relação ser a de um sujeito singular, que se inscreve num espaço social de relações simbólicas, ativas e temporais. É uma relação simbólica porque o mundo se apresenta ao sujeito como universo simbólico em que se estabelecem relações de partilhamento de significados com os outros, e com ele mesmo. Neste ponto o autor menciona um aspecto que mais adiante será retomado como possibilidade de aproximação com Bakhtin e com os pressupostos da Análise do Discurso: o fato de, por ser “(...) a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem”. (idem, p. 78).

É uma relação ativa porque o sujeito se apropria do mundo pela sua atividade sobre ele. Esse processo de apropriação do mundo implica em reproduzi-lo, mas também, produzi-lo e transformá-lo. Implica também que o sujeito se relaciona com algo exterior, a materialidade do mundo que preexiste a ele.

É uma relação temporal porque o processo de apropriação do mundo, a construção de si mesmo, e a relação com os outros requerem tempo e jamais acabam. É o tempo da história, o tempo “(...) ritmado por ‘momentos’ significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo”. (idem, p. 79).

Portanto, a relação com o saber funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Estas só se realizam se houver mobilização do sujeito, que por sua vez, só se mobiliza se a situação fizer sentido

¹ Os destaques em itálico são de Charlot.

para ele. Desta forma, os conceitos de mobilização, atividade e sentido ganham força no esclarecimento da noção de relação com o saber.

Mobilização está associada à idéia de movimento a partir de uma dinâmica interna; pôr-se em movimento. Mobilizar-se é por recursos próprios em movimento, é reunir forças, fazer uso de si próprio como recurso.

Esta mobilização exige uma razão de agir, isto é, exige um móbil. E o móbil só pode ser definido por referência a uma atividade. Assim, uma criança

(...) mobiliza-se, em uma atividade, quando nela faz uso de si mesma como recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Mas não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. (CHARLOT, 2000, p.55.)

Charlot procura adiante esclarecer o seu entendimento do conceito de sentido. O sentido é produzido pela relação dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. O sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito. Em se tratando da atividade do sujeito, nem a meta nem o móbil sozinhos permitem entender o sentido do ato, que só se aclara se forem postos em relação à meta e ao móbil. Em relação ao desejo, só faz sentido um ato, um acontecimento, uma situação que é desejável, que representa um valor para o sujeito.

Para clarificar ainda mais o seu entendimento sobre o conceito de sentido, Charlot vai fazer algumas distinções: entre o sentido enquanto desejabilidade, valor negativo ou positivo e o sentido ligado à significação. Dizer que algo tem ou não tem valor ou importância, diz do sentido que esse algo tem; diferente de dizer que quando não entendo um acontecimento ou um enunciado quer dizer que eles não têm significado.

E para finalizar, amplia a complexidade do conceito quando argumenta que algo "(...) pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo". (idem, p.59).

Em síntese, para Charlot, nascer e aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, em que se diz quem

sou eu, quem é o mundo e quem são os outros. A educação é uma produção de si mesmo que só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda; é processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto humano, social e singular. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora, mobilizadora, que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre o “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis.

A relação com o saber pode ser entendida em sentido restrito como um saber-objeto, e em um sentido amplo como domínio de atividades e como formas relacionais. Todas estas formas devem ser apreendidas pelo sujeito que realizará atividades específicas para cada uma delas.

Em uma de suas definições de relação com o saber, Charlot destaca que

(...) a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’ uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (idem, p.81).

O saber-objeto pode ser enunciável constituindo-se em discurso, e também pode ser incorporado por um objeto-saber, como por exemplo, em um livro ou em uma obra de arte. No entanto, sempre pressupõe a atividade de um sujeito que constrói esse saber em uma relação com a linguagem e com o tempo.

Como se vinculam a relação com o saber e a linguagem? A relação com o saber sempre pressupõe uma relação com a linguagem.

Portanto, cabe buscar esclarecimentos a respeito de qual o sentido que constrói em torno da linguagem, e isso será feito a partir da concepção de Bakhtin.

A relação com a linguagem em Bakhtin²

Aqui serão esboçados alguns aspectos gerais que definem a concepção de linguagem no círculo de Bakhtin e suas aproximações com o conceito de relação com o saber. Sem a pretensão de um estudo minucioso serão focadas as obras *Marxismo e filosofia da linguagem* e o capítulo sobre Os gêneros do discurso em *Estética da criação verbal*. Também serão referências e ponto de apoio alguns estudiosos e comentadores de Bakhtin na obra *Diálogos com Bakhtin* (BARROS, BRAIT; CASTRO; FARACO, 2001).

Um primeiro aspecto a ser mencionado é que a concepção de linguagem em Bakhtin se constrói como uma terceira via a partir de suas críticas ao “objetivismo abstrato” e o “subjetivismo idealista”. Este ponto é clarificado por Brait (2001):

Ao contrário do que admiradores e detratores de Bakhtin tentam enfatizar a partir de leituras datadas e teoricamente comprometidas, as críticas às duas tendências não têm por função demolir a perspectiva dos estudos lingüísticos e estilísticos longa e criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências. O que se observa é que, ao analisar determinados aspectos marcantes dessas duas tendências, Bakhtin tem em mira uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata e nem às especificidades dos talentos individuais. (2001, p. 79-80).

Esta forma de enfrentamento das questões da linguagem é uma primeira possibilidade de aproximação com o conceito de relação com o saber. A possibilidade evidenciada aqui está relacionada à concordância nas idéias de Bakhtin e Charlot a respeito da pré-existência do mundo material. Em ambas as concepções, quem se projeta na consciência individual é o mundo social e não o contrário.

Para Bakhtin esta evidência fica clara quando trata da questão da materialidade do signo: “Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio

² Cabe aqui um esclarecimento a respeito da questão de autoria em Bakhtin. A autoria de certos livros e artigos publicados com a assinatura de V.N. Volochínov ou P.N. Medvedev levanta dúvidas; mesmo que alguns indícios apontem para uma múltipla autoria e não para uma autoria única. No entanto, o que fica evidente é a unidade conceitual no conjunto da obra. Neste sentido, Castro esclarece que “(...) se Bakhtin não é o verdadeiro autor desta obra grandiosa, então ele e seu grupo, usando aqui expressões referentes à sua reflexão sobre o autor e o herói, romperam a barreira da exotopia e fundiram-se num único e grande pensador”.(2001, p. 94)

signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior”. (BAKHTIN, 1986, p. 32) E mais adiante: “Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. A consciência só se torna consciência (...) no processo de interação social”. (idem, p. 34).

É em um universo simbólico, como processo interacional, intersubjetivo, que ocorre a constituição da consciência pela realização de uma determinada relação com o saber.

Mas qual seria o principal aspecto da concepção bakhtiniana de linguagem? O dialogismo. Esse é o tema dominante em Bakhtin. O caráter dialógico permeia os seus desdobramentos teóricos e aparece como elemento unificador de sua obra.

Ao analisar as contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso, Barros (2001), menciona que o “(...) seu gesto inicial na concepção da própria ciência é o de colocar o texto como fulcro, como lugar central de toda a investigação sobre o homem”. (2001.p.26)

Em Bakhtin o texto é entendido como o objeto e o método das ciências humanas. O texto não existe fora da sociedade, portanto, as ciências humanas se preocupam com os processos de significação. Estes processos não podem ser reduzidos à materialidade lingüística do objetivismo abstrato e nem aos estados psíquicos daqueles que produzem os textos conforme o subjetivismo idealista.

Para ajudar a clarificar o conceito de dialogismo, pode-se lançar mão de algumas proposições: (a) a vida é dialógica por natureza, viver significa participar de um diálogo, isto é, interrogar, escutar, responder, estar de acordo; (b) a alteridade define o ser humano. É impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro ser humano; (c) o ser mesmo do homem, tanto exterior como interior, é uma comunicação profunda. Ser significa comunicar-se. (BARROS, 2001, p.).

O princípio dialógico se apresenta de duas formas diferentes: como diálogo interlocutores e como diálogo entre discursos.³

Para Bakhtin a compreensão é uma forma de diálogo, compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. O diálogo de interlocutores se constrói entre pelo menos dois interlocutores que procuram estabelecer uma cadeia de enunciados através de um processo interacional de compreensão responsiva.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva, que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por um tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 1992, p.291)

O diálogo entre discursos se constrói nas relações de um discurso com outros discursos. Aqui surge um dado importante para a análise dos livros para professores de educação física, ou seja, o seu caráter dialógico interdiscursivo.

As obras de construção complexa e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes, apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo, são, por sua natureza, unidades da comunicação verbal: são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez externa, adquirem uma característica interna particular pelo fato de que o sujeito falante – o autor da obra – manifesta sua individualidade, sua visão de mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra. Esse cunho de individualidade apostado à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo de comunicação verbal, a distinguem das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural – as obras dos

³ Na perspectiva dialógica, diálogo deve ser entendido em sentido amplo, para além do sentido formal. “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (BAKHTIN, 1989, p.109)

antecessores, nas quais o autor se apóia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta, etc.

Ao revelar a individualidade da obra na sua historicidade, Bakhtin destaca também as relações responsivas em uma dada relação de alternância na comunicação verbal.

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; da mesma forma que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que elas respondem e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes. (BAKHTIN, 1992, p.298)

A partir destas proposições, é possível pensar em uma aproximação entre Bakhtin e Charlot pelas suas concepções de sujeito. Tanto a relação com o saber quanto o dialogismo pressupõem o sujeito como um ser social. E só o é porque a sua subjetividade é antes uma intersubjetividade. A relação com o saber é também uma relação com o outro e o dialogismo sempre pressupõe um outro.

Na concepção bakhtiniana o sujeito se constitui no cruzamento entre o diálogo interlocutores e o diálogo entre discursos. Nela pressupõem-se dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos, interlocutores que interagem e a relação dos sujeitos com a sociedade, em que o homem é entendido como um ser originalmente social; o locutor é um ser social.

Para Charlot, o sujeito é o resultado de relações com o saber. Estas pressupõem relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros sujeitos. O sujeito constitui-se, portanto, em relações sociais de saber. Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber, isto é, relações hierárquicas de posição social, de diferenças de legitimidade e de cálculo valoral do saber.

Em Bakhtin, o sujeito social pertence a uma classe social⁴ em que dialogam diferentes discursos da sociedade. Sendo o dialogismo interacional, desloca-se o sujeito do papel de centro, ao ser substituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

Em Charlot, cada sujeito ocupa uma posição na sociedade, que é também uma posição do ponto de vista de aprender e do saber. Ocupar um lugar nas relações sociais, estar engajado em um tipo de relação de saber, significa ser autorizado, incentivado, e às vezes obrigado a investir em certas formas de saber (conteúdo de saber, formas de atividades e formas relacionais). No entanto, não se pode dizer que há um determinismo vinculado à posição, há sim, probabilidades que podem ou não se cumprir. Isto fica mais evidente quando Charlot distingue a posição social objetiva e posição social subjetiva.

A posição objetiva é aquela que o sociólogo identifica do exterior, classificando os pais por uma escala de categorias sociais. A posição subjetiva é aquela que a criança ocupa em sua mente, em seu pensamento. A criança, de fato, interpreta sua posição social. Assim, há modos de ser filho de um operário, de imigrante, ou criança negra: pode-se ter vergonha, orgulho, resolver mostrar aos outros que se tem o mesmo valor que eles, querer vingar-se da sociedade, etc. Por serem sujeitos, as crianças produzem uma interpretação de sua posição social, do que lhes acontece na escola, enfim elas produzem sentido do mundo. A sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido e não se pode compreender esta produção de sentido a não ser em referência a um sujeito. (2005, p.50)

O dialogismo define o texto, como um tecido de muitas vozes, ou de muitos textos, ou de muitos discursos, ou enunciados, que se entrecruzam, se completam; respondem umas as outras ou polemizam entre si no interior do texto. (BARROS, 2001, p.35) Para Charlot, toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social, é um processo singular, desenvolvido por um sujeito que é, por sua constituição, um sujeito social. Aquilo de que ele se apropria foi produzido por uma atividade estruturada por relações sociais. E se a relação com o saber é sempre uma relação social com o saber, neste sentido é também uma relação dialógica com o saber.

⁴ Apesar de não haver referências explícitas em Bakhtin, para além da classe social, o sujeito também traz marcadores sociais de pertença de gênero, raça/etnia, orientação sexual, religião, geração, etc.

Assim sendo, a concepção dialógica de linguagem cria algumas possibilidades:

Pela primeira vez, parece possível entender os processos de significação como ao mesmo tempo como relativamente estáveis e sempre abertos, porque percebidos como ações de natureza social, dependentes de relações sociais. Pela primeira vez, descortina-se a possibilidade de conectar o agir do homem – na sua condição essencial de ser sociohistórico, criador, transformador e em permanente devir – com uma linguagem fundamentalmente plástica, isto é, adaptável à abertura, ao movimento, à heterogeneidade da vida humana. (FARACO, 2001, p.122)

Como um último aspecto de convergência entre os autores aqui chamados a dialogar, com certeza entre muitos outros que não serão abordados neste estudo, está a questão do sentido. Para Bakhtin,

(...) não tem sentido dizer que o sentido pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, o sentido pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ele só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. O sentido não está na palavra nem na alma do interlocutor. Ele é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro e escrito. (1986, p.132)

Este mesmo entendimento relacional do sentido pode ser percebido em Charlot:

(...) um enunciado que possa ser investido em uma relação com o mundo que seja uma relação de saber pode também ser investido em um outro tipo de relação com o mundo: o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático, etc. (2001, p. 64)

Para ambos os autores o sentido depende da relação de um sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo, ou seja, é um efeito da interação.

Desse modo, mesmo que em determinado momento o sujeito seja dono da palavra, não se pode negar que essa palavra tenha sido escolhida dentro de um estoque social de signos disponíveis. Essa seleção intencional procede do referencial concreto e comum aos interlocutores. Da mesma forma, ao interpretar o texto, o sujeito leitor deve concebê-lo como socialmente dirigido e precisamente situado, aceitando que a estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e o meio social mais amplo.

Tem-se a linguagem assumida, viva, como atividade social, consciência prática através da qual a realidade é apreendida. Como elucida Raymond Williams (1977) ao referir-se às teorias do Círculo Bakhtin, a linguagem enquanto consciência prática está impregnada e impregna todas as atividades sociais, inclusive as atividades produtivas.

Neste ponto pode-se somar ao arcabouço teórico até aqui desenvolvido as contribuições da Análise de Discurso, no sentido de construção de um dispositivo analítico que leve em consideração os sujeitos e os sentidos na construção da relação com o saber.

A relação com a linguagem na Análise do Discurso⁵

De acordo com Orlandi (2000), o estudo que interessa à Análise do Discurso (AD) é o da língua funcionando na produção de sentidos. As questões postas pela AD se referem mais ao “como” um texto significa do que ao “o que” ele quer dizer. Portanto, se produz um conhecimento a partir do próprio texto, ou seja, o sentido não é trabalhado como algo em si, mas como “relação a”.

É aqui que encontramos a proximidade entre o conceito de relação com o saber como forma de relação com a linguagem. Charlot (2005) fala na relação com o saber como resultado de diferentes lógicas para sua apreensão. Uma das lógicas é a do saber como conteúdo de pensamento. Nela a prática do saber funciona de acordo com normas específicas do mundo do saber-objeto, ou seja, como construção de um universo e de um discurso no qual a norma é a coerência interna desse discurso em um espaço teórico no qual se estabelecem as suas relações constitutivas.

Portanto, a relação com o saber se configura em uma relação com a linguagem que produz efeitos de sentido. É justamente o que a AD procura explicar: “a Análise do Discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicar a relação com esse ‘saber’ que não se aprende, não se ensina mas que produz seus efeitos.” (ORLANDI, 2000, p.34)

⁵ Aqui se está falando especificamente da referência de Eni Orlandi sobre a Análise do Discurso.

Quando se propõe a analisar o discurso a AD se preocupa com a compreensão do interdiscurso, se aproximando também da concepção de linguagem em Bakhtin. O interdiscurso é o existente que o sujeito encontra quando chega ao mundo na forma de linguagem. Para a AD o “(...) fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesmo de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”.(ORLANDI, 2000, p.32)

Assim como na visão estruturista, o sujeito ao qual se refere Orlandi, não é nem absolutamente dono de si, e nem completamente determinado pelo que vem de fora. Para a autora, o espaço da subjetividade na linguagem reside nessa tensão entre interioridade e exterioridade.

Para concluir, cabe agora estabelecer algumas implicações e contribuições deste estudo para as análises dos livros feitos para o ensino da educação física na escola, a partir dos pressupostos da relação com o saber, do dialogismo constitutivo da linguagem e da AD.

Considerações finais

Nas questões postas à relação com o saber como relação com a linguagem, encontram-se subsídios para interpretação do lugar do sujeito e do sentido em manuais de ensino para professores de educação física.

Como a concepção de linguagem em Bakhtin e os pressupostos teóricos da AD podem auxiliar na explicação ou deslindamento da relação com o saber presente nos manuais de ensino de educação física para a escola?

A caracterização do livro como um objeto-saber, no qual um saber está substancializado, de forma aparentemente autônoma, é uma perspectiva interessante para a análise dos processos dialógicos que estão subjacentes.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo da produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1986, p.123)

A idéia é investigar no processo de constituição da identidade da educação física, via livros, se o caráter dialógico está visível ou invisível, se evidencia a polifonia e/ou se está oculto na monofonia.

Esta proposta de investigação encontra ancoragem no grande desafio para os estudiosos do texto na perspectiva bakhtiniana, que, de acordo com Barros, seria “(...) examinar as estratégias, os procedimentos, os recursos que fazem de um texto dialogicamente construído discursos monofônicos e polifônicos”. (2001, p.37)

Como encontrar nos manuais o sujeito das relações com o saber? Como aparece no saber substancializado nos manuais a atividade dialógica do sujeito? De que forma se articula a interlocução interna ao discurso e o diálogo entre os discursos e os seus diferentes sentidos? “Disso se deduz que há uma relação ente o já dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do discurso e sua formulação”. (ORLANDI, 2000, p.32)

A análise destas questões, levantando elementos que permitam deslindar a visibilidade ou ocultamento do caráter dialógico nos manuais pode contribuir para o debate a respeito da identidade da educação física escolar. Através do reconhecimento de uma relação dialógica com o saber nos manuais, pode-se fazer o enfrentamento daquilo que foi notado por Barros: “Nos discursos autoritários abafam-se as vozes, escondem-se os diálogos e o discurso da verdade única, absoluta e incontestável. A única forma de contestar tais discursos

é recuperar externamente a polêmica escondida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor ao discurso autoritário um outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar” (2001, p.36)

O embate ideológico no campo da educação física pode ganhar um novo olhar, e também a idéia de uma única e “verdadeira educação física” pode não mais se sustentar através de uma abordagem dialógica. Pois, como afirma Bakhtin:

A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica. Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significativa. (1986, p.119)

Assim sendo, a abordagem da AD é mais uma ferramenta metodológica que contribui para o processo de construção do dispositivo analítico da relação com o saber presente nos discursos dos livros. Pois como nos diz Orlandi,

(...) é isto que podemos observar quando temos o objeto discurso como lugar específico em que se pode apreender o modo como a língua se materializa na ideologia e como esta se manifesta em seus efeitos na própria língua. Ao se propiciar a tomada em consideração do imaginário na relação do sujeito com a linguagem, dá-se um novo lugar à ideologia e compreende-se melhor como se constituem os sentidos, colocando-se na base da análise a forma material: acontecimento do significante afetado pelo real da história. Acontecimento que se realiza na/pela eficácia da ideologia. (2000, p.96)

Estas são algumas questões iniciais a respeito do potencial teórico-metodológico decorrentes desse estudo. A concepção dialógica de linguagem no círculo de Bakhtin, juntamente com os pressupostos de funcionamento do discurso na AD, ajudam a encontrar indícios e pistas sobre a relação com o saber na perspectiva de Charlot. Portanto, constituem-se em referenciais importantes na construção do dispositivo analítico para investigar os saberes constituídos em discurso nos manuais de ensino de educação física para a escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CASTRO, Gilberto; FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Fontes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli et al. **Sujeito e texto**. São Paulo: EDUC, 1988.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.