

A MEDIAÇÃO DA LINGUAGEM NA PESQUISA EDUCACIONAL: ENSAIANDO UMA COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA¹

Karla Nazareth Corrêa de Almeida² (UFPA)
kalmeida@ufpa.br

GT 17 - Educação, Cultura e Sociedade

*Chamo sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido(...)
O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente (...)
(...)toda resposta gera uma nova pergunta (...) Se a resposta não dá origem a uma nova pergunta, separe-se do diálogo...*

(Bakhtin, 2000: 386; 411)

I – Memórias do Processo de Produção desta Reflexão.

Todas as vezes que termino um curso, tenho sempre uma imensa sensação de desconforto, o que fazer com todas as informações vistas ali? Como poderão me ajudar no trabalho que desenvolvo? São tão insuficientes as discussões... Determinados itens do programa sempre poderiam ser mais aprofundados... Mas o tempo é curto mesmo e na verdade, a sensação de desconforto de insuficiência das discussões, refere-se mais aos caminhos individuais que cada estudante tem que trilhar no processo de aprofundamento teórico-metodológico das questões que dizem respeito ao seu trabalho de pesquisa do que a qualquer lacuna que nos deixe o semestre. É aquela velha expressão que tantas vezes ouvimos pelos corredores da universidade “a pós-graduação é um processo solitário” e de repente, ao final de um semestre, sinto-me um corpo solitário e completamente fragmentado, incomodado com tudo que ouvi e li durante o processo de estudo e reflexão.

No entanto, “a solidão”, “o fragmento” e “o incômodo”, são o processo de elaboração de nossa compreensão acerca das questões estudadas. Nossa companhia são nossos pensamentos, tão cheios ainda, muitas vezes, de interrogações; os textos, suporte material do estudo feito, nossa memória; e as páginas em branco... Ah! As páginas em branco! Essa é a companhia que mais incomoda, pois são elas, que deverão ser preenchidas de sentido(s), como exercício de compreensão das questões estudadas, como composição do(s) fragmento(s), para serem, elas mesmas depois, meros fragmentos, composições fulgazes.

Desculpem os professores, o tom tão pessoal, mas talvez, por ter sido o curso sobre a linguagem e sua não transparência, é que resolvi explicitar uma sensação que tinha há muito e só agora consegui proferi-la e ao proferi-la talvez possa superá-la, exercitando o próprio caráter inconcluso do processo de conhecimento e principalmente, tendo a humildade e a coragem necessárias, para em vez de buscar dar tantas respostas, ser capaz de colocar pertinentemente novas perguntas, que por sua vez ao serem superadas, poderão dar sentido a minha prática de pesquisadora, dirigindo de forma radical, rigorosa e metódica a tese que pretendo defender.

¹ Originalmente este texto foi apresentado como Trabalho Final na disciplina “A Mediação da Linguagem na Pesquisa Educacional”, ministrada pela Profª. Dr. Graça Paulino e pelo Prof. Dr. Rildo Cosson, no Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação; da Faculdade de Educação; da Universidade Federal de Minas Gerais em setembro de 2003.

² Professora Assistente do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, doutoranda do Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tenho uma questão que me atormenta desde 1999, foi formulada quase por acaso, andava remexendo na biblioteca de meu Centro, quando achei um relatório sobre um encontro ocorrido na UFPA, na década de 80, sobre Pesquisa Educacional na Amazônia, aquele já era o segundo evento sobre a questão. Imediatamente me dei conta que de meados dos anos 70 ao final dos anos 90, era um tempo considerável, mais de 20 anos, e que nesse período, se institucionalizou uma forma de fazer pesquisa no Estado, a pesquisa resultante do processo de formação docente dos professores das instituições superiores, que produziam pesquisa educacional referente à conclusão de seus cursos de mestrado e ou doutorado, realizados fora ou dentro do Estado do Pará.

A articulação desses pensamentos, me levou a perguntar: Que tipo de pesquisa educacional estamos produzindo? Sobre que temas estamos produzindo? Quais foram/tem sido nossos parceiros nessa produção? Como nos articulamos ao cenário nacional de pesquisa em educação? Que discursos foram e estão sendo engendrados pela produção efetivada? Essas são algumas questões de meu ponto de partida, entre elas aparece a “palavrinha” discurso, com toda certeza, ela não tinha o sentido que hoje permeia este ensaio. Essas questões deram origem a um projeto de pesquisa, que hoje se constitui em meu projeto de doutorado, “A Pesquisa em Educação no Pará, 1980 a 2000- Uma Produção Instituinte” (título provisório)

Foi aquela pergunta, “quase inocente sobre discurso”, que me fez aumentar o coro dos alunos do PROCAD, em solicitar à nossa coordenação uma disciplina que trabalhasse a questão do discurso. Nos foi então oferecida a disciplina “Análise do Discurso Aplicada a Pesquisas em Educação”, essa disciplina me desestabilizou tanto, que não consegui compor meus fragmentos, ao final do curso uma página em branco sequer, foi preenchida; eram conceitos, categorias, discussões que não faziam sentido para mim naquele momento, quanto mais lia os textos, mais me fragmentava e incomodava. Quantas vezes me perguntei sobre o porquê de continuar insistindo naquilo?

Neste semestre (1º de 2003), vi ofertada a disciplina “A Mediação da Linguagem na Pesquisa em Educação”, percebi que era a oportunidade de fazer uma “recuperação”, solicitei a professora ingresso na disciplina e a possibilidade e responsabilidade de “preencher as páginas em branco ao final do curso”, acho que não poderia ter tido melhor experiência, pois na realidade, como recuperar um sentido que não se deu? Acho que em vez de “recuperação” vivenciei um “reforço”, ou melhor dizendo um novo diálogo; diálogo que me permitiu nova fragmentação, novo incômodo, nova solidão; só que dessa vez me possibilitou também, o encontro de um parceiro – Bakhtin, que agora me faz ensaiar aqui, uma compreensão responsiva ativa à questão da mediação da linguagem na pesquisa educacional.

II – Um Novo Parceiro Intelectual.

Todas as vezes que me perguntava sobre o porquê de continuar insistindo em compreender questões acerca de discurso e linguagem, vinha em minha cabeça a responsabilidade que tenho a partir do projeto proposto, em analisar a produção da pesquisa educacional no Pará, nos anos 80 e 90; pensava... vou estar trabalhando com textos, produzidos por colegas de trabalho, textos que vão para além de um simples trabalho acadêmico, muitas vezes significam sacrifícios pesados para seus autores, que saem do Pará e vem enfrentar a realidade do sul e sudeste; ao pensar essas questões pensava também, que no bojo delas a produção de pesquisa que foi realizada representa um pensamento educacional, e como tal, representa a capacidade teórico-metodológica de abordagem das questões educacionais sobre as quais produzimos.

Como trabalhar com essa massa de informações? A partir de qual referencial abordá-la? O processo de amadurecimento de abordagem do objeto, começava a me levar a desconfiar de minhas próprias proposições. No projeto, eu afirmava, que iria analisar a produção de pesquisa através do processo da análise de conteúdo e do quadro paradigmático proposto por

Gamboa³, no entanto, essas afirmações começaram a me parecer questionáveis, pois na verdade não quero apenas chegar a conclusão de que as pesquisas produzidas são empiricistas ou crítico-dialéticas ou fenomenológicas; não que estas conclusões sejam menores, pelo contrário, são necessárias e importantes para caracterizar o cenário de pesquisa no Estado; mas foi se forjando uma sensação de ir para além dessa questão.

Mas ir além como? Ir além em que direção? Como tratar os textos? A partir de quais categorias? Qual teórico poderia me dar esse norte? Como trabalhar com os textos tendo em vista que todo trabalho com textos é uma possibilidade de interpretação e como não cair num subjetivismo interpretativo no decorrer desse trabalho? Em síntese como trabalhar com dissertações e teses, que representam uma determinada linguagem, a linguagem científica? O que buscar apreender da massa de pesquisas produzidas?

III - Algumas Pistas do Novo Parceiro: Enunciado e Dialogismo.

Foi em meio a todas essas questões (e outras que ainda não sei articular coerentemente), que iniciei minha leitura de Bakhtin, tinha noções vagas sobre seu pensamento, mas o que mais me atraía nele era a informação de que trabalhava numa perspectiva dialética. Longe de ser uma figura consensual⁴, Bakhtin sem dúvida, inovou a perspectiva dos estudos lingüísticos no século XX, esta inovação se deu a partir da crítica dirigida ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo individualista.

Enquanto o primeiro considerava que só o sistema lingüístico podia dar conta dos fatos da língua, o segundo ao contrário só levava em consideração a fala dos indivíduos (Bakhtin, 2002:109) opondo-se a ambos, Bakhtin traz para a centralidade da discussão lingüística a categoria do enunciado, este no processo de comunicação verbal, é para o autor *uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro* (Bakhtin, 2000:294) O que interessa ao pensador russo não é a língua em sua composição estrutural, nem a fala do sujeito individual, mas os sentidos que se tramam na relação entre locutores em seu processo de comunicação verbal, comunicação esta que só adquire significado nas relações concretas onde é proferida, para Bakhtin:

... a forma lingüística (...) sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas (GRIFO NOSSO), *o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na verdade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida* (GRIFO NOSSO). (Bakhtin, 2002:95)

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados (GRIFO NOSSO) *constituídos com a ajuda de unidades da língua.* (Bakhtin, 2000: 297)

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 2002: 113)

³ Silvio Sanches Gamboa, desenvolve um estudo intitulado “Epistemologia da Pesquisa em Educação”, onde a partir do que denomina “Quadro Paradigmático” efetua a análise de 504 dissertações e teses defendidas no Estado de São Paulo entre 1971 à 1984. Partindo do que chama de nível metodológico, caracteriza a produção efetuada em três grandes abordagens: as produções empírico-analíticas; as fenomenológico-hermenêuticas e as crítico dialéticas.

⁴ No livro “Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin” Caryl Emerson chega a referir-se a indústria Bakhtin, fazendo um inventário da obra Bakhtiniana, Emerson apresenta pensadores que criticam e reafirmam as idéias de Bakhtin.

Na perspectiva acima, o pensador russo nos coloca diante da questão do dialogismo, para ele:

A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo lingüístico) entabularão uma relação dialógica. (Bakhtin, 2000:345-346)

O dialogismo é o fulcro do pensamento Bakhtiniano, sem essa compreensão seu pensamento é destituído de coerência; sua argumentação necessita que compreendamos que o processo de comunicação real ativa é resultado da interação dos sujeitos, não em sua individualidade, mas em seu processo de relação como sujeitos sociais, que partilham uma linguagem e valores em comum; é no espaço desse compartilhar que se estabelece um permanente diálogo que deve ser percebido não apenas como discussão, polêmica ou paródia (Bakhtin, 2000:350), mas como o espaço potencial do sentido constituído a partir das consciências que enunciam o seu mundo. Dessa forma, sua perspectiva dialógica vai para além do aqui e agora e se constituiu como um processo relacional que pode, inclusive, ser compreendido historicamente, no que Bakhtin chama de grande temporalidade (Bakhtin, 2000:366); nessa perspectiva enfatiza, a intrínseca relação entre sentido e dialogismo, afirmando que esta:

É uma relação marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural. Estamos perante uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais se expressa) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado. O diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.) A relação existente entre as réplicas de tal diálogo oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido... (Bakhtin, 2000: 353-354)

Compreendendo o dialogismo como intrínseco a formulação de sentidos e os enunciados resultantes dessa relação como as unidades reais na cadeia de comunicação verbal ativa, Bakhtin propõe o estudo dos enunciados-sentidos-discursos, é a compreensão dos sentidos que cabe ao cientista social, pois para Bakhtin, as ciências humanas são as ciências que tratam do espírito, assim como também são as ciências das letras, “*a palavra que é ao mesmo tempo parte constitutiva delas e objeto comum de estudo*” (Bakhtin, 2000:404). Ele supera assim o objetivismo abstrato que centrava suas pesquisas na estrutura da língua e o subjetivismo individualista que centrava sua atenção na fala do sujeito individual.

As verdadeiras perguntas que podemos fazer, não se dirigem à estrutura de mutabilidade mais lenta da língua, nem a individualidade da fala extremamente mutável e singular do sujeito, mas aos sentidos que se criam no processo de interação humana, sentidos que circulam em nossas vidas e nosso mundo, não como entidades abstratas inconscientes, nem como estruturas determinantes, mas como valores, crenças, hábitos, práticas, ideologias, visões de mundo ou seja, como a própria constituição do humano no mundo onde estamos inseridos.

Foi a compreensão desses aspectos do pensamento de Bakhtin, que me fizeram perceber que o “ir além” na análise da produção de pesquisa em educação, efetuada pelos mestres e doutores do Estado do Pará, no período de 1980 a 2000, poderá se dar, na medida em que for possível responder *aquela quase inocente pergunta já feita* “Que discursos foram engendrados pela produção de pesquisa efetivada?”

Acredito que Bakhtin é um teórico que pode ser meu companheiro na construção desse “ir além”, sua obra possui para mim nesse momento, algumas qualidades fundamentais em relação ao fato de me lançar num trabalho de investigação dos textos de pesquisa em educação já produzidos no Estado do Pará; ele tem uma postura epistemológica de

compreensão sobre as ciências humanas, foi fecundo em formular princípios/categorias de análise da comunicação real ativa⁵, e acima de tudo, revela e defende profundo posicionamento ético do pesquisador na tarefa de analisar os discursos.

Se hoje tenho essas certezas (??? Será que ficaria melhor aportes?), me encontro diante do desafio de amadurecer a compreensão, em relação a outras categorias do pensamento Bakhtiniano, de modo a articulá-las ao meu objeto de pesquisa, pois, inicialmente o pensamento de Bakhtin, desenvolveu-se no processo de análise literária, e eu estarei trabalhando com a linguagem científica. É verdade, que ambas as produções referem-se ao que Bakhtin denomina gêneros secundários (Bakhtin, 2000:281), mas embora pertencendo a mesma categoria de gêneros, os estilos de produção composicional, desses campos de expressão são completamente diferentes; o primeiro livre em sua possibilidade de criação, o segundo regrado em sua composição normativa, mas por outro lado, necessariamente criativo, pois sem criatividade não há conhecimento e a ciência se reduziria a mera reprodução, e além disso, Bakhtin nos diz que:

Definição do sentido em toda a profundidade e a complexidade de sua essência. O ato de compreensão concebido como descoberta do que existe, mediante o ato da visão (contemplação), e como adjunção, mediante a elaboração criadora a que o submetemos. Presunção do contexto posterior em sua extensibilidade, cotejo com o todo acabado e cotejo com o contexto inacabado. O sentido assim entendido (no contexto inacabado) não é pacífico nem cômodo (não se pode tranquilizar-se nem morrer nele) (Bakhtin, 2000: 402)

Compreender os sentidos, essa é a tarefa que Bakhtin nos delega, seja no campo das artes, da ciência, da política ou da vida cotidiana, por isso o desafio que se coloca agora é a produção de um desenho metodológico, que dê conta de compreender quais sentidos foram produzidos pela pesquisa educacional, efetivada pelos professores das universidades do Estado do Pará, que no período de 1980 a 2000 produziram suas dissertações e teses.

Esse “fio da meada” que parece estar se tecendo para a tese, é apenas o começo de um intenso trabalho que se efetivará no campo da análise de discurso, e aqui não posso deixar de lembrar a advertência da mestra “análise de discurso???? Não, não existe apenas uma, mas diversas possibilidades, melhor seria falarmos em análises de discursos”; de qualquer modo acho que minha direção terá muito de Bakhtin: enunciação, dialogismo, discursos polifônicos e discursos monofônicos, gêneros do discurso, compreensão, discurso de outrem, estilo, entoação.... são todos conceitos que precisam ser amadurecidos para serem utilizados de forma dialógica; nessa perspectiva o exercício que efetivamos abaixo, se efetiva como uma primeira incursão pelos discursos da pesquisa educacional.

IV - Pesquisa Educacional no Brasil: do texto anunciado ao discurso enunciator

4.1- Do corpus de análise, das razões de escolha, das condições de produção do corpus de análise e de seus destinatários.

O corpus escolhido para análise foi o texto intitulado “A Pesquisa Educacional no Brasil”, de Guiomar Namó de Mello. Inicialmente, esse texto configurou-se como uma Conferência, realizada no “I Encontro de Pesquisa Educacional da Região Amazônica”, este foi realizado em 1981, na cidade de Cuiabá-MT, na Universidade Federal de Mato Grosso e foi promovido pelo CNPQ. Posteriormente, a Conferência foi publicada no N° 46, do “Cadernos de Pesquisa – Revista de Estudos e Pesquisa em Educação”, da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, em agosto de 1983.

⁵ Vale ressaltar que aqui trabalhei apenas com dois aspectos do pensamento de Bakhtin, mas sua obra revela outras categorias como gêneros do discurso, tema, carnavalização e outros.

O corpus, que foi escolhido para este exercício, tem uma tripla importância: tendo sido uma Conferência proferida no “I Encontro de Pesquisa Educacional da Região Amazônica”, teve um papel dinamizador sobre a questão da pesquisa educacional para a Região. Vale ressaltar que esse evento marcou o início de outros eventos e discussões sistemáticas sobre este tema, na década de 80, na Amazônia. Além disso, dois anos depois como já dissemos, a conferência transformou-se em texto publicado na seção “Temas em Debate” do “Cadernos de Pesquisa”; isso levou o texto a ter uma circulação nacional, num veículo que possui uma credibilidade reconhecida, no meio acadêmico educacional brasileiro tendo regularidade de publicação, desde 1971.

A terceira importância da escolha desse corpus, diz respeito ao fato, de que os estudos de minha tese de doutorado, que ora faço, referem-se a produção da pesquisa em educação no Pará, no período de 1980 a 2000. Logo, o exercício aqui realizado, insere-se num corpus de análise mais amplo, que diz respeito a necessidade de compreensão do processo de institucionalização da pesquisa em educação no Estado, sendo os eventos dos anos 80, marcos nesse processo de dinamização da pesquisa em educação, nas universidades da região e, em especial, na Universidade Federal do Pará. Sendo assim, o texto me interessa também, pela posição que sua autora ocupava e pelo papel do discurso que esta anuncia no evento onde foi proferido (e que claro! Compreendo não se reduzir ao evento em questão); naquele momento, Guiomar era uma acadêmica de conhecido renome e respaldo na comunidade educacional, sendo pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da PUC-SP.

Além destas razões, um texto, um enunciado, não se produz se não for referente a um destinatário, Bakhtin nos aponta que todo texto tem um destinatário, ele dirige-se a alguém; essa é a quarta particularidade do enunciado concebido como unidade de comunicação verbal (Bakhtin, 2002: 325). Enquanto conferência, Mello dirigiu-se a um público de professores universitários e pesquisadores em educação da Região Amazônica, portanto um público especializado; como publicação no “Cadernos de Pesquisa”, além deste seguimento, o texto atinge alunos de graduação e pós-graduação, mas ainda se restringe a um público especializado. O interessante da análise é que pude perceber, que Mello está se dirigindo a um público, para além desses sujeitos em questão, poderíamos dizer, que ela está voltada para os educadores em geral, para mim em particular, e para nosso grupo-classe, quando a recoloco em debate e em questão, nessa perspectiva, foi fundamental a compreensão, de que o destinatário, não é um sujeito instituído no aqui e agora, mas o sujeito do qual o locutor busca uma compreensão responsiva ativa, mesmo que este não esteja no seu aqui e agora (Bakhtin, 2000: 356).

4.2- Da superfície, dos meios e entremeios: uma tessitura do(s) texto(s) enunciator(es)

4.2.1- Introdução e Parte I: Colocando o Problema

Guiomar Namó de Mello “limita-se” a colocar algumas idéias que expressam “seu modo de entender certos problemas relativos à pesquisa educacional” no Brasil, complementando com outras informações e pontos de vistas diferentes do que adota. A estrutura textual é composta de introdução, seis partes de desenvolvimento e conclusão.

Na introdução Mello apresenta três problemas que são consensos, na comunidade de pesquisadores em educação, naquele momento; eram eles: 1- pobreza dos recursos destinados à pesquisa educacional; 2- falta de maior autonomia na definição de temas e métodos; 3- desvinculação da pesquisa da realidade sócio-educacional do país.

Numa primeira leitura do texto, tive a impressão de que a autora havia abordado as três questões, no entanto, as leituras mais atentas, me levaram a perceber que o ponto dois se constituiu em seu eixo de argumentação, e que é, a partir dele, que os outros problemas são tratados.

Após apresentar os três consensos Mello inicia sua exposição historicizando a pesquisa educacional em nosso país, para isso, traz para o debate dois autores clássicos, que produziram sobre essa questão. Vejamos que aqui, a autora sai do meio de seus pares, os pesquisadores da educação em geral, e vai buscar a “fala” o “respaldo” de discursos já circulantes e aceitos no meio acadêmico.

O primeiro deles é Luiz Antônio Cunha, no texto “Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação”, que foi apresentado em 1978 no Seminário sobre Produção Científica nos Programas de Pós graduação, em Brasília, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES. De Cunha, Mello retoma, concordando (pode-se perceber aqui, que a autora busca um sentido de proximidade com Cunha, essa “proximidade” ou a busca dessa proximidade se dá, tendo em vista, as teses “próprias” que a autora desenvolverá no decorrer de sua análise) e explicando as teses sobre os vieses teóricos e metodológicos da pesquisa em educação, dos quais ela destaca o estrangeirismo, o tecnicismo, o sistemismo e o idealismo.

A segunda “voz” que Mello traz para o texto é a de Aparecida Joly Gouveia, professora do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, socióloga que se dedicou a pesquisas sobre educação, e cujo trabalho intitulado “Pesquisa Educacional no Brasil” inaugurou a circulação dos “Cadernos de Pesquisa – Revista de Estudos e Pesquisas em Educação”, da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, em julho de 1971. Da professora Joly Gouveia, Mello retoma, mas de uma forma breve, a questão da oscilação temática existente no campo educacional, oscilação essa, sem uma linha teórica ou metodológica que a orientasse.

Após retomar esses argumentos Mello continua seu processo de historicização da pesquisa educacional em nosso país, abordando rapidamente a criação do INEP – Instituto Nacional de Pesquisa Educacional em fins da década de 30; a influência da psicométrica nos idos dos anos 40 e 50; a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional; a influência da Teoria do capital humano nos anos 60 e seu predomínio até início dos anos 70 e o retorno nestes, dos estudos voltados para a psicopedagogia.

Nesta parte do texto sinto uma ausência de autoria/autora (?), não tenho certeza de quem fala, a objetividade não permite discernir o proferidor da palavra; podem ser os autores já citados, pode ser Mello, ou pode ser ainda a voz ecoante de tantos outros discursos já proferidos sobre essa questão. Aqui poderia dizer que o estilo científico impessoal está bem estabelecido. No entanto essa sensação, desaparece logo a seguir, quando Mello, coloca-se novamente e intensamente no texto, como “pessoalidade”.

4.2.2- Parte II: Apresentação das Teses

Na segunda parte de sua exposição Mello introduz a tese de que a volubilidade temática e o enviesamento metodológico da pesquisa educacional no Brasil, “tem se mostrado incapaz de contribuir de modo efetivo para uma real transformação de nossa educação e, conseqüentemente, da realidade social com a qual essa educação interage”. Isso levará a autora a duas sínteses por ela denominadas de POBREZA TEÓRICA E INCONSEQUÊNCIA METODOLÓGICA.

Estas sínteses pautam-se: 1- na concordância com todas as críticas que são dirigidas à pesquisa educacional; 2- na falta de um nível intermediário entre as causas mais próximas e os determinantes mais gerais da prática de pesquisa dos educadores.

Percebe-se que no processo de apresentação de suas teses, Mello retorna de forma marcante ao texto, isso vai ficar explicitado nas passagens abaixo:

(Eu)Concordo com todas as críticas que são dirigidas à pesquisa educacional entre nós.

(Eu)Querida entretanto, completá-las (...) falta a meu ver (...) que (eu)considero importante.

Essas passagens compõem o discurso de Mello, quando ela se refere ao nível intermediário que diz faltar à prática dos pesquisadores da educação; ela chega a enfatizar que:

Desde já quero deixar claro (GRIFO NOSSO) que meu trânsito (por onde???? Pela explicitação do que ela chama de nível intermediário e também pelo processo de crítica que vai apresentar nas partes 3 e 4 do texto) não é um passeio livre e descomprometido e sim um percurso orientado (GRIFO NOSSO): poderia descrevê-lo como uma tentativa de descobrir as mediações pelas quais nosso contexto histórico e social determina que produzamos este (GRIFO NOSSO) tipo de pesquisa que estamos criticando.

O “retorno marcante” da autora ao texto é extremamente significativo, numa análise atenta das passagens acima, podemos perceber que Mello começa a demarcar uma posição, um lugar e um espaço de fala, faz isso antecipando possíveis críticas de seus interlocutores. No entanto, apesar deste recurso, neste momento não explicita sua posição e seu lugar, sugere uma perspectiva diferenciada não apenas enquanto fala, mas também como prática de pesquisa. Ao se reportar a pesquisa educacional corrente Mello utiliza o pronome este, como indicação de que existe “aquele outro jeito de fazer pesquisa”, mas esse diferencia-se de quem? E por quê? E em que aspectos????

A constituição dessa resposta será dada a partir de duas questões de cunho filosófico, epistemológico e político cunhadas por Mello, são elas:

- 1. Que tipo de contribuições a educação tem a dar para transformar nossa sociedade numa sociedade menos opressora da maioria do nosso povo e mais justa na distribuição dos benefícios produzidos pelo trabalho da maioria?*
- 2. Quais as condições, os limites e as possibilidades de uma pesquisa educacional comprometida com essa transformação da educação e da realidade social?*

4.2.3- Partes III e IV: Discussão das Teses

Para buscar responder a essas questões Mello discorrerá sobre suas sínteses, a pobreza teórica e a inconseqüência metodológica, estes argumentos, constitutivos das partes 3 e 4 do texto, engendrarão o processo de explicitação de suas posições. Ao apresentar aspectos referentes a pobreza teórica, Mello argumenta que:

... a pesquisa educacional, os pesquisadores, ou os educadores que fazem a pesquisa, não dispõem ainda de um modelo interpretativo, de um modelo teórico que dê conta da educação, que é, em princípio, o próprio objeto da pesquisa.

Esta “pobreza teórica” levaria a adoção de modelos de outras ciências, a psicologia, a sociologia, a economia, etc...; esta “importação”, por sua vez, levaria a pagarmos o preço de reduzirmos a *educação a apenas uma das dimensões que a constituem* ou a temas prioritários a essas dimensões. Mas Mello coloca a questão do tema de forma secundária, pois segundo ela:

...uma teoria abrangente permitiria integrar temas educacionais os mais diversificados numa visão de conjunto. Se a educação é uma prática social complexa, se nela o individual e o social, o teórico e o prático, o investimento e o consumo, a transmissão e a renovação, a estrutura e o imaginário não podem ser separados, tudo em educação é, em princípio, relevante.

A pobreza teórica seria também decorrente das fontes financiadoras da pesquisa educacional, em especial, da política de pesquisa desenvolvida pelo MEC que na década de 70 deu prioridade para os estudos psicopedagógicos, deixando de lado estudos referentes a política educacional, ela chega a afirmar que:

Se o MEC incentivava esse tipo de estudos o que faltou aos educadores foi a possibilidade de fazê-los de acordo com uma teoria mais abrangente que as expectativas meramente técnicas que motivaram o MEC. Restava saber como articular as duas dimensões ou seja a técnica e a política. E para isso é preciso um quadro teórico que as inclua e que ponha em evidência suas relações recíprocas. Este, entretanto, ainda está por ser feito.

Este “ainda por ser feito” se dará para Mello se:

... conseguirmos entender claramente a natureza da própria educação, e seu papel, potencial e limites na transformação social da sociedade brasileira hoje.

Dando continuidade aos argumentos constituidores de sua síntese, Mello discorre sobre a inconseqüência metodológica esboçando a apresentação “**daquele outro jeito de fazer pesquisa**”, ou seja, a sua posição e inicia sua fala amenizando as críticas que fez até então:

Quando afirmo (GRIFO NOSSO) que inexistem modelos teóricos que informem a pesquisa em educação, isto não significa (GRIFO NOSSO) que as pesquisas se realizem sem respaldo em alguma teoria. Ao contrário, essa teoria sempre existe, pois sem ela seria impossível chegar a propor qualquer pesquisa.

(...) O que falta é um modelo teórico consistente, explicitado e assumido enquanto tal. Daí que grande parte de nossas pesquisas se realizam segundo pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subtendidos e dos quais, às vezes, nem mesmo o pesquisador tem consciência.

Esta amenização serve para introduzir o que Mello chama de:

... um questionamento sério a respeito de quais concepções de educação inspiram nossa prática de pesquisa, o que implica em entender um pouco os modelos metodológicos dominantes nas ciências humanas.

O questionamento dirigido as perspectivas objetivista e subjetivista que marcam o cenário científico moderno, é iniciado por um pressuposto:

*Em toda tentativa de apreensão da realidade social é impossível separar o **conhecimento do objeto da intenção prática que temos em relação a esse objeto**. São dois momentos de um mesmo processo pelo qual nos apropriamos do mundo humano.*

Nesta parte do texto Mello que até então estava notadamente presente na fala, mais uma vez, retira-se dela, a objetividade vai novamente marcar a enunciação da autora, é como se o discurso sobre as ciências, fosse proferido por um alguém indeterminado e muito distante.

A dicotomia entre esses dois momentos, a princípio indissociáveis, ocorreu nas ciências sociais em virtude da transposição mecânica...

... Passaram a ser vistas como coisas...

Dentro desse modelo objetivista, que inspira....

As limitações apontadas ao modelo objetivista.

Para finalizar “sua” exposição sobre o objetivismo e subjetivismo Mello afirma que: (perdoe o leitor pela longa citação, mas esse trecho, possui uma significação própria, que será muito importante para algumas análises posteriores).

Evidencia-se então a necessidade de incorporar os dois modelos rapidamente esboçados numa síntese que redundaria de natureza diferente daquela que cada um deles possui, se tomado isoladamente. Essa síntese deveria reter o primado do mundo objetivo, regulado por leis que lhe são próprias e independem da consciência do investigador, mas ao mesmo tempo deveria ter espaço para a subjetividade humana. O que significa admitir que o conhecimento é algo mais do que o reflexo fiel desse mundo tal como é imediatamente representado em nosso pensamento, por meio dos sentidos. Por outro lado a verdadeira apreensão do real só se consuma quando é visto a “olho nu” integra-se numa totalidade que determina as leis internas que atuam na parte examinada, e que com ela se articula em influência recíproca. Para isso, é preciso que o pensamento “trabalhe” o que observa e vá além do observado, concretizando-o por abstrações. Ou seja, empregando categorias teóricas que são produtos da consciência, mas não dom sobrenatural, por que as abstrações que o pensamento constrói só são válidas se partirem do movimento existente de fato na realidade.

Nessa alternativa, todo conhecimento seria também comprometido com um ponto de vista determinado, não um ponto de vista apenas subjetivo e sim um ponto de vista que decorre da posição do investigador numa estrutura social, política e econômica. A objetividade se redefine, não é entendida como a exatidão da descrição ou da previsão, e sim, como adequação do conhecimento a uma ação prática sobre o mundo social. Objetivo, teoricamente, é aquilo que responde ao objeto em termos práticos. Do mesmo modo que o verdadeiro conhecimento da pedra se efetua plenamente na construção do machado, o conhecimento da realidade social se consuma na atividade de fazer dela o “machado” que se quer, de acordo com o ponto de vista determinado pela posição que o sujeito investigador ocupa, ou assume como seu, na totalidade de uma formação social que é histórica.

Podemos inferir que essa síntese, apresentada pela autora, articula os princípios epistemológicos “**daquele outro jeito de fazer pesquisa**”, que ela implicitamente anunciou

anteriormente, logo, é no campo desta síntese, que a própria autora se coloca. Olhemos para os termos em verde, poderemos perceber que genericamente este é um campo crítico e dialético. Então, numa perspectiva mais ampla das ciências, a autora indica inserir-se nesse espaço; até aqui, aparentemente não há problemas, mas ao transpor essa discussão para o campo educacional, veremos que as coisas não são tão simples assim, e que essa **não simplicidade**, já é apontada nesse mesmo trecho. Notemos que Mello, caracteriza essa síntese, como algo que não está ainda tão estabelecido, como algo que está se fazendo, ou se pressupõem estar fazendo:

*... numa sínteses que redundaria...
... essa síntese deveria....
... todo conhecimento seria também..
... a objetividade se redefine....*

De qualquer modo, essa é a síntese que a autora apresenta até o final do texto, não identifiquei outra síntese onde pudesse situá-la. Para finalizar sua argumentação acerca da pobreza teórica e da inconseqüência metodológica, levanta duas relevantes conseqüências para a prática da pesquisa:

*1) mesmo considerando os mecanismos de poder e de pressão das agências financiadoras, o pesquisador pode, em qualquer tema, procurar entender e assumir seu ponto de vista com objetividade e optar a partir de quais interesses faz a pesquisa.
2) Isso implica em entender a educação tal qual é e tal qual a dinâmica e a contradição nela de fato existentes permitem transformá-la e desenvolvê-la
... Se as prioridades políticas dos órgãos financiadores determinam temáticas, o arsenal teórico e metodológico do pesquisador para abordar essa temática é, portanto, de suma importância.*

4.2.4- Parte V: Apresentação dos Interlocutores

Na parte 5 do texto Mello que até então estava ausente, retorna à cena; seu retorno é defensivo e inicia o trecho apresentando/antecipando uma possível objeção da audiência em relação às conseqüências apresentadas no final da parte 4:

... (Se) fazemos pesquisa para saber o que é educação; como é que devemos ter como pré-requisito da pesquisa uma concepção de educação? O que seria essa concepção? Um conjunto de pressupostos com os quais abordamos a realidade, ou alguma coisa que construímos a partir da pesquisa?

A presença marcante de Mello é necessária pois ela antecipa responder a possível objeção colocada, e ao fazê-lo, apesar de não explicitar, começa a inserir seus “reais” interlocutores. Sua resposta à possível objeção, constituiu-se de argumentos que reforçam sua posição na síntese que ela apresentou anteriormente mas não nominou e que identifiquei como um campo crítico e dialético. Essa parte 5, é um trecho de transição para a explicitação de suas posições no campo da educação e da pesquisa em educação, visto que, as idéias sobre isso, ela vai desenvolver mesmo, é na parte 6 de seu texto. Não é à toa, que ela finaliza essa parte de transição assim:

Qual seria, então, nossa proposta em termos de que visão de educação temos, de como entendemos essa educação na sociedade brasileira hoje, a qual poderia orientar nossa atividade de pesquisa? Creio que é aqui que nosso debate deveria começar. Vou adiantar algumas coisas rapidamente para abrir esse debate.

4.2.5- Parte VI: A Tomada de Lugar e Conclusão

Na parte 6 do texto, Mello apresenta pontos fundamentais de sua exposição, é aqui que a autora explicita sua posição, quanto ao entendimento acerca da educação, da escola, dos educadores e da pesquisa educacional. Vamos então aos pontos centrais desse trecho:

*...Difícilmente poderemos ter uma teoria da educação sem termos uma teoria da **totalidade do social** e sem entendermos o papel que ela desempenha neste social..
... tendemos a cometer o **erro da reprodução**, de só percebermos o lado reprodutivo da escola, ou tendemos a **absolutizar o seu lado transformador** e, em geral, a discutir muito mais a educação ideal, ou a educação que queremos, do que a educação que de fato temos. (...) na maioria das*

vezes, nossos debates não deixam claro como é que fazemos a travessia daquilo que temos para aquilo que queremos. ...Não é que o sonho, o imaginário e o desejo sejam proibidos. Ao contrário, acho que eles são muito importantes...

... a hipótese que eu levantaria para nossa discussão é a de que a educação brasileira hoje, tem um papel importante, específico, mas não determinante ou, pelo menos definidor de uma transformação social, principalmente de uma transformação radical...

... Acho que os educadores talvez estejam correndo o risco de fazer um discurso ou de adotar uma visão idealista, atribuindo à escola, e a educação de um modo geral, um papel direto de formação da consciência crítica ou da consciência revolucionária, como se não existissem outras instâncias muito mais legítimas do social, principalmente no trabalho e nos partidos, que se encarregariam da formação dessa consciência...

... Este é um erro ou um desvio idealista...

... na medida em que o discurso idealista nos levar a olhar para frente, no horizonte, esquecendo onde estão os nossos pés, acabaremos por relegar a um segundo plano os processos imediatos de ensinar a ler e a escrever, de ensinar competentemente e corretamente, de transmitir bem o conteúdo do saber escolar.

... Ignoramos essa realidade, quando voltamos totalmente os nossos olhos para uma escola ideal ou para uma escola totalmente crítica, ou para uma educação (como gostamos de chamar) revolucionária. Deixamos a visão da escola como estritamente reprodutora, para passar à que confunde a escola com partido revolucionário...

A escola nada mais é do que isso que ela diz que é: transmissora de conhecimentos que são conhecimentos produzidos no âmbito de uma classe dominante mas que nós podemos presumir úteis também aos dominados: ensinar a ler, escrever e contar é importante. Dar um mínimo de condições de cidadania é muito importante E talvez seja isso que humilde e modestamente podemos fazer, mas isso teremos que fazer com competência, e comprometidos com os interesses da maioria...

... temos uma educação totalmente distorcida, onde muitos professores sequer dominam a leitura e a escrita, como é o caso dos professores leigos do Nordeste rural. E aí estamos atribuindo à escola, que mal sabe ensinar a ler e escrever, o papel de, por exemplo, inverter as relações de produção. Ora, ela não tem o poder para isso.

... Ou desfazemos completamente essa ilusão, ou ficaremos sempre lamentando que essa escola não presta...

...Em resumo, estamos cobrando dela algo que ela não pode fazer, e deixando de cobrar aquilo que ela tem obrigação de fazer ...

Novamente, me desculpe o leitor, pelas longas citações, mas essa é a parte do texto de Mello, onde finalmente ela exprime quem são seus interlocutores, com qual perspectiva está debatendo e confrontando, e principalmente, qual sua visão de educação, escola, e portanto, de pesquisa em educação.

Uma leitura apressada do trecho 6 dá a impressão, que a autora de repente, sai do assunto central, mas as teses que ela explicita, pelo contrário, reforçam e materializam sua fala até então. Anteriormente, quando analisava a fala de Mello sobre as ciências, afirmei que ela aponta uma síntese epistemológica, com a qual concorda, mas não nomina. Pelas características, pude situar a síntese num campo crítico e dialético; afirmei também, que no âmbito mais geral das ciências, a autora indicava inserir-se nesse espaço, até aí como já disse não há problemas mas é aqui, na parte 6 do texto, que ao transpor essa discussão para o campo educacional, vemos que as coisas não são tão simples assim.

No longo trecho anteriormente citado, Mello explicita que está debatendo e refutando as teses que no campo educacional, denomina de reprodutoras e idealistas, vemos aqui um deslocamento dos conceitos, se no campo das ciências em geral ela usa objetivistas e subjetivistas para contrapor a uma perspectiva crítica e dialética, demonstrando-nos que sua síntese é de natureza diferente das anteriores, no campo educacional, ela debate e refuta um discurso, que está no chamado campo crítico da educação, espaço no qual a própria autora indica situar-se.

No campo crítico da educação ou no campo progressista da educação da década de 80, podemos situar os discursos e os educadores que se pautavam em contraposição ao discurso tecnicista que marcava a política estatal. Este discurso era marcado pelos estudos

reprodutivistas críticos; quem nas décadas de 70 e 80, nos cursos de pedagogia e com professores mais críticos não estudou por exemplo Althusser e Bordieu? Cujas análises apontavam para o âmbito reprodutivo da instituição escolar (em algumas perspectivas diferenciadas). Análises essas, que levavam grupos de educadores a defender a possibilidade de experiências educativas e escolares fora do âmbito estatal da escola pública.

Outro discurso extremamente significativo era o da Educação Libertadora, representada por Paulo Freire, muitas e ricas foram as experiências pautadas nos princípios freirianos de educação, em especial, as práticas de alfabetização popular, desenvolvidas no seio da Igreja Católica, através de suas CEB's (Comunidades Eclesiais de Base). Vale ressaltar que muito desses discursos e práticas, estavam fora da escola pública, enquanto prática instituída; mas não podemos deixar também de ressaltar, que muitos, sempre foram os educadores comprometidos com uma educação libertadora no interior das escolas públicas e nos sistemas de ensino, como práticas de resistências ao tecnicismo dominante.

Esses são os discursos com os quais Mello se confronta, mas ressalto, que o discurso que ela representa, e que, em meados dos anos 80, ficou conhecido como crítico-social dos conteúdos, também se coloca como um discurso em contraposição ao discurso estatal instituído; notemos que para diferenciar-se do reprodutivismo e dos “idealistas” como ela chama, mais tarde o discurso incorpora os termos crítico e social.

Podemos perceber também, que não é uma disputa apenas no campo educacional que está se dando na parte seis do texto, mas fundamentalmente uma disputa política, de entendimento, sobre em quais instâncias do social se dá a formação da consciência crítica, assim como, uma discussão sobre em quais espaços deve se dar a disputa política pelo poder do Estado. Devemos lembrar que o início da década de 80 é marcado pela democratização da sociedade civil brasileira; a chamada “lenta, gradual e progressiva redemocratização” estava em pleno curso, estávamos saindo de 20 anos de um regime de ditadura militar. Temos nesse quadro, um cenário de disputa dos “novos” partidos.... (P)MDB, o PT.....; as grandes greves do ABC, os acirrados conflitos fundiários da Amazônia com a prisão e deportação de padres comprometidos, com os então, chamados, posseiros, e vários outros movimentos.

Percebe-se que o discurso de Mello não é apenas um discurso sobre a pesquisa educacional, mas é acima de tudo, um discurso que representa um coletivo de vozes, que estão em disputa na sociedade brasileira, disputa essa que é higienizada do texto da autora. Numa leitura inicial, parece que a objetividade acadêmica marca essa produção, o texto é cheio de sujeitos indefinidos e terceira pessoa do plural, mas uma leitura crítica, nos permite perceber, como já mostrei acima, o quanto a autora adota um movimento de “presença e ausência” do texto enquanto voz que enuncia, ao mesmo tempo, é significativa a exclusão das outras vozes do texto, estas aparecem de forma geral como “os educadores”, educadores entre os quais poderíamos ler que a autora encontra-se, mas educadores que são na realidade “**os outros educadores, diferentes de mim e de minha posição**” – **o este tipo de pesquisa, são esses outros.... aquele tipo de educação, escola e pesquisa em educação são o meu tipo de pesquisa,** aquela que defende a tese de que a escola cabe ensinar a ler, escrever e contar como possibilidade de dar ao povo o mínimo de cidadania.

Após explicitar sua tese Mello finaliza sua fala afirmando que:

... a meu ver, é dessa perspectiva sintética que tentei esboçar – a apreensão concreta do real – que depende o embasamento de uma pesquisa transformadora (...) Caso contrário, insisto uma vez mais, estaremos sempre discursando e pesquisando sobre um dever ser que nada tem a ver com o ser real e portanto, não estaremos de fato modificando a educação.

V – As Faces da Palavra – entre a monofonia e a polifonia.

Na última parte deste ensaio gostaria de fazer algumas considerações sobre o exercício de análise do discurso, efetuado em relação ao texto de Mello, retomando algumas idéias de

Bakhtin concernentes a dialogia, a monofonia e a polifonia e ao papel do cientista social que se propõem uma análise discursiva.

Como já vimos, o dialogismo é o cerne do pensamento Bakhtiniano, dessa forma toda enunciação dá-se numa relação dialógica de interação entre os sujeitos a partir da palavra enunciada. Nessa perspectiva, toda comunicação verbal ativa é um processo de troca, de encontro entre os sujeitos, a princípio este pensamento pode nos dar a idéia de que o processo de enunciação entre os sujeitos é um processo harmônico, podemos ter também a idéia de que o pensamento de Bakhtin é ingênuo e idealista. De forma alguma, Bakhtin cai nessa cilada, para ele o processo de comunicação verbal ativa dá-se como um processo permeado de contradições, para ele essas contradições⁶ marcam o discurso e as práticas humanas, levando-o a acreditar que no campo discursivo:

... como em qualquer lugar a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica recusa tanto pela tese como da antítese, e constituiu uma síntese dialética... (Bakhtin, 2002:109)

Essa afirmação é interessante por dois aspectos, primeiro porque é formulada quando o próprio autor indaga a si mesmo a respeito de suas críticas e conclusões em relação as tendências que está abordando o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato; segundo porque se fizermos uma leitura atenta e seguirmos o pensamento de Bakhtin, veremos que a verdade para ele é sempre algo que está se instituindo, portanto não existe uma verdade, mas verdades, construídas socialmente. É esse aspecto do pensamento de Bakhtin que nos dá condições de entender o que para ele é a palavra monofônica e a palavra polifônica, estas nada tem haver com verdade ou falsidade, mas com características de sentido que o discurso assume ao ser enunciado e aqui é necessário *abordar o significado do tema do sujeito que fala e sua palavra dentro da esfera extraliterária da vida e da ideologia* (Bakhtin IN BRAIT, 2003: 23)

Ao enunciar, o sujeito utiliza estratégias discursivas, que podem evidenciar ou inibir o princípio dialógico da comunicação verbal ativa; a polifonia ressalta o dialogismo a monofonia o inibe. Num discurso polifônico o sujeito enunciador evidencia as condições dialógicas nas quais sua fala se insere, não cala as vozes com as quais dialoga, nem abstrai o contexto onde tal diálogo se efetua, lembrando que aqui nos referirmos as vozes sociais, a fala do sujeito é sempre resposta a tantas outras falas, sobre isso Bakhtin afirma que *a palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez responder à resposta, e assim ad infinitum*. (Bakhtin, 2000:357).

Na perspectiva monofônica o sujeito inibe as vozes com as quais dialoga, aparenta ser uma voz única, tem a ilusão da primeira e da última palavra, é a palavra que teme o terceiro como nos diz Bakhtin, e que *busca ser reconhecida apenas no imediato (busca uma compreensão responsiva apenas num nível de profundidade limitada), junto aos destinatários imediatos*. (Bakhtin, 2000:357)

Dessa forma ao percebermos que a enunciação não é um processo harmônico, dialetizamos o sentido, tornando-o sempre potencial e inacabado, *a verdade não se encontra exatamente no meio (...) a verdade encontra-se além*, o inacabamento dá-se sempre na perspectiva da potencialidade dos sentidos e suas infinitas relações, mas esse pensamento não pode reificar-se, pois a *reificação completa, extrema, levaria inevitavelmente ao desaparecimento do que não tem fim nem fundo no sentido (de qualquer sentido)* (Bakhtin, 2000:405)

Compreendendo então que é na potencialidade dos sentidos que podemos captar suas características de monofonia ou polifonia, que arrisco afirmar que o texto analisado de Mello, constrói-se numa perspectiva monofônica, onde a principal estratégia discursiva da autora consiste em desqualificar os discursos com os quais está dialogando, assim como

⁶ Ver a página 4 deste ensaio, lá o autor já nos indicava essa idéia.

descontextualizar a realidade onde o debate está se dando.

Mello ao contrário do que anuncia (...) *limitar-me a colocar algumas idéias que expressam meu modo de entender certos problemas relativos à pesquisa educacional entre nós (...) complementando com outras informações e pontos de vista diferentes do que adoto*, não complementa com outros pontos de vista suas idéias, ela simplesmente os excluí, julga-os como “erro, desvio e distorção”, apresenta seu discurso como o verdadeiro e certo. Dessa forma, uma possível perspectiva dialética que poderia marcar seu discurso petrifica-se, como a Medusa que não conseguia se olhar no espelho, e que, ao fazê-lo foi vencida por Perseu, pois petrificou-se e este cortou-lhe a cabeça; mas vale lembrar que este olhar não foi espontâneo...

VI – Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. (2000). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Ed. Hucitec e Annablume.
- BRAIT, Beth. (2003). “As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso”. In: Barros, D. L. P. & Fiorin, J. L. (orgs). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo, EDUSP.
- EMERSON, Caryl. (2003). *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro, DIFEL.
- Gamboa, Silvio Sanchez. (1996). *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas, SP, Mimeo.
- MELLO, Guiomar Namó de. (1983). *A Pesquisa Educacional no Brasil*. In: *Cadernos de Pesquisa – Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*. No 46. São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.