

A heteroglossia e o projeto político-pedagógico

Iverton Gessé Ribeiro Gonçalves^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/3647-14038>

Resumo

Pretende analisar, sob a perspectiva dialógica, as vozes sociais que cruzam o projeto político-pedagógico de uma escola. O objetivo desse estudo é a realização de uma leitura dialógica sobre o projeto político-pedagógico da "Escola X", no intuito de obtermos respostas acerca da expectativa criada pela escola sobre seu fazer pedagógico, sob dois vieses distintos: estratégico e emancipador. A base teórica elencada para o presente estudo conta com a categoria teórica da heteroglossia, desenvolvida por Bakhtin (2011) e Volochínov (2009), e com as dimensões que abrangem o projeto político-pedagógico, em duas concepções avaliadas por Veiga (2001). Utilizou-se no estudo o método descritivo e bibliográfico e procedimentos de ordem qualitativa, propondo um modo de leitura dialogizada sobre o projeto político-pedagógico. O estudo da heteroglossia permite vislumbrar os fatores ideológicos que operam sobre o discurso, assim sendo, como apontamento geral, podemos identificar vozes de fora da comunidade que se propõem a trazer para dentro daquele espaço sócio-histórico formas de operar sobre o fazer humano e o fazer pedagógico que não são imanentes daquele lugar social.

Palavras-chave: heteroglossia; projeto político-pedagógico; leitura dialógica; gêneros do discurso.

^I Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* hywertthom@hotmail.com

^{II} Mestrando em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

The heteroglossia and the political pedagogical project

This study aims to analyze, from the dialogical perspective, the social voices that cross the political pedagogical project of a school. The objective of this study is the production of a dialogical reading about the political pedagogical project of "School X", in order to find the answers related to the expectations generated by the school in relation to its pedagogical action from two perspectives: the strategic and the empowering. The theoretical basis of this study includes the theoretical category of heteroglossia, developed by Bakhtin (2011) and Volochínov (2009), and the dimensions covering the political pedagogical project in two conceptions analyzed by Veiga (2001). The research counted on descriptive and bibliographical methods and on qualitative procedures, proposing a dialogical reading about the political pedagogical project. The study of heteroglossia offers a glimpse of ideological factors that influence discourse, hence; it is possible to identify voices outside the community that aim to bring into that socio-historical space ways to operate on the human and pedagogical doings that are not inherent in that social place.

Keywords: heteroglossia; political pedagogical project; dialogical reading; discursive genders.

Introdução

O presente trabalho se propõe a analisar o discurso presente no projeto político-pedagógico (PPP), com o objetivo de vislumbrar e compreender o dialogismo proposto nesse discurso, investigando as marcas deixadas por diferentes vozes sociais em seus enunciados. A concepção de heteroglossia aqui utilizada se fundamenta na proposição bakhtiniana, que compreende o ato de comunicação como um posicionamento ao já dito e orientado para uma resposta, visto que todo dizer é imbricado em uma discussão cultural em grande escala (Bakhtin, 2011). Falar do ato de comunicação implica abordar a noção de gêneros do discurso, pois é por meio deles que conseguimos situar o ato comunicativo e delimitar suas peculiaridades. No entanto, para este trabalho, o gênero discursivo será apreendido apenas como demarcação de enunciados relativamente estáveis, e não como categoria de análise propriamente dita. Nossa abordagem sobre o PPP pretende, também, compreendê-lo como parte constituinte do discurso escolar em que se delimitam ações diante das políticas públicas e se constroem as identidades por meio dos paradigmas curriculares discursivizados. As discussões sobre PPP serão trazidas de Veiga (2001) e acessadas mediante pesquisa a diferentes autores, realizada por Buttura (2005).

A escolha da temática se justifica pelo interesse em analisar e compreender as vozes que atravessam o discurso do PPP e de que forma

essas vozes interferem nas propostas de mudanças, na tentativa de consolidação dos avanços e na iniciativa de intervir no meio social por intermédio do fazer pedagógico. Compreende-se que o PPP é convocado a responder aos novos desafios que incidem sobre a escola, instituição social que tem sofrido bruscas ampliações. Os desafios e pressões, de ordem tanto interna quanto externa, que perpetram as funções da escola, refletirão no PPP por meio de diferentes lugares sociais, isto é, para garantir a satisfação de suas exigências, cada um dos fatores incidentes atravessará o discurso escolar e será demarcado no PPP.

A pesquisa realizada para esse estudo suscita a seguinte questão norteadora: os objetivos discursivizados no PPP da Escola X nos permitem estudar a heteroglossia no processo comunicativo relacionando-a à dialogicidade dos fatores internos e externos à escola?

Os procedimentos metodológicos norteadores da análise qualificam nosso estudo como descritivo, bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa. Analisamos o discurso do PPP partindo da dupla revisão teórica (PPP – heteroglossia), considerando não só o gênero PPP e sua funcionalidade na atividade pedagógica, mas também a forma como esse gênero se posiciona no meio social diante do interdiscurso e sua prospecção futura.

O *corpus* desse estudo é constituído pela seção Objetivos Geral e Específicos do Ensino Fundamental do PPP da Escola X. Salientamos que a escolha dessa seção, em detrimento de outras, se dá pela possibilidade de visualizarmos as pressões sociais, econômico-culturais, sócio-históricas, científicas e educativas como vozes sociais que fortemente demarcam presença no discurso da escola e influenciam as expectativas pedagógicas.

A estrutura do trabalho compreende, primeiramente, o percurso teórico sobre a heteroglossia e o ato de comunicação por gêneros do discurso, desenvolvidos por Volochínov (2009) e Bakhtin (2011). Dedicamo-nos à revisão teórica sobre o PPP nas vertentes estratégica e emancipadora, considerando os encontros de autores realizados por Veiga e Fonseca (2001) e Buttura (2005). Posteriormente, são detalhados os procedimentos metodológicos, seguidos da constituição do *corpus* desse trabalho. Na análise do *corpus*, tecemos a interface pretendida a partir da compreensão do gênero e dos fatores sociais imanentes à escola, em busca da identificação e da avaliação das vozes sociais que exigem um posicionamento axiológico sobre o discurso do PPP. Nas Considerações Finais, o percurso teórico-metodológico é brevemente rememorado, no que tange à heteroglossia e ao dialogismo, relacionando-os às dimensões que permeiam o PPP.

Heteroglossia: as muitas vozes que soam do interdiscurso

Começamos por abordar a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, retomando o que aponta Volochínov (2009): toda palavra é concebida como um signo social e tida como um instrumento da consciência. O signo linguístico é de natureza ideológica, portanto, toda a consciência é formada de material ideológico, bem como acompanha toda criação ideológica. O

signo é, por natureza, vivo, móvel e plurivalente. No aspecto da pluralidade é que temos a luta de classes, uma vez que o intuito da classe dominante é tornar o signo monovalente. O signo, ao ser elaborado por indivíduos no meio social, não pode ser dissociado das formas concretas de comunicação, pois é ele quem garante a interação entre os indivíduos. Assim, o signo, como forma de apreensão da consciência social, passa a fazer parte do indivíduo como consciência individual. Isso nos permite afirmar que cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. Enfim, o ser é constituído no signo.

Por mais que pareça passivo, esse processo de interação social é conflitante. Segundo Volochínov (2009), as formas de refração do ser no signo geram uma luta de classes. O signo, então, é tido como a arena para essa luta. A ideologia dominante pretende estabilizar os conflitos gerados pela refração, no entanto, esse esforço de estabilidade provoca deformações no ser. Nesse ponto, iniciamos a abordagem da dialogicidade proposta pelo Círculo. Ainda segundo o autor, "todo ato de compreensão é uma resposta na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto" (Volochínov, 2009, p. 97), ao passo que, em todo ato de fala, a subjetividade da atividade mental é concretizada em uma enunciação, fato objetivo; do contrário, toda palavra enunciada é subjetivada e descodificada. Essa descodificação implicará uma nova codificação em forma de réplica.

Faraco (2003, p. 57) nos auxilia a compreender esse processo quando, em seus estudos sobre a heteroglossia dialogizada, afirma que, para Volochínov, "cada enunciado, [...] ao mesmo tempo que responde (no sentido de tomar uma posição socioaxiológica), espera uma resposta (espera que os outros assumam uma posição socioaxiológica frente ao dito)". Nesse particular, a perspectiva Bakhtiniana apresenta três dimensões inerentes à dialogicidade: todo dizer orienta-se ao já dito na memória discursiva; todo dizer espera uma réplica e, portanto, é profundamente influenciado pela resposta antecipada, é influenciado pelo auditório social; todo dizer é dialogicizado, ou seja, o enunciado é o ponto de encontro e conflito das múltiplas vozes sociais.

Já mencionamos que, para Volochínov (2009), o signo é tido como uma arena onde se desenvolve a luta de classes. Faz-se necessário esclarecer esse fundamento: Faraco acentua que, segundo Volochínov "diferentes classes sociais se servem da mesma língua, atravessando-a, no entanto, com diferentes (e contraditórios) índices de valor" (2003, p. 68). O processo de refração do mundo no signo é o que torna a linguagem dialógica, visto que nenhum signo reflete seu objeto tão objetivamente. A refração é condicionada pelas relações de classes.

Para finalizarmos essa parte, cabe ressaltar a compreensão que se tem sobre os enunciadores, no pensamento do Círculo. No processo de interação social, todo e qualquer ato de linguagem é concebido como uma prática socioideológica e, portanto, os enunciadores, longe de serem apreendidos como seres empíricos, são entendidos como "um complexo de posições sociais avaliativas" (Faraco, 2003, p. 71).

Nesse particular, é correto afirmar que enunciar é tomar uma posição social avaliativa. Considerando que falamos numa atmosfera social saturada de valorações, ao falarmos, posicionamo-nos de determinada forma mediante outras posições sociais avaliativas já assumidas. Isto é, o enunciado responde e exige uma resposta. Essa peculiaridade do processo enunciativo recebe o nome de compreensão responsiva (Faraco, 2003).

Além da dialogicidade, abordar os princípios do Círculo de Bakhtin exige falarmos de gêneros. Para Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Os enunciados, como já abordamos, consistem na concretização do emprego da língua. São esses enunciados, tidos como “relativamente estáveis”, que compõem os gêneros. Os gêneros são multiformes tanto quanto os campos da atividade humana que deles fazem uso. É por meio dos enunciados que a língua integra a vida. Da mesma forma, é nos enunciados que a vida perpetra a língua.

É sob a compreensão dos enunciados configurados como gêneros do discurso que retomamos a dialogicidade. Bakhtin afirma que as palavras são prenes de resposta e nesse ponto nos convém retomar as palavras do filósofo da linguagem:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (Bakhtin, 2011, p. 272).

Vemos assim, numa ordem crescente, que os signos respondem a outros signos, num encadeamento organizado no interior dos enunciados. Esses enunciados são constructos que chamamos de gêneros, indispensáveis para cada campo da atividade humana. Os enunciados não são produzidos isoladamente e não estão livres de réplicas. Assim, como se constituem enquanto uma resposta ao já dito, orientam-se para serem respondidos por outros enunciados futuros.

Intentamos, nessa seção, explorar o pensamento bakhtiniano no que tange à heteroglossia e às peculiaridades do gênero que interferem na construção do discurso. A seção seguinte tem como proposição abordar as dimensões do PPP a partir de diferentes perspectivas.

Projeto político-pedagógico: uma arena de conflitos de poder

Para iniciarmos essa seção, concordamos com a necessidade de a escola traçar suas prospecções futuras no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento sobre o processo educativo e ao atendimento das demandas externas que operam sobre ela.

Não temos a pretensão de traçar ou identificar as características básicas do PPP, nem mesmo de desenvolver um tutorial teórico-metodológico para sua elaboração. O que intentamos, nessa seção, é revisar algumas posições críticas sobre o tema “PPP”.

Conforme postula Buttura (2005), o PPP é o “órgão vital” da instituição educativa, visto que, com as multiformidades que vão ocorrendo no meio social, germina a necessidade de refletir, planejar e projetar a ação pedagógica. A escola precisa desacomodar-se diante da dinamicidade e lançar-se para o futuro como forma de prever o que poderá ser concretizado. No campo de projeção, são expostas as intenções que ultrapassam o mundo vivido e projetam, além do que já existe, pensamentos, sentimentos e ações.

Até o momento, estivemos operando com a sigla PPP sem quaisquer distinções que, como sabemos, são geradas entre plano e projeto. Cabe esclarecer que nossa posição se fundamenta, de acordo com Gadotti (2001, *apud* Buttura, 2005), na diferenciação entre plano e projeto. Projeto é concebido como um conjunto de princípios, valores e vivências que a escola, implícita ou explicitamente, possui. Por outro lado, plano pode ser entendido como as metas, os objetivos e os procedimentos adotados pela escola. Nosso trabalho se debruça sobre os objetivos apenas para captar uma materialidade linguística em que se vislumbrem vozes sociais, mas pretendemos conceber, a partir dessa análise, o posicionamento da escola enquanto enunciadora do projeto político-pedagógico.

Sousa (2001) concorre com o pensamento de que, assim como os sujeitos se constituem nas relações sociais, o PPP também. Dessa forma, o PPP é, por excelência, um solo frutífero para a germinação da subjetividade, aceitando a ideia de que todos os segmentos da escola devem participar ativamente tanto do processo de sua elaboração quanto do processo de condução nas práticas escolares. O autor entende o PPP como instrumento de autonomia e identidade, que deve ser constantemente repensado para dar conta das inúmeras transformações que ocorrem no âmbito dos sujeitos e no meio social.

A seguir, temos a pretensão de realizar uma interface entre dois pontos de vista sobre o PPP: estratégico-empresarial e emancipador, conforme nos fornece Veiga (2001).

Estratégico-empresarial

Veiga (2001) inicia por nos fazer ver algumas consequências advindas das políticas públicas. Como exemplo, podemos citar a criação de indicadores de desempenho das escolas, que têm se tornado referenciais para diagnósticos prévios. Numa visada estratégica sobre a escola, o PPP pode ser entendido como um instrumento de controle, uma vez que está a serviço de diversos centros de decisões e é objeto de manipulação de diferentes atores na luta pelo poder. Veremos que a qualidade e a

responsabilidade política da escola, nessa perspectiva, deixam de ter opções em virtude da existência de manuais padronizadores pré-concebidos para garantir a eficácia das práticas.

Outro fator de extrema relevância é o distanciamento imposto aos sujeitos envolvidos na atuação da escola. Pais, professores, alunos e funcionários são repelidos das práticas e dos objetos do conhecimento devido à linguagem técnica com que são abordados seus inúmeros procedimentos. Tudo isso tem o objetivo voltado a atender o aluno não como aprendiz, mas como cliente desse sistema escolar empresarial, e é fomentado por grandes fatores, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Esse modelo de gestão empresarial faz com que haja um desmembramento dos fazeres da escola. Tal desmembramento, de acordo com Veiga (2001), ocorre em quatro vias:

- Pensamento separado da ação: incapacidade da escola de refletir sobre a própria ação pedagógica. Exige-se da escola que apenas formalize o que já existe. A construção do projeto não parte da singularidade da escola, mas sim das linhas estratégicas já definidas como metas para o educandário. Os participantes da ação tornam-se apenas executores e são restringidos de pensar as necessidades e inovações significativas para a escola.
- Estratégico separado do operacional: visa à estabilidade, sofisticação de instrumentos empregados e construídos pela gestão central da educação. Esses instrumentos, por serem de caráter normatizador, buscam promover a padronização para o controle sobre as ações da escola. Segundo Gomes (1996 *apud* Veiga, 2001), é aqui que ocorre a bipartição entre o momento em que se elabora a estratégia e o momento em que se dá a sua concretização. Cabe à escola cumprir as normas técnicas e sujeitar-se aos mecanismos de regulação. A autonomia da escola é minimizada.
- Separação entre os pensadores e os concretizadores: esse item é reiterado para ressaltar a separação entre os que pensam a escola (especialistas) e os que dirigem a escola. Os especialistas não vivenciam as práticas da escola nem sofrem as consequências de suas decisões, e os dirigentes são privados de interferir nas decisões sobre a escola, mesmo que estejam à mercê das consequências. Os encargos burocrático-administrativos que recaem sobre a escola ocupam o tempo que seria dedicado às ações político-pedagógicas.
- Separação entre os estrategistas e as estratégias: o quarto pressuposto retoma os demais, pois o estrategista, na missão de construir o projeto da escola, é incumbido de pensar sobre o trabalho dos outros sem vivenciá-los. Esse modelo torna a ação da escola frágil e nada autônoma. As decisões e planejamentos partem de instrumentos normatizados burocraticamente.

Vê-se que essa forma de agir amputa da escola a possibilidade de pensar sobre o ideal de sociedade que pretende construir e de homem que pretende formar. Não é permitido à escola pensar sua própria identidade, e as padronizações não permitem que a escola resolva seus próprios problemas; pelo contrário, a burocratização traz para escola problemas que não seriam dela e ocupa o fazer pedagógico para garantir uma qualidade que é questionável, uma vez que se desvincula das necessidades locais. O que poderia ser um espaço para a propagação, investigação, discussão e reflexão sobre o conhecimento torna-se um mero espaço mercadológico onde se produz indivíduos normatizados pelos instrumentos de centralização de poder.

Emancipador

A vertente emancipadora, conforme Veiga (2001), concebe a escola em uma coletividade que pensa suas ações, que tem voz para exprimir suas intenções pedagógicas, culturais e profissionais, pautadas na democratização. Nessa coletividade, o processo de projetar a escola privilegia a delimitação da identidade escolar e a concretização de ações significativas.

Veiga (2001) aponta a necessidade de a escola atender a algumas exigências organizacionais para que se possa garantir a qualidade na formação de sujeitos reais, históricos, sociais, éticos. Portanto, a escola deve ser:

- * estatal, quanto ao funcionamento;
- * democrática, quanto à gestão;
- * pública, quanto à destinação.

Tendo em vista essa organicidade, o próximo passo é definir o que fazer e como fazer. É nesse ponto em que a escola, por sua autonomia, deve traçar suas metas, servindo-se do PPP. Conforme Veiga (2001, p. 56), "o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar".

A autora, tal como no ponto de vista estratégico, nos aponta quatro pressupostos na perspectiva emancipadora:

- * Unicidade da teoria e da prática: relações de interdependência e reciprocidade, considerando que os elementos teóricos correspondem direta e imediatamente a elementos práticos. Conceber o projeto nessa unicidade requer a ação participativa e o desenvolvimento dos educandos dentro do ambiente escolar, bem como lhes oportuniza a reflexão sobre a prática e sobre a função social da escola.

- * Ação consciente e organizada: é planejada por todos os envolvidos no processo educativo e consegue projetar-se com vistas a atender às necessidades presentes, avaliar as práticas e suas consequências e preparar-se para os desafios futuros sem se deixar reduzir pelos mecanismos de controle.
- * Reflexão coletiva: convocando todos os segmentos para participarem do traçado do futuro da escola, faz-se necessário refletir sobre o que se pretende para esse espaço. Entendendo a escola como ambiente de ensino e aprendizagem, há que se traçar o que será ensinado e o que o aluno deverá aprender. Nesse particular, tocamos na definição da identidade escolar construída a partir da seleção do que ensinar. Não podemos deixar de nos reportar ao currículo, resultado de “conflitos e contradições”, “culturalmente determinado, historicamente situado”, não sendo possível desvinculá-lo da totalidade social (Veiga, 2001, p. 58). O currículo, nessa abordagem, pode ser discutido pelos professores, a fim de garantir a interdisciplinaridade e reduzir a fragmentação e o isolamento de suas áreas.
- * Articulação escola-família-comunidade: esse pressuposto simboliza a culminância e viabilidade do processo de construção do PPP emancipatório. A conclamação dos segmentos “família” e “comunidade” torna ainda mais rico o projeto escolar. As ampliações das funções da escola exigem que ela, hoje, além de ensinar, garanta a animação cultural, ocupe o tempo livre e promova a socialização. Por isso, é necessário que a família esteja engajada para refletir sobre o projeto educativo, questionar, sugerir e participar da gestão democrática da escola. A comunidade também precisa estar comprometida com a escola, a fim de dar e receber suporte para ações comunitárias. É preciso imprimir no PPP marcas identitárias da comunidade.

Vê-se que essas duas perspectivas caminham em direções opostas. Enquanto uma esforça-se por promover a integração da família, comunidade, professores e funcionários no processo educativo, a outra busca impor forças controladoras que não requerem a participação no pensar sobre as funções da escola. Enquanto uma é atingida pela necessidade de autonomia para refletir sobre sua identidade, a outra é apenas uma central burocrática responsável por cumprir as ordenanças superiores e garantir que a rotina não seja quebrada.

Metodologia e análise do *corpus*

Após revisitarmos a teoria dialógica de linguagem e sucintamente expormos duas concepções de escola a partir do PPP, nos vemos na tarefa

de estabelecer uma interface entre heteroglossia e o PPP no processo discursivo. Destacamos que nossa intenção não é debater sobre o papel do PPP na escola e nem tratar de suas peculiaridades. Pretendemos analisar linguisticamente as vozes sociais que interferem nesse discurso e que se fazem presentes não só nele, mas em todo o ambiente escolar. A seção seguinte é destinada a mapear nosso fazer científico buscando atender os objetivos a que se propõe esse trabalho.

Procedimentos metodológicos

O estudo que intentamos realizar se caracteriza como descritivo-qualitativo e bibliográfico, tendo como *corpus* alguns recortes do PPP da Escola X. Os recortes dão preferência para a seção Objetivos para o Ensino Fundamental, visto que pretendemos analisar as inúmeras respostas que aparecem nesse discurso e a orientação para novas respostas que esse discurso exige. Quando necessário, faremos referência às demais seções que compõem esse documento com o objetivo de refletirmos sobre determinados atos comunicativos.

A escolha do PPP da Escola X, e não de outra, se dá pelo fato de esta ser uma instituição de ensino localizada num bairro periférico, atendendo a um público de nível socioeconômico consideravelmente baixo. Os fatores sociais, políticos, ideológicos, econômicos e culturais que interferem no papel dessa escola, dentro da comunidade em que está inserida, deixam transparecer certo desentendimento entre os interesses da escola e os interesses do público que ela atende. Esses desacordos, que nascem no fazer pedagógico da escola e resultam em desigualdades sociais, nos motivam a buscar explicações na análise do PPP da Escola X.

Elegemos a seção Objetivos porque é por meio dela que podemos identificar as forças externas que agem sobre a escola, exigindo dela uma atitude responsiva, e as forças internas, que deixam suas marcas. A análise do *corpus* está traçada a partir dos seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Apreciação dos enunciados e de sua apresentação no corpo deste trabalho, de maneira que tenhamos condições de investigação nos enunciados que nos interessam.
- b) Identificação de marcas das vozes sociais que falam no interior dos enunciados construídos.
- c) Verificação da postura do enunciador sitiado por essas inúmeras vozes, observando de que forma ele responde a essas vozes e como se posiciona mediante respostas futuras.
- d) Consideração das peculiaridades constituídas em cada uma das subseções do PPP, analisando a perspectiva com a qual a escola tenta postular suas ações.

Os procedimentos metodológicos estão vinculados ao objetivo que norteia esse trabalho e que é expresso na questão norteadora: os objetivos

discursivizados no PPP da Escola X nos permitem estudar a heteroglossia no processo comunicativo relacionando-a à dialogicidade dos fatores internos e externos à escola?

O espaço a seguir é dedicado à análise do *corpus*.

As vozes que falam: análise da heteroglossia no discurso do PPP

Nesta seção, realizaremos a análise dos enunciados da seção Objetivos para o Ensino Fundamental, retirados do PPP da Escola X. Poderíamos utilizar o PPP integralmente para a análise, no entanto, nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa, e nos possibilita realizar a análise com apenas alguns recortes de todo o material discursivo do PPP:

Objetivo geral do ensino fundamental

O ensino fundamental tem como objetivo geral oferecer aos educandos oportunidades de desenvolvimento pessoal fazendo com que se sintam inseridos em todos os contextos, orientando para a formação de habilidades e competências humanas autônomas, priorizando o compromisso com a cidadania e o resgate de valores imprescindíveis para o convívio em sociedade.

Objetivos específicos para o ensino fundamental

Valorizar a disseminação de informações socialmente relevantes aos membros da sua comunidade.

Promover integração e interação da escola-comunidade fortalecendo o processo ensino-aprendizagem com o maior comprometimento e permanência na escola, intensificando o desenvolvimento da cidadania.

Formular questões, diagnosticar e propor situações-problema reais a partir de elementos apresentados em sala de aula, valorizando o trabalho individual como também em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.

Oportunizar situações de conhecimento no desenvolvimento humano buscando resgate de valores a fim de compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes, proporcionando, assim, um posicionamento crítico passível de mutações.

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres, adotando no seu dia a dia atitudes de cooperação, solidariedade, respeitando a si e ao próximo.

Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo necessário para cada avanço no processo ensino-aprendizagem, priorizando os conteúdos específicos de cada série.

Compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade utilizando as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, artística e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias.

Questionar a realidade formulando e resolvendo problemas, utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica.

Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando, respeitando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

Promover a integração: escola, família e comunidade geral a fim de proporcionar uma formação básica buscando o desenvolvimento social e político.

Proporcionar ao educador o conhecimento e o domínio de competências e habilidades, levando à consciência da cidadania, facilitando, assim, melhor inserção do educando no ambiente social. (Projeto..., 2013).

A seguir, focamos nossa análise nos enunciados que são perpassados pela heteroglossia e que fundamentam a dialogicidade. Salientamos que os enunciados apresentados como constituintes do *corpus* desse trabalho foram transcritos tais como eram apresentados no documento original. Nem mesmo alterações de ordem gramatical foram realizadas.

Ao analisarmos o *corpus* em questão, estaremos apresentando nossa avaliação sobre esse material, portanto, estaremos cumprindo com a necessidade de nos posicionarmos responsivamente aos enunciados. Em vista disso, retomamos que nosso trabalho se propõe como um procedimento de leitura sob a perspectiva dialógica. Nossa análise está intrinsecamente ligada à afirmação de Bakhtin, quando diz que as palavras são prenes de resposta. A partir do que temos materializado linguisticamente, buscaremos dar um valor de acordo com nossa consciência que é composta por signos ideológicos.

Entendemos o *corpus* acima apresentado como parte de um campo da atividade humana que se organiza e se estrutura linguisticamente a partir de um gênero específico: o projeto político-pedagógico. Como já revisamos, para Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Os gêneros são multiformes tanto quanto os campos da atividade humana que deles fazem uso. É por meio dos enunciados que a língua integra a vida; da mesma forma, é nos enunciados que a vida perpetra a língua. Assim, a vida do ambiente escolar é atravessada pela linguagem e, no PPP, a linguagem é tomada para integrar a vida.

Bakhtin (2011, p. 272) nos diz que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” Assim, nos sentimos na liberdade de desencadear esses outros enunciados que podem servir como réplica aos enunciados do PPP.

No objetivo geral, temos a declaração de que se pretende fazer com que os educandos “se sintam inseridos em todos os contextos”. Como responsividade, podemos afirmar que se o projeto deseja que os alunos se sintam inseridos, é porque, supostamente, não estão inseridos. Temos que admitir também que essa é uma apreensão de um enunciador que não é o aluno, nem a comunidade: é a própria escola, visto que a comunidade, sendo o berço do aluno, não pode inseri-lo em outros contextos por também

ser excluída de algumas dimensões sociais. A escola, como instituição reconhecida socialmente, é a única que, empossada dessa autoridade, pode fazer com que o aluno seja inserido. Outro desdobramento sugerido vem também da expressão "se sintam inseridos". Pedagogicamente, a escola, a partir de sua concepção de homem e sociedade, e principalmente de sua função social, deve fazer com que os alunos sejam efetivamente inseridos nos distintos contextos sociais e não apenas que *se sintam* inseridos.

Podemos indagar ainda o que a escola entende por "todos os contextos". O desejo de inserção dos alunos em todos os contextos reforça a suposição de que os alunos, por sua posição social, não fazem parte de todos os contextos possíveis. Esses contextos, generalizados em *todos*, fazem surgir duas vozes sociais. Uma que pressupõe a escola como mentora tanto da inserção como dos próprios contextos e outra que pressupõe os contextos como sendo oferecidos pela comunidade, mas que, por razões de desigualdade social, renega que alguns alunos sejam inseridos. Daí a importância que a escola delega a si mesma na promoção da inserção.

O objetivo é complementado pela sequência enunciativa "priorizando o compromisso com a cidadania e resgate de valores imprescindíveis para o convívio em sociedade". A palavra *resgate* nos permite uma compreensão axiológica de que, se é preciso resgatar, significa que se perdeu. A concepção de sociedade é atravessada por uma quebra nos valores que a escola entende como necessários para garantir o convívio e a cidadania.

Assim como na análise dos contextos, a compreensão de *valores imprescindíveis* sofre o atravessamento de vozes que estão implicadas na relação escola *versus* sociedade. Os valores necessários para o convívio em sociedade podem ser oriundos da experiência da própria sociedade ou impingidos pela escola como fonte autora e conservadora dos valores sociais. Se assim for, a escola é o principal agente homogeneizador.

Ao mencionar a necessidade de *autonomia*, o PPP se aproxima da perspectiva emancipadora de projeção, considerando, a partir de Sousa (2001), que o PPP deve ser tomado como um instrumento de autonomia e identidade.

Nos objetivos específicos, os dois primeiros itens se preocupam em colocar a comunidade integrada ao projeto, mas vê-se, nesse ponto, que a participação da comunidade é irrisória e apenas um cumprimento de deveres. "Valorizar a disseminação de informações que sejam importantes para a comunidade" demonstra o interesse de fazer da escola um ambiente intrinsecamente ligado à comunidade, mas esse não é o único caminho para estabelecer essa relação. Se a cumplicidade comunidade-escola for explorada, os benefícios são ainda maiores do que apenas garantir que as informações da comunidade sejam valorizadas na escola. Cabe retomar aqui a necessidade de a família estar engajada para refletir sobre o projeto educativo, questionar, sugerir e participar da gestão democrática da escola. De igual forma, a comunidade também deve ser conclamada para a escola, a fim de dar e receber suporte para ações comunitárias. É preciso imprimir no PPP marcas identitárias da comunidade (Veiga, 2001). Arriscamo-nos em apontar nessa análise que se a comunidade estivesse demarcadamente

presente na escola, não se contentaria em apenas cumprir o papel de vigilante sobre a permanência dos educandos na instituição, discursivizado no PPP.

Outro apontamento necessário diz respeito às “informações relevantes à comunidade”. Há que se questionar sobre a fonte dessas informações para entendermos a relevância que a elas é atribuída. A fonte das informações pode ser a própria comunidade, que tanto as fornece como exige que seus membros apreendam-nas com a mesma relevância. A fonte de informações ainda pode ser o conhecimento oficial ou a cultura dominante, que se usa da escola como mecanismo de controle para propagar o que elege como relevante e garantir a homogeneização ideológica.

Nos itens seguintes, em que são apresentados pontos específicos de áreas de conhecimento, percebe-se que a prática vem entrelaçada à teoria, mas não podemos afirmar que há a preocupação com a interdisciplinaridade, conforme nos orienta Veiga (2001). O currículo, ao ser discutido pelos professores, deve garantir a interdisciplinaridade e reduzir a fragmentação e o isolamento das áreas de conhecimento. O que se vê é a separação entre áreas específicas:

Compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. / Conhecer e cuidar do próprio corpo. / Questionar a realidade formulando e resolvendo problemas, utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica. (Projeto..., 2013).

O “agir com responsabilidade” sobre a saúde individual e coletiva, por exemplo, nos permite ouvir uma voz que expõe sua interferência na formação dos alunos, mas não deixa claro o que entende por *responsabilidade*. A responsabilidade sobre a saúde é atravessada por distintos índices sociais de valoração. Se o modelo básico de qualidade de vida é fornecido pela escola como voz padronizante, então o desejo de que o aluno aja com responsabilidade sobre a saúde se configura como uma crítica ao comportamento da comunidade nesse quesito. E, portanto, a escola pretende promover um afastamento da maneira como a comunidade lida com a saúde. Porém, se o modelo básico de qualidade de vida é fruto das necessidades da própria comunidade, então a escola é apenas um porta-voz da volição consciente da comunidade quanto à saúde de seu grupo.

Nos últimos itens dos objetivos, é retomada a participação da comunidade e da família. No entanto, se reforça a visão que a escola tem sobre a família. A comunidade precisa passar uma *formação básica* para se desenvolver social e politicamente. O lugar social de onde o enunciador do PPP fala é um lugar do qual ele já provou desse desenvolvimento e deseja que a comunidade crie esse mesmo apetite para alcançar objetivos que não são da comunidade, mas sim do enunciador enquanto escola.

Quanto ao educador, é delegado um espaço de ator apenas em relação ao aluno. Não podemos imaginar que o corpo docente terá autonomia sobre o fazer da escola, uma vez que em seu projeto não tem a oportunidade de delimitar suas ações. Todo e qualquer investimento sobre o professor é

apenas para que ele garanta a inserção do educando no meio social. Mais uma vez, há a necessidade de expor que, se o educando precisa ser inserido, é porque ainda está na zona de exclusão. A escola concebe seu público como periférico e que necessita ter seu espaço construído por quem já está inserido, a própria instituição escolar. Buttura (2005) nos lembra que no campo de projeção são expostas as intenções que ultrapassam o mundo vivido e projetam, além do que já existe, pensamentos, sentimentos e ações. Da parte da comunidade exposta no PPP, e conseqüentemente dos alunos, não é possível que estes últimos abram caminho para adentrarem todos os contextos sociais. A escola projeta essa utopia para eles.

Considerações finais

O estudo da heteroglossia, de acordo com as proposições de Volochínov (2009) e Bakhtin (2011), se mostra como recurso metodologicamente bem definido para partirmos da materialidade e identificarmos as vozes sociais que se infiltram no discurso. Este artigo esteve pautado na intenção de estabelecer uma interface entre a teoria do dialogismo e algumas considerações sobre o PPP. Abordamos não como princípio analítico, mas sim como classificação das práticas sociais de linguagem, o gênero discursivo projeto político-pedagógico. Esse gênero estrutura nossos enunciados até chegarmos ao ponto em que os indivíduos, em suas práticas ideológicas, vão construindo suas intencionalidades no discurso do PPP e não percebem que elaboram respostas ao interdiscurso, bem como deixam suas respostas à mercê de outras vozes vindouras.

Iniciamos nosso percurso teórico a partir da heteroglossia, vislumbrando como se dá o ato de comunicação e a atitude responsiva dos envolvidos na discursividade. Em seguida, refletimos sobre a funcionalidade do PPP na escola sob dois pontos de vista distintos. Por meio dessas categorias teóricas pudemos investigar, no discurso, as forças que, interna e externamente, exercem pressão sobre o fazer pedagógico.

Relacionar os dispositivos teóricos da perspectiva dialógica à vitalidade do PPP nos comprovou a eficiência que essa abordagem pode apresentar se posta a serviço das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nos permitiu alcançar o objetivo de pesquisa: analisar os objetivos discursivizados no PPP da Escola X, a fim de estudar a heteroglossia no processo comunicativo, relacionando-a à dialogicidade dos fatores internos e externos à escola.

As vozes sociais que conseguimos vislumbrar a partir do *corpus* analisado apresentam características inesperadas. Ao final, esse trabalho nos faz ver que o enunciador que elabora o discurso do PPP é alguém que tem conhecimento sobre a escola, mas que não dá liberdade para que outros envolvidos se manifestem e façam dessa elaboração uma ação conjunta. Compreendemos que, pela penetração de vozes distintas no signo linguístico e ideológico, o ato enunciativo do PPP não pode ser engessado como a "verdade" de uma única voz. Cada uma das escolhas que o enunciador faz implica a forma como ele se relaciona com seu outro.

Esse outro, conforme analisamos, pode ser o próprio aluno, a comunidade, o saber oficial, o professor, a cultura etc. Entendemos ainda que, sendo de fora, a visão que o enunciador tem sobre a comunidade e a escola é a de exclusão. Os reprimidos ganham vez e voz mediante sua generosidade discursivizada nos objetivos.

Por fim, concebemos esse trabalho como uma modesta contribuição aos estudos que são desenvolvidos no campo da dialogicidade bakhtiniana, bem como às pesquisas realizadas sob o farol da teoria crítico-emancipadora. Cremos na necessidade de aprimorá-lo e de explorá-lo em outros aspectos, para os quais, devido à extensão do gênero artigo científico, não pudemos dar atenção no momento.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BUTTURA, I. M. *Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo Fundo: UPF, 2005.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

PROJETO político-pedagógico da Escola X. Nova Prata: [s.n.], 2013.

SOUSA, J. V. de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto político da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 215-237.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 45-66.

VOLOCHÍNOV, V. N. (BAKHTIN, M. M.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

Recebido em 15 de abril de 2015.

Solicitação de correções em 10 de setembro de 2015.

Aprovado em 13 de outubro de 2015.