

## **A mediação do Outro no desenvolvimento: entre Bakhtin e Vygotsky, um estudo de caso**

Noeli Reck Maggi<sup>1</sup>

Renata Santos de Morales<sup>2</sup>

### **Resumo**

Tanto nos postulados de Bakhtin quanto na teoria sociointeracionista de Vygotsky, o papel do Outro como mediador se mostra indispensável para o desenvolvimento do humano e de sua existência social. Ambas as teorias dão ênfase às relações interativas que resultam no processo dinâmico da linguagem entre os sujeitos, à luz do contexto sócio-histórico-cultural. Este estudo tem como objetivo trazer apontamentos sobre o papel das relações inter e intrapessoais no desenvolvimento e na aprendizagem de adultos, participantes de um projeto de extensão em instituição de Ensino Superior de Porto Alegre.<sup>3</sup> É apresentado um estudo de caso com análise fundamentada nos conceitos de tema em Bakhtin, e de significação em Vygotsky.<sup>4</sup> Os resultados indicam que sujeitos em situação de escolaridade tardia, embora não tenham experimentado a aprendizagem formal no início de suas vidas, se beneficiam com os processos interativos e com a intervenção do Outro para a concepção de tema e de significação. O contexto sócio-histórico-cultural em que o sujeito encontra-se inserido influencia diretamente na formação de conceitos e na possibilidade de ampliação da experiência para outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Outro. Aprendizado. Linguagem. Contexto sócio-histórico-cultural.

### **1 Introdução**

Tanto Bakhtin<sup>5</sup> quanto Vygotsky compartilharam de um mesmo contexto social e político na Rússia, passando por momentos históricos decisivos, como a revolução de 1917. Ambos foram expostos, ao menos inicialmente, às mesmas fontes. No entanto, enquanto o primeiro trilhou o caminho da teoria literária e cultural, o segundo dedicou sua vida profissional à psicologia do desenvolvimento. Embora tenham atuado em áreas distintas, é inegável que suas abordagens com relação à linguagem e à cultura são, de certa forma, complementares, seguindo a mesma direção.

Em obras que tratam sobre Bakhtin e Vygotsky, parece existir uma tendência de aproximação das duas teorias, uma tendência de convergência, ou mesmo de fusão (para

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular no Centro Universitário Ritter dos Reis/Uniritter – Laureate International Universities nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu. E-mail: nrmaggi@uniritter.edu.br.

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela UniRitter Laureate International Universities (2014) e doutoranda na mesma instituição. E-mail: re.morales@live.com.

<sup>3</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Ritter dos Reis sob o n. 701.199.

<sup>4</sup> Este estudo é um recorte de pesquisa mais ampla apresentada como dissertação de mestrado da autora, em 2014.

<sup>5</sup> Ao longo desta seção, e deste trabalho, quando mencionarmos o nome de Bakhtin, nos referimos tanto ao filósofo Mikhail Bakhtin, quanto aos membros de seu círculo.

alguns exemplos, ver HOLQUIST, 2003; Kozulin, 2001; WERTSCH, 1991). Holquist (2003, p. 78) menciona que ambos os teóricos apresentam uma forte tendência em enfatizar o aspecto social da língua. Emerson (1983, p. 252) indica que o ponto de partida de ambos foi o mesmo, ou seja, uma crítica a metodologias reducionistas: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato em Bakhtin; a psicologia idealista e o behaviorismo em Vygotsky.

Ambos, influenciados não apenas, mas principalmente, por Marx e Engels, enraizaram seus estudos no materialismo dialético e histórico, em uma perspectiva sócio-histórica. Bakhtin e Vygotsky iniciaram seus trabalhos a partir de premissas semelhantes. Ambos salientaram que a língua é um meio poderoso de desenvolvimento do ser humano, destacando a importância do *outro* como uma parte indispensável do processo. Sob a perspectiva sócio-histórica, não seria possível contemplar a existência humana sem contemplar o conceito de alteridade. Além disso, ambos lidaram profundamente com conceitos fundamentais ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem do humano, conceitos que utilizamos neste estudo para a análise de um estudo de caso: *tema*, em Bakhtin; *significado* em Vygotsky.

O interesse comum de Bakhtin e Vygotsky sobre a linguagem e sua importância social contribuiu facilmente para encurtar a distância entre eles. Ambos estudaram a língua como um processo social e interpessoal. Em Bakhtin, o foco está no discurso e no enunciado, e, em Vygotsky, na fala e no pensamento. Em ambos existe uma preocupação com o processo de desenvolvimento do indivíduo além da sua vida biológica, adentrando no aspecto de sua existência social, num processo em que o *outro* é intermediário da inscrição do indivíduo no mundo.

Um dos problemas enfrentados pelos dois autores era o de compreender, nos domínios da palavra e da consciência, interseções, disjunções, deslocamentos, aproximações, afastamentos e limites, cuja materialização possibilitasse diversos modos de realização da linguagem em sua inserção nas relações sociais de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Nesse sentido, no presente estudo, inicialmente iremos fazer breves apontamentos sobre os aspectos teóricos de Bakhtin e Vygotsky mencionados anteriormente. Após, apresentaremos a metodologia empregada na pesquisa que deu origem a este artigo, e, finalmente, traremos a descrição de um estudo de caso e os encaminhamentos sugeridos.

## 2 A perspectiva de Bakhtin

Bakhtin sustenta toda sua teoria nos conceitos de diálogo e enunciado. O diálogo é o fio condutor que sustenta a existência social do humano. Nesse sentido, não só a língua é essencialmente dialógica, mas também a própria natureza da consciência do homem. A vida é, assim, puramente dialógica em sua natureza:

Viver significa participar através do diálogo: fazer perguntas, escutar, responder, concordar, e assim por diante. Neste diálogo uma pessoa participa integralmente e durante toda a sua vida: com os olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o seu corpo e as suas obras. Ele investe todo o seu eu no discurso, e este discurso adentra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio mundial. (BAKHTIN, 1984, p. 293, tradução nossa).<sup>6</sup>

Bakhtin ainda estabelece o enunciado, o qual é mais amplo do que outras unidades de análise da linguagem, como a palavra, por exemplo. O enunciado possui elementos que denotam a língua como organismo vivo, abarcando o ato de falar. O enunciado é “a verdadeira unidade de comunicação da fala” (BAKHTIN, 1986, p. 71). Observar a linguagem a partir dos enunciados significa ultrapassar os limites da linguística e entrar no domínio da metalinguística. Ao fazê-lo, é possível mergulhar nas próprias relações dialógicas, as quais permeiam a linguagem por inteiro (BAKHTIN, 1984, p. 184).

O motivo pelo qual trazemos aqui o conceito de enunciado é o de que ele representa uma ponte para a questão mais central deste estudo: uma das funcionalidades a ele relacionada nos leva à figura do Outro e sua participação na inserção do humano em seu contexto de desenvolvimento. Tais funcionalidades estão expostas no livro *O Problema dos gêneros do Discurso*, em que Bakhtin (1986) as apresenta. E, dentre elas, destacamos a terceira: a relação entre a expressão do próprio falante (o autor do enunciado) e a dos outros falantes.

Para Bakhtin (1986, p. 88, tradução nossa),<sup>7</sup> “as palavras de uma língua não pertencem a ninguém”. Elas são possuídas pelos indivíduos como parte de seus enunciados. Enunciados

<sup>6</sup> “To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and this discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium.” (BAKHTIN, 1984, p. 293),

<sup>7</sup> “The words of a language belong to nobody.” (BAKHTIN, 1986, p. 88).

que possuem significados não neutros – como sua posição no dicionário – mas são contextualizados, expressivos e receptivos. O enunciado é resultado de ecos dos discursos dos outros que são reelaborados e permeados com a expressão própria daquele que enuncia.

Fazemos aqui uma ligação com a importância atribuída por Bakhtin ao *outro*. Ainda que se expressem de acordo com o contexto em que estão, e abarcando também elementos não verbais, os indivíduos contam ainda com os enunciados de outros para constituir os seus próprios enunciados. Em essência, o discurso é encharcado com o discurso do *outro* e é sempre uma resposta e um eco de declarações anteriores, e a abertura de um inquérito às subsequentes. Para Bakhtin (1986, p. 91, grifo do autor, tradução nossa),<sup>8</sup>

[...] Qualquer enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação de um determinado domínio. [...] Enunciados não são indiferentes uns aos outros, e não são autossuficientes; eles são conscientes e integram-se mutuamente um ao outro. Cada enunciado é preenchido com ecos e reverberações de outros enunciados aos quais estão relacionados pela comunalidade da esfera de comunicação verbal. Cada enunciado deve ser considerado primeiramente como uma *resposta* às declarações anteriores em um determinado domínio. [...] Cada enunciado refuta, afirma, suplementa, e se baseia no outros, pressupõe que eles sejam conhecidos, e de certa forma leva-os em consideração.

Além da ligação com enunciados anteriores e com enunciados dos outros, outro aspecto que expõe a relação dialógica e social característica do enunciado, e, assim, do discurso, é como ele depende também do *outro* na sua orientação. Bakhtin traz aqui uma qualidade do enunciado sem a qual ele não poderia existir: a adressividade, a qualidade de dirigir-se a alguém (BAKHTIN, 1986, p. 99). A adressividade completa o enunciado e garante que ele será um suplemento aos enunciados que virão, por conseguinte, dando vida a uma cadeia de comunicação.

Se por um lado a ideia de ter o *outro* presente, pronto, mas a uma distância, de forma a não estar na mesma esfera que o *eu*, está implícita e pode ser inferida da obra *O Problema dos Gêneros de Discurso* de Bakhtin (1986). Ela é muito direta e explícita em *Arte e Responsividade* (BAKHTIN, 1990), na qual o autor faz as seguintes asseverações:

De que maneira eu enriqueceria o evento se eu me fundisse com o outro e, em vez de dois, seríamos agora apenas um? E o que eu ganharia se o outro se fundisse em

---

<sup>8</sup> “[...] any concrete utterance is a link in the chain of speech communication of a particular sphere. [...] Utterances are not indifferent to one another, and are not self sufficient; they are aware of and mutually reflect one another. Each utterance is filled with echoes and reverberations of other utterances to which it is related by the communality of the sphere of speech communication. Every utterance must be regarded primarily as a *response* to preceding utterances of the given sphere. [...] Each utterance refutes, affirms, supplements, and relies on the others, presupposes them to be known, and somehow takes them into account.” (BAKHTIN, 1986, p. 91).

mim? Se ele o fizesse, ele não iria ver e saber muito mais do que aquilo que eu vejo e sei; ele iria meramente repetir em si mesmo aqueles elementos que caracterizam a minha própria vida. Ao invés disso, deixe-o fora de mim, pois nesta posição ele pode ver e saber que eu mesmo não vejo e não sei estando na minha própria posição, e ele pode essencialmente enriquecer o evento da minha própria vida. (BAKHTIN, 1990, p. 87, tradução nossa).<sup>9</sup>

Bakhtin convida o leitor a fazer uma viagem que interliga vários aspectos da cultura humana, como a ciência, a ética e a arte, mostrando que esses aspectos são todos relacionados, costurados pelo indivíduo. A chave para fazermos uma verdadeira conexão – uma que é interna e orgânica – é a responsividade: o potencial de resposta, a habilidade de responder ao *outro*, e, conseqüentemente, a si mesmo.

No processo de responsividade, o *outro* não se confunde em momento algum com o *eu*, pois isso não traria benefício para nenhuma das partes. É ao suplementar o *eu* que o *outro* participa, melhorando a experiência do sujeito, e não substituindo-o ou fundindo-se com ele. Além disso, o *outro* também garante ainda mais uma possibilidade para o *eu*: um novo ponto de vista que o *eu*, por si só, jamais poderia ter. Para Bakhtin, entrar na esfera do *outro* não seria aconselhável. Pode nem mesmo ser uma possibilidade. O sujeito deve estar ciente da existência do *outro*, mantê-lo à distância, e deixar-se ser enriquecido por ele.

Assim, a essência da abordagem dialógica de Bakhtin depende do *status* do *outro*, e a qualidade e produtividade do diálogo dependem de muitos aspectos do *outro* e da relação entre o eu, o enunciado e o *outro*. Além disso, há, indispensavelmente, *lógica* envolvida no dialogismo, i.e. , sem relações referenciais lógicas, não haveria relações dialógicas. Observar apenas as primeiras não seria suficiente para compreender a complexidade das últimas. O ato de falar torna-se, nesse ponto, muito relevante, visto que as relações referenciais lógicas devem tornar-se discurso, isto é, devem tornar-se enunciados e receber um autor, ou seja, um criador, de certo enunciado cuja posição ele manifesta (BAKHTIN, 1984, p. 184).

A visão de Bakhtin sobre a linguagem está vinculada à noção de diálogo, à cadeia de comunicação. Essa corrente é formada entre os indivíduos que agregam os enunciados do *outro*, adicionam sua própria impressão, entonação, o querer dizer, culminando no tema de seus enunciados, e elaboram um novo enunciado, servindo tanto como uma resposta quanto como material para novos enunciados.

---

<sup>9</sup> “In what way would it enrich the event if I merged with the other, and instead of two there would be now only one? And what would I myself gain by the other's merging with me? If he did, he would see and know no more than what I see and know myself; he would merely repeat in himself that want of any issue out of itself which characterizes my own life. Let him rather remain outside of me, for in that position he can see and know what I myself do not see and do not know from my own place, and he can essentially enrich the event of my own life.” (BAKHTIN, 1990, p. 87).

Queremos, assim, dar uma abertura ao sentido completo da enunciação, ao qual Bakhtin chama de *tema*. Para o teórico, o tema é um “*sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir*” (BAKHTIN, 1997, p. 33, grifo do autor).

Ainda nesse sentido, segundo Grillo (2006, p. 1826), ao propor-se a resolver “o problema da natureza real dos fenômenos linguísticos” (BAKHTIN, 1997, p. 27), o qual é verificado na interação verbal, materializado no enunciado, o estudioso russo introduz os conceitos de tema e significação, dando conta do aspecto semântico dos enunciados – aspecto esse que nos interessa neste artigo como unidade de análise. A autora coloca que, para Bakhtin,

[...] o tema é definido como: individual, não reiterável, determinado tanto pelas formas linguísticas como pelos elementos não verbais da situação, *fenômeno histórico e dotado de acento de valor ou apreciativo (sendo a entonação sua expressão mais óbvia)*. A significação é compreendida como a parte do tema que é reiterável, abstrata e passível de análise, mediante a identificação das formas linguísticas às quais está associada. É um aparato técnico para a realização do tema. Tema e significação são indissociáveis e estão presentes em todo processo interacional. (GRILLO, 2006, p. 1826, grifo nosso).

Esse olhar para o conceito de tema possibilitou que fizéssemos a análise da fala do sujeito participante do estudo de caso aqui apresentado olhando para o que vai além da significação, para o que está inscrito na fala, na entonação, nas ênfases. Buscar o tema e a significação nos enunciados viabiliza um olhar para aqueles elementos que podem ser percebidos na voz e no sentimento presentes por trás das palavras do falante.

### **3 A perspectiva de Vygotsky**

Em Vygotsky, a linguagem é o mais importante dos processos de significação, a partir do qual o sujeito se desenvolve e controla o seu ambiente, embora outras formas de interação semiótica existam. A palavra, portanto, assume um papel essencial para o ser humano, e o processo de significação, viabilizado a partir da linguagem, possui um duplo referencial semântico:

[...] um, formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da história social e cultural dos povos; o outro, formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo, evocada em cada ato discursivo. O primeiro, institucional, é relativamente fixo, não obstante sua natureza dinâmica; o segundo, ao contrário,

extremamente dinâmico que se faz e refaz nos processos discursivos. (PINO, 1993, p. 20).

Segundo Pino (1993, p. 20), essas significações, com seus referenciais semânticos, guiam o desenvolvimento do sujeito, mas não de maneira determinista. Além disso, servem de referência para o sujeito e para o grupo social nas suas inter-relações. Uma análise feita sob a perspectiva da significação, tal qual buscamos fazer nesta pesquisa, leva em conta critérios indicativos dos processos de significação, sugeridos por Vygotsky e Luria em uma de suas pesquisas (LURIA, 1981), tais como o grau de lógica e complexidade dos conceitos utilizados pelo sujeito ao responder as perguntas da entrevista, ou, ao fazer comentários em aula, o nível de abstração de suas respostas, e o quão generalizante é o seu pensamento. Ao fazer isso, buscamos estabelecer relações entre esses elementos e como o sujeito percebe suas capacidades para o aprendizado.

Segundo Luria (2005, p. 24), a linguagem é um produto do desenvolvimento sócio-histórico e permeia a existência humana. A partir da linguagem, operações extremamente complexas ocorrem no sujeito: “a análise e a síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas”. O pesquisador segue, afirmando que:

O mundo de objetos particulares e de significados de palavras que os homens recebem das gerações anteriores organiza não apenas a percepção e a memória (assegurando assim a assimilação de experiências comuns a toda humanidade), mas estabelece também algumas condições importantes para o desenvolvimento posterior e mais complexo da consciência. (LURIA, 2005, p. 24).

Nesse sentido, ao desenvolver-se, o homem adquire mais e mais a capacidade de “lidar com objetos ausentes” e “duplicar o mundo” (LURIA, 2005, p. 24), ativando processos de significação que possibilitam que o homem formule relações complexas, organize seu pensamento de forma mais abstrata e menos concreta (a presença dos objetos se torna dispensável), gere pensamentos. Ainda segundo Luria (2005, p. 24, grifo do autor),

Em função do sistema hierárquico de cada sentença, **do qual as construções verbais e lógicas são um exemplo típico**, os homens têm à sua disposição um poderoso instrumento objetivo que lhes permite tanto expressar objetos ou situações particulares quanto criar códigos lógicos objetivos. **Esses códigos tornam as pessoas capazes de ultrapassar a experiência direta e extrair conclusões que têm tanta objetividade quanto os dados da experiência sensorial direta.**

Interessou-nos, nesta pesquisa, observar o quanto os sujeitos utilizam essas capacidades de construção verbal-lógica, expressando-se através da linguagem de forma objetiva, abstrata e demonstrando organização lógica do pensamento. Esse processo, esse expressar-se de forma lógica e objetiva, decorre do contexto sócio-histórico-cultural, visto que a criança, sob a tutela dos adultos – os *outros*, os mediadores, por via da linguagem – “imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois do *eu*; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas” (LURIA, 2005, p. 25), resultado em uma reorganização radical do pensamento, possibilitando uma reflexão da realidade.

Finalmente, embora o dialogismo não fosse especificamente um conceito-chave na teoria de Vygotsky, tanto quanto na teoria de Bakhtin, é parte integrante de todo o processo, sem o qual o desenvolvimento cognitivo do indivíduo não seria possível. Assim, os dois teóricos não estão muito distantes, já que a linguagem está, para ambos, viva, sob a forma de discurso, e apresenta-se ao indivíduo como uma conexão para o mundo e como uma forma de inserção na realidade social.

Como parte importante dessa dimensão dialógica, temos em Bakhtin o conceito de tema, e em Vygotsky o de significação, ambos tentando dar conta da dimensão semântica da linguagem, dos enunciados, da fala. Com o tema, remetemo-nos à dimensão sempre renovada e renovável dos enunciados, às ênfases presentes na entonação, ao que se quer dizer no suspiro, nas pausas, escondido nas palavras. Com a significação, percebemos facetas do acúmulo histórico e cultural que culmina no sujeito, e que se mostra no discurso.

Por um lado, o dialogismo é inevitavelmente parte de um grande processo de desenvolvimento, e, por outro, é o elemento central do processo em si: o dialogismo torna-se, de qualquer forma, indispensável para permitir a existência do indivíduo no âmbito social. Além disso, não existe dialogismo sem a figura do *outro*, que está presente no próprio nome ligado ao conceito. Dialogismo pressupõe a ideia de diálogo, e, portanto, plausivelmente, a ideia de mais de um indivíduo formando uma equação, independentemente de eles estarem frente a frente, próximos ou muito distantes. Tanto em Bakhtin quanto em Vygotsky, o *outro* desempenha uma papel fundamental: tanto distante quanto próximo, o *outro* valida o *eu* e promove a continuidade do desenvolvimento humano. Em Bakhtin e Vygotsky, há, assim, uma constante reflexão sobre a linguagem.



#### **4 Procedimentos metodológicos**

No presente estudo, trabalhamos com os conceitos de tema, de Bakhtin, e de significação, de Vygotsky, para realizar uma análise de caso sob a hipótese de que o desenvolvimento e aprendizagem do adulto estão vinculados ao papel exercido pelo Outro e de que o contexto sócio-histórico e a cultura, enquanto categoria constitutiva do desenvolvimento humano, influenciam esse desenvolvimento em adultos.

Trabalhamos com o paradigma interpretativo como aquele que guiou de forma geral esta pesquisa. Esse paradigma, o qual é associado à tradição qualitativa de pesquisa, valoriza a subjetividade. Os pesquisadores que seguem essa linha buscam um entendimento profundo sobre a vida dos sujeitos de pesquisa.

A pesquisa foi conduzida junto a um grupo de alunos adultos que fazem parte de um projeto de extensão promovido por uma universidade localizada na cidade de Porto Alegre. Esse projeto reúne sujeitos adultos que se encontram em período adiantado de suas vidas, entre 40 e 81 anos de idade, em situação de escolaridade, e proporciona-lhes oportunidades de aprendizado em diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, inclusão digital, aulas de idiomas, história, literatura e escrita. Foram ministradas aulas de inglês a uma turma de alunos iniciantes durante o ano de 2014 como parte desse projeto de extensão, e, durante as aulas, a pesquisa se desenvolveu na forma de observação participante, com a escrita de um diário de campo.

O conjunto do procedimento de observação participativa e do uso dos instrumentos compostos pelo diário de campo e pelas entrevistas possibilitou a escolha de três histórias de vida, em que aplicamos a técnica de estudos de caso. A escolha dos casos não foi aleatória: deu-se em virtude da percepção de idiossincrasias em cada um dos sujeitos escolhidos, peculiaridades que justificavam a descrição mais detalhada de suas histórias de vida.

Neste artigo, selecionamos o estudo de caso Y. Esse sujeito foi escolhido por apresentar uma constituição familiar não muito estruturada, sendo de classe média baixa, mas com escolaridade alta.

A análise de dados foi feita tomando como base os processos de significação a partir da perspectiva de Bakhtin (1997) e de Vygotsky (1981).

Como processos de significação, podemos considerar as esferas verbais e não verbais que formam o enunciado do sujeito e que produzem sentido tanto para o falante quanto para o

outro, criando um encadeamento de relações entre o sujeito e o outro, dentro de um sistema organizado da língua. Enquanto unidade de análise, os enunciados emprestam-nos um pouco do sentido que passa pelo pensamento do sujeito e da forma como ele organiza seu pensamento.

Optamos pela análise do tema dos enunciados, pois consideramos que o olhar estático, a fixação em uma suposta materialidade do signo, seria prejudicial a qualquer pesquisa que busque captar o reino social que se projeta no individual. O sentido de um enunciado, das palavras que o compõem, traduz as mudanças mais profundas de um sujeito, o qual veicula uma linguagem em constante evolução. A palavra é justamente o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, “e está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1997, p. 99).

De um lado, uma análise que considera os processos de significação propostos por Vygotsky nos trouxe uma visão das capacidades de abstração do sujeito – uma perspectiva mais objetiva. Por outro, ao determo-nos no tema, no sentido da enunciação dos sujeitos, pensamos ter conseguido captar o lado subjetivo, o sujeito psicológico que se inscreve e transita na cadeia da comunicação.

Seguimos o procedimento proposto por Bakhtin (1997) em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Analisamos os enunciados dos sujeitos, tanto em entrevistas quanto durante as aulas, e, a partir disso, selecionamos categorias para análise. Escolhemos palavras-chave que pudessem ser relacionadas com a investigação que propomos neste trabalho, para buscarmos motivações e justificativas que confirmassem ou refutassem a nossa hipótese.

Além disso, buscamos em Vygotsky as categorias de análise que remetem à capacidade de abstração do sujeito, bem como capacidades de generalização. Essas duas características, com as devidas adaptações, puderam ser transpostas das pesquisas do psicólogo para este estudo e podem servir como indicadores do domínio das funções mentais superiores dos sujeitos, que estão diretamente ligadas às capacidades para o aprendizado em sujeitos adultos.

Escolhemos as seguintes categorias para guiar a nossa análise: aprendizagem formal, mediação, estudo, facilidades e dificuldades, preferências ou termos relacionados a essas palavras. Agrupamos os dados gerados a partir das observações de aula, do diário de campo e das entrevistas nesses grupos semânticos, bem como procuramos traçar relações de significado e observar as frases ou respostas em que esses termos estavam inseridos, buscando indícios de presença de fatores relacionados ao contexto sócio-histórico-cultural.

Na seção seguinte, apresentaremos um dos estudos de caso resultantes desta pesquisa.

## 5 Estudo de Caso: O Caso Y

Y tem 55 anos de idade e é do sexo feminino. Ela iniciou sua participação no grupo em que a pesquisa foi desenvolvida no início de 2014 e mora nas proximidades da universidade.

### 5.1 Primeiros anos de vida de Y

Y nasceu pouco depois do falecimento de seu pai. Y foi, assim, a última de quatro irmãs. Poucos anos mais tarde, a mãe de Y casou-se novamente e mais três filhos vieram.

Y conta que suas memórias de quando era pequena eram de brincar muito com suas irmãs e irmãos na rua, de ver a mãe muito pouco, e, *quando a via, ela estava sempre lendo ou escrevendo. Ela era pesquisadora. Ela nunca brincava comigo ou com meus irmãos, fico um pouco triste quando lembro disso, mas às vezes contava histórias e nos dava livros para ler.*

Segundo Vygotsky, a mediação se dá por meio de ferramentas, materiais ou não, e transfere ao indivíduo uma carga histórica e cultural. As experiências contribuem para o desenvolvimento das funções mentais superiores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do sujeito. Na fala de Y percebemos que sua mãe, embora muito ausente, deixou-lhe exemplos e a possibilidade de vivenciar a leitura e de ouvir histórias. Embora a relação com a mãe pareça ter sido complicada, lacunosa, em alguma medida, isso pode ser vinculado à vontade de Y de ser professora, como fora sua mãe, e sua facilidade e gosto pelos estudos.

Além disso, esta última fala de Y nos traz muito sentimento com as palavras *“fico um pouco triste”*, e pelo tom de voz que mudou nesse momento da entrevista. Percebemos algo de uma expectativa não atendida da criança que dava valor ao brincar, ainda que estivesse recebendo atenção por outras vias.

Y relata que seu padrasto tinha problemas de alcoolismo e quase nunca estava em casa, passando períodos de dias e semanas ausente, mas, quando estava presente, era *pessoa amena e agradável e até bastante culto*. Y não considera que ele tenha exercido a função paterna em sua vida, e nunca o chamava de pai, apenas pelo nome. *O meu padrasto era aquela pessoa que ia e vinha, meio solto. Difícil de se apegar quando a pessoa é assim. Acho que não foi uma pessoa que fez muita diferença na minha vida. Ele apenas estava lá, mais*

**uma pessoa.** E mais uma vez sua mãe ficou viúva, com o falecimento do padrasto quando ela tinha por volta de nove anos.

A ausência da figura paterna foi mencionada mais de uma vez por Y, e, em alguns momentos, ela relata que esse fato foi mais prejudicial às irmãs do que a ela. A fala “*mais uma pessoa*” nos dá a ideia de que Y não sentiu que recebera nada do padrasto, mas questionamo-nos também – ainda que talvez seja um desvio do escopo desta pesquisa – sobre de que forma experiências como a ausência da figura paterna também atuam no desenvolver do sujeito.

## 5.2 A cuidadora: o Outro de Y

Y não lembra exatamente quantos anos tinha, mas lembra que era pequena ainda, antes da idade escolar, quando sua mãe acolheu em sua casa uma moça alemã (que chamaremos aqui de C) que havia perdido toda a família em um acidente. Em troca de casa e comida, essa moça ajudava nas lidas domésticas e cuidava das crianças enquanto a mãe de Y estava fora de casa, trabalhando ou viajando. *Não lembro de quase nada da minha mãe quando eu era criança. Ela viveu muitos anos, faleceu recentemente, tive que cuidar muito dela no final da vida, e foi só então que realmente a conheci*, narra Y. Nessa fala de Y, percebi algo de muito sentimental, olhar que se dirige ao chão e um toque de ressentimento.

Volto, então, a perguntar sobre C, a moça alemã que fora acolhida na casa de Y e pergunto qual o papel que ela desempenhara em sua vida. *C foi a pessoa que cuidou de mim. Foi por ela que hoje sou quem sou.* Declaração emitida por Y com voz forte, com certeza. Percebemos pela sua entonação a importância atribuída a C, mostrando a importância da figura do outro no seu desenvolvimento, no seu constituir-se como humano.

Percebemos, ao apoiarmo-nos em Bakhtin, levando em conta mais do que as palavras emitidas de forma isolada, mas um todo, a integralidade do enunciado que carrega um tema e uma significação, que Y estabelece forte relação, inclusive de entonação – Y aplica ênfase na voz (marcada pelo negrito no parágrafo anterior), entre “cuidou” e “hoje sou quem sou”. Parece-nos que, para Y, seu desenvolvimento pessoal e sua condição humana estão vinculados à sua cuidadora, seu Outro nesta fase de infância.

E Y segue dizendo que, por algum motivo que ela desconhece, C tinha um apreço especial por ela, diferente de para com todos os outros irmãos e irmãs. *Ela me acompanhava como se fosse minha mãe desde que chegou à nossa casa, até falecer, quando eu tinha 30*

*anos. Nunca me faltou calçado, roupa, comida, estudo, enquanto que aos meus outros irmãos não posso dizer o mesmo.*

Nesta fala de Y, novamente, percebemos a figura do *outro* como importante no processo de desenvolvimento, e essa figura se torna ainda mais relevante quando percebemos que ela a equipara à figura materna, ao dizer “como se fosse minha mãe”. Nesse sentido, além da ampla significação que podemos atribuir a essa fala, não só pelas palavras, mas pelo sentimento nela envolvido, também podemos voltar-nos para Vygotsky (1998, p. 74), que apresenta em um de seus exemplos mais conhecidos – o exemplo prototípico sobre o gesto de apontar a figura da mãe como mediadora, como um Outro fundamental para que se desencadeie o processo de desenvolvimento do sujeito.

E mais: percebemos, pela parte final da frase, que Y se considera diferente dos irmãos. Ela virá, mais tarde, na entrevista, a mencionar esse fato novamente e enfatizar ainda mais que entre ela e suas irmãs e irmãos há grande diferença em questões de desenvolvimento e de capacidades cognitivas.

Y diz não saber o porquê de ter sido *a escolhida*. Além disso, conta que foi ela a responsável única por cuidar de C quando chegou seu envelhecimento: *claro que minhas irmãs e irmãos não se sentiram responsáveis nem capazes de tomar conta dela; ficou tudo para mim, mas fiz com muita satisfação. C foi realmente especial e fundamental na minha vida*, complementa Y.

Estas últimas palavras, Y profere com bastante amorosidade, com fala carinhosa e olhos lacrimejantes. Mais uma vez podemos valer-nos de Bakhtin e de seus preceitos com relação à presença necessária e, tal como no enunciado de Y, *fundamental* do Outro. Retomamos, aqui, os dizeres presentes em *Art and Answerability*, que anunciam que o Outro “pode essencialmente enriquecer o evento da minha própria vida” (BAKHTIN, 1990, tradução nossa).<sup>10</sup>

### 5.3 Y, sua cuidadora e sua educação

Y foi à escola, desde pequena, e seguiu um percurso consistente, sem interrupções, chegando até a universidade, onde fez graduação e especialização. *Mas isto foi privilégio meu*, conta Y. *Nenhum de meus irmãos ou irmãs teve a mesma sorte, embora tenham ido à escola, não são todos que terminaram os estudos, e nenhum outro tem curso superior como*

---

<sup>10</sup> [...] he can essentially enrich the event of my own life. (BAKHTIN, 1990, p. 87).

*eu. Para eles sempre foi muito mais **difícil aprender** as coisas, e então ir para a escola significava muito **sacrifício**.*

A palavra “*privilégio*” mostra que Y se sente favorecida em sua condição frente ao que foi proporcionado aos irmãos. Além disso, analisando a forma como coloca que os irmãos tinham dificuldades de aprendizado, e como isso era diferente para ela, percebemos que o fato de ela ter facilidades para o aprendizado fica implícito na fala. E Y comenta, em seguida, com certa tristeza, que os filhos de suas irmãs e irmãos seguem caminho semelhante, afastando-se da escola para trabalharem, ou ainda são sustentados pelos pais.

Ao questioná-la sobre o motivo disso, dessa diferença entre ela e seus irmãos, Y comenta: *Somente tive essa oportunidade porque C encontrou em mim alguém especial. Y conta que C a levava todos os dias à escola e a buscava também. Ela sempre preparava minha merenda, arrumava meu uniforme, deixava o lanche pronto quando eu chegava em casa, até os tempos de faculdade era assim.* E Y volta a enfatizar: *Isso era só comigo!*

Em seguida, espontaneamente, Y faz a seguinte colocação: *E ela sempre, sempre mesmo, ficava junto comigo na hora de fazer os temas e trabalhos. Imagina!* A exclamação ao final chama a atenção, e, ao perguntar-lhe sobre o porquê dessa colocação, a resposta me surpreende: *Ela era **analfabeta**, não sabia sequer assinar o nome. E isso era só para mim. Meus irmãos não tiveram C da mesma forma.*

Chama-nos muito a atenção o fato de que a figura que talvez tenha sido a maior influência na vida de Y tenha sido uma “*analfabeta*” que “*sequer*” sabia assinar o nome. Ainda assim, nesse momento da entrevista e em outros momentos também, Y atribui grande importância à figura de C e vincula a sua presença ao fato de ter conseguido desenvolver-se e ter uma vida diferente de seus irmãos. Aqui, novamente, fica claro o quanto as teorias de Bakhtin e Vygotsky podem ser demonstradas no que concerne à impossibilidade de existência social e cultural e de desenvolvimento do sujeito sem a outridade, sem as relações que se estabelecem com o Outro.

#### **5.4 Características pessoais**

Entre outros comentários em conexão com sua fala sobre a cuidadora C, Y também comenta que sempre gostou de estudar, de ler, e sempre foi muito curiosa sobre tudo. Desde muito pequena sabia que queria ser professora e sabia que, *para ser alguém na vida, o estudo*

é *fundamental*. Percebe-se aqui a importância atribuída por Y ao estudo, e como ela condiciona a formação de sua identidade, o seu desenvolvimento, ao estudar.

Y comenta que, talvez por gostar do estudo, sempre se dedicou muito: *Nunca repeti um ano sequer*, diz com orgulho, e segue o comentário: *Sempre tive **facilidade** para todas as matérias. Isso, essa facilidade, também foi importante para eu **seguir em frente** e conseguir fazer ensino superior, **ter uma profissão**. Quem não tem facilidade como eu tive passa muito trabalho. Tem pessoas que eu conheço, meus irmãos e **outras pessoas que encontrei pela vida**, que simplesmente não conseguem aprender, não vão para frente na vida.*

Ao ouvirmos essa fala, imediatamente remetemo-nos às teorias de Vygotsky e seu colega pesquisador, Luria, no que diz respeito à capacidade de abstração. Percebe-se em Y grande capacidade para organização das ideias, de forma que ela consegue fazer uma transposição da sua experiência, da sua situação para uma perspectiva mais generalizada, mostrando que seus processos de abstração e generalização estão muito bem desenvolvidos. Exemplos como o de Y seguem a linha de pensamento esboçada por Luria (2005) em sua obra *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Nesse texto, o autor coloca que o expressar-se de forma organizada e lógica provém do contexto social e cultural do sujeito, através da mediação do Outro. Segundo Luria (2005, p. 25), o sujeito vale-se da linguagem para, espelhando-se no comportamento desta figura do Outro, desenvolver novas categorias afetivas, reorganizando cada vez mais seu pensamento.

Y segue sua narrativa fazendo um contraponto com a situação de suas irmãs e irmãos, que nunca seguiram em frente com seus estudos, e sempre tiveram grandes dificuldades na escola. *Também, imagina, **não tinha ninguém para acompanhá-los**, para **dizer** que estudar era importante, coisa que C fazia só para mim, por mim. Não tinham ninguém para fazer os temas com eles, **dar atenção**, **elogiar** as coisas boas.* Além do seu comentário anterior, atribuindo seu desenvolvimento pessoal aos estudos, Y mostra aqui que, subjetivamente, também valoriza a presença do outro, ainda que esteja falando de forma indireta, ao comentar sobre a diferença em relação a seus irmãos.

Y atribui, nesta etapa da entrevista, parte de seu êxito como pessoa também a algumas características pessoais: *Sou exigente, perfeccionista, até vaidosa. Quero ser a melhor em tudo o que faço. **Tenho essa necessidade. Acho que sempre tive.***

Ao mesmo tempo, Y faz uma colocação que, apesar de parecer à primeira vista irrelevante, ou sem conexão com o que estávamos falando, acreditamos que tenha sim, muita relação. Ela diz: *Também lembro que, quando eu era pequena, eu tinha **pena** dos meus*

*irmãos. Não tinha ninguém cuidando deles. Minha mãe tinha olhos somente para o trabalho. Também, com todas essas bocas para sustentar sozinha... Mas me sentia, e até hoje sinto que sou responsável por eles. Inclusive ajudo alguns financeiramente até hoje. Eles não tiveram sorte na vida.*

### **5.5 Encaminhamentos**

Esse sentimento que mistura culpa e responsabilidade aparece forte em várias das declarações de Y. É como se ela tivesse desenvolvido-se, moldado-se, de acordo com o que foi solicitado dela, ou por ela mesma imposto como necessário. O nível de desenvolvimento que tem e de capacidades que possui – o que ficou evidente também durante as aulas de inglês – com a total compreensão dos conteúdos e excelente organização das ideias e da fala pode ter sido resultado da característica histórico-cultural em que Y se colocou no mundo.

Percebemos como se entrelaçam, na história de Y, os vários elementos que fazem parte das teorias de Bakhtin e Vygotsky que baseiam este estudo. Temos elementos do contexto sócio-histórico-cultural que chamam a atenção, como uma mãe que, apesar de ausente, sempre deu exemplo de que estudar, ler, era muito importante, e uma cuidadora que, mediadora, criou o ambiente favorável para que se desenvolvesse, além da característica de se sentir responsável pelos irmãos e irmãs.

## **6 Considerações finais**

Neste estudo foram feitos apontamentos sobre as relações entre a mediação do Outro e o desenvolvimento e aprendizado nas perspectivas de Bakhtin e de Vygotsky. A proposta foi relatar um estudo de caso que foi selecionado de uma pesquisa mais ampla que foi feita com alunos adultos em situação de aprendizagem formal de um programa de extensão de uma instituição de ensino privada de Porto Alegre, oportunizando nossa reflexão sobre a constituição do humano, sobre processos de mediação e interação e de aprendizagem.

Conclui-se, após percorrer esse percurso de pesquisa, que o desenvolvimento do sujeito se dá como o resultado de múltiplas instâncias de aprendizado. Aprendizado antes da escola, no contexto social, aprendizado com colegas de escola, aprendizado consigo: um conjunto de interações. Fundamentalmente, percebe-se a presença do Outro em todas essas camadas de aprendizado e desenvolvimento. Em essência, a história e a cultura em que o sujeito cresce e



as experiências que ele adquire determinam as ferramentas mentais com que este sujeito irá aprender, e, a partir disso, como irá moldar seu desenvolvimento, sempre vinculado à figura mediadora do Outro – seja ele o Outro que se percebe na figura materna, na de uma cuidadora, de professores, de colegas. O Outro está nas relações do sujeito no decorrer de sua vida, e, assim, seu aprendizado e desenvolvimento nunca são estanques.

*Recebido em junho de 2015.*

*Aprovado em dezembro de 2015.*

### **The mediation of the Other in the development: between Bakhtin and Vygotsky, a case study**

#### **Abstract**

Both in Bakhtinian postulates, as in the sociointeractionist theory of Lev Semenovich Vygotsky, the role of the Other as a mediator is indispensable for the development of the human and for its social existence. Both theories emphasize the interactive relations that will result in the dynamic process of the language among the subjects, considering the sociohistorical context. This study aims to comment on the role of the inter and intra personal relations in the development and learning of adults, participants of an extension project of a University in the city of Porto Alegre, Brasil. A case study is presented with the analysis based on the concepts of theme in Bakhtin, and significance in Vygotsky. The results indicate that subjects in a situation of receiving education later in life are benefited with the interactive processes and with the intervention of the Other for the conception of theme and significance. The sociohistorical context in which the subject is inserted influences directly the formation of concepts and the possibility of widening the experience to other areas of knowledge.

Keywords: Other. Learning. Development. Sociocultural context.

#### **Referências**

BAKHTIN, M. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

BAKHTIN, M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M. *Art and Answerability: Early Philosophical Essays*. Austin: University of Texas Press, 1990.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

GRILLO, S. V. DE C. A noção de “tema do gênero” na obra do Círculo de Bakhtin. *Estudos Linguísticos*, p. 1825-1834, 2006.

LURIA, A. R. *Language and Cognition*. Washington D.C.: V. H. Winston, 1981.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 4. ed. São Paulo: Icone, 2005.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, v. 1, n. 1, [s. p.], 1993. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004)>. Acesso em: 10 out. 2013.

VYGOTSKIĬ, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky*: Child Psychology. [s.l.]: Springer, 1998.