

# **Dinâmicas de constituição de identidade e moralidade em contextos intersubjetivos: discussão de práticas docentes para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva**

Miguel Angel García Bordas

## **1. O contexto**

A proposta que apresentamos para discussão parte do pressuposto inicial de que formas de afetividade e moralidade podem ser construídas, desenvolvidas e modificadas no cotidiano de práticas coletivas que ocorrem nas relações aluno-aluno e professor-aluno. Em outras palavras que o espaço de sala de aula pode servir como um lugar emergente de interação e construção de práticas semânticas, de discussão de valores e de estabelecimento de limites (deveres e direitos), permitindo assim evidenciar manifestações e ações decorrentes sobre o que pode e ou deve ser - estruturas deônticas - na convivência com o coletivo.

Pretendemos iniciar uma reflexão mais ampla sobre as práticas de leitura e os processos de formação de professores, bem como trazer contribuições sobre o papel social e político do professor como mediador de espaços intersubjetivos de construção de atitudes e de constituição de identidade através de atividades compartilhadas de leitura. Assim sendo gostaríamos de colocar em discussão o papel das diversas práticas de leitura compartilhada, assim como das estratégias produtivas de leitura compartilhada, a fim de desenvolver dimensões de uma metacoscência reflexiva sobre atividades de leitura e compreensão de textos compartilhados para atingir níveis de reflexividade através das dimensões: metalingüística, metadiscursiva, metapragmática e metatextual sobre os limites do pensar, do agir e do dever (dimensões cognitivas, pragmáticas e deônticas).

## **2. Algumas considerações conceituais sobre emergências e deficiências: elementos para uma estética de formas de leitura partilhada**

Temas como indisciplina, educação moral, violência, limites de comportamento vem ganhando a atenção de pesquisadores e profissionais envolvidos com educação. A discussão sobre a questão dos limites, dos direitos e deveres e das relações sociais torna-se cada vez mais presente e emergente, principalmente no campo educacional.

Tais preocupações têm sinalizado a existência de uma atual necessidade de busca e defesa de modos adequados de conduta, de ações morais e comportamentos éticos com intuito de poder compreender e construir outras formas de convívio social.

No nosso estudo buscamos focalizar a questão da moralidade compreendendo-a como um conjunto de significados que podem ser construídos e compartilhados no interior de grupos humanos, com vistas ao desenvolvimento de formas de sociabilidade<sup>1</sup> e convívio social. Esses significados mantêm uma relação intrínseca com as dimensões pragmáticas (agir), deônticas (dever) e cognitiva (pensar) dos sujeitos participantes do grupo.

Fundamentados numa perspectiva vygotskiana, no que se refere ao desenvolvimento humano, partimos da concepção dos processos de conhecimentos como produções simbólicas e materiais que tem lugar na dinâmica interativa – intersubjetiva e trans- subjetiva das relações humanas (inter-mental e trans-mental). Esse movimento interativo encontra-se implicado não apenas na relação direta sujeito – objeto do conhecimento, mas também na relação sujeito-sujeito-objeto. Em outras palavras, a elaboração cognitiva do sujeito se funda nas relações de alteridade com o(s) outro(s). Isto significa dizer que a constituição do sujeito, com os seus conhecimentos e **modos de agir**, pode ser compreendida na sua relação com outros, no lugar da intersubjetividade. (SMOLKA, 1993; GÓES, 1933)

Desta forma, entendemos que atividades partilhadas desenvolvidas em contextos intersubjetivos configuram-se como experiências geradoras de práticas de compreensão e assimilação de significados e, por conseguinte, de noções de limites de comportamento, podendo culminar em acordos coletivos sobre o que é e não é viável para o grupo.

Compreendendo esta natureza social e simbólica da ação humana, podemos visualizar que *Um comportamento moral não é e nem pode ser considerado com algo próprio de uma virtude que indivíduo isolado tem, mas como algo que se configura e desenvolve dentro de um meio sócio-cultural que, podemos dizer, não é apenas um contexto, um marco, mas é o próprio elemento constitutivo*. (BORDAS, 2000, p. 14)

Destarte, notamos que um comportamento moral se desenvolve processualmente no contexto de interação dos sujeitos. Esse contexto, ou meio sócio-cultural estrutura os modos de pensar e agir dos indivíduos, ao passo que também é estruturado pelos mesmos.

Podemos considerar que o espaço de sala de aula se estabelece como um contexto de interações entre aluno-aluno e professor-aluno, podendo servir, portanto, como um lugar emergente onde modos de sociabilidade podem ser construídos, desenvolvidos e modificados no cotidiano de suas práticas coletivas.

---

Acreditamos que a constituição coletiva de modos de sociabilidade ou acordos de convivência possibilita o desenvolvimento no sujeito do sentimento de pertinência ao coletivo e da atitude de responsabilidade pessoal pela vida comunitária.

### **2.1 Atividades partilhadas de leitura e mediação semiótica**

Muito se tem discutido a respeito das práticas de leitura, das estratégias para a formação de leitores competentes, dos modelos e limites de leitura e interpretação; existe uma bibliografia extensa a esse respeito, mas poucas coisas temos encontrado, especificamente, sobre a forma como trataremos a questão, ou seja, sobre o efeito da leitura como construtor de sentido e de formas de sociabilidade e moralidade nas relações do cotidiano a partir de atividades compartilhadas.

Em pesquisas anteriores, temos observado que as práticas da leitura no contexto escolar apresentam formas de carência de todo tipo de motivação, tendo uma presença forte de atividades mecânicas e repetitivas que geralmente são realizadas na tentativa de descobrir significados supostamente existentes, o que se torna um verdadeiro exercício passivo, literal, de desvendar os sentidos que cada autor teria dado quando escreveu o texto. Há uma dificuldade de entender o leitor como sujeito-ativo da construção de significados de forma interativa e dialógica, junto com outros possíveis leitores e de, assim, perceber os limites, não apenas da interpretação, mas também do poder, do dever e do fazer.

O que nos interessa problematizar é a apreensão do ato de ler e sua importância para construção dos significados que servem como fundamento das ações dos sujeitos. Assim, partimos da perspectiva que assume a leitura como uma atividade de construção ativa de sentidos e significados, ou seja, uma nova escrita de um texto.

Segundo Eni Orlandi (1996) a leitura é um momento em que os interlocutores se identificam como interlocutores e desencadeiam o processo de significação do texto.

Com Orlandi (1993) entendemos que há um leitor virtual inscrito em todos os textos, esse é constituído no próprio ato da escrita. Trata-se de um leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para o seu texto e para quem ele se dirige, podendo ser seu “cúmplice” ou um “adversário”. Assim, o leitor real, aquele que concretamente lê o texto, se apropria do mesmo e se encontra com o leitor virtual nele constituído com qual tem que se relacionar necessariamente.

Neste contexto leitura e sentidos, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem concomitantemente, dentro de mesmo processo, que se configura de maneiras diferentes conforme a relação (proximidade ou distanciamento) que se estabelece entre o leitor virtual e

o leitor real. O autor constitui o seu escrito na relação com um interlocutor (a nível virtual). Esse espaço de interlocução, essa incompletude faz parte da linguagem e é fundamental para a leitura. (ORLANDI, 1996). O conceito de dialogia de Bakhtin nos apresenta as dimensões de interação como os princípios constitutivos do(s) significado(s) de um discurso. Bakhtin viu a propriedade de dialogia como algo que caracteriza virtualmente todas as enunciações. Do seu ponto de vista “as enunciações não são indiferentes uma a outra e não são auto-suficientes; elas têm ciência uma da outra e refletem-se mutuamente” (apud WERTSCH; SMOLKA, p. 132). Segundo Bakhtin a dialogia decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário no espaço do texto. O texto é então considerado como uma “*unidade discursiva* ou realidade material que só encontra sua completude no processo dialógico” (BRAIT, 1999, p. 22).

Para Bakhtin, só se pode entender o dialogismo interacional a partir do descolamento do conceito de sujeito, o qual perde a centralidade do discurso e é substituído por vozes sociais, que fazem dele um sujeito localizado num contexto histórico e ideológico. Em outros termos, o sujeito “falante sempre invoca uma linguagem social<sup>2</sup> ao produzir uma enunciação, e essa linguagem social configura o que a voz individual do falante que dizer.” (WERTSCH; SMOLKA, p. 129)

Outro aspecto do dialogismo a ser considerado se refere à intertextualidade, que podemos entender como “diálogo entre alguns textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define e caracteriza” (BARROS, 1999, p. 4).

A intertextualidade caracteriza-se pela presença de vozes – polifonia – que polemizam entre si, se complementam ou respondem umas ‘as outras no espaço textual, reproduzindo o diálogo com outros textos. O texto passa ser um lugar de intersecção de muitos diálogos, um espaço de encontro de vozes originárias de práticas de linguagem socialmente diversificadas.

A perspectiva da intertextualidade no processo de leitura se insere na possibilidade de refletir (e tornar operacional) sobre o fato de que os sentidos de um texto passam pela sua relação com os outros textos.

---

<sup>2</sup> “ Para Bakhtin, uma linguagem social é “ um discurso peculiar a um determinado estrato da sociedade (profissional, etário etc.), em dado sistema social, em um dado tempo” (Holquist e Emerson, 1981, p. 430. Qualquer idioma nacional pode ser usado com conexão com várias linguagens sociais, e uma linguagem social pode invocar mas de um idioma nacional” (WERTSCH; SMOLKA, p. 129)

Esse jogo dramático das vozes, denominado dialogismo ou polifonia, ou mesmo intertextualidade, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese do conjunto, mas ao contrário uma tensão dialética, configura a arquitetura própria de todo discurso. (BRAIT, 1999, p. 25)

Bakhtin indica a necessidade de se compreender significados, enunciações e outros fenômenos semióticos a partir da perspectiva de como as vozes entram em contato – a esse processo denominou de interanimação dialógica.

A compreensão do ponto de vista de Bakhtin, é um processo no qual as enunciações de um ouvinte entram em contato e confronto com as enunciações do falante. As enunciações do ouvinte podem estar expressas tanto na forma de fala interna como externa.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN, 1997, p. 132)

Nesta perspectiva, não faz sentido dizer que a significação se restringe a uma palavra enquanto tal, pois, essa se relaciona com a palavra no momento da interação entre os interlocutores, ou seja, a significação se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.

Neste contexto de concepções que consideram a leitura enquanto uma ação dialógica e polissêmica que localizamos o nosso trabalho, e focalizamos o interesse em estudar os possíveis efeitos da leitura como construtora de sentidos e de modos de sociabilidade nas relações do cotidiano de sala de aula, a partir de atividades compartilhadas.

O que desejamos focar é a possibilidade da atividade de leitura partilhada servir como espaço de negociação de sentidos e ao mesmo tempo se estabelecer como uma experiência propulsora de reflexões sobre os limites de comportamento (direitos e deveres) a serem definidos pelo coletivo de um determinado grupo de sujeitos, no caso o grupo escolar, mais especificamente, a sala de aula.

A leitura é então por nós compreendida como uma mediação semiótica; uma ação interativa onde são colocados em diálogo os posicionamentos das vozes dos interlocutores em questão, abrindo espaço para um jogo de significações e compartilhamento de significados.

O conceito de mediação torna-se, portanto, fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho. A mediação é por nos entendida como “um operador simbólico de

movimentos de significação, desde que circula como registros, descrições do agir, do falar e do pensar, permitindo a articulação do sentido” (BORDAS, 1999, p. 93)

A mediação compreende um processo que propicia a interpretação do movimento de passagem de ações realizadas no plano intersubjetivo, ou intermental, para ações internalizadas, ou intramental.

A noção de mediação semiótica nos aparece como uma representação da dinâmica de interação e construção dos processos de compreensão de significados. Os movimentos de semiotização configuram-se como possibilidades de internalização, como uma ação de transição de formas de representação do coletivo para o individual e do individual para o coletivo.

Quando tratamos de mediação semiótica, estamos nos referindo as relações do sujeito com o grupo, com os outros e vice-versa, durante o processo de fundação de sentido através das atividades partilhadas, no caso as atividades de leitura. O grupo ou o conjunto dos “outros” sujeitos é aqui entendido como formulações culturais e simbólicas, que entram em jogo nos contextos de interações.

Nesta perspectiva, partimos da consideração do sujeito enquanto um agente duplo, que atua ao mesmo tempo no plano individual (ou subjetivo, singular) e grupal (ou objetivo, coletivo). (BORDAS,1999)

Essa duplicidade é vista como um elemento constitutivo do próprio indivíduo, que apresenta interesses e comportamentos distintos nas dimensões individual e grupal, havendo, contudo, interpenetrações dessas dimensões. É neste espaço das interpenetrações que localizamos a noção de mediação semiótica utilizada no nosso trabalho.

Tentamos focalizar a necessidade de desenvolver atividades compartilhadas como experiências geradoras de dinâmicas de entendimento e de discussão de significados e de limites comportamentais também. Neste sentido, é que colocamos em evidência o papel do “grupo”, do “pequeno grupo” e do “grande grupo” enquanto um mediador social ou atuante semiótico de fundação de sentido e moralidade.

As atividades partilhadas, por nós defendidas, pressupõem a quebra da verticalidade do professor como representação maior do saber no espaço da sala de aula também, privilegiam a horizontalidade das relações permitindo a construção de redes colaborativas em que todos participam, expondo suas percepções e concepções, promovendo, de forma dialógica, uma aprendizagem coletiva e promovendo a formação de indivíduos coletivos e cidadãos participativos.

Dentro desta perspectiva, esta reflexão visa discutir algumas dimensões dos processos de construção de formas de pensar e agir, destacando a interação como forma impulsora nos momentos de conferir sentidos e significados aos contextos sociais que se encontram inseridos. Em outras palavras, entendemos que é precisamente durante as relações de convivência e de compartilhamento de atividades com os outros, que os indivíduos estruturam os seus modos de agir e representar suas ações.

A nossa proposta pretende pôr em destaque a necessidade de desenvolver atividades compartilhadas como experiências geradoras de dinâmicas de entendimento e de discussão de significados e de limites comportamentais também. Neste sentido, é que colocamos em evidência o papel do “grupo”, do “pequeno grupo” e do “grande grupo” enquanto um mediador social ou atuante semiótico de fundação de sentido e moralidade.

Acreditamos, pois, que, alunos e docentes não devem fazer apenas um trabalho passivo de decifração dos códigos, mas, reagir ativamente frente aos textos, confrontando-os com as suas concepções e com os seus espaços de vivência nas tomadas de decisão e em situações do cotidiano.

Destacamos a necessidade de que os professores reserve momentos para debates e discussões sobre as temáticas centrais trazidas pelo(s) texto(s) trabalhado(s) e instaurem e atualizem contextos de interações, onde possam criar-se redes de relações tensivas entre os alunos e os professores, e assim tornem-se evidentes dinâmicas de negociação dos sentidos que possam ser atribuídos não apenas ao texto, mas também com relação às ações decorrentes e implicadas.

Quando abordamos os possíveis efeitos da leitura, focalizando o espaço escolar, estamos tratando, na verdade, de um entendimento metodológico de como a questão da leitura pode ser trabalhada no contexto pedagógico, e isso encontra-se, necessariamente relacionado com uma opção política e com uma forma de interpretar e entender os indivíduos e as suas relações com a sociedade.

As atividades partilhadas, por nós defendidas, pressupõem a quebra da verticalidade do professor como representação maior do saber no espaço da sala de aula também, privilegiam a horizontalidade das relações permitindo a construção de redes colaborativas em que todos participam, expondo suas percepções e concepções, promovendo, de forma dialógica, uma aprendizagem coletiva e promovendo a formação de indivíduos coletivos e cidadãos participativos.

Temos consciência de que não existe educação neutra, por extensão também não existe leitura neutra, nem é seu ensino ingênuo e isento de intencionalidades. Entendemos que a clareza sobre as concepções sobre ensino e aprendizagem da leitura é fundamental para a prática educacional.

O que estamos defendendo é o reconhecimento da escola e da práxis pedagógica como campos de pesquisa, principalmente, para os profissionais envolvidos com o fazer educativo, apostamos na possibilidade de uma formação continuada de todos os envolvidos, através do estreitamento das relações entre a universidade e a escola básica, desde os primórdios de uma alfabetização, nesta perspectiva de corte comunitário.

Acreditamos na possibilidade de implementar um trabalho diferenciado a partir da reflexão do grupo, onde o educador possa ir criando a sua identidade teórica, prática e reflexiva, traçando uma compreensão dos sentidos de sua prática e as possibilidades de reconstrução do fazer educativo enriquecida pelas pautas de negociação que se instauram através do trabalho colaborativo, em especial das formas de leitura e interpretação de questões da realidade nas suas diversas formas de representação textual, virtual.

### **3. Uma consideração quase geral de uma reflexão quase singular**

Percebemos que as atividades de leitura são momentos interativos entre a experiência de cada leitor e os textos que podem servir-lhe de elementos para reflexão e até, talvez, de contexto propício para ações e mudanças.

Um texto oculta e evidencia significados num jogo concreto de possibilidades enunciativas e compreensivas que, em cada momento, abrem as portas para ampliar os horizontes da percepção do leitor.

Assim sendo os leitores têm diversas formas de relação-animação com os textos a depender de suas finalidades e objetivos. As instâncias de leitura, de cada momento de entendimento, se configuram como conjuntos de (dis)posições que cada leitor encarna dentro de seu horizonte de expectativas.

A disposição peculiar de cada leitor determina a sua forma de reagir na sua interação com cada leitura, a partir de cada contexto ou momento de sua instância leitora.

A atividade de leitura pode comparar-se também a uma busca, uma pesquisa parecida à do garimpeiro que tenta extrair o joio do trigo dos garimpos na procura de ouro e elementos preciosos.

A vida de cada um se apresenta como um conjunto de circunstâncias que formam a moldura significativa de cada leitor, o que poderíamos denominar de seu quadro referencial - semântico.

O professor tem um importante papel neste processo de aprender a ler, pois como mediador, pode elaborar questões contrastivas que orientem e ofereçam pistas para começar a deslançar processos dinâmicos de interação e apropriação dos textos. Um bom trabalho de leitura deve propiciar a compreensão de diferenças e contrastes possíveis.

O professor pode ajudar a desenvolver a sensibilidade estética dos alunos contribuindo para o seu aprimoramento crítico-social com questões iniciais para que o próprio aluno possa ir fazendo também a mesma coisa com outros textos.

Esta atividade de leitura deve possibilitar formas de interação - interlocução com os próprios textos e com as outras pessoas, criando condições de desenvolvimento de capacidade crítica, para estabelecer relações internas e externas, assim como fazer destaques, inferências, conclusões, extrapolações, problematizações etc.

Na construção do sentido, as atividades de leitura devem tentar promover os pensamentos contrastivos através de leituras chocantes, marcantes, ricas em paradoxos para abrir espaços de desenvolvimento das (dis)posições de cada leitor e assim permitir leituras críticas e socialmente responsáveis.

Desta forma, a leitura torna-se um ato de cidadania, dado que é, ao mesmo tempo, um ato de diferenciação, de extrapolação e possibilidade de transformação e de inovação. O ato de ler transforma-se assim em uma atividade de reagir: ler é fundamentalmente concordar ou discordar, é reagir perante um texto e se apropriar dele tentando ver as implicações e aplicações possíveis.

Um uso amplamente divulgado para desenvolver exercícios de leitura nesta direção que estamos propondo aponta para a utilização de jornais na sala de aula, pois permite uma dinâmica de notícias emergentes e atuais para que se permita a discussão de posicionamentos e reflexões oportunas. O uso de textos "vivos" e marcantes pode propiciar um bom trabalho de leitura e compreensão de conteúdos em contextos significativos destacados. O estudo comparativo das notícias por meio de diversos jornais também pode propiciar interessantes exercícios contrastivos e críticos. Naturalmente esta idéia de utilizar recursos jornalísticos e a de criar, inclusive jornais na sala de aula não pode substituir definitivamente outros recursos didáticos como alternativas para desenvolver estratégias leitoras.

A busca de um tipo de leitor eficiente, capaz de compreender-atualizar os textos tem conduzido à esforços vários nas escolas, à criação de salas de leitura e clubes de leitores. Não creio que existam formulas especiais porém parece claro que se leitura é um exercício de interação-compreensão de textos, torna-se necessário desenvolver exercícios de interação de textos e leitores.

#### 4. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Tema e significação na língua In: \_\_\_\_\_ **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997, p.128-136.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e diálogo inconcluso. In: BARROS, D.; FIORIN, J. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 11-27. (Ensaio de Cultura 7).
- BARROS, D. *Dialogismo, polifonia e enunciação*. In: \_\_\_\_\_; FIORIN, J. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999, p.1-9. (Ensaio de Cultura 7)
- BORDAS, M. *O processo educacional, a comunicação e os agentes duplos: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica*. **Ágere: Revista de educação e cultura**. Salvador, v. 1, p. 85 – 105, 1999.
- GÓES, M.; SMOLKA, A (Orgs) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993, p. 9 –13.
- ORLANDI, E. A produção da leitura e suas condições. In: \_\_\_\_\_ **A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996, p. 193-203.
- ROSA, D. *A educação das novas gerações: a escola e o ensino moral* In: \_\_\_\_\_. SMOLKA, A; WERTSCH, J Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS,H (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999, p. 121-150.