

Josane Daniela Freitas Pinto
Rita de Nazareth Souza Bentes
Dinair Barbosa de Freitas
Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui
(Organizadoras)

ESTUDOS BAKHTINIANOS DO GELPEA:

alteridade e amorosidade
nas relações dialógicas

Vol. II

**Estudos Bakhtinianos do GELPEA:
alteridade e amorosidade nas
relações dialógicas**

Volume II

**Josane Daniela Freitas Pinto
Rita de Nazareth Souza Bentes
Dinair Barbosa de Freitas
Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui
(Organizadoras)**

**Estudos Bakhtinianos do GELPEA:
alteridade e amorosidade nas
relações dialógicas**

Volume II

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Josane Daniela Freitas Pinto; Rita de Nazareth Souza Bentes; Dinair Barbosa de Freitas; Cristiane Dominiqi Vieira Burlamaqui [Orgs.]

Estudos Bakhtinianos do GELPEA: alteridade e amorosidade nas relações dialógicas. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 419p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0837-4 [Impresso - 2023]

978-65-265-1235-7 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526512357

1. Mikhail Bakhtin. 2. Estudos bakhtinianos. 3. Alteridade. 4. Amorosidade. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

PREFÁCIO

Como nos tornarmos mais responsáveis neste mundo

José Anchieta de Oliveira Bentes¹

Bakhtin já é nosso conhecido e ao mesmo tempo desconhecido. Conhecido por alguns docentes e discentes na UEPA, no curso de Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Brasileira de Sinais –, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (PPGELL). Ainda permanece desconhecido por um número de docentes e discentes que o acha difícil, mas reconhece que traz uma interpretação fundamental para linguagem, para analisar a realidade social e educacional em que vivemos.

Talvez muitos não saibam, mas Bakhtin e seu Círculo são incríveis! Seus textos são capazes de ultrapassar o campo da linguística ou da literatura para abranger todas as áreas das ciências humanas, que aliás, precisam materializar seus conhecimentos por meio da linguagem. Bakhtin e seu Círculo é uma possibilidade para compreensão do mundo atual, para fazer pesquisa acadêmica e para intervirmos de forma militante nos movimentos sociais.

Apesar de ser incrível, Bakhtin poderia ser ainda mais conhecido! Ele é muito mais do que um analista da linguagem, ele é muito mais do que um analista da literatura, ou de um analista de Dostoiévski. Ele é um crítico da realidade, ele é um revolucionário, ele é um humanista que defende a alteridade. Ele é, também, o que defende um mundo melhor, um mundo polifônico.

¹ Docente da Universidade do Estado do Pará, linguista, bakhtiniano, Integrante do GELPEA.

A partir desse círculo, inúmeros grupos de pesquisas esparramados pelo Brasil orientam suas ações, dentre esses grupos, temos o Grupo de Estudos de Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA) que é constituído por experientes docentes e discentes – jovens e adultos – que pensam em um mundo polifônico. Digo que estes tomam o Círculo de Bakhtin como inspiração, para que todas as vozes se tornem polivalentes em igualdade de condições, sem monologismos, sem imposições, sem posicionamentos autoritários e fascistas. Esse é o princípio revolucionário do nosso grupo, fundado em 2008, na cidade de Belém do Pará.

Esse mundo polifônico é um projeto de sociedade, baseado no direito à palavra, fundado no posicionamento responsivo, na escuta, na polêmica bem estabelecida, mas, também, no riso, na amorosidade que juntos significam uma ruptura com a sociedade em que vivemos fundada no lucro, na mercadoria, no individualismo e no ódio.

Uma das formas de combater o monologismo, o autoritarismo é com o estabelecimento de um mundo polifônico. E como fazemos parte da educação na região amazônica, nós a defendemos, pois ela nos faz pensar e construir: o que queremos deste mundo? Como ser mais humano em um mundo destrutivo e desigual?

A propósito desta ruptura, o título e o subtítulo deste segundo volume dos **Estudos Bakhtinianos do GELPEA**: alteridade e amorosidade nas relações dialógicas têm tudo a ver. Com esses dois constructos teóricos, a alteridade e a amorosidade, é possível questionar os tempos atuais, o mundo em que vivemos. Questionar os atos muito próximos do fascismo, com desejos de violência, questionar as exacerbações dos preconceitos; os ataques aos movimentos sociais; o desprezo pela ecologia; o desprezo pelo ser humano e pelo mundo em que vivemos.

Em todo caso, se você quer saber o que Bakhtin e Volóchinov pensavam sobre alteridade, sobre dialogismo, sobre o sujeito, sobre autoria, sobre ideologia, sobre o signo ideológico, este livro pode ser uma ajuda relevante.

Esses conceitos – nós da academia somos ávidos por conceitos – não vão ser respondidos de forma monológica e abstrata. Eles são construídos dialógica e dialeticamente na ação direta de pesquisa, na materialidade como falamos, sob diversas perspectivas a partir dos enunciados concretos dos atores dos artigos e dos coautores da pesquisa, dos textos citados. Aliás, na nossa perspectiva, não podemos objetificar os autores, eles são como diria Bakhtin (2017), em **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**², sujeitos expressivos e falantes, centrais em cada pesquisa, em cada artigo, em cada multiplicidade de autorias que se posicionam neste livro e no mundo.

Esses posicionamentos inauguram – ou relembram – possibilidades de pensar, de agir no cotidiano e de pesquisar, que queremos ser revolucionários. Defendemos a polifonia, a autoria, o diálogo, a escuta, o combate a todas as formas de monologismo e de opressão, aliando-nos na luta dos movimentos sociais e de todos e todas que lutam por um mundo melhor. Portanto, uma das perguntas centrais que este livro pode responder seria: como nos tornarmos mais responsável neste mundo, no aqui agora, para transformá-lo?

Caro leitor, desejo que esta leitura o aproxime da defesa de um mundo melhor, inclusivo, polifônico. Boa leitura!

Verão belenense, setembro de 2023.

² BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da ed. Russa Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 57-79.

Somente um amor desinteressado segundo o princípio "não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo", somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo.
(Bakhtin, 1920-24)

SUMÁRIO

- 15 Altere-se nas relações dialógicas: um projeto de amorosidade**
Josane Daniela Freitas Pinto
Rita de Nazareth Souza Bentes
Dinair Barbosa de Freitas
Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui
- 23 O Amor estético em Bakhtin: notas sobre o romance**
Marisol Barenco de Mello
- 47 Alteridade e amorosidade no cenário educacional brasileiro no período de pandemia: algumas reflexões**
Rita de Nazareth Souza Bentes
Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer
Anna Paula de Souza Peres de Alcântara
- 65 Análise do discurso à luz da perspectiva bakhtiniana de alteridade e amorosidade**
Paulo Everton Fernandes da Silva
Paloma Ferreira Fernandes
- 83 O metadiscurso interpessoal e a alteridade em relatórios acadêmicos de alunos de letras: uma perspectiva pragmática e dialógica**
Dinair Barbosa de Freitas
Josane Daniela Freitas Pinto
Rita de Nazareth Souza Bentes
- 105 Ficar e lutar junto com o povo: da amorosidade no ato de Lula**
Helen do Socorro Rodrigues Dias
Eliana de Jesus de Souza Lemos
José Anchieta de Oliveira Bentes

- 125 A presença do círculo bakhtiniano no Brasil: os eventos Rodas Bakhtinianas e Encontros de Estudos Bakhtinianos**
Valdete Côco
André da Silva Mello
Kenia dos Santos Francelino
- 153 O princípio da combinação de vozes no ato da amorosidade estética**
Miza Carvalho
- 165 Uma reflexão sobre canção brasileira e uma possível estética bakhtiniana**
Natália de Abreu Nascimento
Marisol Barenco de Mello
- 189 A amorosidade enquanto ato responsável: por uma semiótica da fotografia de escola**
Angélica Duarte
- 207 O enunciado concreto em prova de concurso para tradutores e intérpretes de Libras**
Huber Kline Guedes Lobato
Geraldo Tadeu Souza
José Anchieta de Oliveira Bentes
- 225 Diálogo de saberes culturais e narrativas de vida de moradores da Baía do sol-Mosqueiro-PA**
Dilma Costa Nogueira Dias
Fábio da Conceição Câmara
Maria Catarina Wanzeler Carvalho
Miguel Costa Silva
- 249 Da infuncionalidade dos textos: uma discussão crítica sobre o ensino das linguagens no contexto escolar**
Denise Santos Lima
Márcia Concencio

- 273 Letramentos, trabalho docente e discursos de uma professora na periferia de Belém-PA: o ensino de leitura e de escrita como prática de resistência**
Débora Cristina do Nascimento Ferreira
- 301 Da espetacularização do sofrimento ao cancelamento virtual: uma análise comparativa do Urso Branco e Big Brother Brasil**
Lady Kethellen Pantoja de Oliveira
Sueli Pinheiro da Silva
- 327 As infâncias em Monteiro Lobato e Maria Lúcia Medeiros: da literatura à crítica social**
Fábio Augusto Teixeira Rodrigues
Rita de Cássia Almeida Silva
Letícia Silva dos Santos Melo
- 341 Análise dialógica da charge como enunciado de resistência**
Angélica Bittencourt Galiza
Ronielson Santos das Mercês
Felipe Andrei dos Santos Dias
- 355 Alunos com deficiência intelectual: análise de alteridades**
Simone de Jesus da Fonseca Loureiro
Vania Maria Batista Sarmanho
Lorena Bischoff Trescastro
- 379 A pré-história da escrita e o desenvolvimento da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural**
Antônio Sérgio Vasconcelos Darwich
- 399 Autoras e autores**

Altere-se nas relações dialógicas: um projeto de amorosidade

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade
(Bakhtin, 1920-24)

Hoje e sempre foi premente a circulação de vozes de sujeitos que nos representam e nos alteram, solidificando pensamentos os quais divulgam nossas teses para a vida, principalmente nos espaços educacionais – espaços de aprendizagens coletivas da universidade e da escola. A tensão de vozes nesses espaços de encontros e desencontros proporciona alterar-nos, refratando aprendizagens outras com base na escuta e na resposta, propondo um projeto de amorosidade.

Neste volume II, articulamos vozes de grupos bakhtinianos que se enlaçam a partir de alguns eventos realizados pelo Gelpea como o IV Colóquio do Gelpea-“Rodas de Conversa: alteridade e amorosidade nas relações dialógicas”, em 2022; os estudos dos textos “ Os apontamentos de 1970-71” e “O homem ao espelho: apontamentos dos anos de 1940” em parceria com o Grupo Atos contando com a participação da Profa. Dra. Marisol Barenco Mello, da Universidade Federal Fluminense – UFF, e demais partícipes do Atos, em 2022; e, a parceria com o Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza com a palestra “Dialogo sobre o Enunciado Concreto”, da Universidade de São Carlos – UFSCar, em 2023, finalizando o ciclo de discussão do Projeto de Extensão “InterAção: memória e narrativas em rede”.

A discussão sobre esses temas fundamentou a importância de dar continuidade à ideia de criar este segundo volume dos “Estudos Bakhtinianos do Gelpea”, e para esta versão o subtítulo “amorosidade e alteridade nas relações dialógicas”, na esteira do que foi o primeiro volume intitulado “Estudos Bakhtinianos do Gelpea: vozes e horizontes amazônicos”, produzido em 2021, ambos produzidos pelo Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educativas na Amazônia (Gelpea), com a finalidade de fortalecer as relações estabelecidas nas nossas atuações nos espaços já supracitados permeados por relações de amorosidade e deslocamentos possíveis, como estão postos nas diversas vozes de autoria presentes neste volume.

O ensaio “O Amor estético em Bakhtin: notas sobre o romance”, de Marisol Mello, traz à leitura, fragmentos de uma carta de Mikhail Bakhtin para Vadim Kozhinóv, datada de 1961. A autora valeu-se do ensaio como escrita crítica e autoral, em que as relações permitidas pelas pesquisas bibliográficas são apresentadas e conectadas de modo livre e pelo princípio da “amizade”, como pleiteava Roland Barthes em seus ensaios, mas nem por isso deixando de ter o rigor filosófico próprio deste gênero.

Em “Alteridade e amorosidade no cenário educacional brasileiro no período de pandemia: algumas reflexões”, Rita Bentes, Maryella Ganzer e Anna Paula de Alcântara refletem sobre a alteridade e a amorosidade no cenário educacional brasileiro. Analisam as charges de João Bosco, do período da Pandemia, sob a perspectiva dialógica da linguagem, a perspectiva freireana de prática de liberdade e de bell hooks.

No texto “Análise do discurso à luz da perspectiva bakhtiniana de alteridade e amorosidade”, Paulo Everton Fernandes e Paloma Fernandes discutem os conceitos bakhtinianos de alteridade (2017) e de amorosidade (2020). Apresentam um exercício de análise das relações dialógicas presentes no discurso de Meggie, empresária de Cariacica, (re)produzido em um vídeo em suas redes sociais, destratando os nordestinos pela forte

representatividade de votos direcionados à Lula nas eleições presidenciais de 31 de outubro de 2022.

No capítulo “O metadiscorso interpessoal e a alteridade em relatórios acadêmicos de alunos de letras: uma perspectiva pragmática e dialógica”, as autoras abordam o metadiscorso interpessoal focando estratégias linguístico-discursivas em textos acadêmicos escritos por graduandos de Letras. Articulam o conceito de dialogismo, Bakhtin (2003), Volochinov (2017), ao de metadiscursivo, desenvolvido por Risso (1999, 2000), Jubran (1999, 2002), Risso e Jubran (1998), Koch (2009, 2010) e Hylland (2005).

O capítulo “Ficar e lutar junto com o povo: da amorosidade no ato de Lula”, de Helen Dias, Eliana Lemos e José Anchieta Bentes, discute amorosidade conforme Bakhtin (2017), analisando como ocorre o ato ético e responsivo de Luiz Inácio Lula da Silva no livro *A verdade vencerá: o povo sabe por que me condenam*, de Ivana Jinkings (2018).

Em “A presença do círculo bakhtiniano no Brasil: os eventos Rodas Bakhtinianas e Encontros de Estudos Bakhtinianos”, as autoras, na teia dialógica ligada aos referenciais bakhtinianos, abordam a presença do Círculo Bakhtiniano no contexto brasileiro. O texto aproxima-se da pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, com foco nos eventos do Círculo: Rodas Bakhtinianas (Rodas) e Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA). Utiliza os anais como fontes de dados, considerando as oito edições do Rodas e as cinco do EEBA (no período de 2008 a 2022).

No capítulo “O princípio da combinação de vozes no ato da amorosidade estética”, Miza Santos faz uma reflexão a partir da ideia de escritura em pesquisa e as condições de como o trabalho discursivo pode ser enriquecido com a perspectiva da estética geral de Bakhtin. O texto pretende provocar reflexões para entender como a compreensão estética e uma criação na escritura podem refratar o mundo exterior e constitui-se como uma dádiva da forma que possibilita compreender melhor o mundo e suas relações. As dádivas trazidas como exemplo aqui nesse artigo vêm dar visibilidade às imagens de negros e negras no Brasil pós-colonial,

uma contrapalavra aos acabamentos violentos, subalternizantes, mortificadores que o colonialismo continua tentando proferir.

O texto “Uma reflexão sobre canção brasileira e uma possível estética bakhtiniana”, das autoras Natália Nascimento e Marisol Mello, faz parte da pesquisa de Mestrado em finalização pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGED-UFF). Foi construído em forma de ensaio, trazendo as questões da canção, que é a linguagem de estudo, enquanto uma linguagem formativa nas culturas, dos desafios de se pensar as perspectivas estéticas e ideológicas que elas trazem, além de ensaiar o pensamento de princípios de uma estética bakhtiniana, pautados no dialogismo.

No texto “A amorosidade enquanto ato responsável: por uma semiótica da fotografia de escola”, Angélica Duarte problematiza a naturalização da fotografia enquanto captura e fixação de um momento da vida que encerra em si uma verdade congelada em uma representação sem autor. Parte do pressuposto de que compreender a fotografia é entender uma linguagem constituída por signos. A autora discute, então, a fotografia como ato responsável, a partir do olhar artístico, retomando os índices de valores contraditórios que estavam em jogo na vida e que estão expressos na linguagem, no caso, a fotografia.

No texto “O enunciado concreto em prova de concurso para tradutores e intérpretes de Libras”, Huber Lobato, Geraldo Souza e José Anchieta Bentes analisam os enunciados concretos presentes em um item de prova de concurso para Tradutores e Intérpretes de Libras (TIL) de instituição federal de ensino superior do Estado do Pará. O item foi analisado na perspectiva bakhtiniana do enunciado concreto em interface com os Estudos Surdos e a abordagem intercultural crítica de pensar a educação de surdos.

Em “Diálogo de saberes culturais e narrativas de vida de moradores da Baía do sol-Mosqueiro-PA”, os autores promovem um diálogo entre os saberes culturais e as narrativas de vida, recortes da história de cada morador-narrador da Baía do Sol-Mosqueiro-PA, tendo em vista a relação entre o eu e o outro em um

ato de narrar. O referencial teórico da pesquisa constitui-se de Bakhtin (2003, 2016) e Freire (2014).

No capítulo “Da infuncionalidade dos textos: uma discussão crítica sobre o ensino das linguagens no contexto escolar”, as autoras através de dois planos estéticos – “Da utilidade dos textos”, paródia da crônica “Da utilidade dos animais”, de Carlos Drummond de Andrade, e Conversa ao telefone – uma relação dialógica de concordância – assumindo uma metodologia heterocientífica, procuram conferir dialogicidade ao discurso a fim de não objetificar as vozes dos participantes, incluindo suas próprias vozes.

No capítulo “Letramentos, trabalho docente e discursos de uma professora na periferia de Belém-PA: o ensino de leitura e de escrita como prática de resistência”, Débora Ferreira aborda a prática docente de uma professora de Língua Portuguesa no ensino de leitura e de produção textual em uma escola pública, de Belém-PA. O arcabouço teórico é de base etnográfica, as concepções de escrita e de letramento como manifestação sócio-histórica, ancorada e ressignificada em diferentes contextos socioculturais.

O texto “Da espetacularização do sofrimento ao cancelamento virtual: uma análise comparativa do Urso Branco e Big Brother Brasil”, Lady Kethellen Oliveira e Sueli Silva abordam a espetacularização do sofrimento humano em uma série televisiva e em um reality show. Apresentam uma análise da discursividade expressa no comportamento social no *reality show* Big Brother Brasil (BBB) e dos personagens do episódio Urso Branco, da série britânica Black Mirror, com base na perspectiva dialógica de Bakhtin (2003, 2016), a partir da concepção de signo, palavra e enunciado.

O texto “As infâncias em Monteiro Lobato e Maria Lúcia Medeiros: da literatura à crítica social”, de Fábio Rodrigues, Rita de Cássia Silva e Letícia Melo realiza o cotejo entre duas obras literárias: *Velas. Por quem?* de Maria Lúcia Medeiros (2009) e *Negrinha*, de Monteiro Lobato (1920), tendo a concepção de infância - presente em ambos os textos, por foco de análise. A

fundamentação teórica é constituída pelos conceitos bakhtinianos responsividade e autoria.

O capítulo “Análise dialógica da charge como enunciado de resistência”, de Angélica Galiza, Ronielson das Mercês e Felipe Dias analisa as relações de alteridade presentes nas marcas da língua em uma charge, evidenciando como refratam o posicionamento enunciativo do autor. A constituição teórico-metodológica é fundamentada em Bakhtin (2016), especialmente nos conceitos de gênero do discurso e de enunciado concreto.

O texto “Alunos com deficiência intelectual: análise de alteridades”, de Simone Loureiro, Vania Sarmanho e Lorena Trescastro analisa, dialogicamente, as relações de alteridade na constituição da identidade de dois alunos com Deficiência Intelectual (DI) que frequentam uma turma de Educação de Jovens e Adultos, orientando-se pela pergunta “Como o estudante com DI se constitui a partir da palavra do outro?”. É uma análise de narrativas da identificação das relações básicas de alteridade: eu-para-mim; eu-para-o-outro e o outro-para-mim.

No capítulo de fechamento deste volume, “A pré-história da escrita e o desenvolvimento da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural”, Sérgio Darwich explica a gênese da escrita simbólica a partir da pré-história da escrita, apoiado na psicologia de desenvolvimento de Alexander Luria e Lev S. Vigotski. O autor conclui destacando que rabiscos e desenhos deixam de ser fins para tornarem-se meios de registros de conteúdos e de auxílios à memória pelas crianças. Portanto, conhecer as profundas e complexas relações entre a pré-história da escrita e a escrita simbólica facilita ações e decisões de educadores no ensino da escrita alfabética simbólica e na escolaridade da criança.

As vozes aqui apresentadas trazem reflexões e apreciações sobre alteridade e amorosidade nas relações dialógicas estabelecidas em cada vivência experienciada na Amazônia ou fora dela. Tais vozes são refratadas de forma expressiva e responsavelmente representadas na foto desta obra.

A fotografia de capa é de Miguel Costa Silva e por ele intitulada de *Janela da Alteridade: vozes e saberes amazônicos*. Trata-se de um registro da manhã do dia 18 de setembro de 2023, tirada de uma janela do Solar da Beira, no Ver-o-Peso, na direção da orla da Baía do Guajará, no município de Belém do Pará. Desejamos que essa paisagem amazônica, inspire a leitura e que essa obra contribua com reflexões e produções acadêmicas e na formação de professores do Norte ao Sul do Brasil.

Josane Daniela Freitas Pinto
Rita de Nazareth Souza Bentes
Dinair Barbosa de Freitas
Cristiane Domínguez Vieira Burlamaqui

O Amor estético em Bakhtin: notas sobre o romance

Marisol Barenco de Mello

INTRODUÇÃO

Nada mais comum, antigo, necessário e prenante; nada mais difícil do que falar de amor. Roland Barthes (2015) dedicou dois seminários em L'École Pratique des Hautes Études no Collège de France, entre 1974 e 1976, os últimos que ministrou, buscando tratar de amor sem reduzi-lo a um objeto, mas mantendo vivo aquilo que o torna tão humano: o próprio amor como ato indizível, inexprimível. O resultado são dois lindíssimos escritos, compilados em italiano em uma edição da Casa Editorial Mimesis, publicada em 2015 em Milão.

Não obstante, cada cancionero, cada poema, cada peça trágica, cômica, dramática, cada obra de arte verbal, gestual, pictórica ou musical da história da humanidade não deixa de ter como seu centro de valor o amor. Precisamos falar de amor, talvez porque suspeitemos que nas cercanias dessa discussão encontramos o valor da vida humana e seu mundo.

A mesma problemática da inexprimibilidade do ato amoroso teve Mikhail Bakhtin, que desde o início do século XX, em cada texto e discussão apontada trouxe o amor como categoria fundamental de sua filosofia, que ele buscou de modo oblíquo e indireto no mundo da arte literária, fazendo do amor estético o seu tema principal. Certamente de modo diverso das formas já consolidadas, naquela época, do amor romântico e individual burguês, alento da alma e expressividade – sobre o que Bakhtin e seu Círculo foram inclementes críticos – o amor como categoria ética e estética, e até diríamos cognitiva e política foi, para nós, o centro de seu trabalho.

No presente texto, trataremos trechos inéditos de uma carta que Bakhtin escreve a Kozhinóv, em 1961-62, em que trata da crítica aos rascunhos do estudante para a escrita de um livro sobre a origem do Romance. Nesses trechos e apontamentos de Bakhtin vislumbramos todo o fulgor de sua obra filosófica, e segundo pensamos, marcos teóricos importantes para delinear os princípios e motivos pelos quais Bakhtin encontra no Romance o tema fundamental para a criação de uma filosofia da linguagem com base no amor ético e estético. Cotejaremos, de modo ensaístico e bastante livre, os trechos traduzidos da carta ao conjunto da obra de Bakhtin, lembrando por amizade os diversos momentos em que ele se ocupa das questões. Todos os escritos que compõem a Teoria do Romance, as duas obras sobre Dostoiévski, os apontamentos dos anos 1940, bem como esses escritos de Bakhtin à época da revisão do manuscrito de Kozhinóv foram nossas fontes, todas devidamente traduzidas para o português, com exceção desses últimos, mas nem sempre foram citadas formalmente com seus anos e páginas, o que o formato ensaístico dispensa. Parafraçando Bakhtin, essas citações servem bem pouco aos leitores desavisados, dada a amplitude da obra de Bakhtin e seu Círculo, e é desnecessária aos seus profundos leitores, que é como considero os interlocutores desse grande círculo brasileiro de estudiosos bakhtinianos. As referências, porém, estão devidamente listadas ao final do texto.

O texto completo do qual extraímos os fragmentos da carta a Kozhinóv foram publicados originalmente em russo pelos próprios organizadores das obras completas, Bocharóv e Kozhinóv, em 2012, no tomo terceiro. Nossa tradução, porém, procedeu do artigo publicado em italiano pela professora Stefania Sini, em 2014, onde esta traduz esses fragmentos e mais dois escritos relacionados ao mesmo tema. Escolhemos para o presente texto traduzir e apresentar os nossos comentários ao terceiro conjunto de apontamentos publicado em russo e traduzido em italiano, intitulado “Da carta de M. M. Bakhtin a V. V. Kozhinóv em 1 de abril de 1961”, por trazer o conjunto da discussão de modo sucinto,

guardando a tradução completa para próximas publicações de nossa pesquisa.

Buscaremos tratar da perspectiva de Bakhtin sobre o Romance como a expressão concreta da sua filosofia da linguagem, na qual o amor ético, estético e compreensivo são a base da relação política e histórica entre arte e vida no pequeno e grande tempo da humanidade.

AMOR ESTÉTICO?

No início mesmo de seu estudo que será conhecido no Brasil como “O autor e a personagem na atividade estética” (Bakhtin, 2011), Bakhtin vai tratar da empatia como parte da forma da relação entre o autor e o herói. Sabemos que Bakhtin está se ocupando da problemática filosófica kantiana da possibilidade da representação não objetificadora do humano, e a ideia de empatia (*Einfühlung*) será articulada à de amor estético, categoria que explicitamente Bakhtin traz da filosofia de Hermann Cohen:

[...] a ideia de amor estético (a simpatia social de Guyau e em um plano inteiramente distinto, do amor estético em Cohen (Bakhtin, 2011, p. 10).

No entanto, diz Bakhtin a seguir, será preciso o trabalho de criação de um plano geral de estética, onde estes dois princípios não poderão ser assumidos inteiramente, apesar de sua importante consideração.

O amor será tomado antes ainda como categoria filosófica fundamental nos escritos da mesma época (entre 1919 e 1929), conhecidos por nós como *Para uma filosofia do ato responsável*, datados provavelmente de 1924 e traduzidos e publicados desde 2010 em português pela Pedro & João Editores. Apesar de Bakhtin estar polemizando diretamente com Kant, tomando suas premissas e as atualizando em contextos outros de compreensão (Mello, 2023) e que, portanto, possamos assumir que as categorias tratadas nessa

obra sejam iminentemente éticas (Bakhtin discute diretamente com a *Crítica da Razão Prática* e os *Prolegômenos para uma Metafísica dos Costumes* de Kant), o final do texto não deixa dúvidas: Bakhtin está compondo um quadro crítico para fundar as bases de sua estética: geral, dialógica e histórico-sociológica.

A discussão que encaminha o conhecido texto de Bakhtin passa pelas veredas epistemológicas, éticas e desagua na estética como condição de *visão* do mundo da vida, este regido pelo ato responsável e dialógico, sempre em oposição ao ser-evento, o *outro* que nos interpela em resposta, portanto inconcebível de ser descrito com as ferramentas habituais da filosofia, da lógica, da ciência e da estética clássicas, segundo Bakhtin abstratas e conteudísticas. O amor, que Bakhtin vai discutir como antítese e antídoto para a indiferença, ou seja, para a abstração racionalizada do humano pelo humano nas ciências, filosofia e artes, é categoria política de responsabilidade, de envolvimento não indiferente, de assunção inescapável que constitui os termos da arquitetura mínima humana: eu e outro em tríplice implicação (o intrinco, para Lévinas).

O amor, o contrário da indiferença, é a atitude humana diante do humano, na vida em oposição alteritária permanente e constitutiva – eu, outro, eu-para-o-outro – e na arte em posição transgrediente, empática e exotópica, penetrante e de acabamento – autor e herói. Ademais, nessa arquitetura concreta da existência como acontecimento a vida está sempre *por dar-se*, outra categoria filosófica que Bakhtin toma igualmente de Herman Cohen: *O mundo não é dado, mas colocado como tarefa*. Em muitos outros apontamentos, Bakhtin retoma esta fórmula, contraponto o dado (дано) com aquilo que está por dar-se (задано), ou seja, com aquilo que está em aberto justamente por ter sido tomado como tema na arena histórica que se abre entre dois seres humanos alteritários, falantes e em disputa pelo sentido do mundo. Um encontro com o outro não indiferente, ou seja, amoroso, abriria os sentidos do mundo como tarefa, por dar-se, inacabados como são os seres humanos e a própria vida. O amor, em ato, abre o dado do mundo para a incompletude mesma da vida, colocando todos os sentidos

em disputa, em abertura livre e alegre para as novas possibilidades de criação, ressurgimento e renascimento.

Na arte, é o cuidado com a posição ao mesmo tempo empática e extra-localizada que permitiria a abertura dos sentidos humanos no ato da criação estética, ou seja, o amor estético cuida para que o acabamento formal (em qualquer linguagem) não mortifique o humano que é o centro de valor de toda obra. Serão muitas páginas buscando as formas literárias que, ao longo dos séculos, cuidaram para que o amor estético primasse pela abertura por dar-se dos sentidos humanos e históricos, pela via específica das categorias estéticas. Podemos dizer que toda a obra de Bakhtin é a persecução dessas possibilidades na literatura, desenhando com as próprias categorias estéticas uma filosofia da linguagem que é fundamentalmente uma filosofia da vida – tomando a cultura em suas muitas dimensões éticas, estéticas e cognitivas.

Na vida, porém, o ato não poderia ser descrito, a menos que este fosse transformado em coisa dada, morta, analiticamente tomada, conteúdo-sentido abstrato e mortificado. Pergunta-se Bakhtin, retomando a pergunta crítica de Kant nos *Prolegômenos*: como é possível ao ser humano do ato, aquele que responde crítica e criativamente ao outro do mundo, ao mesmo tempo conhecer-se enquanto sujeito inteligível e enquanto fenômeno no mundo? Kant não responde a essa questão, mas parece que Bakhtin sim, quando nos diz que de todas as esferas da cultura é a arte a que mais nos aproxima do mundo da vida, a ponto de podermos pensá-la em desvio, indireta e obliquamente. “Daquilo que aprendi na arte, posso a seguir ver, na vida, o que antes não me era possível ver”, como resume Luciano Ponzio a respeito da relação entre arte e vida. Bakhtin escreve:

Para dar uma ideia preliminar da possibilidade de uma tal arquitetônica concreta, – de ordem valorativa – arquitetônica que se compõe de objetos reais em inter-relação real, que se dispõem ao redor de um centro concreto de valores – analisaremos aqui o mundo da visão estética, *o mundo da arte – que com sua concretude e impregnação*

de tons emotivo-volitivos é, de todos os mundos (no seu isolamento) culturais abstratos <?>, o mais próximo ao mundo unitário e único do ato. Isso nos ajudará precisamente a chegar perto da compreensão da construção arquitetônica do mundo real do evento (Bakhtin, 2010, p. 124, grifos meus).

Sendo a unidade do mundo estético uma unidade não abstrata, mas concretamente arquitetônica, e tendo no seu centro um valor da vida humana e seu mundo, esse é o argumento pelo qual Bakhtin propõe a interrelação entre vida e arte, na proposição de um tipo novo de relação autor e herói, um tipo novo de posição do autor diante da vida e diante da arte. A partir daí, Bakhtin se ocupará principalmente da formulação das bases de uma estética geral e dialógica, em seus textos dos anos 1920, e daí em diante formula uma metódica, juntamente com Medviédev e Volóchinov, em que toma o Romance como experiência literária em que as categorias filosóficas de seu Círculo encontram concretude. Juntamente com o desenvolvimento da metódica conhecida como “poética histórica”, ou “poética sociológica”, Bakhtin desenvolve a teoria dos gêneros e todos os aportes crítico-dialógicos de uma tomada singular da linguagem. Nessa dupla atenção, problematiza e compreende as obras de Dostoiévski, Goethe e Rabelais, bem como outros menos extensamente, como Púchkin, Maiakóvski e outros.

Dando um passo atrás, e buscando um lugar de compreensão desses dois grandes eixos de valores para Bakhtin, vamos tomar em consideração esses seus apontamentos dirigidos a Kozhinóv, em resposta à solicitação de leitura de sua obra, que Bakhtin assume com presteza, afirmando que os estudos sobre o Romance lhe interessam muito, por serem o “seu tema”.

Para Bakhtin o Romance, mais do que compreendido no âmbito dos estudos literários, por ser portador de um novo modelo de mundo, é tomado em suas raízes filosóficas e históricas. Um novo ponto de vista sobre o mundo, sobre a palavra e sobre a construção da imagem artística (Sini, 2014, p. 148), que se nutre tanto da tradição histórica do gênero, como do diálogo com as

formas familiares e populares da língua e que, portanto, exige a construção de um campo de compreensão mais amplo, que renovaria inclusive a tomada em consideração dos estudos literários, afirmando posicionamentos outros para a compreensão do Romance enquanto portador de concepções de mundo.

“Romance”, nos informa Bocharóv, estava contido em um caderno escolar e escrito a lápis por Bakhtin em março de 1961, durante a leitura dos manuscritos datilografados do livro de Vadim Kozhinóv, *Origem do romance: ensaio histórico-teórico*. Em 23 de fevereiro de 1961 o jovem estudante tinha escrito a Mikhail Mikhailovich que tinha terminado o trabalho, e com uma gentil pretensão lhe havia expressado o desejo de um parecer: “gostaria de escutar as vossas observações, mas entendo bem que não tenhas tempo”. Ao contrário, Bakhtin responde imediatamente no dia 1 de março: “O seu trabalho sobre o romance certamente me interessa muito (porque este é o meu tema). Peço que me envie o manuscrito em um pacote por correio registrado. O esperarei com impaciência e me comprometo a não o reter por mais de dez dias” (Sini, 2014, 152-154, tradução minha).

A honra de Kozhinóv foi tanta que este definirá, depois disso, a sua monografia datilografada como uma “etapa pré-bakhtiniana na interpretação do romance” (Bocharóv, 2012, apud Sini, 2014, p. 153).

Seguiremos a leitura dos fragmentos da carta de Bakhtin a Kozhinóv, para a seguir tentar compreender como, de seus apontamentos sobre o Romance, desfiavam-se as teorias que norteiam sua pesquisa filosófica, a saber, a compreensão histórica genérica dos elementos do Romance, e a nova concepção de palavra e imagem artística que, segundo pensamos, compreendem justamente o sentido do amor estético para Bakhtin.

TRADUÇÃO: APÊNDICE DO TEXTO ‘PROBLEMAS DE TEORIA E HISTÓRIA DO ROMANCE’. Terceiro fragmento: ‘Da carta de M. M. Bakhtin a V. V. Kozhinov em 1 de abril de 1961’

Mikhail Mikhailovich Bakhtin

(...) certamente tenho também algumas objeções (...) Tocarei só em dois pontos.

1) Você inicia a contar a história do romance somente a partir do momento no qual se torna aquilo que é, e revela quase completamente a sua originalidade de gênero (a partir da segunda metade do século XVI). Você também dá uma base metodológica muito séria a esse percurso de pesquisa (...). Mas justamente à luz da sua concepção, lançando um olhar atrás, não se pode, me parece, não encontrar elementos, germes, formas embrionárias (às vezes bastante desenvolvidas) do romance futuro, também no terreno antigo e medieval. Por exemplo, no terreno antigo encontramos um grupo inteiro de gêneros que os próprios gregos chamam esfera do "sério-cômico" (σπουδογελαιον). O próprio nome soa muito romanesco. A essa esfera os antigos referiam uma série de gêneros médios: o gênero do diálogo socrático, a vasta literatura dos simpósios, a literatura de memórias, a "sátira menipeia", e outros. Os próprios antigos eram claramente conscientes da distinção entre essa esfera, por um lado, e o epos, a tragédia e a comédia, por outro. Aqui foi elaborada particular (nova) zona de construção da imagem artística, a zona de contato com a contemporaneidade inacabada (rejeição consciente da distância épica e trágica), e novos tipos da palavra profana e familiar, aquela que se refere de modo específico ao próprio objeto. Aqui começa a formar-se também um tipo particular de diálogo quase romanesco, fundamentalmente distinto do trágico e cômico (tal diálogo pode ser terminado, mas não acabado, como inacabados são os homens que o conduzem). Aqui surge, além disso, uma imagem quase romanesca do homem (não épica, não trágica, e não cômica): a imagem de Sócrates, de Diógenes, de Menippo. A memória épica e a lenda começam a ceder lugar à experiência pessoal (mesmo para o experimento original) e à invenção. Podemos ainda indicar fenômenos na antiguidade tardia, como *O romance de Hipócrates* e as *Clementinas*. Todos esses fenômenos exerceram uma influência significativa no desenvolvimento de uma série de variedades do romance europeu, em particular sobre o romance alemão do final do século XVIII e do

início do XIX: sobre os romances de Blanckenburg, Wezel, Hippel, Wieland, Goethe, e sobre suas reflexões teóricas sobre o romance (um interesse como esse reveste o tratado de Blanckenburg *Versuch über den Roman*, lançado de modo anônimo em 1744; do modo como entende o romance, Blanckenburg é um predecessor direto de Hegel). Me parece que, do ponto de vista da sua concepção de Romance se possam encontrar elementos e tendências romanescas também em muitos fenômenos da literatura medieval. Apesar de que não houvesse Romance antes do século XVI, todavia ele se preparava – e se preparava substancialmente – na literatura europeia precedente a ele. Um determinado conteúdo de vida, um novo ser do homem, não teriam podido despejar-se na forma de um novo gênero literário sem uma preparação preliminar, na própria literatura, daqueles elementos sobre os quais o novo ser do homem pudesse repousar para a sua própria expressão literária (não se trata certamente de formas nuas, mas de elementos conteudístico-formais).

2) A minha segunda observação diz respeito à língua e, substancialmente, repete quase a primeira. Na base da palavra romanesca há um “juízo” das palavras [осуждение слова], enquanto material artístico, completamente nova, uma nova posição dessa palavra relativamente ao objeto da afiguração, ao próprio autor e ao leitor. O romance não representa simplesmente o homem e a sua vida, mas o homem essencialmente falante e a vida falante pluridiscursivamente. Aqui a palavra não é somente meio de representação, mas sim também objeto de representação. A palavra representante e a representada entram em relações recíprocas muito complexas (impossíveis nessa forma no epos pré-romanesco). Essas mudanças essenciais no funcionamento artístico da palavra, como me parece, foram preparadas nas condições de um jogo muito complexo e intenso das forças linguísticas no curso de quase toda a Idade Média, em gêneros artísticos, semi-artísticos, e nada artísticos muito diversos, que prepararam a língua do romance.

Reflexões em diálogo com Bakhtin

Como assinala a Kozhinóv, no que chamou de “objeções”, e como gostaríamos de defender, duas são as vias através das quais o Romance afigurará como o lugar central da pesquisa filosófica de Bakhtin, vias que se entrecruzam e olham para dois lados ao mesmo tempo, como Janus bifronte: a via da poética histórica do romance, e a via da consideração do novo tipo de palavra e imagem artística que o romance possibilita. Vamos tratar das duas separadamente, embora saibamos que, como mesmo disse Bakhtin, trata-se da mesma questão.

A errância da palavra e o inacabamento do mundo

Bakhtin considera que o Romance, tomado como um gênero acabado, exclui o que seria sua maior força: a ausência justamente de cânone, ou a característica, única na história da literatura, de um gênero que se forma justamente em sua capacidade de diálogo e assimilação de outros gêneros, tanto os clássicos, na forma de sua parodização ou reacentuação e reapresentação em outros contextos, como quanto os gêneros não oficiais, ou os gêneros não clássicos, ligados à vida do povo, e dos quais se torna porta-voz. Na prosa romanesca dialogam esses gêneros clássicos e não clássicos, que ademais entram em relações paródicas, profanas e sério-cômicas. Em todos os casos, o herói é um ideólogo, um humano vivendo uma experiência que questiona, que não aceita passivamente, mas que interroga ativamente, como os filósofos dos escritos antigos.

Em relação a esses gêneros não clássicos, gerados na vida cotidiana dos povos, gerados fora da literatura e ligados aos estratos familiares das línguas, esses fazem com que o Romance trabalhe, afinal, com as formas do ser inacabado, próprias da zona de contato com a contemporaneidade, inacabada como inacabados são os seres humanos. Se pudermos dizer qual a principal característica do Romance, enquanto gênero não canônico que

assimila os gêneros clássicos e os não clássicos em zonas de contato surpreendentes, essa será o plurilinguismo, ou seja, a ação colocada na contemporaneidade plena de múltiplos estratos humanos e múltiplos gêneros, que o Romance faz dialogar. Segundo Bakhtin, a zona especificamente romanesca seria, portanto, a zona de contato com a contemporaneidade inacabada e as formas fundamentais de familiarização do mundo, na construção da imagem artística.

Como ele adverte Kozhinóv, é preciso, na consideração do Romance, olhar para aqueles que Bakhtin considera os germes ou embriões do Romance futuro, e que seriam aqueles romances antigos e medievais. Como ele diz, essas “mudanças essenciais no funcionamento artístico da palavra [...] foram preparadas nas condições de um jogo muito complexo e intenso das forças linguísticas no curso de quase toda a Idade Média, em gêneros artísticos, semi-artísticos, e nada artísticos muito diversos, que prepararam a língua do romance”. No jogo tenso das forças linguísticas na Idade Média, entre gêneros diversos, com suas interrelações paródicas, profanadoras, imbricadas, dialogizadas, na crise das culturas oficiais, preparou-se uma nova língua artística, língua essa que ressalta o conteúdo da vida inacabada, falante e que reflete e refrata essa própria condição falante.

Como a palavra não é só meio de representação, mas também objeto de representação, ou seja, a palavra é representante e representada, está como que em permanente “juízo”, esta entra em relações recíprocas e complexas, é interrogada e colocada à prova no Romance. Imaginamos nós, ao ler isso, o quanto as forças críticas saltam nesse jogo em que se representa o mundo e se representa a linguagem ela mesma, interrogando-a. A Bakhtin não escapou a tremenda força que causa essa saída do determinismo linguístico das línguas fechadas e prontas próprias dos gêneros clássicos, ao refletir e refratar a condição falante do humano, afigurando e colocando em crise a própria linguagem.

Bakhtin nos faz ver que o Romance da época do Renascimento, com suas muitas variedades, possibilitou o surgimento de uma

nova relação com a língua, que teve seu desenvolvimento irreverente e não hierárquico, além do que multi estratificado, como estratificada era a cena dialógica da cultura da época. O romancista não parte – ao contrário dos gêneros clássicos – de uma língua pronta e autoritária, mas, elaborando interrelações entre a língua literária e as línguas extraliterárias nas diversas épocas, como que pratica uma errância e uma busca entre as línguas, ou seja, o romancista coloca a língua como tarefa (задано). Das línguas extraliterárias, não oficiais, advêm os elementos de inacabamento, de ambiguidade, bitonalidade e bivocalidade, que rompem com o acabamento convencional e a monotonalidade da língua nos gêneros clássicos. Quando essas entram no Romance, entram parodizadas, profanadas, reacentuadas, rebaixadas, e não permanecerão mais em seus lugares de poder instituídos ao longo dos séculos pelas culturas oficiais.

Bakhtin vai refletir que o Romance se define pela descoberta de uma “nova chave linguística de acesso à realidade”. Com a assunção do plurilinguismo na literatura como que termina uma era em que as línguas e estilos literários estavam fechadas em si mesmas e em suas tradições. Justamente esse fenômeno acompanha a vida dos povos na Idade Média, que colocaram em xeque a possibilidade que teria uma única língua oficial de dizer tudo: o nome do gênero “romance” é inicialmente o nome da língua (românica). Impossível não pensar em Dante Alighieri, em seu *Da vulgari eloquentia* [*Sobre a eloquência em língua vulgar*], na defesa da língua dos poetas enquanto língua oficial, destronando o latim clássico em favor do dialeto que ele vai chamar “italiano”. Sua *Commedia*, escrita em língua vulgar, será decisiva nos processos que virão após ele, em relação à língua italiana que se tornaria oficial, e que ainda hoje é aquela eleita por Dante para a escritura de sua poesia maior.

Bakhtin chama a atenção para a Idade Média como uma época de peregrinações, de intercâmbio ativo de povos e grupos, andarilhos: bobos, cavaleiros, peregrinos profissionais, aprendizes, monges, tolos etc. Quem peregrinava era o ambiente popular

criativo, e essa riqueza de intercâmbios e trocas livres contribuíram certamente para a circulação de uma palavra crítica e autocrítica, que o Romance vai tratar de assimilar. É dessa forma que a língua se torna objeto de representação, que possibilita a consciência plurilinguística e que contribui para a destruição das línguas fechadas e sagradas. Usando as línguas como máscaras e principalmente utilizando a linguagem de forma indireta, liberando assim a língua de si mesma, e ademais a interrogando, o Romance contribui para a superação da sacralidade linguística através da profanação e julgamento da própria língua.

Em sua obra sobre Rabelais, Bakhtin vai afirmar que a familiaridade das línguas é o mais alto grau da profanidade, e é justamente essa familiaridade que, ao se tornar o momento constitutivo do Romance, altera a sensação de tempo, criando uma relação de um tipo novo com a língua e com a palavra no âmbito literário. O tempo presente é assumido como categoria de valor, enfrentando os poderes supremos das temporalidades dos gêneros clássicos, onde privilegiadamente se faz sentir a representação do passado como valor hierárquico. Quando o tempo presente penetra na literatura, e é pelo Romance, este se faz graças à zona de contato familiar, na proximidade do herói – como ideólogo – com a contemporaneidade aberta, em que se encontra em uma zona de diálogo. Com o herói do Romance se pode polemizar, recusar, discutir; o herói do epos encontrava-se numa distância que, além de tudo, necessitava de um mediador para o alcançar (o rapsodo).

Com isso transfere-se o pensamento filosófico para a zona da contemporaneidade e contato familiar, na zona do diálogo formal, por isso Bakhtin chama a atenção para a retomada, pelo Romance, do pensamento filosófico encarnado que, secularizado, perde a relação com o poder, deixa de ser uma força terrível, mas assume categorias de dissuasão e persuasão dialógicas, profanas, ligadas a determinadas formas espaciais e temporais. A principal é a imagem da ignorância, sua busca, a prova do herói, como formas de princípio novo da personagem, que vê o mundo do ponto de vista daquele que não o compreende. Bakhtin chama a atenção para o

ressurgimento, no Romance, das figuras socráticas, do tolo, daquele que tem a sabedoria popular da incompreensão, da experiência pessoal e da invenção do mundo (as imagens de Sócrates, Diógenes, Menippo, reencarnadas nos heróis de Dostoiévski, por exemplo). A ideia filosófica é tornada pensamento contemporâneo, encarnada em personagens que discutem, que recusam seu lugar no mundo, que estando no mesmo plano dos fatos representados, estando na zona do contato familiar, podem discutir e convencer: o herói tem o direito de discutir e contestar qualquer definição lançada sobre ele por parte do autor, reconhece as categorias de fechamento que o querem mortificar e faz valer a última instância inconclusa em sua pessoa, sua liberdade e possibilidade de renascimento e transformação. É falante esse herói, já não mais é apenas falado.

Para isso, o Romance teve que romper com a monotonalidade dos gêneros clássicos, utilizando como material e forma a pluritonalidade da polêmica, a bivocalidade hesitante, a autocrítica, os motivos carnavalescos, a reacentuação dos gêneros clássicos, a paródia desses mesmos gêneros que, ao penetrarem no romance, deixam de ser o que eram de modo fechado e acabado, e abrem-se à incompletude alegre e geral da pluridiscursividade profanadora e transformadora. Bakhtin vai nos dizer que não existe um gênero romanesco fixo, mas sim a prosa romanesca, e nesta, muitas e diversas formações de gêneros.

O Romance porta e faz personagem de si o pensamento filosófico, e este, vivo na fronteira das línguas e linguagens, possibilita o nascimento de uma nova humanidade, através da queda das “máscaras decrépitas da velha humanidade”. Bakhtin nos diz que em toda época, no grande e no pequeno tempo da humanidade, o humano constantemente renasce nessas formas novas, inacabadas e efervescentes da existência que o Romance encarna como uma vida afigurada do povo. No epos, por exemplo, e nas formas gregas, ao contrário, o mundo todo nascia de si, e a própria cultura não se renovaria nesses nascimentos vindouros. O Romance faz ser possível que o herói e o mundo se transformem no

mesmo processo de sua vivência e experiência: abre-se o mundo como acontecimento, o mundo como tarefa *por dar-se*.

Assim, operando na recusa do acabamento mortificador do humano, e assumindo a imagem artística como surpresa filosófica diante da vida, o Romance transforma o valor da vida humana e seu mundo. Assumindo a plenitude do tempo, recusa o mundo dado e a ausência de contato entre herói e humano da vida, trazendo para a zona de contato com o presente a possibilidade do ato responsável, destronando o poder pátrio e fomentando o diálogo pluridiscursivo. Esse também recusa o mundo dado, mas o coloca como permanente tarefa de pessoas livres e dialogantes, que em todas as épocas encontram soluções para os impasses que as forças oficiais impetram, fazendo-se valer pela imobilização das palavras e das imagens. Na afirmação da historicidade e interconexão de todos os fenômenos vitais o Romance contribui para a recusa ao fechamento em uma época e ao individualismo e suas formas. Na permanente interpenetração dos gêneros literários e extraliterários, oficiais e populares, o mundo da vida irriga o mundo da arte, esclerosado pelas imobilizações, permitindo os trânsitos que são a vida da arte. Por fim, enquanto recusa da padronização do humano e dos modelos de mundo e de herói dados e cristalizados, o Romance introduz, pelas suas possibilidades, o ser inacabado que a contemporaneidade e as zonas de contato implicam, sem, entretanto, deixar de estarem conectadas à historicidade dessas formas e lutas, via gêneros e sua formação.

A poética histórica do romance como força viva no grande tempo

Uma grande polêmica que tomou corpo no início do século XX, e da qual Bakhtin não se eximiu, foi a problematização das estéticas formalistas, que se esgotavam no objeto artístico, e a crítica ao Expressionismo, que embora tenha sido uma polêmica europeia envolveu pensadores que estavam na Rússia antes dos anos 1930. Bakhtin e seu Círculo têm seus textos do início dos anos 1920 bastante focados na crítica ao Formalismo russo, inclusive a

proposta de uma estética geral se calca principalmente na recusa desse conjunto de proposições na arte e na filosofia. Ao próprio Expressionismo Bakhtin não se refere, embora tenha uma larga discussão, presente também na sua obra sobre “o autor e o herói na atividade estética”, com as estéticas expressivas. O fundamento mesmo do que Bakhtin tratará como estético é a existência de pelo menos duas consciências que se embatem, que se encontram. Aliás, é no ponto de contato das consciências que o ético e o estético tomam lugar na cultura, ponto de contato nessa segunda dimensão problematizado como relação transgrediente entre autor-criador e herói. Bakhtin não cessará de criticar as formas expressivas, as nominando como ato-informe-confissão, como confessionais, e denunciando a ausência de estética nessas formas.

O principal argumento, porém, dos críticos do Expressionismo e do Formalismo – e podemos dizer que são muito próximos dos argumentos de Bakhtin – é que a atividade estética expressionista esgotar-se-ia na atualidade da ação do artista, sendo constituída dos conteúdos subjetivos de sua visão de mundo, ademais solipsistas, perdendo dessa forma a totalidade das relações sociais, tornando as obras e os movimentos alienados da totalidade da História, e dessa forma tornando-se muito próximos das perspectivas fascistas, de toda forma a-históricas. O principal crítico do Expressionismo nessas bases foi Georg Lukács, que polemizou durante os anos 1930 com nada menos que filósofos como Bloch, Adorno e Benjamin, e dramaturgos como Brecht.

Imagino que Bakhtin não tenha estado completamente alheio a este debate, apesar das reviravoltas que sofre a Rússia entre esses anos 1930 (Bakhtin já em exílio) e os anos 1960-70, nos escritos mais ulteriores. O fato é que, nos anos 1920, Bakhtin e seu Círculo enfrentam esse desafio, a saber, caracterizar o Romance como gênero que se ocupa da atualidade, da contemporaneidade, que justamente vive dessas forças das zonas de contato familiares e entre muitos gêneros diversos, e ao mesmo tempo sem perder de vista os princípios marxistas – ou ao menos os princípios críticos – que consideram as relações entre infraestruturas e estruturas

ideológicas, e entre pequeno e grande tempo na história da cultura. Bakhtin é, justamente, um grande crítico das perspectivas do que ele chama de “pequeno tempo”, crítica muito próxima às acusações de Lukács dos artistas que esgotam sua visão nas relações sociais do seu tempo, sem articulá-las à historicidade das lutas e desafios sempre ligados às lutas de classes. Toda a tentativa dos anos iniciais das escrituras do Círculo de Bakhtin trata-se da busca de uma perspectiva marxista e/ou crítica da relação entre arte e vida, entre a arte como uma dimensão ideológica da cultura que se relaciona de modo complexo, não direto, mas intimamente relacionada com as estruturas econômicas e de base das sociedades, povos e culturas, historicamente pensadas.

Ainda que neste presente texto não tenhamos tempo para nos ocuparmos desses motivos, é preciso dizer, porém, que a teoria dos gêneros, intimamente ligada à teoria da enunciação, é escrita no contexto dessa busca, a saber, da compreensão dos gêneros literários (especificamente o Romance), que têm suas forças gestadas ao longo dos séculos, através do desenvolvimento, no interior mesmo da literatura, de formas arquitetônicas, composicionais, de conteúdo e de materiais – forças estéticas – capazes tanto de localizar na vida da cultura os embriões das formas revolucionárias, quanto de dar a estas materialidade artística, no caso da literatura, materialidade linguística.

A pesquisa de Bakhtin será calcada justamente nessa afirmação com que ele abre o trecho da carta a Kozhinóv que traduzimos: as formas do Romance, essas que ressaltamos nos estudos que revelam suas forças, são elas mesmas encontradas – ainda que de forma embrionária – nos romances antigos e medievais. Bakhtin vai dizer adiante que a forma do Romance não estava já presente nas épocas antiga e medieval, mas sim seu conteúdo e sua forma de interpretação do mundo e da própria linguagem. A essa metódica Bakhtin e Medviédev deram o nome de poética histórica, ou sociológica. Trazendo de muitos estudiosos e historiadores da literatura e artes – inclusive Burckhardt – o método genético, Bakhtin o desenvolve em duas características

criativas e inovadoras: deixa de lado as formas simplistas em que o realismo artístico relacionava-se com o realismo da vida, passando direto de uma dimensão a outra – arte e vida – e afirma no interior do próprio percurso de gênero, neste caso o Romance e suas formas antigas, o intercâmbio e ressurgimentos das formas novas que, sempre em relação com a história e com a contemporaneidade, nem por isso nessas se esgotam. Foi com a assunção da poética histórica que Bakhtin foi capaz de compreender a poética de Rabelais enquanto força literária capaz de participar, do interior de sua dimensão cultural, a arte, das transformações sociais e históricas do final da Idade Média e Renascimento. Foi também a partir desse estudo, que está disponível a nós com o nome de *Formas do Tempo e Cronotopo na obra de François Rabelais*, com o subtítulo muitas das vezes negligenciado, *ensaios de poética histórica*, que Bakhtin reformula a obra de Dostoiévski, que realiza a poética histórica do Romance de Educação em Goethe, e que se firma como um filósofo da linguagem, como um filósofo da vida.

Podemos dizer que Bakhtin propõe uma abordagem que penetra nas discussões sobre a relação entre arte e mundo, ainda hoje presentes e necessárias nas instâncias do pensamento artístico, e que se coloca da maneira como assim compreendemos: cada autor, enquanto criador de uma obra artística, enforma um valor da vida humana e seu mundo, e o faz composicional e arquetonicamente em um duplo diálogo (Janus bifronte): com os problemas da contemporaneidade que ele ausculta enquanto artista, e com os elementos criativos que o gênero oferece em sua história. Bakhtin vai dizer nos apontamentos traduzidos por Sini (2014) que é a “lógica interna do gênero que permite fazer as mesmas descobertas, independentes uma da outra em épocas diferentes e em condições diversas” (p. 174). Bakhtin propõe uma metódica de investigação que conecta as obras de arte em sua autonomia construtiva tanto ao pequeno tempo das relações que o autor enforma, quanto ao grande tempo das relações que diferentes autores enformaram, vivos enquanto elementos constitutivos dos gêneros.

Por isso Bakhtin, cuja pesquisa de poética histórica do Romance estava, em 1961, bastante desenvolvida, pode assinalar a Kozhinóv sua linha genérica. Podemos enumerar brevemente uma linha que frequentemente é revisitada nos estudos dos romances por Bakhtin:

Elementos de romance na antiguidade: A sátira menipeia, os romances utópicos;
O gênero dos diálogos socráticos (o romance é o diálogo socrático do nosso tempo);
A comédia ática nova com os seus tipos;
A novela da Matrona de Éfeso (Satyricon);
A imagem de Menippo rindo em Luciano;
A linha dos diálogos do reino dos mortos;
Hagiografias;
As formas complexas da música (polifônica e sinfônica);
O romance de cavalaria, suas peregrinações e errâncias;
O Asno de ouro e a vida privada observada escondido;
O romance e a autobiografia;
As peregrinações na Idade Média e seus motivos carnavalescos;
As viagens no Renascimento e seu espírito carnavalesco;
As sátiras de Varrone (Mello, 2023).

Bakhtin vai se perguntar duas importantes questões: 1) o que é o gênero romanescos; 2) porque esse gênero que surgiu embrionariamente desde o Antigo Oriente e, portanto, ressurgiu (ou nasceu novamente) no mundo antigo, tornou-se “o epos da modernidade” (Sini, 2014, p. 175).

A poética histórica é, portanto, a metódica que conecta arte e vida, e nessa ligação, compreende a posição justa da arte no conjunto das relações sociais e históricas. Em todos os seus comentários e estudos, apontamentos e considerações, Bakhtin é absolutamente enfático em relação aos valores que assinala em todas essas formas antigas e medievais do gênero romanescos, presentes nos romances modernos que ele releva em suas pesquisas: valores de liberdade, de polêmica, de questionamento

aberto e alegre das determinações sociais, valores de abertura, de crescimento, valores históricos e que afiguram os seres humanos como falantes e ideólogos, ativos pensadores de seus processos, ativos contestadores das formas mortificadoras com que as culturas oficiais buscam desumanizá-los, abertos à inconclusibilidade dos seus tempos e à acontecimentalidade de seus encontros. Inacabados, por fazerem-se, percebendo o mundo como o campo aberto das possibilidades todas, conectados no grande tempo ao conjunto da humanidade e até além dela. Valores de interpenetração, de co-constituição, de híbridos surpreendentes geradores de novas formas, de possibilidades de ressurgimento, de renascimento, de ressuscitação. O valor central, a meu ver, é o da indestrutibilidade do humano, seu permanente refazimento em formas cada vez mais dialógicas e alteritárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesse texto ensaístico, tanto trazer à leitura dos estudiosos brasileiros trechos inéditos de apontamentos bakhtinianos – digam o contrário quem quiser, para mim sempre renovador escutar Bakhtin em outros contextos – quanto empreender uma pequena reflexão que faz parte de minha pesquisa, que venho intitulado “Estética dialógica em Bakhtin”. Essa reflexão busca alicerçar a força filosófica de Bakhtin a partir da consideração da totalidade conhecida de suas obras, ainda que jamais afirmando que seria um sistema, mas sim uma aposta de vida, uma perspectiva filosófica original e bastante sólida, em que utiliza em seu fazer os próprios princípios que afirma.

O amor, essa categoria difícil de tratar e impossível de desconsiderar, para Bakhtin expressa-se, a meu ver, na sua incansável e heróica luta para nos fazer ver o lugar da estética como constitutiva e participante, em seus próprios termos, do conjunto da cultura, que para ele é plena de possibilidades, de aberturas, e de futuros. Mais uma vez, repito, outra beleza não há: eu não conseguiria pensar em outra forma mais bela de amor à humanidade.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALIGHIERI, D. **De vulgari eloquentia**: sobre a eloquência em língua vulgar. Trad. Francisco Calvo dell'Olmo. São Paulo: Parábola, 2021.

BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1930**. A cura di A. Ponzio in collab. con L. Ponzio, testo russo a fronte. Bompiani, Milano, 2014.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Editora da Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Apontamentos dos anos Quarenta**: O homem ao espelho. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

_____. **Em diálogo** – Conversas de 1973 com Viktor Duvákin. Trad. Daniela Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Lendo Razlúka de Púchkin**: a voz do outro na poesia lírica. Trad. Marisol Barenco e Mario Ramos Francisco Junior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

_____. Problemas de teoria e história do romance. Apêndice. Da carta de M. M. Bakhtin a V. V. Kozhinov em 1/4/1961. In: BOCHARÓV, S. G.; KOZHINÓV, V. V. **Coletânea das obras**. T. 3. Teoria do romance (anos 1930-1961). Moscou, Jazyki slavjanskich kul'tur, 2012, pp. 655-668.

_____. **O freudismo**: um esboço crítico. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. (Estudos; 169 / dirigida por J. Guinsburg).

_____. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua.** Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova América. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Teoria do romance I: a estilística.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Teoria do romance III: o romance como gênero literário.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARTHES, R. **Il discorso amoroso.** Seminario all'École pratique des autes études 1974-1978, seguito da Frammenti di un discorso amoroso inediti, trad. e cura di A. Ponzio, Mimesis, Milano, 2015.

BOCHARÓV, S. G. Kommentarij. In: BAKHTIN, **Sobránie sotchiniénii.** T. 3, 2012. p. 843, e Pan'kov, Voprosy biografii, p. 499.

BURCKHARDT, J. **A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Resenha de Sobránie sotchiniénii de Mikhail Bakhtin. In: **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.170-174, 1º sem. 2009.

KIRALY, Cesar L. **O Ensaio em Lukács: estilo tardio e a forma da juventude.** In: *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 40, n. 1, p. 51-86, jan/mar, 2017.

KONDER, L. **Lukács.** Porto Alegre: L&PM Editores, 1980. – (Fontes do Pensamento Político)

LUKÁCS, G. **A alma e as formas: ensaios.** Trad. Rainer Patriota. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. – (Coleção Fulô)

LUKÁCS, G. **Dostoevskij.** Milano: SE, 2000. – (Saggi e documenti del Novecento).

MACHADO, C. E. J. **Um capítulo da história da Modernidade Estética: debate sobre o Expressionismo.** 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MELLO, M. B. **Estética dialógica em Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023 (em elaboração final).
- _____. **O Amor em tempos de escola**. 2ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 217p.
- MELLO, M. B.; LOPES, J. J. Il Cronotopo nelle immagini della povertà in Gogol' e Dostoevskij. *In*: PETRILLI, Susan (cura). **L'immagine nella parola, nella musica e nella pittura**. Milano/ Udine: Mimesis Edizione, 2018, pp. 167-188.
- SINI, Stefania. Perché questo è il mio tema. Tre scritti di Michail Bachtin sulla teoria del romanzo. *In*: BARBIERI, Alvaro; BONAFIN, Massimo (a cura di). **L'immagine riflessa: testi, società, culture - Tipologie e identità del personaggio medievale fra modelli antropologici e applicazioni letterarie**. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2014, pp. 141-178.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) **A palavra na vida e a palavra no romance**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.
- _____. (Círculo de Bakhtin) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Alteridade e amorosidade no cenário educacional brasileiro no período de pandemia: algumas reflexões

Rita de Nazareth Souza Bentes
Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer
Anna Paula de Souza Peres de Alcântara

INTRODUÇÃO

Neste texto, refletimos acerca da atual conjuntura educacional brasileira em um cenário pós-pandêmico em que perspectivas futuras de esperança, alteridade e amorosidade emergiram nesse contexto.

Como sabemos, a educação é direito de todos e é um dever do Estado garantir o acesso e a permanência de crianças e jovens na idade-série apropriada, como também os adultos que escolhem estar na escola, assim como preconiza a LDB 9394/96 e a Constituição de 88. Além dessas Leis, ainda contamos com o Plano Nacional de Educação e demais Planos na esfera Estadual e Municipal que amparam os direitos dos estudantes, dos professores e o desenvolvimento da escola pública com qualidade.

Vale ressaltar que para esse desenvolvimento da educação brasileira havia incentivos e previsão de recursos do governo federal estimados para os anos de 2010 a 2021. Porém, em 2016, com a destituição da então presidente eleita do País, Dilma Rousseff, os prováveis recursos foram vetados por seu sucessor, tornando inalcançável atingir metas importantíssimas para o desenvolvimento da educação nacional.

Outro fator imprevisível para esse desenvolvimento foi a ocorrência de uma pandemia, cuja fase crítica se deu de 2020 a 2022 e que geraria uma enorme crise não somente no setor da saúde, como também no campo educacional. Devido à chegada da Covid-19 no Brasil, muitas escolas foram levadas a fechar suas portas e a

trabalhar com o modelo de ensino não presencial: ensino remoto emergencial aos docentes e discentes, em um momento tão único no mundo, que evidenciou na educação brasileira severas desigualdades sociais no que diz respeito às condições de classe desses partícipes das escolas públicas. Essas desigualdades, segundo especialistas, podem levar anos até serem superadas.

Demos ênfase a um aspecto fundamental nessa discussão sobre o descaso na saúde e principalmente na educação, pois, se não fossem os vetos aos investimentos desses setores e as diversas manobras do governo federal da época em tentar mascarar e negar os efeitos da pandemia, o Brasil, certamente, teria passado, com menos transtornos e desumanidades, pela crise do coronavírus, principalmente no contexto educacional.

Nesse sentido, os sujeitos do espaço escolar tiveram dificuldade de desenvolver suas responsabilidades no que se refere ao ensino e aprendizagem bem como à gestão dessas atividades, provocando tensões nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Por isso, instauramos a nossa pergunta: como as relações sociais e humanas foram estabelecidas com o retorno das aulas presenciais no período da pandemia face ao caos de desumanidade? Essa questão nos orientou a fazermos reflexões com base em duas charges de João Bosco: “Volta às aulas pandemia” e “Volta às Aulas”, ambas datadas de 2020, e a reflexão final com base na charge de Nando Motta, “Viva Paulo Freire”, datada no mesmo ano.

Assim, definimos os objetivos que são: a) refletir sobre as charges de João Bosco na perspectiva dialógica da linguagem com base nos conceitos de Bakhtin e do Círculo e na perspectiva freireana de prática de liberdade na educação nos conceitos de Freire e bell hooks no período da pandemia; b) perceber as relações estabelecidas de alteridade, amorosidade e de práticas pedagógicas libertárias ocorridas nesse período pandêmico.

Para tal, apresentamos, além da introdução, uma seção sobre a discussão da fundamentação teórica, sendo uma subseção sobre a discussão dos os conceitos de arquitetura e valoração, trazendo a noção de alteridade e amorosidade (Ponzio; Bakhtin, 2017a), e

outra subseção sobre a discussão de relações de amorosidade e pedagogia engajada (hooks, 2013) e de prática de liberdade na educação (Freire, 1996); uma seção sobre a orientação metodológica; uma seção de reflexões e cotejamento entre as charges de João Bosco, e, por fim, as nossas considerações provisórias a partir da charge de Nando Motta.

DISCUSSÃO TEÓRICA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Nessa seção, fizemos uma discussão sobre o conceito de alteridade e amorosidade de Bakhtin e do Círculo (Bakhtin, 2017a) com base na discussão de arquitetônica e valoração sobre o conceito de relações de amorosidade e pedagogia engajada de bell hooks (2013) e sobre o conceito de prática de liberdade de Freire (1983) para correlacionar esses conceitos com a reflexão dos sentidos gerados pela leitura das charges de JB e Nando Motta.

Discussão sobre alteridade e amorosidade na perspectiva do ato responsável

A produção de cada enunciado é única e está inserida em um contexto social e histórico específico. Esse enunciado possui uma arquitetônica própria, composta por diferentes vozes sociais que interagem e se entrelaçam. Essas vozes são representadas pelos diferentes interlocutores e pontos de vista presentes em um discurso, influenciando a estrutura e o conteúdo desse discurso. Ponzio, dialogando com Bakhtin, nos diz que

[...] a interpretação-compreensão da arquitetônica pressupõe que ela se realize a partir de uma posição externa, extralocalizada, exotópica, outra, diferente e ao mesmo tempo não indiferente, mas participativa. Postam-se assim dois centros de valor, aquele do eu e aquele do outro, que são “os dois centros de valor da própria vida”, em torno dos quais se constitui a arquitetônica do ato responsável. E é preciso que estes dois centros de valor permaneçam

reciprocamente outros, que se mantenham como o relacionamento arquitetônico de dois outros, por aquilo que diz respeito ao ponto de vista espaçotemporal e axiológico (Ponzio, 2017, p. 30).

A valoração, por sua vez, é o processo pelo qual diferentes vozes e pontos de vista são avaliados e hierarquizados dentro de um discurso. Bakhtin argumenta que a valoração é fundamental para a compreensão dos signos ideológicos presentes em uma enunciação e para a construção do sentido compartilhado entre os participantes de uma interação social, como constatamos no excerto

A valoração do pensamento como ato individual leva em consideração e contém em si, de forma plena, o momento da validade teórica do pensamento-juízo; a valoração do significado do juízo constitui um momento necessário na efetivação do ato, apesar de não exaustivo. Para a validade teórica do juízo, por outro lado, é totalmente indiferente o momento histórico-individual, momento da transformação do juízo em ato responsável de seu autor (Bakhtin, 2017a, p. 44-45).

A arquitetônica e a valoração estão relacionadas no pensamento de Bakhtin, uma vez que a estrutura hierárquica das vozes presentes em uma enunciação influencia a forma como essas vozes são valoradas e interpretadas pelos participantes de um discurso. A compreensão da arquitetônica e da valoração de um discurso são essenciais para a análise e interpretação das interações sociais e dos significados presentes nessas enunciações, principalmente na valoração de João Bosco e de Nando Motta no que diz respeito às suas interpretações-compreensões do acontecimento da pandemia, ressaltando o descaso da educação e da saúde.

Assim, compreendemos nesse diálogo entre Ponzio e Bakhtin que a alteridade é constituída de “dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir” (Bakhtin, 2017a, p 142), além de ressaltar o encontro das vozes na arena com seus pontos de vista

como partícipes, pois, a alteridade está relacionada à compreensão e valoração do outro, reconhecendo sua diversidade e singularidade, construindo diálogos na perspectiva da arquitetônica do ato responsável e humano em que

[...] estes mundos concretos-individuais irrepetíveis, de consciências que realmente agem [...] – dos quais, se compõem também o existir-evento unitário e singular – têm alguns componentes comuns: não no sentido de conceitos ou de leis gerais, mas no sentido de momentos comuns das suas arquitetônicas concretas. É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos fundamentais concretos da sua construção e da sua disposição recíproca: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivo centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (Ponzio, 2017, p. 114-5).

O plano concreto da vida real de cada sujeito constitui a arquitetônica do centro de valores a qual convoca a relação dialógica entre o eu, o outro e eu-para-o-outro nos atos-eventos do cotidiano seja qual valoração humana exista. Nesses eventos, coexistem perspectivas e responsabilidades sob a singularidade e respostas correlacionadas que

Na perspectiva do “eu-para-o-outro”, assume -se o pressuposto de que cada pessoa é única e singular, mas não vive para si. É preciso, por conseguinte, abstrair-se do “eu-para-mim” e assumir o “eu-para-o-outro”. Fazendo isso, assume-se uma relação responsável para com o “outro”. E concomitantemente o “eu” não é unidirecional, há a atitude responsiva do “outro-para-mim”, quando ocorre a intervenção do outro em mim. Na perspectiva “eu-para-mim”, é previsto o assumir de cada indivíduo em uma posição singular, no

lugar e no tempo. Dessa posição, age, experimenta. Isso ocorre porque a existência é singular, única, ao mesmo tempo em que o lugar e o tempo em que ocorre um evento singular é irrepitível. Por isso, o não-álibi. O “eu-para-mim” é nada mais do que o meu lugar singular, o meu tom emotivo-volitivo, expresso em meus atos, meus sentimentos e valores inter-relacionados, minhas vontades e querereres (Bentes, 2020, p. 52).

A alteridade, segundo Bakhtin, em sua obra “Para uma filosofia do ato responsável” – escrita em 1924 –, discute os valores em cumplicidade mútua, respeitando os valores individuais dos envolvidos nos acontecimentos vividos que

caracteriza-se como uma não autossuficiência da identidade do indivíduo uma vez que o “eu” não possui existência isolada: há sempre a dependência do outro para a constituição do “eu”, que é incompleto, que vive sempre na fronteira do “eu-outro”, que necessita de convívio, de reciprocidade (Bakhtin, 1924, apud Bentes; Hayashi, 2016, p. 855).

O ato responsável, ao qual nos referimos, tem como base filosófica o ato da amorosidade singular de cada ser humano na relação aléfrica com o outro na vida concreta, por isso o amor é fundante quando se discute a noção de alteridade na relação entre o eu e o outro. Não é à toa que Bakhtin e o Círculo anunciam que “você não ama um ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama” (Bakhtin, 2017a, p. 125). Ou seja, amamos porque o conhecemos, o reconhecemos, sabemos de seus projetos estéticos e éticos, além de sua responsabilidade com o outro - funda-se a amorosidade na alteridade.

Discussões sobre amorosidade na perspectiva da educação libertadora e humanizada

O ato responsável e humano no cotidiano e nas demais esferas exige, além da singularidade, o amor e a responsabilidade ativa

consigo e com o outro, principalmente na educação. Freire (1983) e bell hooks (2013) dialogam sobre o ato de amor e de liberdade nas experiências de ensinar por meio de uma pedagogia engajada que

não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2013, p. 35).

bell hooks ratifica claramente o projeto de educação libertadora e humanizada defendido há anos por Freire (1983, 1996), com base em uma pedagogia engajada dos sujeitos envolvidos com uma prática educativa de respeito, de troca de saberes e sobretudo de relações de amorosidade, contrapondo-se ao desamor no ambiente escolar, como acontece nos posicionamentos dos chargista que em sua arte registraram essa realidade no período da pandemia.

Não há ações, atos deslocados do tempo e da responsabilidade humana, pois o sujeito docente, quando ensina com base em um projeto político-filosófico no campo da educação, considera as experiências vivenciadas reciprocamente no ato de ensinar-aprender, assim, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 25).

A condição de ensinar-aprender com base no amor para Freire constitui-se de um engajamento rebelde e corajoso pela luta por uma educação libertadora e humanizada. É inerente ao sujeito-homem a condição de amar, pois nessa condição carrega a responsabilidade e a consciência de suas ações/atividades em prol da expulsão da opressão dos sujeitos presente na sociedade em que vive.

Além disso, Freire defendia uma educação libertadora e humanizada com princípio de participação efetiva do homem-sujeito de que um ser é “um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (Freire, 1983, p. 39)

o qual deve estar aberto ao conhecimento da realidade de convivências.

O ensinar-aprender fundem-se com a finalidade de uma formação humana e responsável para e/ou com o mundo social, em que projetos significativos criados e aprendidos em ambientes escolares possam ensinar sujeitos diversos porque “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire, 1983) e a linguagem que o constitui enquanto humano é um processo social e interativo por meio das vozes diversas que se encontram e se alteram mutuamente.

O sujeito humanizado transformado por sua linguagem consolida o compromisso educacional e social, pois a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1983, p. 84).

No pensamento de Bakhtin e do Círculo, há a afirmativa de que em um projeto estético e ético sem a presença do ser humano não haverá amorosidade nem alteridade que são fundantes para as relações e formação humana no campo da educação.

DISCUSSÃO METODOLÓGICA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E LIBERTADORA: UMA ORIENTAÇÃO NECESSÁRIA

O objeto desta pesquisa constitui-se de base epistemológica à luz das ideias de Bakhtin e o Círculo quando convoca para o centro de valores outros sujeitos, na sua condição primeira singular de humano como um “ser expressivo e falante” (Bakhtin, 2017b, p. 59), e, também nas ideias de Freire, quando convoca a formação dos sujeitos em prol de uma educação libertadora uma “educação para o homem-objeto ou homem-sujeito” (Freire, 1983, p. 36).

A escolha desse objeto – as relações estabelecidas entre os sujeitos na pandemia sob a compreensão de João Bosco por meio de duas charges – enlaça a finalidade de fazermos uma análise dessa produção como materialidade principal, as quais trazem inicialmente uma visão do momento histórico da crise sanitária e humanitária como arte e

posicionamento contra o descaso do ex-presidente Jair Bolsonaro em relação à educação e saúde no período da pandemia. Posteriormente, a charge de Nando Motta traz posicionamentos que nos impulsionam a refletir e concluir provisoriamente sobre as relações estabelecidas no período pandêmico.

Tais posicionamentos reflexos são analisados a partir das compreensões dos chargistas à luz das ideias de Bakhtin (2017b, p. 62-63) que destaca

A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolúvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Sua inteiração (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade.

Para tanto, usamos o “elemento valorativo” cravado nas charges de João Bosco “Volta às aulas pandemia” e “Volta às aulas”, como materialidade de análise, e a charge de Nando Motta, “Viva Paulo Freire”, como reflexões às nossas respostas. Antes de iniciarmos as análises das charges, apresentamos um breve resumo da atuação desses chargistas.

João Bosco é natural de Belém do Pará; trabalha como chargista, ilustrador e caricaturista de “O Liberal” desde 1988. Casado, pai de uma filha, possui vários prêmios nacionais e internacionais em salões de humor. O autor JB, como costuma assinar, cria suas charges com uma proposta ativa de sujeito, focando o tema social e trazendo à tona discussões diversas. Autor de seis livros de humor, também publicou livros didáticos em diversas editoras brasileiras. Tem publicação nas revistas Veja,

Você S.A., Semana, Imprensa, Focus, revista francesa “Le Monde Magazine”. Em 2008, fez sua primeira exposição individual de caricaturas de empresários paraenses, “cara e coroa”, com um total de 60 peças; em 2009, fez a 2ª edição com 86 caricaturas. Autor das tiras “Colarinho pão e vinho”, “Capitão feijão” e “Mundo cão”, publicadas diariamente no Caderno Magazine de “O Liberal”.

Nando Motta é cartunista e ilustrador, também músico, ator e militante ferrenho na luta por uma sociedade melhor e por dias mais dignos e justos a todos. Esses ideais singulares o levaram a produzir charges e cartuns voltados a essa militância pela humanidade. Em 2020, ganhou o Prêmio Vladimir Herzog na categoria “Prêmio Destaque Vladimir Herzog Continuado” ao lado de outros 109 cartunistas que participaram do movimento “Charge Continuada”, que consistiu na recriação por centenas de artistas de uma charge de Renato Aroeira, alvo de um pedido de investigação pelo governo brasileiro por associar o ex-presidente Jair Bolsonaro com o nazismo. Em 2022, ganhou o Prêmio Angelo Agostini de melhor cartunista, chargista e caricaturista.

O método dialético-dialógico usado nas análises das charges à luz dos pressupostos dialógicos da linguagem de Bakhtin e do Círculo nos permitiu fazer a compreensão e o cotejamento dos textos no tempo da vida real, da circulação desses enunciados concretos, ou seja, as charges de João Bosco, datadas de 2020, respondem a outros textos ou acontecimentos como uma resposta ativa do sujeito, focando no aspecto da compreensão ativo-dialógica, trazendo à tona a discussão sobre a temática da pandemia vivida na educação e na saúde a fim de dialogar, refutar, aceitar, compreender, questionar e outras posições.

ALGUMAS REFLEXÕES À LUZ DOS CONCEITOS DE ALTERIDADE, AMOROSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS

João Bosco nos provocou diversas compreensões da vida cotidiana do período pandêmico com suas diversas charges.

Escolhemos duas destas para refletir sobre seus posicionamentos, pois, acreditamos que cada texto é resposta de forma ativa, amorosa e responsável, considerando a pergunta elaborada neste artigo sobre as relações sociais estabelecidas: se estas são de natureza altérica e amorosa no campo educacional, como expomos a seguir:

Figura 1: Charge de João Bosco “Volta às aulas pandemia”



Fonte: Bosco, 2020. Volta às aulas pandemia.

A charge de João Bosco nos traz a reflexão de que a exigência pelo Ministério da Educação (MEC) do retorno às aulas ainda expressava uma omissão no que se refere à educação básica nacional nesse período de pandemia. O chargista dialoga com a sociedade sobre o perigo e desumanização (Freire, 1983) que os estudantes passavam para chegar à escola.

Na Figura 1, é perceptível um conjunto de elementos que representam o perigo do país naquele momento: caos, indicado pela expressão do aluno que vai de casa para a escola, em uma ponte com percalços, simbolizada por um itinerário difícil – ou seria o receio de contrair o vírus e não voltar para sua residência? O alerta perto da janela da casa, uma metáfora gráfica que significa uma preocupação dupla que se resume em ir para a escola, onde se tem participação mútua (bell hooks, 2013), docentes e discentes, e de não se atrasar na escola.

Ainda no projeto gráfico de JB notamos o mau uso da máscara e até mesmo o uniforme da instituição escolar a qual faz alusão às cores da bandeira do Brasil, conseqüentemente usada por defensores de Bolsonaro, presidente vigente em 2020. Portanto, vale salientar que o sentido do discurso concreto da charge traz provocação ao leitor para refletir sobre situações já acontecidas na temporalidade da história, a exemplo a gripe espanhola (1918-1920) em que muitos morreram e se repetem hodiernamente com a Pandemia da Covid-19.

Situações essas as quais deixam os estudantes vulneráveis, principalmente se pensarmos nas suas condições socioeconômicas.

Figura 2: Charge de João Bosco “Volta às aulas”



Fonte: Bosco, 2020. Volta às aulas.

A charge de João Bosco nos traz uma reflexão também sobre o retorno das aulas presenciais. Na imagem, podemos ver que o chargista também dialoga com a sociedade sobre os perigos da interação escolar no período da crise sanitária e humanitária da covid-19.

Na Figura 2, podemos interpretar, com base na imagem, por um lado, a relação de amor (bell hooks, 2013) e carinho dos alunos para com o/a docente ao vê-los com um pequeno “mimo” ao seu mestre, este que na maioria das vezes é simbolizado com uma maçã vermelha, como é possível visualizar na imagem, com o primeiro

aluno segurando a maçã vermelha, diferente do segundo aluno que está segurando a maçã transfigurada no vírus.

Por outro lado, esta visão nos faz refletir também acerca do perigo ao qual os professores se expuseram durante o período crítico pandêmico. A responsabilidade com as pessoas que atuam no ensino (Freire, 1983). É visível ainda na Figura 2 o vírus da covid transfigurado no elemento apresentado pelo segundo aluno em um “mimo” já contaminado ao seu docente, que está oculto na imagem levando-nos a pensar que o professor é silenciado e também obrigado a aceitar o retorno presencial das aulas, ou seja sem diálogo sem amorosidade (Bakhtin, 2017a).

REFLEXÕES E COTEJAMENTO DA MATERIALIDADE EM FOCO

Notamos que as reflexões, tanto de João Bosco como as nossas, autoras, sobre as charges trazem um posicionamento contrário à situação vivida pelos educandos e docentes no período da pandemia da Covid-19 por conta do descaso do governo da época. O desamor perverte a alma humana e destrói qualquer projeto político-filosófico de educação se não existir amorosidade e responsabilidade.

Podemos relacionar o conceito de desamor ao individualismo e à falta de diálogo presente na sociedade contemporânea. Bakhtin (2017a) critica as formas de comunicação unilaterais, em que uma pessoa impõe sua voz sobre a outra, sem considerar a reciprocidade e a abertura para o diálogo. Essa imposição exclui o outro e cria um ambiente de desamor, onde as relações se tornam frias e distantes.

O cotejamento entre as charges é fundamental para notarmos que tanto a charge 1 quanto a charge 2 mostram a ausência do docente junto aos discentes, apresentando a forma perversa do desamor, demonstrada também na expressão do rosto do estudante na primeira charge, continuada pela expressão oculta dos que ficaram dentro da casa – provavelmente, os pais.

A ausência de pessoas fundamentais na relação dos estudantes só é possível percebermos se compararmos os dois textos, ou seja, lendo, desmembrando minuciosamente cada detalhe reproduzido pelo chargista João Bosco e expandindo a leitura com a compreensão dos temas concretos expostos pelas cores, linhas, formas/posições, expressões e entre outros aspectos valorativos o que pode comprometer efetivamente uma proposta de pedagogia engajada defendida por bell hooks (2013) e por Bakhtin e o Círculo quanto valorar os sujeitos no centro das relações humanas que

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (Bakhtin, 2017a, p. 129).

Dessa forma, pode-se estabelecer uma relação de alteridade e amorosidade de Bakhtin com a educação libertária de Bell Hooks e Freire, consolidando a riqueza e complexidade no pensamento da arquitetônica bakhtiniana e freireana. Ambas enfatizam a importância de reconhecer e valorizar a diferença de perspectivas e vozes presentes nas interações humanas. "Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos" (Bakhtin, 2003, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas, entre tantas outras situações, fazem-nos refletir, enquanto educadores, sobre questões face a tantas desigualdades, consequentemente gera falta de alteridade e amorosidade no ensino.

Os pensamentos freireano e bakhtiniano nos mostram a necessidade de os educadores abordarem seu trabalho com amor, respeito e empatia para com seus discentes. Sendo assim, podemos também mencionar um dos divulgadores, como bell hooks que argumenta sobre o amor ser um componente crucial do trabalho de

justiça social e que é por meio do amor que os indivíduos podem construir conexões significativas e criar mudanças positivas no mundo. Assim, tanto Freire quanto Bakhtin discutem a importância da amorosidade, contra o desamor, como fundante na construção de um projeto de educação libertadora e humana.

Para tanto, precisamos de engajamento concreto em prol de políticas públicas de qualidade, mais humanizadas e que não deixem à margem os discentes. Precisamos de políticas com alteridade, que incluam e não excluam alunos. Precisamos de governantes comprometidos com a educação brasileira. Precisamos de governantes que usem o conhecimento, o amor, a esperança e a diversidade como suas principais armas contra governos fascistas e excludente os quais tentam se aproveitar e fortalecer em momentos de crises humanitárias.

Para finalizarmos estas reflexões, apresentamos a Figura 3, do chargista Nando Motta, na qual o autor aborda como tema principal o amor pela educação, tomando como base a imagem de Paulo Freire:

Figura 3: Charge de Nando Motta “Viva Paulo Freire”



Fonte: MOTTA, 2020. Viva Paulo Freire.

Notamos que Paulo Freire usa um livro e um lápis como ferramenta de uma possível batalha, representando um sujeito ativo na defesa de que a educação transforma o educando e o

educador em um processo mútuo. Observamos ainda a ênfase nas escrituras de que “amar é um ato de coragem” remetendo-nos a uma reflexão de que quem ama está suscetível a correr riscos na luta constante por uma educação de qualidade para todos.

Este enunciado leva-nos a pensar sobre os desafios que muitos docentes enfrentam diante das dificuldades (ainda em um cenário de pandemia), em prol de uma educação com mais qualidade e com esperança em um futuro melhor. Assim, o povo brasileiro tem esperança em um governo de amor e compromisso às causas educacionais. O país precisa de pessoas comprometidas com a educação, pois uma nação educada é uma nação com perspectivas de futuro, de desenvolvimento e de transformação com base efetiva da participação dos sujeitos, especificamente os educandos e educadores sociais, construindo suas pautas educacionais em seus modos singular e coletivo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria. **Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 21 n. 67. Out. – dez. 2016.

BENTES, Rita de Nazareth Souza. **A política linguística nos documentos oficiais de orientação didática de língua portuguesa para surdos entre 1979 e 2010: arquitetônica, memória e discurso.** 2020. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP (2020).

BOSCO, João. **Volta às aulas.** 2020. Disponível em: <<https://jboscocartuns.blogspot.com/2020/08/volta-as-aulas.html>>. Acesso: 04/11/2022.

BOSCO, João. **Volta às aulas pandemia.** 2020. Disponível em: <<https://jboscocartuns.blogspot.com/2020/08/volta-as-aulas-pandemia.html>>. Acesso em: 04/11/2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 04/11/2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 04/11/2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** 2. ed. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MOTTA, Nando. **Viva Paulo Freire.** 2020. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/charges/viva-paulo-freire-27ixblp7>>. Acesso: 04/11/2022.

GHEBREYESUS, Tedros Adhanom. **Organização Mundial de Saúde.** OMS . Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801061>>. Acesso em: 01/11/2022.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikahil. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** 3. edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo

de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.

SOUZA, Isabela. **Facismo**: entenda o conceito. 2017 Disponível em: <<https://www.politize.com.br/fascismo/>>. Acesso: 03/11/2022.

Análise do discurso à luz da perspectiva bakhtiniana de alteridade e amorosidade

Paulo Everton Fernandes da Silva
Paloma Ferreira Fernandes

INTRODUÇÃO

A palavra alteridade significa “estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente”, em sua raiz etimológica o termo deriva do latim *alteritas* que pode significar literalmente “ser do outro”, do francês *alterité*, com o sentido de “mudança”, em suma, o termo é cunhado tendo em vista aspectos ético-morais a partir das relações sociais, ou seja, a alteridade pretende contemplar a perspectiva do “outro” fugindo de uma abordagem exclusivista, excludente e egoísta, centralizada no “eu”. A própria definição do termo aponta para desdobramentos das relações sociais, isto é, para uma reflexão crítica que envolve as relações humanas, entender e aceitar o “outro” como um ser diferente do “eu” é o grande desafio proposto pelo pensamento alteritário. O termo latino compreende a relação do “eu” para o “outro” e não do “eu” para “mim” como é comum no monologismo, já o termo francês designa uma área de confrontos, ou seja, nem sempre as opiniões e atitudes do “outro” serão as mesmas do “eu”, daí o significado do “diferente”, do “distinto”, da “mudança”.

Em síntese, o conceito de alteridade é amplamente discutido, não são poucos os autores que o abordam, dentre eles poderíamos citar, por exemplo Paulo Freire (1987), Martin Buber (1978) e Frantz Fanon (2008). Já o termo amorosidade, na perspectiva do conhecimento popular, significa “particularidade ou característica do que é amoroso; qualidade da pessoa que expressa ou sente amor.”. Ainda que o conceito recaia sobre pressupostos para a alteridade, a definição ainda é limitada, pois restringe o conceito de

amor ao mero sentimento afetivo. Porém, neste texto pretende-se abordar os conceitos de alteridade e amorosidade e seus desdobramentos no processo de análise a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin (2017; 2020), somando-se a isso uma breve análise discursiva da fala da empresária de Cariacica que postou um vídeo em suas redes sociais xingando nordestinos pela forte representatividade de votos direcionados à Lula nas eleições presidenciais do dia 31 de outubro de 2022. Sendo assim, a Análise do Discurso tem por finalidade identificar as intencionalidades, as ideologias e as formações discursivas dos sujeitos e dos vários tipos de enunciados, considerando as condições de produção de cada discurso. Com relação ao tipo de pesquisa adotado, optou-se pelo método qualitativo, pois segundo Minayo (2014, p. 57) “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”. Quanto aos objetivos, decidiu-se pela pesquisa exploratória, pois se pretende analisar, por meio da investigação científica, o tema e/ou o problema de pesquisa. Relacionado aos procedimentos técnicos, elegeu-se o tipo bibliográfico, seguido de análise, pois utilizou-se fontes impressas e digitais para analisar o *corpus*. Para a nossa pergunta de pesquisa propomos a seguinte: Quais são as regularidades discursivo-enunciativas presentes nos discursos (re)produzidos por Meggie e suas relações com os conceitos bakhtinianos de alteridade e amorosidade? Com relação aos objetivos pretendidos, postulamos o geral da seguinte forma: observar, analisar e descrever os movimentos discursivo-enunciativos presentes nos discursos (re)produzidos por Meggie e sua relação com os conceitos de alteridade e amorosidade. Concernente aos específicos, nos limitamos em: 1) apresentar conceitos bakhtinianos e suas possibilidades de análises e, 2) verificar, a partir da materialidade proposta como *corpus* de pesquisa, as regularidades, os ditos e não-ditos nos discursos (re)produzidos por Meggie e seus níveis de alteridade e amorosidade. Nossa metodologia contempla os seguintes passos:

1) escolha e composição do *corpus* de pesquisa que, neste caso, trata-se da transcrição da fala de Meggie publicada pelo *Portal eletrônico O Povo*; 2) verificação da teoria bakhtiniana a fim de respaldar a análise pretendida e, 3) veiculação e verificação dos conceitos bakhtinianos na materialidade em análise.

Tendo em vista os objetivos propostos, o presente artigo está dividido da seguinte maneira: 1) breve definição do conceito de alteridade em Bakhtin; 2) breve descrição do conceito de amorosidade em Bakhtin; 3) uma proposta de exercício de análise discursiva a partir da materialidade elencada como *corpus* de pesquisa e, por fim, nossas considerações finais.

ALTERIDADE EM BAKHTIN

Em primeiro lugar, define-se alteridade em Bakhtin: “A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (Bakhtin, 2017, p. 30). Nos termos bakhtinianos a alteridade ocupa um lugar privilegiado, pois estabelece uma relação de dependência desse “outro dialógico”. Para Bakhtin, o “eu” não possui finalidade em si mesmo, assim o seu existir, sua atuação, seus pensamentos, suas falas, seus discursos, seus ditos, seus não-ditos, isto é, toda a existência do sujeito só passa a significar na relação “eu” para o “outro”, ou seja, a partir do “outro”. Quando Bakhtin afirma que só passa a ser consciente através dos outros, descreve, uma relação de interdependência dos sujeitos, a partir disso, o autor afirma que a existência do sujeito passa a ter significado, em outras palavras, o sujeito vive em função do “outro” e para o “outro”.

Ainda segundo Bakhtin (2017, p. 29-30), “Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional”. Esse tipo de proposição é extremamente significativa, pois compreende necessariamente uma relação de alteridade. O nível de alteridade

nas palavras de Bakhtin é constitutivo da relação “eu” para o “outro” e não do “eu” para “mim”, a interdependência dos sujeitos fica evidente pela construção do “eu” a partir do “outro”, nesse sentido, os discursos do “eu”, são, na verdade, discursos dos “outros”, em outras palavras, o sujeito passa a ser “construído” pelo “outro”. Isso não significa ausência de originalidade, ao contrário, mesmo o sujeito “construído” pelo “outro”, isto é, em função do “outro”, a partir do momento que se apropria de um discurso manifesta certo grau de subjetividade e dialogicidade. Em síntese, o sujeito passa a ser um construto de muitos “outros”.

A fim de exemplificar as relações de alteridade, Bakhtin ainda descreve tipos de relações, a saber:

1) Relações entre objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos; relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc. 2) Relações entre o sujeito e o objeto. 3) Relações entre sujeitos – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. (Bakhtin, 2017, p. 30).

Nesse sentido, a relação entre objetos é caracterizada pelo aspecto inanimado, ou seja, não existe volição, não existe vontade, não existe liberdade em termos bakhtinianos, os objetos são desprovidos de dialogicidade. Já as relações entre sujeito e objeto qualificam-se pela supremacia da voz do “eu” em detrimento da voz do outro, isto é, relações entre sujeito e objeto são fortemente caracterizadas pela unilateralidade, pela homogeneidade, rigidamente hierarquizada e extremamente séria. Aqui, nascem as relações unilateralizadas/monofônicas fascistas, racistas, neonazistas, etc. Por fim, as relações entre sujeitos é libertadora, não violenta, heterogênea e prezam pelo dialogismo, não significa convergência de ideias, pois os sujeitos possuem singularidades, mas compreende o respeito às vozes, aos corpos, às opiniões conflitantes, etc, ou seja, apesar das diferenças é nas relações entre sujeitos que se encontram as reais possibilidades de alteridade.

AMOROSIDADE EM BAKHTIN

O tema amor em Bakhtin não pode ser reduzido ao mero sentimento, possui significado maior e mais abrangente. “O amor não fala do objeto na sua ausência, mas fala dele com ele mesmo”, afirma Bakhtin (2020, p. 43). A partir da proposição do autor percebe-se uma distância entre a definição de amor, com base na definição popular do termo, e a sua própria abordagem do conceito. O amor para Bakhtin está restrito à relação entre sujeitos, não uma relação do “eu” para “mim”, onde o “outro” é “coisificado”, isto é, tomado com uma “coisa”, um “objeto”. Em outras palavras, o conceito bakhtiniano de amor gravita em torno da dialogicidade e da alteridade. O fato de o amor não falar do objeto na sua ausência denuncia uma postura não só afetiva como também respeitosa, cuidadosa, libertadora, flexível, compreensível, tolerante, etc, tanto é verdade que Bakhtin continua: “A palavra-violência pressupõe um objeto ausente e mudo, que não escuta e não responde, não se dirige a ele, nem exige o seu consentimento, é uma palavra em ausência” (2020, p. 43). Em contraste com o amor, a palavra-violência é autoritária, ou seja, não se importa com o “outro”, ao contrário, despersonaliza o “outro”, coisifica o “outro”, mortifica o “outro”.

Tal conceito é denominado de amorosidade. Conforme Bakhtin (2020),

O amor por si mesmo, a pena de si mesmo, a autoadmiração, são complexos específicos devido a sua composição. Todos os elementos espirituais do amor a si e da autoavaliação (com exceção da autopreservação etc.) são uma usurpação do lugar do outro, do ponto de vista do outro. (Bakhtin, 2020, p. 47).

As palavras de Bakhtin acerca do amor impõem a necessidade de reflexão. Nesse trecho, o autor analisa o aspecto egocêntrico do amor, o amor voltado para si, ou seja, o amor para o “eu”, o “eu” para “mim”. Dito isso, Bakhtin apresenta as implicações, o “outro”

é usurpado, em outros termos, o amor para si e a autoadmiração são características de uma perspectiva centralizada na relação “eu” para “mim”, o que implica na redução, no silenciamento e na mortificação do sujeito dialógico. Ainda sobre o conceito de amorosidade, Bakhtin afirma:

Não sou eu que avalio positivamente a mim mesmo do exterior, mas exijo isso do outro, eu tomo seu ponto de vista. Eu sempre estou sentado em duas cadeiras. Construo minha imagem (como consciência de mim) ao mesmo tempo de dentro de mim e do ponto de vista do outro. (Bakhtin, 2020, p. 47).

Aqui, fica muito clara a sincronia estabelecida entre alteridade e amorosidade. A avaliação do “eu”, a partir da perspectiva do “outro”, costuma divergir da autoavaliação, costuma-se usar uma espécie de juízo de valor distorcido nas relações centralizadas no “eu”, por isso, o amor por si mesmo, nos termos bakhtinianos, configura-se na usurpação do “outro”. Quando Bakhtin afirma que está sentado em duas cadeiras, significa dizer que, do seu ponto de vista, o sujeito é um construto a partir das relações dialógicas, em outras palavras, o sujeito é constituído para e a partir do “outro” dialógico. Em suma, o conceito de amorosidade em Bakhtin apresenta níveis altos de alteridade.

BREVE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DISCURSIVA

Conforme Minayo (2014, p. 57), podemos dizer que o método qualitativo “é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. A partir das palavras da autora, constata-se a importância e utilidade com que a pesquisa qualitativa é apresentada no universo das ciências sociais. Em contraste com isso, é correto afirmar que, referente ao meio científico-acadêmico,

a Análise do Discurso limita-se ao campo da linguística e das ciências sociais, sendo assim, o presente trabalho apropria-se da metodologia qualitativa tendo em vista a sua aderência aos objetivos pretendidos. Portanto, o intuito nevrálgico do presente trabalho limita-se em realizar uma breve análise discursiva da fala da empresária de Cariacica. Por motivos éticos e exclusivamente acadêmico-científicos resolvemos utilizar o pseudônimo Meggie para fazer referência à empresária.

No dia 31 de outubro de 2022, a empresária Meggie se pronunciou de forma contundente em suas redes sociais contra pessoas da região do Nordeste por terem apoiado, expressivamente, o candidato à presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, sua fala foi transcrita pelo Portal eletrônico O Povo. Segue a transcrição:

Quadro 1: Transcrição da fala de Meggie.

TEMA: AGRESSIVIDADE CONTRA NORDESTINOS
“Parabéns bando de passa-fome do Nordeste. Agora não venham aqui para o Sudeste vender suas redes não, amores. Continuem aí nas cidades de vocês, não venham para cá, não, bando de miseráveis, pobres fodidos da casa do caralho. Continuem no Nordeste de vocês. Bando de cabeça chata do caralho. Continuem aí onde vocês estão, está bom? Fiquem aí. Não venham para cá, não. Não venham para o Sudeste vender as redes de vocês, não. Bando de pobres fodido. Passa-fome. Vai depender de Bolsa Família para o resto da vida. Vocês gostam sabe de quê? De esmola. Vocês não gostam de carteira de trabalho. Vocês não gostam de trabalhar, não, desgraça, final do ano eu vou para o Nordeste passar férias e sabe quem é que vai me atender? Vocês, numa mesa de bar. Entenderam, amores? Sabe quem é que vai esmolar quando eu passar com o meu carro? Vocês, seu bando de fodido. Vocês que vão esmolar nas praias que eu vou sair do Sudeste para curtir. Sabem por quê? Porque vocês merecem. Vocês merecem pedir esmola, como sempre. Está bom? Nós vamos sair daqui, vamos curtir como turistas e vocês como pedintes” (LOPEZ, 2022).

Fonte: Transcrição proposta pelo Portal eletrônico O Povo.

Para uma análise discursiva da fala da empresária, tomemos as palavras de Bakhtin (2017, p. 26): “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele

é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado”. Segundo Bakhtin, os enunciados são construídos a partir de muitos outros enunciados, ou seja, de certa forma os discursos não apresentam aspectos de originalidade, mas são repetições, interdiscursos, discursos atravessados que criam ideologias e determinam as formações discursivas dos sujeitos. O fato de não ser o “primeiro” nem o “último” faz do enunciado um conjunto de discursos atravessados que norteiam as práticas e pensamentos dos sujeitos. Assim, para se analisar os aspectos básicos da discursividade presentes na fala de Meggie é necessário que se faça uma abordagem das condições de produção, bem como das valorações que determinaram/determinam sua formação discursiva e ideológica.

Para uma tentativa de análise das condições de produção, recorreremos à própria materialidade discurso-enunciativa. Meggie deixa muito clara a distinção entre os sujeitos do discurso aos quais se refere quando diz: “...bando de passa-fome do Nordeste. Agora não venham aqui para o Sudeste”, a empresária estabelece uma separação entre o Nordeste e o Sudeste, é bom que se diga que tal separação é carregada por uma ideologia elitista, pois historicamente, os nordestinos sempre sofreram preconceitos e discriminações por parte dos sudestinos, uma vez que nutriam – e ainda nutrem – a centralidade das relações de poder em âmbito nacional. O enunciado (re)produzido pela empresária é marcado pelo elitismo ideológico que, a partir de sua fala, fica muito claro. Quando ela diz: “não venham aqui para o Sudeste vender suas redes não”. Além de marcar a distinção (Nordeste e Sudeste), estabelece a desigualdade social como um fator de orgulho, o ato de “vender redes”, soa como um trabalho medíocre, de menor valor, além de enfatizar de forma desprezível a pobreza. Ao longo do discurso, expressa sua repulsa e ódio pelos pobres. Em resumo, o enunciado (re)produzido pela empresária é marcado pela desigualdade social e pela ideologia elitista, isto é, o ponto de vista defendido é o de quem tem capital econômico elevado em detrimento de uma classe pobre trabalhadora da região Nordeste do Brasil.

Para o nosso pequeno exercício de análise dividiremos o *corpus* em seis momentos de abordagem, a saber: 1) conceito de riso satírico; 2) conceito de palavra-violência; 3) uso das negativas; 4) conceito de acabamento; 5) posição político-ideológica e 6) discurso autoritário.

Quadro 2: Transcrição - Momento 1.

M1. CONCEITO DE RISO SATÍRICO
<i>“Parabéns</i> bando de passa-fome do Nordeste. Agora não venham aqui para o Sudeste vender suas redes não, <i>amores”</i> .

Fonte: elaborado pelo próprio autor. Grifo nosso.

O primeiro conceito Bakhtiniano, fruto dos desdobramentos de análise que contemplam a alteridade e a amorosidade, presente nos discursos (re)produzidos por Meggie é o conceito do riso, não o riso festivo, mas o riso satírico. Segundo Bakhtin (2017) esse tipo de riso é “o riso fechado da sátira, meramente negativo”, ou seja, é o oposto do riso da festividade, da igualdade, da liberdade, pois é exclusivamente agressivo, excludente e caracteriza-se pela ironia. Em confronto com o riso da sátira, o riso festivo aproxima os sujeitos a ponto de também estabelecer relação e interação amorosas, isto é, o “eu” para o “outro”, já o riso satírico preza pela relação do “eu” para “mim”, ou seja, esse tipo de riso se constitui nas relações de coisificação do “outro”, uma relação opressora, segregadora e mortificadora. As palavras que Meggie utiliza que evocam tal conceito são, respectivamente, “Parabéns” e “Amores”. A palavra “parabéns” é formada por outras duas palavras, a saber “para”, que indica “propósito” ou “em direção” e “bem”, que indica “qualidade do que é bom” ou “felicitações” (Rodrigues, 2020), assim, “parabéns” significa literalmente “em direção do bem”. Trata-se, então, de ironia.

O riso satírico presente no discurso (re)produzido por Meggie qualifica-se pelo uso de uma palavra que significa “felicitações”, mas que é utilizada em um contexto de fala agressivo. Tanto é assim que, após os “parabéns” Meggie continua: “bando de passa-fome do Nordeste”, aqui temos o conceito bakhtiniano de palavra-

violência, que desumaniza o homem. A segunda palavra utilizada é “Amores”. “Amores pode significar: 1) sentimento que induz a aproximar, a proteger ou a conservar a pessoa pela qual se sente afeição ou atração; grande afeição ou afinidade forte por outra pessoa; 2) sentimento intenso de atração entre duas pessoas; 3) ligação afetiva com outrem, incluindo geralmente também uma ligação de caráter sexual; 4) disposição dos afetos para querer ou fazer o bem a algo ou alguém, em suma, a palavra “Amores” define-se como sinônimo de alteridade, entretanto, quando utilizada por Meggie o sentido é carregado de ironia e, na verdade, seu objetivo é ferir, agredir e desconstruir o “outro” nos enunciados que são (re)produzidos.

Quadro 3: Transcrição - Momento 2.

M2. CONCEITO DE PALAVRA-VIOLÊNCIA
<p>“Parabéns <i>bando</i> de passa-fome do Nordeste. Agora não venham aqui para o Sudeste vender suas redes não, amores. Continuem aí nas cidades de vocês, não venham para cá, não, <i>bando</i> de miseráveis, pobres fodidos da casa do caralho. Continuem no Nordeste de vocês. <i>Bando</i> de cabeça chata do caralho. Continuem aí onde vocês estão, está bom? Fiquem aí. Não venham para cá, não. Não venham para o Sudeste vender as redes de vocês, não. <i>Bando</i> de pobres fodido”.</p>

Fonte: elaborado pelo próprio autor. Grifo nosso.

A expressão “bando de passa-fome do Nordeste” pode ser analisada com mais detalhes ainda com base no conceito bakhtiniano de palavra-violência. Antes disso, analisemos o termo “bando”. O dicionário Houaiss (2011, p. 111) define o verbete “bando” como “grupo de pessoas ou animais; grupo de bandidos”, o Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara (2011, p. 325) define o termo da seguinte forma: “agrupamento de pessoas ou animais; os membros de um partido ou facção; grupo de bandidos; quadrilha”.

Com base nas definições acima, podem ser elencadas algumas considerações. Em primeiro lugar, o verbete “bando” está associado a um ambiente social específico, isto é, um determinado grupo ao qual se refere. Em segundo lugar, o termo também se

refere aos agrupamentos animais, ou seja, um grupo ou agrupamento de animais de determinada espécie. Em terceiro lugar, a palavra também carrega um peso semântico negativo, uma vez que se define como um agrupamento de “bandidos”, “facções” e “quadrilhas”. Ademais, o que é comum entre as definições propostas é a raiz etimológica do termo, deriva do latim *bandum* e significa literalmente “banimento” ou pode indicar “grupo de pessoas que foram banidas de um lugar”.

Levando em consideração as palavras de Bakhtin referentes aos tipos de relações, o fato de Meggie utilizar o termo “bando” pode traduzir uma relação despersonalizada, coisificada, ou seja, a empresária reduz os moradores do Nordeste ao aspecto animal. Em outras palavras, a empresária compara os nordestinos com animais, desprovidos de racionalidade, não participantes das discussões humanas, afastados dos humanos. Trata-se de um discurso carregado de sentidos depreciativos, isso se configura como palavra-violência, palavra em ausência. A simples utilização da palavra “bando” denuncia uma postura preconceituosa e impulsiona a relação dialógica por meio do confronto e da falta de amorosidade. Além disso, a carga semântica negativa do termo (bandidos, facção e quadrilha) acaba por revelar o nível baixo de alteridade, aqui “a palavra quer exercer influência de fora e determinar de fora” (Bakhtin, 2020, p. 43), esse tipo de postura resulta no acabamento do “outro”. Corroborando com isso, Bakhtin diz que “é precisamente essa a mortificante imagem *em ausência*. A imagem é privada de dialogicidade e de inacabamento. A unidade acabada é sempre em ausência”. (Bakhtin, 2020, p. 47).

Quadro 4: Transcrição - Momento 3.

M3. USO DAS NEGATIVAS
<p>“Agora <i>não</i> venham aqui para o Sudeste vender suas redes <i>não</i>, amores. [...] <i>não venham para cá, não</i>, bando de miseráveis, pobres fodidos da casa do caralho. [...] <i>Não</i> venham para cá, não. <i>Não venham para o Sudeste</i> vender as redes de vocês, não. [...] Vocês <i>não</i> gostam de carteira de trabalho. Vocês <i>não</i> gostam de trabalhar, <i>não</i>, [...]”.</p>

Fonte: elaborado pelo próprio autor. Grifo nosso.

Outro foco de análise são as negativas “*não venham aqui, não venham para cá, Não venham para cá, não, Não venham para o Sudeste*”. Aqui, o uso do imperativo negativo marca uma separação histórica entre Nordeste e Sudeste.

Nesse sentido, o discurso (re)produzido por Meggie configura-se como um interdiscurso, ou seja, não é um discurso originalmente dela, na verdade, é um construto ideológico historicamente marcado pela xenofobia e preconceito. A região Sudeste do Brasil, de forma genérica, sempre objetivou estabelecer uma superioridade sobre todas as outras regiões do país, e por muito tempo, a centralidade comercial e econômica era determinada por sua influência. A região Sudeste do Brasil, por todo esse contexto de importância e crescimento, se tornou o “sonho de consumo” para muitas pessoas, inclusive nordestinos, no entanto, os casos de xenofobia com nordestinos residentes em São Paulo, por exemplo, eram (e ainda são) muito recorrentes. A grande problemática nesse contexto gira em torno da supremacia da elite em detrimento do pobre. Quando a empresária utiliza as negativas está materializando uma segregação histórica, um discurso elitista que não respeita o humano do homem, mas agride, maltrata e violenta suas vozes, corpos e identidades. O “*não venham para cá*” expressa bem a intenção de que não se pretende conciliar os que estão historicamente separados, isto é, ricos e pobres, elite e classe trabalhadora, nobreza e plebe.

Quadro 5: Transcrição - Momento 4.

M4. CONCEITO DE ACABAMENTO
<i>“bando de passa-fome do Nordeste. [...] bando de miseráveis, pobres fodidos da casa do caralho. [...] cabeça chata do caralho. [...] pobres fodido. Passa-fome. [...] desgraça, [...] seu bando de fodido. Vocês que vão esmolar [...] Vocês merecem pedir esmola, como sempre. [...] pedintes”.</i>

Fonte: elaborado pelo próprio autor. Grifo nosso.

Outro conceito bakhtiniano é o acabamento. Bakhtin (2020, p. 45) afirma que “O próprio objeto não participa da formação da própria imagem. A imagem, em relação ao próprio objeto, ou é um golpe de

fora ou um dom de fora, mas um dom injustificado, falso e lisonjeador”, o que o autor está querendo dizer é que o “outro” objetificado não possui o direito de construir a própria imagem de si, esse acesso é vedado pelo poder da palavra e do discurso com ausência de dialogismo. Esse tipo de determinação do “eu” para um “outro” coisificado define um ato de acabamento, ou seja, o monologismo e/ou o discurso com baixo nível de alteridade retrata um “outro” acabado, isto é, sem qualquer possibilidade de mudanças, daí sua limitação ao construir a sua própria imagem. O autor ainda diz que “a unidade acabada é sempre em ausência” (2020, p. 47), o acabamento para Bakhtin nada mais é do que a palavra em ausência. Ao utilizar termos como “*bando de passa-fome, bando de miseráveis, pobres fodidos, Bando de cabeça chata do caralho, Bando de pobres fodido, Passa-fome, desgraça, bando de fodido, Vocês que vão esmolar, pedintes*”, a empresária reduz o “outro”, no discurso (re)produzido, a meros objetos, coisas, animais. Aqui, os xingamentos e palavrões não são libertadores no sentido carnavalesco, mas constitutivos da palavra-violência e, por consequência, mortificam o outro dialógico, isto é, promovem um acabamento.

Quadro 6: Transcrição - Momento 5.

M5. POSICIONAMENTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO
“[...] <i>Vai depender de Bolsa Família para o resto da vida. Vocês gostam sabe de quê? De esmola. Vocês não gostam de carteira de trabalho. Vocês não gostam de trabalhar [...]</i> ”.

Fonte: elaborado pelo próprio autor. Grifo nosso.

Outro aspecto do discurso (re)produzido por Meggie que pode ser analisado é seu posicionamento político-partidário-ideológico e/ou suas preferências políticas. Os termos que denunciam isso são: “*Vai depender de Bolsa Família para o resto da vida. Vocês gostam sabe de quê? De esmola. Vocês não gostam de carteira de trabalho. Vocês não gostam de trabalhar*”. O contexto discursivo e as condições de produção do discurso (re)produzido por Meggie estabelecem relação entre o Bolsa Família, a vitória de Lula no dia

31 de outubro de 2022 e o que ela chama de “esmola”. Após saber o resultado das eleições, a empresária reduz, menospreza e aniquila o “outro” nos discursos (re)produzidos. “A posição hierárquica correlativa do destinatário do enunciado (súdito, réu, aluno, etc.). Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom, e o estilo do enunciado...”, afirma Bakhtin (2017, p. 53), em outras palavras, o tom de injúria utilizado pela empresária é justificado pela diferença da posição hierárquica entre o “eu” e o “outro” mortificado.

Quadro 7: Transcrição - Momento 6.

M6. DISCURSO AUTORITÁRIO
“[...] Vocês não gostam de trabalhar, não, desgraça, <i>final do ano eu vou para o Nordeste passar férias e sabe quem é que vai me atender? Vocês, numa mesa de bar. Entenderam, amores? Sabe quem é que vai esmolar quando eu passar com o meu carro? Vocês, seu bando de fodido. Vocês que vão esmolar nas praias que eu vou sair do Sudeste para curtir. Sabem por quê? Porque vocês merecem. Vocês merecem pedir esmola, como sempre. Está bom? Nós vamos sair daqui, vamos curtir como turistas e vocês como pedintes</i> ”.

Fonte: elaborado pelo próprio autor. Grifo nosso.

Por fim, trata-se de um discurso autoritário e elitista, pois impede o “outro” de falar e porque é justificado por um “renascimento” do ideal totalitário. A empresária afirma: “*final do ano eu vou para o Nordeste passar férias e sabe quem é que vai me atender? Vocês, numa mesa de bar*”. Aqui, a empresária faz questão de destacar as posições do “eu” e do “outro”, no entanto, não significa que não é uma relação dialógica, mas que apresenta baixo nível de alteridade. Assim, tais posições marcadas no discurso (re)produzido pela empresária são frutos da xenofobia e desigualdade social. Meggie utiliza um par de termos para alcançar o sentido pretendido, são eles “férias” e “vocês vão me atender”, em uma demonstração de que enquanto a empresária estiver desfrutando de seu alto salário e abastança o “outro” estará trabalhando e, além disso, servindo-a em todos os seus caprichos. O discurso autoritário e fascista é fortemente marcado pela ascensão de alguns em detrimento de muitos, por isso, o motivo do

aniquilamento, da exclusão e da segregação. A empresária continua: *“Vocês merecem pedir esmola, como sempre. Está bom? Nós vamos sair daqui, vamos curtir como turistas e vocês como pedintes”*, outro par de termos é utilizado, “turistas” e “pedintes”, novamente trata-se de uma relação “eu” para o “outro” coisificado, isto é, “eu” para “mim”. O que se constata é que “na retórica, há os indiscutivelmente inocentes e os indiscutivelmente culpados, há a plena vitória e a humilhação do adversário. No diálogo, a destruição do adversário destrói a própria esfera dialógica da vida da palavra” (Bakhtin, 2017, p. 49). Nos termos bakhtinianos, o ato de ferir, humilhar, escarnecer, injuriar e mortificar o “outro” parte da tentativa de aniquilação não só do “outro”, mas também o próprio dialogismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por alteridade, supomos ter deixado claro que faz referência às relações dialógicas e monológicas, uma vez que na relação monológica também é constatado o endereçamento, uma interpelação, um chamamento para um *outro* que não “eu”. Sendo assim, alteridade em Bakhtin trata exclusivamente da relação Eu-Outro e seus variados níveis de interação discursivo-enunciativa, ou seja, um “eu” que está sempre em direção a um “outro”, seja por meio de palavras, discursos, enunciados, gestos, entonações, silêncios, etc. Já a amorosidade, nos termos bakhtinianos, pressupõe a alteridade, em outras palavras, baixos níveis de alteridade equivale a não-amorosidade, de igual modo o oposto. Como mencionado anteriormente, este conceito não se reserva ao mero sentimentalismo, ao contrário, excede o aspecto espiritual e alcança dimensões ético-comportamentais de forma a reconhecer outras vozes, outros corpos, outras identidades, outros sujeitos. A partir disso, empreendemos um breve exercício de análise tendo como materialidade a fala de Meggie e seus movimentos discursivo-enunciativos na veiculação de conceitos ligados à alteridade e amorosidade bakhtinianos. Os resultados revelaram posturas unilateralizadas nutridas por enunciados, discursos e atos

de fala com ausência de amorosidade, além disso, ficaram expostas, a partir da materialidade em análise, características do discurso xenofóbico e elitista, por meio de xingamentos e palavras agressivas, criou-se tensões e confrontos nas relações dialógicas.

A pesquisa nos levou a constatação de que tanto alteridade quanto amorosidade, são conceitos importantes para reflexões ético-acadêmicas, além da verificação dos desdobramentos práticos quanto ao aspecto ético-moral em situações comunicativas. O amor pelo “outro”, a relação “eu” para o “outro”, a dependência do “eu” em função do “outro” são propostas de níveis altos de alteridade. Em uma sociedade capitalista-neoliberal, onde as relações são qualificadas a partir do “eu” para “mim”, isto é, da centralidade do “eu” e aniquilamento do “outro”, as proposições de Bakhtin definem-se por sua significância epistemológica e prática. A fala de Meggie, por exemplo, apenas reverbera os muitos ditos e não-ditos preconceituosos, extremistas e fascistas no cenário nacional. A palavra-violência, a coisificação do “outro” e a sua mortificação são *práxis* que necessitam ser descritas, analisadas e combatidas a partir da conscientização social. A atuação do universo escolar-acadêmico, isto é, alunos, acadêmicos e docentes, frente às absurdas realidades dos confrontos discursivo-enunciativos deve ser a de promover caminhos outros, propostas outras, reflexões outras, tendo como finalidade o desaparecimento e/ou diminuição significativa dos discursos de ódio, tais como: o discurso elitista, o discurso xenofóbico, o discurso fascista, o discurso neoliberal, o discurso capitalista, o discurso neonazista, o discurso totalitário, o discurso golpista, o discurso ultranacionalista, entre outros.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização,

tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: editora 34, 2017, p. 21-56.

_____. Introdução: apresentação do problema. In: BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. 5ª ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. Brasília: editora Universidade de Brasília. 2002. p. 1-50.

_____. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. Tradução de Cecília Maculan Adum, Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro e João Editores. 2020.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

LOPEZ, Mariana. Empresária ataca nordestinos em vídeo após derrota de Bolsonaro: "Bando de passa-fome". **O Povo**, Ceará, 02 de novembro de 2022. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/eleicoes-2022/2022/11/02/empresaria-ataca-nordestinos-em-video-apos-derrota-de-bolsonaro-bando-de-passa-fome.html>>. Acesso em: 05 de novembro de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 13ª edição. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução de Eni P.Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993.

RODRIGUES, Sérgio. Quem canta 'Parabéns' deseja que os bens...parem?. **Veja**: sobre palavras, 2020. Disponível em: <

<https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/quem-canta-parabens-deseja-que-os-bens-8230-parem>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

ANEXOS



Fonte: <https://www.opovo.com.br/eleicoes-2022/2022/11/02/empresaria-ataca-nordestinos-em-video-apos-derrota-de-bolsonaro-bando-de-passa-fome.html>.

O metadiscurso interpessoal e a alteridade em relatórios acadêmicos de alunos de letras: uma perspectiva pragmática e dialógica

Dinair Barbosa de Freitas
Josane Daniela Freitas Pinto
Rita de Nazareth Souza Bentes

PALAVRAS INICIAIS

Na sala de aula, o professor e o aluno ocupam a posição de interlocutores nas diversas formas de interação, entre elas, o texto escrito. Nesse contexto, refletimos sobre o metadiscurso interpessoal, com o objetivo de observar estratégias linguístico-discursivas mobilizadas pelo graduando na construção do seu posicionamento em relatórios produzidos durante o curso de Licenciatura em Letras no município de Paragominas no Pará.

Para tanto, discutimos dialogismo com base em Bakhtin (2003), enunciado em Volochinov (2018) e alteridade em Bakhtin (2020), a fim de articular a proposta de metadiscurso de Jubran (2000; 2006), Risso e Jubran (1998), Risso (2000) e metadiscursividade sob a orientação teórica de Koch (2009; 2010), e metadiscurso interpessoal em textos acadêmicos de Hyland (2005).

Metodologicamente, a pesquisa é com base na análise de elementos enunciativo-discursivos tanto na abordagem interacionista quanto na dialógica da linguagem na relação entre os interlocutores: o escrevente e o leitor dos textos em foco. O *corpus* se constitui de três relatórios de disciplina, escritos individualmente, no ano de 2009 na disciplina Atividades Práticas de Docência I, em Paragominas, Pará. Na análise dos dados, recorreremos à observação das relações construídas entre os

participantes do discurso, professor e graduandos envolvidos no processo de produção desses textos.

A relevância desta pesquisa se encontra na possibilidade de complementar o viés da pragmática com a perspectiva dialógica, a fim de tratar a produção acadêmica como prática responsiva do professor e do graduando. Em outras palavras, por meio da metadiscursividade é possível trabalhar como fatores enunciativo-discursivos nos textos dos graduandos.

INTERAÇÃO, ALTERIDADE E TEXTO ESCRITO: ARTICULANDO A PERSPECTIVA PRAGMÁTICA E A DIALÓGICA

A língua é espaço de interação entre sujeitos, em um determinado contexto social de comunicação e os sujeitos que dele participam vão construindo sentidos. Dessa forma, o outro é peça fundamental para que se estabeleça um diálogo, pois, este se encontra inserido em um elo comunicativo para compreender o sentido do discurso de outrem, expressando uma atitude responsiva.

Para o Círculo de Bakhtin, a concepção de linguagem traz a dimensão social constituída pelo signo ideológico. De acordo com Volochinov (2018, p. 94):

[...] o signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzido, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa.

O signo surge, portanto, na interação entre os indivíduos, entre “as consciências individuais” (Volochinov, 2018, p. 95). Nessa interação discursiva, o diálogo se torna presente, pois é a forma mais importante para mediar a relação entre o indivíduo e a realidade, que se constitui por meio do enunciado e se conecta com o meio social no qual os interlocutores estão inseridos. Por isso, a concepção

dialógica se constitui pelas relações de sentido que acontecem na interação visto que “[...] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (Bakhtin, 2003, p. 314). É nessa interação dialógica entre o eu e o outro que os enunciados se fazem presentes na construção de sentidos.

Volochinov (2018, p. 216) define enunciado como “[...] um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante”. Dessa forma, entendemos que a interação discursiva se materializa, a exemplo no texto escrito e é possível observarmos a conexão com o ambiente social desses indivíduos envolvidos no ato interacional.

Na visão de linguagem interacionista, o texto deve ser pensado, com base na sua situação social, de acordo com a finalidade para o qual foi construído pelo escritor e também considerando seus leitores. Assim, o sentido encontra sua expressão no texto, onde ocorre a negociação com base na situação concreta das relações estabelecidas na interação. Por isso, ao se analisar o texto dos graduandos destaca-se a relação com o seu processo de produção e interpretação, ou seja, a prática discursiva que lhe dá origem, porque resulta do processo de produção e do meio no qual o processo de interpretação é realizado. Nas palavras de Koch (2010), a escrita

[...] é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante on-line guiado pelo princípio interacional (Koch, 2010, p. 34).

Esse escrevente é um sujeito orientado por uma intenção, e por conta disso, faz uso da língua na relação interacional. Seu conhecimento não é descartado, mas é aceito como parte

constitutiva do próprio processo de escrita. Isso implica em uma concepção de língua que coloca tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve como sujeitos sociais que se constroem e são construídos nesta relação dialógica entre o eu e o outro.

Petrilli (2020, p. 74) contribui com “[...] a palavra é já habitada pela palavra do outro, pela intenção do outro, pelo sentido de outros. A palavra é sempre semi-alheia, como diz Bakhtin, é sempre aberta a outras palavras, a palavra fala sempre de outras palavras e com outras palavras”. A palavra nasce dessa relação entre o eu e o outro que se constitui na alteridade e se revela em textos, por meio da construção de sentidos os quais nos permitem

[...] momentos comuns das suas arquitetônicas concretas. É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como esquema abstrato, mas como plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim, o eu-para-o outro (Bakhtin, 2020, p.114).

O plano concreto unitário e singular se realiza na completude da presença do outro, principalmente quando se expressa em linguagem, por isso, o texto pode ser entendido como evento comunicativo, com base em seus aspectos enunciativo-discursivos. Escrita é atividade, considerando os elementos linguísticos e sua forma de organização, que coloca em evidência esse processo que exige a mobilização de um conjunto de conhecimentos do escrevente

O como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia comunicativa (Koch, 2010, p. 36).

Por isso, no ato interacional, o indivíduo tem algo a dizer e o faz em uma relação dialógica com seu interlocutor, recorrendo a diversas estratégias que se materializam nos enunciados presentes no texto escrito.

ESTRATÉGIA TEXTUAL-DISCURSIVA DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO: METADISCURSIVA

Os trabalhos sobre metadiscurso na visão textual-interativa foram desenvolvidos por Risso (1999, 2000), Jubran (1999, 2002), Risso e Jubran (1998), a partir de uma concepção pragmática de linguagem, como “atividade verbal entre os protagonistas de um ato comunicativo, contextualizada no espaço, no tempo e no conjunto complexo de circunstâncias que movem as relações sociais entre os interlocutores” (Risso; Jubran, 1998, p. 227).

O metadiscurso é um discurso sobre o discurso, ou seja, que se torna evento e objeto de referência, estabelecendo ligação com o próprio processo de enunciação. Constitui uma propriedade autorreflexiva da linguagem, uma vez que promove uma inter-relação entre o enunciado e a enunciação, isto é,

Na sua condição de discurso autorreferente, pela tomada de elementos discursivos como objeto de enfoque, o metadiscurso entra, na composição do texto, em pauta diferenciada da estrutura essencialmente informacional dos tópicos: como manifestação explícita de controle do uso da linguagem, projetada, no produto verbal, a instância produtora e o desenvolvimento emergencial do processamento formulativo, em situação comunicativa concreta (Risso, 2000, p. 104)

Ele atua na relação dialógica entre o enunciado e a enunciação, coloca em destaque o processamento verbal na interação, estabelece-se como elemento de antecipação, de avaliação e de comentários da produção discursiva (Risso; Jubran, 1998).

Já numa abordagem interacional de base sociocognitiva, o texto tem como base sua produção e sua recepção como um processamento estratégico, de maneira que:

[...] os interactantes põem em ação um conjunto de estratégias de construção do sentido, entre as quais, contam as estratégias textual-interativas, que tem como objetivos, entre outros, facilitar a compreensão, introduzir esclarecimentos/exemplificações, aumentar a força retórica do texto, dar relevo a certas partes dos enunciados, como também modalizar aquilo que é dito ou, por vezes, refletir sobre a própria enunciação[...] (Koch, 2009, p.103).

As metadiscursivas tomam por objeto o próprio ato de dizer. Significa que por meio de tais estratégias, o escrevente avalia, corrige, ajusta, comenta a forma do dizer; ou, então, reflete sobre sua enunciação, expressando sua posição, o grau de adesão, de conhecimento, de atenuação, os juízos de valor etc., tanto em relação àquilo que está a dizer, como em relação a outros “ditos”. As estratégias metadiscursivas atuam na própria atividade discursiva, evidenciando-se, a propriedade auto-reflexiva da linguagem, isto é, a potencialidade que tem os discursos de se dobrarem sobre si mesmos (Koch, 2009, p.120).

Ainda para dar conta do aspecto interacional, apresentamos o critério de análise de Hyland (2005), o posicionamento que privilegia o metadiscorso interpessoal. A proposta de Hyland (2005) defende que a interação entre autor e leitor se torne um elemento importante para o desenvolvimento da noção de metadiscorso. Oferece uma estrutura para analisar os recursos linguísticos do posicionamento intersubjetivo voltado para a escrita dos gêneros do discurso acadêmico.

O parâmetro de posicionamento é usado para a dimensão que expressa as atitudes do escritor, o modo como se apresenta no discurso, como constrói julgamentos, opiniões e como se compromete com sua escrita e com o outro. Aponta como recursos: 1) atenuadores, palavras ou expressões discursivas que indicam a

força ilocucionária dos atos de linguagem; 2) intensificadores, são elementos que, ao contrário dos marcadores de atenuação, expressam certeza, convicção e firmeza; 3) marcadores de atitude que indicam a atitude do escritor na sua escrita; 4) automenção, são recursos linguísticos que indicam a presença ou ausência explícita do autor do texto.

Nesta pesquisa, tomamos para a discussão do objeto de análise o conceito de metadiscursivos na relação interpessoal, com base no parâmetro de posicionamento (Hyland, 2005), focando as estratégias modalizadoras metapragmáticas, com a finalidade de compreender os posicionamentos do graduando por meio da introdução no texto de atenuações, de ressalvas, bem como marcar o grau de comprometimento do locutor com o seu projeto de dizer.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa em foco preocupa-se com a interação verbal e com a discursiva, com base na análise de elementos enunciativo-discursivos assim como na relação entre os interlocutores, produtor (aluno) do texto e o leitor (professor) desse texto, por isso que Volóchinov (2018):

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado, pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado (Volóchinov, 2018, p. 204-5)

Os textos dos graduandos são enunciados concretos que originam de orientações didáticas advindas do professor por interesse de discussão e apropriação de temas e/ou conceitos estudados em sala. Esses graduandos como sujeito escrevente são

orientados por uma intenção que se realiza no processo de produção no momento da interação entre seus pares.

A construção e apropriação dos conhecimentos acadêmicos não devem ser descartados, pois, além de ser constitutiva do próprio processo de escrita, implica em atos de sujeitos concretos e não abstratos da linguagem, que tanto àquele que escreve como àquele a quem se escreve como sujeitos sociais, como o graduando e o professor, instaurando se assim a relação interacional e dialógica entre esses.

Para a discussão do objeto de análise recorreremos à investigação das relações que se estabelecem entre os participantes reais de situações de linguagem, no discurso do professor e aluno, envolvidos no processo de produção dos textos. O objetivo não é determinar os significados envolvidos numa comunicação, mas de garantir condições destes com base no projeto de comunicação discursiva.

Na perspectiva das ciências humanas dessa pesquisa, nos interessa a participação dos envolvidos e suas produções escritas como objeto vivo, concreto para a análise à luz dos conceitos das perspectivas em foco, a interacional e a dialógica, respectivamente a metadiscursividade interacional de Risso, Jubran, (1999, 2002), Koch (2009, 2010) e Hylland (2005), e a relação de alteridade de Bakhtin (2020), contemplando assim o posicionamento responsável dos sujeitos no ato de suas escritas de relatórios, pois os envolvidos devem ser:

O ser que se autorrevela não pode ser forçado nem tolhido. Ele é livre e por essa razão não oferece nenhuma garantia. []. O ser da totalidade, ser da alma humana, o qual se abre livremente ao nosso ato de conhecimento, não pode estar tolhido por esse ato em nenhum momento substancial (Bakhtin, 2017, p. 59)

A escolha dos textos dos graduandos nesta pesquisa revela a possibilidade de o encontro das palavras entre o professor e estes de forma aberta sem tolhimento e escuta do outro, pondo o seu

ponto de vista no ato da escrita. Esses graduandos se colocam de forma livre e consciente para que seus escritos sejam compreendidos através das estratégias metadiscursivas e posicionamentos de alteridade.

Os fragmentos ora analisados são recortes de relatórios de disciplina, escritos individualmente, com a finalidade de proporcionar reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina Atividades Práticas de Docência I, ministrada em 2009, primeiro ano do curso de Letras no município de Paragominas, Pará.

Na atividade em que o professor solicitou, o texto foi escrito seguindo a forma de um diário de campo no qual o aluno registrou todos os passos percorridos para realizar as atividades que culminaram nos relatórios. Nessas orientações, houve o incentivo à reflexão pessoal, inclusive o uso da primeira pessoa do singular. Os dados estão apresentados em forma de fragmentos apresentados com numeral cardinal seguido da letra A para o primeiro graduando, B para o segundo e C para o terceiro.

ANÁLISES DOS FRAGMENTOS

O acadêmico na instituição de ensino superior deve buscar formas de dizer e o discurso do espaço do curso de Letras. Por isso, nesta análise destacamos o diálogo mantido com o professor, a fim de descrever as estratégias metadiscursivas mobilizadas para demonstrar seu posicionamento nos relatórios em uma relação dialógica de alteridade.

As práticas de produção de textos no curso de Letras costumam possibilitar que o acadêmico entre em contato com os discursos próprios dessa área. Esses discursos estão atrelados às concepções de ensino de língua e de sujeito que dialogam e, às vezes, entram em conflito. Elas colocam os interlocutores da sala de aula, professor e alunos, em uma relação dialógica. Vamos ver como isso se configura nos dados:

Fragmento 1A

Ao se pensar no ensino de língua materna, pensa-se também no que os alunos aprendem nas aulas de língua se eles já a aprenderam. Essa é uma questão que foi levantada por Geraldi (1997) aos alunos de letras. A partir dos **meus estudos** sobre ensino de língua materna e gramática, e com base nos conceitos de Travaglia (2003), **posso dizer que**, nas aulas de língua os alunos aprendem a desenvolver sua competência lingüística, a dominar a variedade culta, a entender o funcionamento da língua e a desenvolver sua habilidade de observação e argumentação acerca da linguagem. (Aluno A)

Situando a análise no contexto de produção do texto, podemos dizer que o graduando assume posicionamento marcado na primeira pessoa do singular **meus**. Sua fala é resposta ao professor por meio da expressão **meus estudos**, assumindo uma atitude responsiva às cobranças que são feitas aos acadêmicos, que têm o dever de estudar na universidade.

Mais adiante, a expressão **posso dizer que** é usada, estrategicamente, pelo graduando para assumir seu posicionamento, comprovado pelo uso de **com base nos conceitos de Travaglia**. É a demonstração do graduando de que faz as leituras teóricas e sabe como recortá-las em seus textos, a preocupação em expor sua opinião apoiada nos autores da área.

Essa estratégia demonstra a procura pela aprovação do seu interlocutor (professor) no texto. A expressão **posso dizer que** revela o uso pelo graduando de uma estratégia metadiscursiva que mostra o seu posicionamento de escrevente em relação ao que diz, atenuando seu comprometimento, explicitamente marcado, **com meus estudos**, para construir a ideia de modalização. É um recurso que ocorre em textos acadêmicos, de forma que situa o aluno, estabelecendo as relações de sentido materializadas nos enunciados que compõem o texto escrito, como produto dessa interação social (Volochinov, 2018), que ocorre na sala de aula.

Em seguida, apresentamos o segundo fragmento do Aluno A:

Fragmento 2A

Observando-se o ensino de língua portuguesa, **percebe-se** uma dificuldade dos alunos em aprender Gramática Normativa, e a **conclusão que se pode** chegar é que a estratégia de ensino da escola **pode não estar colaborando** para um eficaz aprendizado da mesma. (Aluno A)

A relação do eu com o outro (Bakhtin, 2020) se faz presente na seleção das estratégias pragmáticas de posicionamento no ato interacional. Observamos que os elementos negritados modificam o sentido das asserções em que aparecem, atenuando a impositividade do enunciado, servem como estratégias metadiscursivas voltadas ao próprio dizer. Diminuem o comprometimento do aluno com suas afirmações, situando-o no espaço da universidade. Os elementos de atenuação dos enunciados, neste contexto acadêmico, diminuem a responsabilidade em relação ao discurso, funcionam para inserir o graduando no lugar institucional, requerendo a posição de competência para conduzir a interação dentro desse espaço. O uso de expressões como **pode**, nesse contexto, ressalta a imagem positiva de quem usa, servindo para valorizar sua face positiva.

Na dimensão de posicionamento, essas estratégias modalizam os enunciados, revelando a preocupação do aluno em ocupar um lugar na instituição. As estratégias mobilizadas reforçam essa relação dialógica estabelecida entre os interlocutores, por meio da experiência verbal individual (Bakhtin, 2003), que se constitui no texto escrito.

Passemos ao próximo fragmento, no qual aparece a estratégia metadiscursiva de posicionamento por meio de verbos na primeira pessoa do singular e terceira singular:

Fragmento 3A

Citei anteriormente uma questão levantada por Geraldini (1997) sobre o ensino de língua materna, ensino que a princípio parece incoerente por querer ensinar aos alunos o que eles já sabem. O que ocorre é que a variante lingüística do aluno nem sempre é a mesma do outro,

sendo necessário, assim, conhecer a variante que ele sabe para trabalhar as que ele precisa conhecer. A partir disso **propõe-se** o objetivo de ensinar língua materna: mostrar para o aluno que além da variedade dele existem outras importantíssimas para sua formação como falante competente da língua que usa, que saiba “expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento de raciocínio e um objeto de fruição estética” (Ilari e Basso, 2006, p. 239-240). (Aluno A)

Nesse trecho, o discurso do graduando vem marcado entre o uso da primeira pessoa do singular **Citei** e o de terceira pessoa com a partícula **se**. Esses usos revelam o posicionamento do acadêmico em relação ao conhecimento que circula na área de ensino de língua, a discussão sobre o ensino de língua materna com base na gramática normativa.

O graduando já se encontra na fase em que se estabelece um diálogo conflituoso entre suas crenças e esse discurso, marcada nessa alternância entre primeira pessoa do singular e terceira do singular. Na primeira pessoa assume o discurso de universidade, no início do relatório, fragmento 1B, e depois presente no fragmento 2B **Citei anteriormente**. Por meio dessa estratégia metadiscursiva, o uso da primeira pessoa do singular busca afirmar sua posição para o professor, o seu outro, uma vez que no ato interacional estabelecido com o professor, poderia ser usada a primeira pessoa do singular nos textos escritos.

Nos demais trechos do seu relatório, o acadêmico utiliza a terceira pessoa do singular que serve para assumir uma certa distância do discurso de sala de aula. O uso alternado entre a primeira pessoa e a terceira pessoa do singular revela a presença do dialogismo (Bakhtin, 2003; Volochinov, 2018) entre o eu e o outro, o escrevente (aluno) e o leitor (professor), nessa intencionalidade materializada de aproximação e distanciamento presentes no enunciado.

Temos a metadiscursividade presente no uso **dessa disciplina**, que Koch (2008) chama de delimitadores de domínio (hedges), que servem para situar o leitor dentro de qual espaço deve ser entendido o enunciado, e uso da primeira pessoa do plural, o “**nós inclusivo**” no fragmento a seguir:

Fragmento 1B

Nessa disciplina Atividades Práticas de Docência I, **nós aprendemos** como **devemos nos comportar** dentro de uma sala de aula, assim como entender os diferentes tipos de língua existentes numa sociedade para não haver preconceito no trabalho com a língua portuguesa.

Dentro dessa disciplina nós aprendemos também as concepções de linguagem, os objetivos da língua materna, os tipos de gramáticas e quais foram os tipos de ensino de língua. **Essa disciplina foi muito importante para eu** não me tornar mais um profissional que prefere ensinar seus alunos da forma mais fácil e assim prejudicando seu aprendizado. (Aluno B)

O aluno reconhece sua falta de conhecimento quando se coloca como **nós aprendemos** na primeira frase e no início do segundo trecho. É uma relação dialógica que reconhece o olhar do outro. O uso do **nós**, é como uma forma do aluno (eu) se incluir no discurso da academia, porque é o esperado pelo seu interlocutor, o professor (o outro), dentro dessa perspectiva dialógica de alteridade (Bakhtin, 2020). Ao mesmo tempo, é como se se “desculpasse” por não apresentar uma atitude responsiva. Sua escrita norteia o olhar do professor para sua responsividade ao expressar sua falta de aprofundamento na área, apesar de seu reconhecimento da necessidade da disciplina.

No entanto, dentro desse contexto, compreendemos que o uso dessa estratégia de posicionamento pretende revelar uma atitude responsiva, uma possível forma de “convencer ao contrário” o professor, visto que no texto o aluno não desenvolveu nenhum tipo de conhecimento, apenas elenca os conteúdos que foram discutidos. Não faz discussão, não retoma teoria, somente lista e

procura convencer pela repetição a importância da disciplina. Nesse ato interacional, o aluno estabelece uma relação dialógica com o professor, em uma tentativa de manipulação, caracterizada pela estratégia reiterada da repetição de **Nessa disciplina, Dentro dessa disciplina** e da expressão intensificadora **muito importante para eu [...]**.

O graduando mostra reconhecimento do discurso da universidade, mas não revela o envolvimento nesse discurso e parece se sentir obrigado a reproduzi-lo. Os trechos negritos mostram estratégia de posicionamento de respeito ao professor. O acadêmico sabe que deve se inserir nesse discurso, como não o faz, usa recursos de cortesia como, **a disciplina foi muito importante para eu [...]**, para enaltecer a imagem do professor e assim se prevenir de possíveis punições.

Observamos o trecho a seguir:

Fragmento 2B

O objetivo da língua portuguesa é possibilitar aos alunos uma reflexão crítica sobre as possibilidades de um trabalho com escrita, ou seja, dominar a norma culta ou língua padrão de acordo com a gramática normativa e também a importância do desenvolvimento de atos de escrita com competência e com significado adequado para as diferentes situações. (Aluno B)

Nesse trecho, há um distanciamento do graduando do discurso de sala por meio de uma escrita descritiva. Apesar de afirmar a relevância da disciplina para todos, nos demais trechos do relatório utiliza como estratégia, uma postura de distanciamento, deixando-se fora desse discurso. O aluno busca construir a sua face positiva, e sabe que essa imagem deve estar adequada às normas da academia. É uma estratégia metadiscursiva que direciona o enunciado para o professor. É possível dizer que o aluno não apresenta conhecimento do conteúdo trabalhado na disciplina. No próprio relatório, reconhece isso, e o recurso que usa para manipular o professor é repetição, que não é objeto dessa

pesquisa, mas que é uma estratégia metadiscursiva de formulação dos enunciados.

No próximo dado, temos a estratégia metadiscursiva de posicionamento e de engajamento. Quando o graduando reconhece o professor como seu interlocutor, legitimando-o a ocupar essa posição, por meio dos elementos “a professora” e primeira pessoa do plural, de engajamento, e ao ocupar o lugar de aluno, com a primeira pessoa do singular, estabelecendo um diálogo direto com o professor via seu texto, estratégia de posicionamento. Vejamos o dado:

Fragmento 1C

Na disciplina de Atividades Práticas de Docência I a **professora** deu continuidade a uma discussão que já vinha sendo feita em disciplinas anteriores, que é a limitação do modelo de ensino tradicional, que tem se apegado às regras da GN e ignorado outras possibilidades de estudo e ensino da língua. **É improvável - eu diria até impossível** – estudar lingüística e não abrir a percepção para uma **nova perspectiva** de estudo/ensino da língua. Quando **partimos** do pressuposto que um falante nativo de uma língua já tem domínio de sua gramática (GI), deixa de fazer sentido querer ensinar a Língua Portuguesa como se a língua fosse alheia ao aluno.

O estudo da lingüística não anula o anseio de se estudar a GN, mas faz com que esta seja considerada por outros ângulos. **Tomemos** como exemplo o que a GN caracteriza como “erros” de português. Na perspectiva da lingüística estes são apenas possibilidades de uso da língua admissíveis dentro de certos grupos de falantes. O desafio agora, **pelo menos para mim**, é desenvolver **uma perfeita afiação** entre os estudos gramáticos e lingüísticos. **A professora** está sempre fazendo este contraponto, mostrando que a lingüística não desconsidera a GN, mas propõe trabalhá-la (quando for o caso) sobre um outro enfoque. Ao estudar as teorias lingüísticas, **nos despregamos** dos velhos conceitos de erros que são perpetuados pelo modelo de ensino tradicional. Desenvolvemos uma espécie de sensibilidade em relação aos usos da língua que outrora julgávamos inadequados. O que antes **apontávamos** como erros, passam a fazer sentido, pois a lingüística nos dá subsídio para entendermos o que

leva um falante a escolher um determinado uso e não outro. **Descobrimos** também que isto também se verifica na escrita. Dessa forma, ao nos **depararmos** com um texto de um aluno, não nos sentimos tentados a procurarmos, como fazíamos anteriormente, os supostos erros de português, mas tentamos entendê-los e descrevê-los para então trabalharmos a competência do aluno. (Aluno C)

Nesse recorte, ocorre algo interessante, uso de aportes pessoais: “eu diria até impossível”, “pelo menos para mim”. É uma estratégia metadiscursiva de posicionamento pela qual o escrevente interrompe brevemente o enunciado para comentar o seu discurso, serve de orientação ao professor, estabelecendo um contato direto com ele, em uma relação dialógica entre o eu e o outro (Bakhtin, 2003; 2020) na construção de sentidos na sala de aula, na qual pode haver a ocorrência de conflitos.

Entre o discurso de sala de aula e a posição do aluno ocorre um conflito, marcado com “a professora” e 1ª pessoa do singular explícita. Há um jogo entre o que a professora diz e a crença do aluno. É possível perceber que o aluno não se desprende de suas crenças, mas ao mesmo tempo reconhece o discurso de sala de aula ao afirmar que não consegue deixar de ver que existem outras possibilidades de ensino, além da gramática normativa. A escrita evidencia a tensão entre o discurso de sala e as suas crenças. Em seu discurso, o acadêmico, ao mesmo tempo que polemiza com o discurso de sala, insere-o em seu dizer. Isso pode ser visto por meio dos verbos que revelam um processo gradativo de sua relação com esse discurso: “iniciei”, “vi” e “obtive” e volta a usar 1ª do singular, como podemos observar no fragmento a seguir:

Fragmento 2C

Depois que **iniciei** os estudos e discussões a respeito da gramática normativa, **vi** que ela pode ser trabalhada de outra maneira na escola, mais voltada para o cotidiano das pessoas, tanto na fala como na escrita. Não somente seguindo regras, que muitas vezes não são utilizadas nem mesmo na escrita e muito menos na fala do cotidiano,

como é o caso de muitas conjugações dos pretéritos perfeito e imperfeito que são ensinados para os alunos, mas não são utilizados. Diante dos conhecimentos que **obtive** da gramática normativa tenho vontade de estudá-la para desenvolver estratégias para ensinar A gramática aos meus futuros alunos, de uma maneira mais fácil e que eles não a vejam somente como uma gramática que dita às regras de como falar e escrever corretamente, mas que possam gostar e perceber o quanto ela é importante. (Aluno C)

Nesse caso, a presença do professor determina o “como” dizer do graduando que procura o seu reconhecimento nas afirmações “É improvável - eu diria até impossível”, fragmento 1C. É o reconhecimento do discurso de sala. O aluno, ao mesmo tempo que constrói sua face positiva, consegue valorizar a face positiva do professor, utilizando diferentes recursos linguísticos corteses como, “perfeita afiação”, fragmento 1C que procura a sua individualização, na busca pelo reconhecimento do professor. Nessa relação entre o aluno (eu) e o professor (outro), a palavra evolui, construindo novos sentidos, a partir da interação entre o indivíduo e a sua realidade (Bakhtin, 2003).

Mesmo que sua escrita evidencie a tensão entre o discurso da academia e suas crenças, há uma busca pela adesão do professor. Sua escrita mostra valorização do outro ao afirmar que **É improvável - eu diria até impossível** (fragmento 1C), **estudar linguística e não abrir os olhos para uma nova perspectiva de ensino** (fragmento 1C), e ao mesmo tempo, mantém sua posição responsiva de concordância ao dizer **“O estudo da lingüística não anula o anseio de se estudar a GN,[...] tenho vontade de estudá-la para desenvolver estratégias para ensinar [...]”**.

Na maior parte do seu texto, toma a posição de afastamento de seu discurso, embora organize seu texto de modo a colocar em evidência o discurso do outro. A forma como o discurso é apresentado não anula a refutação do discurso do outro que continua pelo uso da primeira pessoa do plural e a **professora**. Esse embate entre o discurso outro e a crença do graduando atravessa

todo o texto do acadêmico, mas agora por meio do uso da primeira pessoa do plural: **descobrimos, despregamos, fizemos, verificamos, recortamos**, etc. versus **a professora** na busca de uma relação de alteridade, de concordância entre professor e aluno.

O acadêmico sabe que a produção textual serve como objeto de avaliação para atribuição de nota, assim, as relações de alteridade nem sempre são tranquilas. o uso da expressão **a professora**, fragmento 1C, pode ser vista como estratégia para criar uma situação de equilíbrio e respeito entre o eu e o outro.

A seguir, o quadro apresenta os elementos enunciativo-discursivos usados como recursos metadiscursivos de posicionamento pelos graduandos:

Quadro 1: Modelo interacional de posicionamento do graduando

Elementos metadiscursivos	Exemplos
Atenuadores	Tomemos - 1C É improvável- 1C Apontávamos -1C nós aprendemos 1 B propõe-se - 3 A Observando-se - 2 A percebe-se - 2 A conclusão que se pode - 2 A pode não estar colaborando - 2 A posso dizer que - 1 A
Intensificadores	muito importante -1B nova perspectiva - 1C
Marcadores de atitude	uma perfeita afiação- 1C muito importante -1B nova perspectiva - 1C
Automenção	meus estudos -1A para eu - 1B Citei -3A eu diria -1C inicie - 2C vi- 2C obtive -2C

É possível perceber, que nesses dados, são muitos os recursos que podem funcionar como estratégias metadiscursivas. Considerando que recortamos somente as metapragmáticas pensadas na sua função interacional, podemos concluir que os graduandos na sua escrita procuram marcar sua posição nos textos em relação ao discurso do outro. Na interação verbal e discursiva são conscientes de sua própria imagem social, de modo que a sua escrita não pode ser analisada fora de um contexto marcado pela relação com seu professor, seu outro, orientado pela situação discursiva.

A escrita, por essa via, pode ser pensada como uma atividade dialógica na qual atuam graduando e professor que se posicionam um sobre o outro, orientados pelo evento interacional. Essa situação conduz a seleção das estratégias interativo-discursivas a fim de que a interação ocorra.

Durante o processamento discursivo essa relação pode deixar marcas explícitas na construção de posicionamento do acadêmico, do tipo de resposta que busca do professor. Os dados revelam que existem muitas mais marcas, ver o quadro 1 acima, que explicita o acadêmico selecionando estratégias pelas quais procura expor seu conhecimento, na busca da aprovação do professor na apropriação que ele demonstra do discurso da acadêmica. Esse uso das estratégias interativas deve ser interpretado com base na situação comunicativa que coloca professor e aluno como interlocutores, eu e outro, que dialogam na produção de sentido na academia.

A hipótese para esses usos pode ser relacionada ao fato de que esses graduandos estão iniciando seus estudos no curso de Letras, ainda estão no primeiro ano. Neste momento, não detém conhecimento de teoria suficiente para se posicionarem no discurso acadêmico, por isso, por exemplo, usos **pelo menos para mim** (1C), **eu diria até impossível** (1C), **foi muito importante** (1B), que seriam mais comuns em textos falados.

Ao lançar mão de recursos de atenuação, demonstram que já dominam algumas regras da escrita acadêmica que ainda pregam pela modéstia, pelo uso da primeira pessoa do plural como forma de não se comprometer com o seu dito. O uso desses marcadores

diminui o grau de assertividade do dito e amplia o grau de dialogicidade, posto que posiciona a autoria em um lugar aberto ao questionamento, à divergência.

Em relação ao outro, tivemos poucos recursos, ainda assim suficientes, para afirmar que mesmo não aparecendo explicitamente marcados, a relação com o professor sempre estará presente, porque querendo ou não, o texto acadêmico é gerado no interior de uma sala de aula, orientado pelo professor na posição de destinatário. Em resumo, essas estratégias servem para ajudar a compreender como o aluno está lidando com o conhecimento de sala de aula, assim como com seu outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que discutimos o dialogismo, o enunciado e a alteridade, trazendo as ideias de Bakhtin (2003; 2020) e de Volochinov (2018), para compreender como esses conceitos se constituem no texto escrito, promovendo a mediação entre o indivíduo e o mundo exterior, entre o escrevente (aluno), o leitor (professor) e a sala de aula. Também, apresentamos o conceito de metadiscorso interpessoal interacional (Hyland, 2005), com o objetivo de observar as estratégias que os graduandos usam para construir seus posicionamentos nos relatórios produzidos durante o curso de Licenciatura em Letras no município de Paragominas no Pará.

É possível dizer que as análises mostram que os textos analisados são eventos interacionais com objetivo definido. A situação ou contexto de sua produção sofre as restrições de normas convencionalizadas que orientam os papéis dos interlocutores na interação verbal. Além disso, demonstram a sala de aula como espaço de interação, possibilitando compreender como o graduando entende, comenta e avalia o discurso ensino-aprendizagem, em uma atitude responsiva do discurso de sala de aula com o professor para se inserir nesse discurso.

Nesse sentido, é relevante estudar as estratégias metadiscursivas, pois auxiliam na compreensão de que o discurso de ensino aprendizagem na produção do discurso de sala depende do tipo de resposta do acadêmico na produção de sentidos, em um fluxo constante que caminha em dupla direção, do professor para o graduando e do graduando para o professor, e serve para ajudar nas formas de mobilização de teorias pelos graduandos de Letras, destacando o diálogo mantido com o professor, com o material e com as teorias propostas no curso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O homem ao espelho: apontamento dos anos 1940**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

_____. **Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas**. Org. e Trad., Posfácio e Notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BERNARDINO, Cibele Gadelha. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: espaço de negociações e construção de posicionamentos**. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

HYLAND, Ken. **Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing**. University of London, UK, 2005, Mimeo.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. **Metadiscorso em entrevista televisiva: um enfoque interacional**. Scripta, 4(7), 2000, 96-109. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10378>

JUBRAN, Spinardi; KOCH, Villaça Ingedore. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação:** princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

PETRILLI, Susan. **A visão do outro, palavra e imagem em Mikhail Bakhtin.** In: BAKHTIN, Mikhail. O homem ao espelho: apontamento dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 67 - 101.

RISSO, Mercedes Sanfelice; JUBRAN, Spinardi. O Discurso Auto-reflexivo: Processamento Metadiscursivo do Texto. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada.** São Paulo, SP, Brazil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, v. 14, n. spe, p. 227-242, 1998. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11449/212687>>.

_____. A metadiscursividade como recurso textual interativo em entrevista televisiva. In: BARROS, Kazue Saito Monteiro. (Org.). **Produção textual:** interação, processamento, variação. Natal: UFRN, 2000.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. 2a ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Ficar e lutar junto com o povo: da amorosidade no ato de Lula

Helen do Socorro Rodrigues Dias

Eliana de Jesus de Souza Lemos

José Anchieta de Oliveira Bentes

DIÁLOGOS INICIAIS

Somente um amor desinteressado segundo o princípio “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo”, somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo (Bakhtin, 2017a, p. 128, grifos do autor).

A reflexão de Bakhtin (2017a) trata da força que o amor genuíno tem nas relações, que torna o outro “belo” nas suas nuances presentes em cada sujeito, em sua singularidade e em seus atos éticos e responsáveis. É um amor que nasce em um cuidado interessado no outro, que quer: escutar, saber, doar-se, abrir diálogo e articular a interação entre os mais diferentes indivíduos.

É, assim, uma amorosidade que se constrói na relação entre os sujeitos, que podem ser somente dois ou muito mais. A partir dela, produz-se uma força que acolhe o outro e que gera na fronteira discursiva novos significados, na intenção de fortalecer os participantes sem os diminuir. Dessa maneira, a amorosidade se fortalece no fronteiroço dialógico de natureza social.

Nesse sentido, ao falarmos de amorosidade neste texto, temos como objetivo analisar como ela se dá no ato ético e responsivo de Luiz Inácio Lula da Silva (doravante Lula) em ter escolhido ficar e lutar junto com o povo brasileiro, nas eleições para presidência da república do Brasil no ano de

2022, em uma intenção de garantir que todos pudessem ser compreendidos como sujeitos da vida concreta.

Neste ponto, vale destacar que a atual conjuntura política brasileira nos apresenta imensos desafios. Desde o desvelar da fragilidade da democracia em nosso país, ameaçada pela ascensão da extrema-direita, fenômeno geopolítico global, até o momento que o destino se reconfigura ao trazer novamente a atenção para Lula, uma das figuras mais emblemáticas da política brasileira. Muitas representações acerca da vida e história do atual presidente do Brasil “trazem questionamentos acerca de sua incessante capacidade de mobilizar afetos” (Queiroz; Zappellini; Batista, 2022, p. 407).

Em outubro de 2020, o brasilianista e professor de História da Duke University John French lança a biografia *Lula and His Politics of Cunning: From Metalworker to President of Brazil*. Na obra, French (2020) já aponta uma característica que marcou a campanha presidencial de Lula em 2022: a sua capacidade de conciliação. O historiador reconstrói o cotidiano de Lula, principalmente como sindicalista, apontando seus hábitos de dialogar com todos, escutar e aprender a partir da demanda dos outros e sua forma de fazer política pela oralidade. A obra analisa a figura do atual presidente enquanto um mestre na arte de fazer política baseada na expressão e nas demandas dos trabalhadores, tendo como contexto a sua fé na possibilidade de convergir interesses divergentes.

É importante destacarmos neste artigo o papel fundamental que Lula desempenhou nesse momento histórico, coerente com sua trajetória de luta em prol da classe trabalhadora, que se expandiu para todo o povo brasileiro durante sua gestão como presidente do Brasil. Não se trata de idolatrar uma figura individual, que certamente possui motivações pessoais e, por vezes, egoístas, mas sim reconhecer a sensibilidade, ética e compromisso que Lula demonstrou em sua trajetória política.

Nesse momento de grande incerteza e de desafios para a democracia, para as conquistas sociais e para o exercício da cidadania no país, é essencial valorizar o senso de ética e compromisso como os de Lula, que permaneceu firme em sua luta.

Ratificamos que o ponto em questão não é o enaltecimento da figura pessoal de Lula, mas a importância da sua figura política e sua disposição em continuar lutando, que se tornou crucial para este momento histórico no Brasil.

A ASCENSÃO DA EXTREMA-DIREITA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O BRASIL: UMA POLÍTICA DO ÓDIO

O movimento da extrema-direita não se trata de um fenômeno isolado no Brasil; é, com efeito, um acontecimento com lastro global, com manifestação em diversos países do mundo, como os Estados Unidos e países da Europa, e está ligado a crises econômicas que causam ameaças ao sistema capitalista. Essa situação leva os representantes do mercado a pressionar o aparelho estatal para realizarem profundas mudanças nas suas políticas de relações capital-trabalho, levando a uma maior exploração de camadas da sociedade mais economicamente vulneráveis (Severo, 2020).

A autora aponta, ainda, que essas mudanças nas lógicas de trabalho levam a diversos reflexos negativos nas conquistas sociais e a impactos nos grupos minoritários da sociedade, que também são empurrados cada vez mais para a periferia capitalista, a partir da maior propagação de ideologias que estão diretamente ligadas ao poder econômico, como o patriarcado, o racismo, o sexismo, o capacitismo, a LGBTfobia etc. (Severo, 2020).

Assim, é notório que esse fenômeno tem um efeito devastador sobre as democracias, levando a impactos expressivos nas dinâmicas sociais e nos direitos humanos. Nesse contexto, Marchi e Bruno (2016) mapearam a ascensão da extrema-direita no cenário político global, que vai desde as sucessivas reeleições do Primeiro-ministro Viktor Orbán, na Hungria, estando em seu quinto mandato consecutivo, até a eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos, em 2016.

Esse movimento chega ao Brasil em 2018, a partir das eleições para presidente da república daquele ano, as quais foram marcadas

pelo *modus operandi* da extrema-direita, a saber, a propagação de desinformação (*fake News*) e a aplicação de novas estratégias políticas, que deslocaram o lugar do debate público e da disputa — historicamente centradas nos canais de televisão — para o universo das redes sociais e da internet. Houve também o estabelecimento de uma polarização política acirrada, que separou famílias e amigos em campos ideológicos opostos, gerando tensão nas relações (Abranches, 2019). Tais estratégias foram implantadas centralmente pelo candidato da extrema-direita à presidência do Brasil, Jair Bolsonaro.

Ao se referir à campanha eleitoral de Bolsonaro, Alonso (2019) aponta a ligação da candidatura ao movimento de extrema-direita mundial, quando o candidato emula as estratégias de Steve Bannon, a saber, o uso sistemático e eficiente das redes sociais e a propagação de conteúdos breves, de fácil assimilação, e de mensagens diretas e incisivas, que se usam do chavão e do caricato, com ataques a “inimigos internos”.

Porém, mesmo com o então ex-presidente Lula preso desde 7 de abril de 2018, ele se mantinha na liderança das intenções de voto com 39%, segundo as pesquisas realizadas à época por agências como a Datafolha, seguido de Bolsonaro, com 19%. Com a impossibilidade de Lula de concorrer à presidência devido ao seu cárcere, em decorrência dos processos da Operação Lava-Jato e da suposta aquisição de um triplex (que hoje se sabe ter sido fantasiosa) com dinheiro público, lideradas por Sergio Moro — que depois viria a se tornar Ministro da Segurança Pública de Jair Bolsonaro —, a liderança da disputa presidencial é assumida por Jair Bolsonaro e seu discurso de anticorrupção, combate aos inimigos internos da nação (o comunismo), combate à violência com promessas de armamento dos cidadãos e proteção à família tradicional brasileira, entre outras pautas assumidas pelo discurso da extrema-direita. Assim, um fato “é incontornável: o judiciário livra o ultradireitista do adversário mais ameaçador” (Magalhães, 2019, p. 143).

Em uma eleição sem precedentes na história política brasileira, o compartilhamento em massa de mentiras e devaneios influenciou a opinião pública e a intenção de voto. Redes sociais como o *Facebook*, o *Instagram* e o *Twitter* foram usados como ferramentas de disseminação de *fake news*, como a de que o candidato Fernando Haddad, substituto de Lula nas eleições no Partido dos Trabalhadores, distribuía, em creches, mamadeiras com bico em formato de órgão sexuais, o que era propagado como um ataque aos bons costumes da família tradicional brasileira e uma suposta promessa de legalização da pedofilia. Porém, nada superaria o alcance da rede social WhatsApp, com mais de 120 milhões de usuários, e sua característica de ocultar o rastreamento de manipulações de notícias (Magalhães, 2019).

Com um alcance de milhões de pessoas em todo o território nacional por meio das tecnologias digitais, a extrema-direita se apropriou de seu poder massificador, introduzindo em indivíduos inadvertidos uma enxurrada de narrativas que levam o indivíduo, em estado de massa, a se sentir autorizado a fazer e dizer coisas que antes eram consideradas condenáveis. Conforme aponta Dunker (2019, p. 119), “funcionando como massa [...] o indivíduo comum se sente forte e poderoso. Seu discernimento cai, ele se torna crédulo, impulsivo e excitável”. Todo este contexto teve como consequência uma extrema polarização na política brasileira.

Foi neste clima polarizado e de apologia ao ódio que Bolsonaro se torna presidente eleito do Brasil no dia 29 de outubro de 2018, vencendo o pleito com 55,13% dos votos válidos. Mostrando-se como um populista autoritário, Jair Bolsonaro instala no Brasil o que Mendes (2019, p. 231) chama de política do “pânico e circo”, onde o pânico coletivo se instala na sensação de ameaça física, patrimonial, sexual ou no *status* social e o circo surge como o espaço de alienação criado pela “intensa provisão de descrições falsas ou adulteradas dos fatos”, no qual seus seguidores se deixam levar.

No que diz respeito à violência, todas as palavras proferidas por Bolsonaro são entendidas por seus seguidores como autorização para exercitá-la, seja a violência relacionada ao ódio

aberto pelo “bandido”, que leva a toda sorte de discriminação a quem não se enquadra no perfil de “cidadão de bem”; seja aquela que autoriza agressões cotidianas a minorias e que levam indivíduos a protagonizarem cenas como a de um motorista de ônibus que, ao ser advertido por uma senhora com dificuldades de locomoção, exclama, a plenos pulmões: “Vocês vão ver como será com Bolsonaro presidente, essa palhaçada dessa mulherada vai acabar, quero ver alguém me encher a paciência quando eu estiver com uma arma na cintura”. Além disso, há também a violência muito mais sutil, que fere sem que o outro perceba e perpetua abusos de toda sorte (Mendes, 2019).

Outra consequência é a ameaça à democracia, com o ataque às instituições democráticas, principalmente a qual ameaçava Bolsonaro em seu projeto de golpe: o poder judiciário, na figura do Superior Tribunal Federal (STF). Nesta crescente, o Brasil sofre todas as consequências imagináveis de uma política necrófila, criando uma “atmosfera progressivamente tóxica” (Severo, 2020, p. 19) e levando ao crescimento do discurso de ódio, da intolerância, do ataque à democracia, do negacionismo científico, do anti-intelectualismo e da interferência nociva da religião nas políticas de estado.

Todo este clima foi emoldurado pela pandemia de covid-19, que levou milhões de brasileiros ao adoecimento e à morte, devido ao negacionismo do uso de máscaras e do desincentivo à vacinação e ao distanciamento social. A pandemia foi administrada da maneira mais desastrosa possível, com quatro trocas de Ministros da Saúde durante a crise sanitária; desses, dois deles, Luiz Henrique Mandetta e Nelson Teich, deixaram o cargo por discordarem da maneira com que o presidente queria atuar na pandemia (Moraes; Oliveira, 2020).

Ao invés de seguir as orientações dos cientistas e da Organização Mundial da Saúde (OMS), a presidência de Bolsonaro cria o chamado “Gabinete Paralelo” para lidar com a prevenção e o adoecimento da população com medicações comprovadamente ineficazes. Como consequência, ocorrem retardamento e corrupção

na compra de vacinas, discurso de valorização da economia em detrimento da vida, estimulação à ineficaz “imunidade de rebanho”, negligência e desarticulação federal, deixando a responsabilidade da gestão sanitária na mão dos estados, entre outras decisões catastróficas para a saúde brasileira (Moraes; Oliveira, 2020).

Segundo Moraes e Oliveira (2020), todos estes fatores tiveram como resultado um conjunto de problemas para o enfrentamento da pandemia no país, como o agravamento da desigualdade estrutural, seja com os grupos sociais mais vulneráveis sendo mais acometidos pela doença, seja com o agravamento da evolução clínica dos que adoeceram, tendo em vista a dificuldade de acesso à rede de saúde. Além disso, quando tinham acesso, eram tratados com métodos sem comprovação científica.

Bolsonaro e seu projeto de Brasil constituíram uma ameaça efetiva ao regime democrático, às minorias, às conquistas sociais e até mesmo à Constituição de 1988. É neste clima de tragédia nacional que Lula tem sua prisão revogada, depois de ter ficado preso pelo período de 580 (quinhentos e oitenta) dias, na Superintendência da Polícia Federal em Curitiba/PR, e é solto no final da tarde do dia 8 de novembro de 2019. No mesmo dia, viajou para São Paulo, onde, no dia 9 de novembro de 2019, participou de um ato no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, no ABC Paulista, fato que já sinalizava o posicionamento de Lula em concorrer às eleições presidenciais no Brasil e se juntar ao povo brasileiro e lutar novamente pelo país.

No dia 7 de maio de 2022, ocorreu o lançamento oficial da pré-candidatura de Lula à presidência da República do Brasil, trazendo como slogan de governo “União e Reconstrução”, fato que retrata o posicionamento conciliador, a preocupação com a nação brasileira e a responsabilidade social de reestruturação da democracia.

DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A partir do exposto anteriormente consideramos relevante compreendermos o ato de Lula em ficar e lutar junto com o povo brasileiro, para reestruturar a democracia no país. Para tanto, vamos iniciar o diálogo nesta seção, percorrendo acerca dos conceitos de amorosidade e responsividade anunciados pelo filósofo Russo Bakhtin e o círculo bakhtiniano.

Podemos encontrar o conceito de amorosidade principalmente nas obras *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940* (2019) e em *Para uma filosofia do ato responsável*, ambas de Mikhail Bakhtin (2017). Tal conceito, como apresentamos na epígrafe deste texto, é apresentado por Bakhtin (2017a) como um ato abnegativo de interesse e que torna cada sujeito ao qual nos relacionamos bonito, único e singular em suas diversidades. Nas palavras do autor, “somente o amor está em condição de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, está diversidade e multiplicidade” (Bakhtin, 2017a, p. 128).

É a amorosidade que será base fundamental para a constituição da alteridade, que vai sendo construída mutuamente nas relações entre os sujeitos, em termos que “somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com o que se ama é possível a plenitude da diversidade” (Bakhtin, 2017a, p. 129). A amorosidade é fecunda para frutificar as relações, possibilitar olhar para o outro e saber da relevância que “meu ato” com o sujeito vai refletir e refratar no “ato do outro”, ou seja, que pode permitir atos de união e reconstrução social.

Assim, “o amor acaricia e afaga as fronteiras, que assume um novo significado, o amor não fala do objeto na sua ausência, mas fala dele com ele mesmo” (Bakhtin, 2019, p. 43). Essas fronteiras estão no limiar das diferenças e se estabelecem nas relações eu-outro, em termos que ambos serão considerados como centro de valor, que constitui a alteridade, alicerçados pelo amor e pelo diálogo. Nesse contexto, a dialogicidade junto com o outro, em projeto de escuta, valora e respeita as diferenças — consciente,

inclusive, das possibilidades de tensões nessas relações de amorosidade —, assumindo com responsividade e amor o posicionamento de cada um.

Por sua vez, o conceito de responsividade é apresentado principalmente na obra *Para uma filosofia do ato Responsável* de Bakhtin (2017a), segundo o qual:

[...] o ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi* no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançada (Bakhtin, 2017a, p. 99, grifos do autor).

Nessa direção, podemos compreender que a responsividade nos convoca para dar valor à singularidade e à diversidade existentes entre os sujeitos e o social; em nosso projeto de vida, como sujeitos sociais, “e tudo em mim — cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento — deve ser um ato responsável” (Bakhtin, 2017a, p. 101).

Assim, a responsividade nas relações eu-outro é uma qualidade essencial para que se realmente viva. Ela não é tão-somente um “dever fazer”, mas sim um dever em que está contido um ato-resposta do sujeito, ato que é responsável, que se faz por se acreditar em algo, por compreender que este dever real e vivo é fundamental nas relações, pois “eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (Bakhtin, 2017a, p. 44). Essa postura forma a completude integral de um sujeito que não foge de suas responsabilidades sociais, mas que se posiciona face aos confrontos do mundo.

Portanto, o ato responsivo histórico e singular se dá na vida concreta e no seu existir. Nesse processo, esse ato leva em consideração todos os sujeitos que fazem parte desse projeto de viver, ou seja, nos atos de um político, por exemplo, este não pode considerar somente teorias, leis, documentos oficiais e a ciência,

devendo também estar disposto a assumir uma responsividade que compreende o todo do existir, isso é, estar sensível aos sujeitos sociais.

Nessa orientação, ressaltamos que, para um ato responsável, é fundamental que as relações sejam constituídas com base na amorosidade, ou seja, no olhar e no compreender o outro em sua completude e singularidade. Para tanto, a metodologia deste estudo será a partir da análise dialógica do discurso, abordada no pensamento teórico-metodológico de Bakhtin. Suas contribuições acerca da atitude do pesquisador frente à pesquisa permitem identificar as características fundamentais da metodologia das ciências humanas.

A primeira característica é o **ato bilateral** — que se realiza na interação de duas consciências, isso é, na penetração na pesquisa —, mantendo certa distância que assegura o excedente de conhecimento; a segunda é a **exatidão** das informações; a terceira é o **não tolhimento** — o ser é livre; a quarta é a **memória**, posição central na pesquisa, buscando o sentido da compreensão do passado em sua índole inacabável; por fim, a quinta são os **aspectos do sentido**, com vistas à obtenção de uma visão de mundo, de um sentido vivo da vivência na expressão (Bakhtin, 2017b).

Assim, ao nos apropriarmos dessas características, reconstituímos alguns marcos da biografia de vida do Lula, de modo a compreender os tipos de amorosidade que constituíram o seu ato responsável de ficar e lutar junto com o povo brasileiro para reestruturar a democracia no país, interpretando os eventos de sua vida que constituíram este ato. Para tanto, parte-se de um olhar metuculoso, que observa, não aprisiona e escuta de forma responsiva, por meio de relações de alteridade.

LULA: UMA BIOGRAFIA E SEUS MARCOS DE AMOROSIDADE

Traz-se, aqui, um breve histórico da vida de Lula, apresentado no livro *A verdade vencerá: o povo sabe por que me condenam*, de Ivana Jinkings (2018), bem como as diferentes formas de atos amorosos

que marcam sua trajetória e que lhe conduziram para o momento responsivo socialmente de ficar e lutar junto com o povo brasileiro e se candidatar a Presidente da República do Brasil, mesmo diante do contexto de ascensão da extrema-direita, que polarizou a sociedade e criou um clima de ódio vivenciado na atualidade. Para tanto, a narrativa que se traz sobre a vida de Lula não objetiva mostrar uma bibliografia completa, mas sim ressaltar alguns marcos em que ficam evidentes as formas de amorosidade.

Lula nasce em Caetés, no estado do Pernambuco, no dia 27 de outubro de 1945, sendo o sétimo filho de Eurídice Ferreira de Melo e Aristides Inácio da Silva. Seu pai migrou para Santos enquanto sua mãe estava grávida de Lula; por isso, somente aos cinco anos de idade pôde conhecer seu pai. Aos sete anos de idade, a família migrou para Santos, local para onde o irmão mais velho, Jaime, já havia partido, dois anos antes.

A viagem até Santos foi difícil, pois demorou 13 dias a bordo de um pau de arara (meio de transporte irregular e improvisado, muito usado nas regiões interioranas do Brasil). Aos dez anos de idade, Lula teve que estudar escondido no Grupo Escolar Marcílio Dias, somente com o apoio de sua mãe, pois o pai não permitia que os filhos estudassem. No mesmo período, Eurídice se separou do marido por estar cansada dos diversos abusos que sofria.

Neste recorte, já podemos perceber o quão difícil foi a primeira infância de Lula. Destacamos que, mesmo nessa interação, permeada por muitas tensões no âmbito familiar, ocorre o cultivo de uma **amorosidade de resistência**, que nasce com a força de sua mãe e é cultivada pelo desejo de todos em seguir buscando dias melhores.

Já na adolescência, aos 13 anos, Lula teve seu primeiro trabalho com carteira assinada nos Armazéns Gerais Columbia. Aos 14 anos, foi trabalhar na Fábrica de Parafusos Marte como metalúrgico, mesmo período em que se inscreveu no curso profissionalizante de torneiro mecânico no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), onde também completou o ensino secundário.

Aos 18 anos, iniciou seu trabalho na Metalúrgica Independência, no turno da noite, onde foi explorado e obrigado a trabalhar por muito mais horas extras do que as permitidas por lei. Nesse período, Lula acabou sofrendo um acidente no qual perdeu seu dedo mindinho. Aos 20 anos, começou a perceber que, para a sua melhoria de vida e de seus companheiros de trabalho, precisaria lutar por melhores condições de trabalho e salários, o que lhe custou o emprego. Neste ponto, marcamos como ato de **amorosidade de partilha e sacrifício** a decisão de lutar, que constrói a partir da fronteira de interação com os companheiros de trabalho, mesmo sabendo dos riscos da perda do emprego.

Entre saídas e entradas em outros empregos, Lula foi trabalhar nas Indústrias Villares aos 22 anos e se aproximou do Sindicato dos Metalúrgicos, por influência de seu irmão de sangue e de luta, Frei Chico, que na época já era sindicalista. Aos 23 anos, Lula se tornou suplente da chapa vencedora, ato que marca uma **amorosidade de engajamento social**, de quem se preocupa com o outro e reconhece a importância de se lutar com e pela classe trabalhadora.

Ainda aos 22 anos, Lula se casou com Maria de Lourdes, mas três anos depois ficou viúvo, em uma trágica perda de sua esposa e filho, pois, no momento da morte, Maria estava grávida de 7 meses. Ambos faleceram na hora do parto, uma cesariana realizada na emergência de um hospital. Neste ponto de sua trajetória, as fronteiras de sua vida familiar e de trabalho passam por tensões, na medida em que Lula busca suporte na luta sindical para lidar com seu luto. Ainda assim, ele se mostrou muito habilidoso na luta e se reelegeu, agora como primeiro-secretário do sindicato. Essas marcas reforçam a construção de sua **amorosidade de resistência**, pois, apesar das dificuldades, seguiu lutando com a classe trabalhadora.

Aos 27 anos, conheceu Marisa Letícia, sua esposa e companheira por 44 anos, até sua triste morte em 2017. Ao conhecer Marisa, rompeu com sua então namorada Miriam; porém, ao descobrir que ela estava grávida de Lurian, a filha foi registrada no cartório pelo próprio Lula, em reconhecimento imediato de sua paternidade. Nesse mesmo período, Lula se casou com Marisa e

adotou como seu filho o menino Marcos, filho biológico dela, na época com três anos de idade. Desta mesma relação, o casal teve mais três filhos: Fábio Luís, Sandro Luís e Luís Claudio. Observamos nos atos familiares de Lula seu ato ético nas suas relações afetivas, constituindo uma **amorosidade parental**, que não somente acolhe os seus, mas também se doa ao outro.

Em 1975, Lula foi eleito presidente do sindicato com 92% dos votos. Em plena ditadura militar, viajou para o Japão em um congresso da Toyota e lá ficou sabendo que seu irmão, Frei Chico, fora preso na Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), o que fortaleceu sua oposição à ditadura.

Aos 31 anos, em 1978, foi reeleito presidente do sindicato, com 98% dos votos, e assumiu a negociação das greves dos metalúrgicos, conseguindo um acordo com um aumento real de 15% dos salários. Ainda neste mesmo ano, Lula discursou na greve geral, que teve a adesão de 80 mil trabalhadores, no Estádio da Vila Euclides em São Bernardo, sobre uma mesa, no meio do gramado, sem megafone – seu discurso foi reproduzido pelos operários das fileiras de trás. Estes fatos marcam a construção de uma **amorosidade de forte aceitação** da pessoa de Lula por seus companheiros de luta.

Lula, com base nos muitos anos de luta no sindicato, percebeu que sem representação política em Brasília da classe trabalhadora, que lutasse por suas reivindicações, não haveria avanços. Assim, em 1980, decidiu ingressar na política, fundando o Partido dos Trabalhadores (PT), que inicialmente é formado por sindicalistas, estudantes, líderes de movimentos sociais, católicos progressistas e intelectuais de esquerda. Somente em 1982, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) reconheceu oficialmente a fundação do PT e o autorizou a disputar as eleições; na ocasião, Lula se candidatou ao governo de SP e ficou em 4º lugar. Neste ponto, ressaltamos a fronteira dialógica com diversos segmentos sociais, que constituem sua **amorosidade política**, em resposta as opressões vividas por essas camadas populares.

Em 1989, Lula se lançou, pela primeira vez, como candidato à presidência da república do Brasil, mas perdeu as eleições para Fernando Collor. Em 1990, Lula lançou o Governo Paralelo, iniciativa que ajudou a articular um movimento nacional de combate à fome. Esse movimento inspirou a Ação Nacional contra a Fome, a Miséria e pela Vida.

Em 1994 e 1998, Lula disputou, pela segunda e terceira vez, respectivamente, as eleições presidenciais, tendo como oposição Fernando Henrique Cardoso nas duas eleições e perdendo em ambas. Já em 2002, Lula disputou as eleições com José Serra, venceu o pleito e foi eleito presidente do Brasil no dia de seu aniversário.

Em 2003, primeiro ano de seu mandato presidencial, lançou diversos programas sociais: Fome Zero, Luz para Todos e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Em 2005, quitou a dívida do Brasil com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Em 2006, Lula foi reeleito; em 2007, logo no primeiro mês do seu segundo mandato, lançou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). A fronteira de **amorosidade de engajamento social** é completamente expandida a todo o país, pois seus atos sociais responsivos são muito claros em toda a sua trajetória como presidente a partir de sua luta ao combate à fome e aos programas sociais que favorecem a população brasileira.

Todo este processo colocado em prática pelo governo de esquerda de Lula teve sua continuidade ameaçada em 2014, ano em que se inicia a operação Lava Jato, que foi um conjunto de investigações de corrupção ativa, passiva, lavagem de dinheiro, entre outros crimes. Este momento da história serviria ao propósito de implantação da extrema-direita no país (SILVA, 2020). Segundo o autor, por trás da aura de promoção da transparência e da responsabilidade política no país, há, na verdade, uma ideia de perseguição aos “inimigos internos da nação”. Essa é uma retórica ideológica coincidente com a da extrema-direita, que também se apropria da narrativa da “luta anticorrupção” empregada pela operação.

Em 2016, a operação Lava Jato chegou a Lula, acusado de corrupção por lavagem de dinheiro e ocultação de patrimônio, especialmente de um triplex no Guarujá. A prisão de Lula, já provada como injusta, tem um marco simbólico em 2017: após as acusações de corrupção, Lula depôs perante o juiz da Vara Criminal de Curitiba Sergio Moro, em um interrogatório que durou cinco horas.

Em um processo de condução comprovadamente parcial e com objetivos políticos, Lula foi condenado por Moro a nove anos e seis meses de prisão. Em 2018, Lula foi julgado, em Porto Alegre, pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região, que confirmou, em segunda instância, a decisão de Sergio Moro, condenando-o a 12 anos e um mês de prisão, o que deixaria Lula inelegível para as eleições de 2018. Com atraso, o Supremo Tribunal Federal (STF) proibiu a prisão imediata de réus após condenação em 2ª instância. Para os ministros do STF, Moro foi parcial na condução do processo do triplex do Guarujá, cuja propriedade, ainda que não houvesse nenhuma evidência, fora atribuída a Lula como parte de um suposto esquema de propinas.

Em março de 2021, o ministro do STF Edson Fachin decidiu que a Vara de Curitiba, que até então cuidava de todos os processos envolvendo a PETROBRAS, não tinha competência para julgar os casos abertos contra Lula. Foram comprovadas as arbitrariedades e parcialidades nas decisões judiciais de Sergio Moro. Com isso, as condenações dele foram anuladas, e Lula foi automaticamente tornado inocente de três acusações: tentar comprar o silêncio de um ex-diretor da Petrobras, formar organização criminosa e aprovar uma medida provisória para favorecer empresas em troca de propina. Com isso, os autos foram remetidos a Brasília; os demais 23 casos são inquéritos arquivados e denúncias rejeitadas por prescrição.

Neste ponto de toda a trajetória de Lula, podemos notar seus atos responsivos interrompidos pelo descomprometimento amoroso de alguns representantes do judiciário, alguns setores da sociedade e pela gana de poder da extrema-direita, que tramaram

uma verdadeira perseguição política contra Lula, levando a sua prisão injusta, o que não colocou em xeque sua **amorosidade política** com o povo brasileiro e fortaleceu a sua **amorosidade de resistência**, apesar das injustiças a que foi submetido.

Contudo, apesar desse contexto, Lula segue sendo a representação de milhares de brasileiros que tiveram a oportunidade de buscar conquistas de espaços na sociedade. Em 2019, brasileiros trabalhadores que se sentiam representados pela luta de Lula por um Brasil melhor realizaram uma frente de resistência, com o intuito de evitar sua prisão. Dentre as orientações, estava a de Lula sair do país. Porém, Lula não só não acatou os conselhos de amigos e aliados para pedir asilo, como ficou e aceitou a realidade que estava sendo imposta por compreender a luta como maior que ele. Este ato evidencia seu ato ético e responsivo, que intercrucza a **amorosidade de resistência**, **amorosidade política** e **amorosidade de engajamento social**.

Ao ser informado de que seria preso, falou: “resolvi levantar a cabeça”, durante seu histórico discurso que arrancou lágrimas e emocionou os milhões de brasileiros apoiadores em frente à sede do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Lula continuou: “Eles decretaram a minha prisão. E deixa eu contar uma coisa pra vocês: eu vou atender o mandado deles. Eu quero saber quantos dias eles vão pensar que tão me prendendo”.

Desde o dia 8 de novembro de 2019, quando sua liberdade foi reestabelecida e sua inocência reconhecida, Lula retomou seu lugar na vida política do Brasil. Se, na eleição de 2018, teve seu ato responsivo apartado, é notório que Lula seria o único candidato capaz de derrotar a ascensão da extrema-direita no país. Em 2022, Lula pôde assumir novamente seu ato responsivo e se candidatou à eleição para presidência do Brasil.

A campanha de Lula para a presidência reflete toda a sua postura de múltiplas amorosidades que foram construídas ao longo de sua vida em relação ao povo brasileiro. Chama a atenção o seu ato ético amoroso de ficar e lutar! Toda a sua campanha se apresenta em torno de dois sentimentos importantes: o amor e a

paz. Em diversos momentos de sua campanha, nos comícios por todo o Brasil, Lula pediu que seus apoiadores e eleitores adotem a cor branca em suas vestimentas e o slogan “pelo amor e pela paz”.

Por fim, no dia 30 de outubro de 2022, data do segundo turno das eleições, o povo brasileiro foi às urnas eleitorais e com 50,90% dos votos, que totalizou 60,3 milhões, Lula foi eleito pela terceira vez presidente da República do Brasil, tendo como slogan de governo “Brasil: união e reconstrução”, expressões intensamente usadas em sua campanha eleitoral, no discurso da vitória, durante a transição de governo e no discurso de posse. Esse fato marca o anseio de Lula por uma união que pudesse minimizar a polarização, uma das marcas do governo de extrema-direita fortemente instaurada no país, bem como promover a reconstrução de políticas públicas para todas as camadas sociais existentes no Brasil, evento que reafirma sua **amorosidade de engajamento social**.

Como podemos observar, a partir da trajetória de vida de Lula, demarcamos seis formas de amorosidade: amorosidade de resistência; amorosidade de partilha e sacrifício; amorosidade de engajamento social; amorosidade parental; amorosidade de forte aceitação e amorosidade política. Essas formas se verificam em cada ato da vida de Lula, nas relações de alteridade que foram sendo estabelecidas ao longo de sua trajetória, e que permitiram a construção do sujeito que se posicionou para ficar e lutar junto com o povo brasileiro, reafirmando o seu ato responsável e amoroso junto à nação.

DIÁLOGOS FINAIS

Diante do exposto ao longo do texto, podemos compreender que o ato ético, de amorosidade e responsivo de Lula de ter escolhido ficar e lutar junto com o povo brasileiro, nas eleições para a presidência de República do Brasil no ano de 2022, foi constituído ao longo de toda sua trajetória de vida, permeada por diversas marcas de amorosidade. Apesar de muitas nuances de sofrimento

e de todo o contexto político dos últimos anos, ele seguiu lutando e reafirmando seu ato responsivo.

Como foi destacado, a atual conjuntura social e política brasileira implica muitos desafios, não somente pela sua constituição histórica, mas principalmente pela ascensão da extrema-direita, que não se trata apenas de um fenômeno de nosso país e sim de escala global. Esse movimento trouxe diversos reflexos negativos nas conquistas sociais que já haviam sido implantadas, não sem luta e sem perdas para muitos. Seus impactos são sentidos nos grupos minoritários da sociedade a partir da maior propagação de ideologias que estão diretamente ligadas ao poder econômico, como o elitismo social, o patriarcado, o racismo, o sexismo, o capacitismo, a LGBTfobia etc. De fato, seus efeitos foram tão nefastos sobre a nossa democracia que estamos vivenciando as suas consequências negativas na nossa dinâmica social e nos direitos humanos dos brasileiros.

Neste sentido, a figura de Lula ressurgiu em meio a este caos, com sua força emblemática na política do Brasil, à revelia de todas as injustiças que sofreu em muitos pontos de sua trajetória. A amorosidade de Lula se dá em seu ato ético e responsivo, ao escolher ficar e lutar com o povo brasileiro e contribuir para o rearranjo social e político de nosso país.

Em vista disso, assinalamos que a figura que Lula representa atualmente na sociedade, especialmente para a classe trabalhadora, é de esperança por dias melhores, permeada por uma amorosidade de respeito ao outro e de consciência que os sujeitos se constituem nas relações, a qual considera todos os sujeitos como belos e fundamentais para o país.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 11–34.

- ALONSO, Angela. A comunidade moral bolsonarista. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 52–70.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.
- _____. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017b, p. 57–79.
- _____. Apontamentos dos anos 1940. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro & João, 2019, p. 37–67.
- CAETANO, Maria João. Depois de Trump, Bannon ajuda na campanha de Bolsonaro. **Diário de Notícias**, Lisboa, 9 out. 2018. Disponível em: <https://www.dn.pt/mundo/depois-de-trump-bannon-ajuda-na-campanha-de-bolsonaro-9972152.html>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- DUNKER, Christian. Psicologia das massas digitais e análise do sujeito democrático. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 116–135.
- FRENCH, John D. **Lula and His Politics of Cunning: From Metalworker to President of Brazil**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2020.
- JINKINGS, Ivana. **A verdade vencerá: o povo sabe por que me condenam**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MAGALHÃES, Mário. **Sobre lutas e lágrimas: uma biografia de 2018**. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2019.
- MARCHI, Riccardo; BRUNO, Guido. A extrema-direita europeia perante a crise dos refugiados. **Relações Internacionais**, n. 50, p. 39–56, 2016. Disponível em: <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/a-extrema-direita-europeia-perante-a-crise-dos-refugiados/34046>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MENDES, Conrado Hübner. A política do pânico e circo. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 230–246.

MORAES, Heloisa Maria Mendonça, OLIVEIRA, Raquel Santos. Saúde é política. A pandemia da covid-19 é política: apontamentos para o debate. **Estudos Universitários**: revista de cultura. v. 37, n. 1/2, p. 16–29, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/248760>. Acesso em: 10 jun. 2023.

QUEIROZ, Marcos; ZAPPELINI, Thaís Duarte; BATISTA, Waleska Miguel. De metalúrgico a presidente: o Brasil visto a partir da biografia de Lula. **Revista Brasileira de História**. v. 42, n. 90, p. 407–419, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/kBxj9WbTrrxmGBwLC5pCwxwN/?lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SEVERO, Denise Osório. Impactos da ascensão dos movimentos de extrema-direita sobre os Direitos Humanos no contexto do Brasil: uma proposta de matriz de análise. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 4, n. 1, p. 14–29, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/12005>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SILVA, Fabio de Sá e. From Car Wash to Bolsonaro: Law and Lawyers in Brazil's Illiberal Turn (2014–2018). **Journal of Law and Society**, v. 47, n. S1, p. 90–110, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jols.12250>. Acesso em: 5 jun. 2023.

A presença do círculo bakhtiniano no Brasil: os eventos Rodas Bakhtinianas e Encontros de Estudos Bakhtinianos

Valdete Côco
André da Silva Mello
Kenia dos Santos Francelino

INTRODUÇÃO

Neste texto, tematizamos a afirmação dos referenciais bakhtinianos no contexto brasileiro, por meio da abordagem aos eventos *Círculo: Rodas Bakhtinianas* (doravante, *Rodas*) e *Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA)*. Integrando a teia dialógica implicada com a afirmação desses referenciais, assinalamos que o fomento a sua presença vem se constituindo a partir de várias iniciativas, tais como divulgação das obras, publicações associadas, realização de eventos e estímulos a intercâmbios, pesquisas e projetos de formação. Nessa diversidade de investimentos, ainda que não seja possível nos limites deste artigo uma revisão de literatura sobre o acesso, a recepção e as apropriações, cabe observar que, em sintonia com os pressupostos do *Círculo Bakhtiniano*, geralmente, evidenciam-se iniciativas com centralidade à linguagem e ao diálogo, apostando no encontro e nas relações como caminhos para mover compreensões críticas da realidade e da história.

Assim, destacamos que a proposição da abordagem da linguagem como constitutiva das relações e da alteridade, evidenciando uma ética do inter-humano, na percepção de que o eu “não é sem o outro” (Faraco, 2003, p. 130), vem se mostrando frutífera na abordagem de vários fenômenos, possibilitando abarcar múltiplas temáticas, interagir com diferentes campos do conhecimento (Freitas, 2013; Porto Boenavides, 2022) e mover

interloquções com outros autores (Souza, 1994; Pena, 2017; Souza; Oliveira; Hawi, 2020).

Nesse quadro de reconhecimento, é possível apontar para uma mobilização associada ao legado do Círculo, abarcando iniciativas voltadas a circunscrever essa herança, conhecer e divulgar seus princípios e conceitos e, especialmente, fazer interagir com as pautas emergentes. Na atenção a esses esforços, desenvolvemos pesquisa elegendo dois eventos, o Rodas e o EEBA, como interesses de estudo.

Em termos de ancoragem, buscamos inspiração em traços do próprio referencial, sobretudo na perspectiva da “[...] vontade de combinação de muitas vontades”, gerando a “vontade do acontecimento” (Bakhtin, 1997, p. 21). Ao eleger esses eventos, entendemos que são expressivos das articulações direcionadas à afirmação do Círculo Bakhtiniano. Em vinculação com esta pesquisa, neste texto, reunimos elementos de caracterização, apresentando indicadores (quantitativos e qualitativos) que, informando sobre o delineamento de cada edição dos eventos, expressam investimentos de mover diálogos com esse referencial, no horizonte de fortalecer as iniciativas para sua afirmação no cenário nacional.

Nesse propósito, organizamos a arquitetura deste texto com dois tópicos, acrescidos desta introdução e das considerações finais. No tópico que segue, posicionamos nossa participação nessa dialogia, apresentando sinteticamente a pesquisa, de modo a circunscrever os elementos explorados, com objetivo de compor uma visão panorâmica do desenvolvimento desses eventos. Com isso, avançamos para apresentar uma caracterização, reunindo indicadores ligados às agendas, às dinâmicas e aos interlocutores implicados nesses investimentos de realização. A exploração desses elementos permite sintetizar, como resultados, a pujança das iniciativas, sobretudo, frente a um contexto social de imposição de processos de desigualdades que, avançando em todos os domínios da vida, impactam os processos interativos (Dardot; Laval, 2016).

APOSTA NOS EVENTOS RODAS E EEBA COMO INTERESSE DE ESTUDO

No contexto da importância de um “sentir compartilhado” (Volochínov; Bakhtin, 2011, p. 205) para alavancar os projetos de ação, justificamos nossa escolha sublinhando três características dos eventos: a) tem o Círculo Bakhtiniano em sua centralidade de trabalho, b) são reconhecidos no cenário social (considerando a manutenção de sua periodicidade) e, máxime, c) registram propósitos de contribuir na geração de laços entre as pessoas que, por diferentes caminhos, investem na consolidação desse referencial.

Realçar a inspiração na formação de laços, que nos remetem à combinação de vontades, movida com “coral de apoio” (Volochínov; Bakhtin, 2011, p. 205), implica considerar vinculações com o conceito de polifonia. Nessas vinculações, importa ressaltar que, conforme Faraco, “Polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipotentes” (2003, p. 75), de modo que “[...] é fenômeno praticamente exclusivo de Dostoiévski” (2003, p. 75). Daí, Faraco sugere retirar o termo do vocabulário crítico e transferir para o vocabulário utópico, com vistas à “[...] destrivializar seu uso e apreender com mais nitidez as coordenadas que o sustentam” (2003, p. 76). O autor observa:

Vivendo num mundo pesadamente monológico, Bakhtin foi, portanto, além da filosofia das relações dialógicas criada por ele e seu Círculo e se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipotentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra, nenhuma voz social se impõe como última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia (Faraco, 2003, p. 76).

Na complexidade dessa perspectiva, emerge o convite “[...] a renunciar aos hábitos monológicos” (Faraco, 2003, p. 77).

Considerando a potência desse convite, buscamos manejar traços selecionados do referencial na tematização das iniciativas de afirmação do Círculo, por meio da abordagem aos eventos Rodas e EEBA. Em termos teórico-metodológicos, recuperamos dados sobre o histórico de realizações, com as particularidades que delinham cada edição. Apuramos que o Rodas foi iniciado em 2008, permanecendo em edições anuais em 2009 e 2010, quando gerou a iniciativa do EEBA (para 2011). Com isso, são intercaladas as edições, de modo a seguir com o Rodas (2012, 2014, 2016, 2018 e 2020, realizado em 2021, em função da pandemia) e o EEBA (2013, 2015, 2017, 2019), em movimentos complementares. Portanto, consideramos oito edições do Rodas e cinco do EEBA (de 2008 a 2022).

Na perspectiva de estudo exploratório, aproximado de pesquisa bibliográfica, observamos, em simultâneo, os registros sobre as dinâmicas que marcam a realização dos eventos e os produtos decorrentes. Como procedimentos, buscamos informações disponíveis *on-line* (em *blogs* e *sites* associados aos eventos). De modo geral, os dados foram acessados a partir dos anais. Na atenção a historiografia do Rodas e do EEBA, em função do objetivo deste texto (de caracterização), destacamos a seleção dos tópicos destinados à apresentação do histórico de realização, das dinâmicas organizativas e dos textos submetidos. Buscamos essas informações (nos anais), entendidas como dizeres que guardam um pouco das energias do trabalho realizado. Outrossim, essa busca também atentou para seus limites, uma vez que os eventos guardam uma multiplicidade de vivências e repercussões que não cabem nos limites dos registros escritos. Ou seja, envolve as pessoas, situadas nos respectivos contextos (de cada edição).

Assim, com ancoragem nos referenciais do Círculo Bakhtiniano, essencialmente na atenção à combinação de vontades e à constituição de apoio coral, ao dizermos sobre o Rodas e o EEBA, o propósito de caracterização integra também um chamamento à continuidade do diálogo. Almejamos colaborar nessa teia dialógica, reconhecendo essas realizações como

integrantes das muitas ações vivificadoras da presença do Círculo no contexto nacional.

OS EVENTOS RODAS E EEBA NA AFIRMAÇÃO DA PRESENÇA DO CÍRCULO BAKHTINIANO

Conforme explicitado, circunscrevemos o objetivo de caracterização dos eventos, com vistas à produção de uma panorâmica da realização do Rodas e do EEBA, integrada aos investimentos de fortalecimento desse referencial. Nesse plano, como amálgama dos intervenientes constituidores dessa caracterização, consideramos que uma proposta é também uma aposta, que toma vigor conforme seu desenvolvimento. Contando com adesões, essa proposta dos eventos atualiza seus contornos, na interação com as condições dadas em cada edição. Compondo um itinerário, os eventos posicionam diálogos, reúnem acúmulos e apontam novas perspectivas. Assim, entendemos que as propostas do Rodas e do EEBA guardam energias daqueles que introduziram e vêm fomentando as ideias bakhtinianas no contexto nacional.

Com esse entendimento, na atenção à possibilidade da “[...] combinação de muitas vontades” (Bakhtin, 1997, p. 21), almejamos uma visão contextualizada, de modo a realçar as assinaturas dos proponentes que fizeram iniciar os eventos – os integrantes do Grupo de Estudos Gêneros do Discurso, da Universidade Federal de São Carlos (GEGe/UFSCar) –, num quadro de diálogos com acúmulos antecedentes e (sem minimizar entraves, percalços e conquistas) encontros com adesões, apoios e, sobretudo, parceiros de jornadas (que somaram esforços na continuidade das iniciativas). Presumimos que esses eventos são vivificados no curso das suas edições, ganhando força no encontro com um ambiente acolhedor do Círculo e com as outras ações correlatas (instando suas finalidades, distinções, decorrências e possibilidades de parcerias).

Concatenando essas considerações aos dados (captados nos Anais), passamos a explorar indicadores ligados a agendas, dinâmicas e interlocutores. Para essa exploração, posicionamos os

eventos como encontros, em uma compreensão alargada, de modo a considerar os encontros que antecederam aos eventos, os eventos como um encontro singular e, por fim, os eventos como fortalecedores de outros encontros. Nessa compreensão, os indicadores relativos às agendas, dinâmicas e interlocutores ganham conexões, ainda que sejam tratados em subtópicos próprios.

Agenda de realizações

A agenda guarda vinculação com o mês de novembro, em referência ao “[...] aniversário de nascimento do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975)” (VIII Rodas de Conversa Bakhtiniana, 2021, p. 10), de modo que todas as edições estão datadas deste mês. Observando o histórico, a proposta inicia com um chamamento do GEGe/UFSCar, em 2008, respondido por “180 estudiosos, de todos os níveis de formação, que se inscreveram com o objetivo de discutir variados temas que constituem a teoria de Bakhtin e do Círculo a partir do ponto de vista singular de cada um” (IV Encontro de Estudos Bakhtinianos, 2017, p. 8).

Logo, podemos realçar a adesão, provavelmente sustentada em iniciativas anteriores de interação com esse referencial, ou seja, aventamos um patrimônio cumulativo, reunindo múltiplas energias de trabalho. Nesse terreno, emerge um ato criador, representativo de sensibilidades para uma demanda e de perspectivas de constituição de um projeto de ação (com suas particularidades), sobretudo se observamos que essa adesão ganha ainda maior consistência, conforme as novas edições dos eventos.

Nessa agenda, o GEGe/UFSCar tem papel realizador nas primeiras edições, segue numa atuação impulsionadora e, substancialmente, agrega parceiros. Somando forças, aumenta-se esse patrimônio de interação com o Círculo Bakhtiniano, permitindo observar que novos grupos emergem como colaboradores de realização, outras instituições passam a sediar os eventos e diversos apoios são registrados, conforme os dados no quadro 1.

Quadro 01: Histórico e responsáveis

Ano	Edição	Data	Local	Referência de realização
2008	Círculo - Rodas 1	07 a 9/11	UFSCar São Carlos, SP	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe)
2009	Círculo - Rodas 2	06 a 08/11	UFSCar São Carlos, SP	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe)
2010	Círculo - Rodas 3	05 a 07/11	UFSCar São Carlos, SP	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe)
2011	EEBA 1	04 a 06/11	UFJF	Grupo Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC)
2012	Círculo - Rodas 4	15 a 17/11	UFSCar São Carlos, SP	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe)
2013	EEBA 2	12 a 14/11	UFES Vitória, ES	Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (NEPALES)
2014	Círculo - Rodas 5	13 a 15/11	UFSCar São Carlos, SP	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe)
2015	EEBA 3	16 a 18/11	UFF Niterói, RJ	Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS
2016	Círculo - Rodas 6	05 a 09/11	UFPE Recife e Olinda, PE	Laboratório de Investigações Bakhtinianas Relacionadas à Cultura e Informação (LIBRE)
2017	EEBA 4	16 a 18/11	UNICAMP Campinas, SP	Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAKH)
2018	Círculo - Rodas 7	12 a 14/11	UNIOESTE Cascavel, PR	Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA)
2019	EEBA 5	12 a 14/11	UFLA Lavras, MG	Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC)

2020	Círculo- Rodas 8	15 a 17/11/ 2021 (pandemia)	UEPA Belém, PA	Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educativas da Amazônia (GELPEA)
------	---------------------	-----------------------------------	-------------------	--

Fonte: organização dos autores.

Na observação desse histórico, destacamos que esses chamamentos ganham adesão dos participantes e parceiros de trabalho, enraizando-se no contexto nacional. Destacamos também a sustentação em pressupostos (que ajudam a orientar a organização) e expectativas (que delineiam perspectivas), compondo as dinâmicas organizativas.

Dinâmicas organizativas

Nesse âmbito, cabe considerar as especificidades do referencial, que apontam para um manejo teórico-metodológico, requerendo atenção à combinação da abordagem com as estratégias de desenvolvimento das atividades. Basicamente, sobressaem desafios (e realizações singulares) para engendrar uma dinâmica expressiva das suas premissas. Dito de outro modo, um referencial da realização do humano, atento às interações e aos diálogos, implicando aberturas às diferenças e reconhecimento dos inacabamentos, aponta – e parece requerer – determinados encadeamentos entre conteúdo e forma (Bakhtin, 2010). Atentos a esses pressupostos, exploramos elementos ligados ao foco, temáticas e organização dos trabalhos, como constituintes da dinâmica.

Quanto ao foco, destacamos a explicitação de calibragem no processo de criação, na primeira edição (2008), a partir dos dois objetivos estabelecidos. No primeiro deles, evidencia-se a articulação entre o escopo de discussão e a atualização das apropriações:

Realização de um evento anual que discuta o(s) Círculo(s) de Bakhtin, seus temas, suas filosofias, suas teorias, suas preocupações,

e que também traga à baila a atualidade dos estudos bakhtinianos no Brasil (CÍRCULO: Rodas de Conversa Bakhtiniana, 2008).

Considerando esse foco, marcado pela associação entre as discussões sobre o Círculo e suas apropriações, no segundo objetivo são informados os delineadores organizativos para o desenvolvimento das ações. Esse segundo objetivo expressa, com detalhamento, a articulação entre conteúdo e forma, a saber:

Realização de um evento diferente, que: (a) fundamente-se, sobretudo, na dialogia bakhtiniana, que se estabeleça sobre uma ideia de fazer acadêmico menos hierárquica, no que diz respeito às relações de poder entre aqueles que “detêm” o conhecimento e aqueles que querem “adquiri-lo”; (b) proponha a construção do conhecimento científico como re-construção, como colaboração, produzida em diálogo, em rodas de conversa, e que essas conversas sejam bakhtinianas, no sentido de haver tanto respeito ao ato de ouvir (se “ex-por” ao outro que fala) como ao ato de falar (CÍRCULO: Rodas de Conversa Bakhtiniana, 2008).

Assim, alguns marcadores da forma ganham relevo, com distintivos associados à busca por uma diferença, sustentada na atenção às interações (menos hierárquicas) e colaborações (movidas nos diálogos). Elementos que, por óbvio, ganham amparo nas premissas do referencial, ou seja, na dialogia bakhtiniana. Ressaltamos que os exercícios com esses objetivos vêm consolidando eventos sustentados na definição de temáticas (focos de cada edição) e organização de atividades, devidamente cuidadas por meio de processos de chamamentos, de orientações à participação e de mobilizações de colaborações, resultando na produção de acúmulos.

Na interação com os registros desses movimentos, observamos as vivências que antecedem os eventos, abarcando os processos organizativos e, notadamente, os processos comunicativos que fazem informar a temática selecionada (geralmente com eixos de trabalho), as atividades propostas e as orientações à participação.

Apontamos para o cuidado com uma dinâmica preparatória. Como exemplo, recuperamos a primeira circular do último evento (2021). Singularmente nesse caso, cabe realçar os desafios em função da pandemia:

1ª CIRCULAR: VIII CÍRCULO – RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA 2021 (15, 16 e 17 de novembro de 2021)

Bakhtinianos de todas as partes do mundo,

Com o desejo de nos encontrarmos – virtualmente – ainda em 2021 preparamos uma proposta um pouco diferente para estarmos juntos em pensamento mesmo que com os corpos em lugares diferentes na geografia do mundo. Esta é a primeira Circular do vindouro VIII Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2021. O evento acontecerá em formato virtual, pela primeira vez, em 15, 16 e 17 de novembro de 2021. O tema que nos mobilizará para pensar coletivamente é “O GROTESCO DOS NOSSOS TEMPOS: VOZES, AMBIENTES E HORIZONTES”. Em um momento tão inédito como o atual na história de nossas gerações, no qual uma pandemia corta nossa carne e nos faz ver de perto a morte, convocamos a pensar os sentidos que o GROTESCO pode adquirir nestes tempos e nas possibilidades de pensar na vida, como resposta, como resistência, como estar no mundo eticamente. Como os escritos bakhtinianos nos ensinam, o grotesco é lugar de inserção dos valores contraditórios, em luta, é nascedouro de ambivalências. Nesse sentido, as VOZES, os AMBIENTES e os HORIZONTES que podem ser instaurados a partir da reflexão sobre o GROTESCO DOS NOSSOS TEMPOS entram na ordem do dia e nos fazem responder com toda a forma de palavra de ordem que possamos proclamar. Quais são as suas palavras para responder a este mundo?

Assim, queremos com esse RODAS compreender onde e como as forças libertárias de nossos dias nascem, se nutrem, vivem, enfim; e como elas podem ser encontradas nestes dias de tanta treva e temor. Queremos convidar a cada um de vocês a estudar os textos bakhtinianos e deles vertermos uma compreensão do presente a partir desses lugares de observação que anunciamos.

Para que tudo se concretize, em breve teremos um site com todas as informações a respeito do evento. As inscrições acontecerão nos dias 06 e 07 de setembro e o custo será de 30,00 reais por participante.

Comece, quando possível, seu rascunho para uma escrita de um texto entre 3 e 5 páginas que desenvolva essa temática central, será um gosto receber cada um, depois publicaremos, como sempre, em um ebook depois do evento. O mais importante de tudo é que queremos conversar sobre esse tema, venha preparado, então.

Saudações bakhtinianas, 25 de junho de 2021 (VIII Rodas de Conversa Bakhtiniana, 2021, p. 21-22).

Com esse exemplo, assinalamos que as interações com as circulares relativas aos eventos constituem encontros com convites acolhedores e orientadores, no horizonte de mobilizar aproximações. Aproximações essas que abarcam tanto o propósito de conquistar adesões, continuando essa dialogia, quanto o de explicitar vinculações a questões presentes na conjuntura, lembrando o objetivo de investir na atualidade dos estudos. A progressão dessa comunicabilidade leva, então, à efetivação dos eventos. Nessa direção, apresentamos, no quadro 2, os temas e subtemas até então desenvolvidos.

Quadro 02: Temas e subtemas

Ano	Edição	Tema/título	Subtemas/eixos
2008	Círculo - Rodas 1	Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana 2008	15 - 01 Bakhtin e a dialogia; 02 Bakhtin e a ideologia; 03 Bakhtin e gêneros do discurso; 04 Bakhtin e subjetividade; 05 Bakhtin e a autoria e estilo; 06 Bakhtin e estética; 07 Bakhtin e cultura; 08 Bakhtin e o marxismo; 09 Bakhtin e carnavalização; 10 Bakhtin e o círculo de Bakhtin; 11 Bakhtin e a educação; 12 Bakhtin e o humanismo; 13 Bakhtin e a mídia; 14 Bakhtin e os grupos sociais; 15 Bakhtin e análise do discurso.
2009	Círculo - Rodas 2	O pensamento bakhtiniano na atualidade	03 - 01 As ideologias contemporâneas; 02 O humano e as subjetividades na contemporaneidade; 03 Educação e dialogia na atualidade.

2010	Círculo - Rodas 3	Bakhtin e a atividade estética: novos caminhos para a ética	02 - 01 A estética contemporânea sob o signo das imagens; 02 A corporeidade e as exigências estéticas nas relações no contemporâneo.
2011	EEBA 1	A responsividade bakhtiniana	03 - 01 Educação como resposta responsável; 02 O contemplador: vivências estéticas e responsabilidades; 03 Política como ação responsiva.
2012	Círculo - Rodas 4	Nosso ato responsável	03 - 01 Sujeito contemporâneo no mundo contemporâneo; 02 Mídia como lugar das novas estéticas; 03 Ato político como ato responsável.
2013	EEBA 2	Vida, cultura e alteridade	03 - 01 Cultura e alteridade; 02 Linguagem, educação e ética; 03 A vida e as esferas culturais;
2014	Círculo - Rodas 5	Praça pública. Multidão. Revolução. Utopia	Relativos às 04 obras - 01 Estética da Criação Verbal; 02 Marxismo e filosofia da linguagem; 03 A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais; 04 A construção da Enunciação e outros ensaios.
2015	EEBA 3	Amorização: porque falar de amor é um ato revolucionário	03 - 01 Da prosa da vida, da responsabilidade da arte; 02 Amorização e as festas da renovação; 03 Amorizando a pesquisa e construindo uma heterociência.
2016	Círculo - Rodas 6	Literatura, cidade e cultura popular	06 - 01 A literatura na estética do cotidiano; 02 O orbe estético como materialização da ética; 03 A cidade como lugar de constituição de atos dialógicos; 04 Os espaços públicos na produção de sentidos e lutas ideológicas; 05 As festas populares de renovação da vida; 06 A cultura popular singularizada na concretude do existir.

2017	EEBA 4	Das resistências à escatologia política: risos, corpos e narrativas enunciando uma ciência outra.	04 - 01 Corpos; 02 Heterociência; 03 Narrativas; 04 Riso.
2018	Círculo - Rodas 7	Fronteiras	04 - 01 As fronteiras entre as classes sociais na sociedade neoliberal – fronteiras entre estrutura, infraestrutura e superestrutura no cronotopo contemporâneo: armas para abrir fronteiras entre as ideologias dominantes e as contraideologias; 02 O poder da literatura no apagamento das fronteiras entre as línguas, as fronteiras entre as literaturas e fronteiras entre as concepções do mundo na literatura; 03 As fronteiras abertas/possíveis entre a teoria bakhtiniana e o ensino da língua e literatura: retratar e refletir; 04 As fronteiras entre os conceitos teóricos e o mundo real: entre as salas de aula e os livros.
2019	EEBA 5	Palavras: epistemologias bakhtinianas	04 - 01 Palavra outra: o pensamento do Círculo de Bakhtin; 02 Palavra minha e palavra minha-outra: a palavra bakhtiniana como réplica ao contexto sócio-histórico-cultural brasileiro; 03 Narrativa e memória sobre a palavra na heterodiscursividade; 04 Palavra neutra da língua: a questão do ensino
2020/21	Círculo-Rodas 8	O grotesco dos nossos tempos: vozes,	03 - 01 Vozes; 02 Ambientes; 03 Horizontes.

		ambientes e horizontes	
--	--	------------------------	--

Fonte: Organização dos autores.

A reunião dos temas e seus desdobramentos informa um repertório ampliado, com pontos de abordagem que, notadamente, conectam questões do referencial a desafios conjunturais. Evidenciam-se aproximações contextualizadas em lutas do presente, chamando à participação ativa, de modo a expressar o potencial político do referencial (Brandist, 2009). Nessa perspectiva, os textos solicitados aos participantes (que integram os Anais) podem ser considerados no âmbito do potencial político das práticas textuais-discursivas, em especial, na possibilidade de produção de sentidos contra-hegemônicos, situados em diálogos com a conjuntura social.

Para realçar essas conexões, apresentamos mais um exemplo (uma vez que a primeira circular de 2021, citada anteriormente, também expressa essa conexão), selecionado da explicação do tema de 2017:

As atividades que circunscreverão o IV EEBA 2017 serão em torno do tema “Resistências à escatologia política: narrativas, corpos e risos enunciando uma ciência outra”. Acontecimentos diversos têm gerado muita desilusão com a política que se pratica em nosso país e ampliado a resistência contra o próprio exercício político, como ato ético de homens públicos. No entanto, cada escolha que envolve outros é política. Quem está na academia é um agente político. A/O profissional da educação também, circunscrito temporária e espacialmente à sala de aula, com seus estudantes, seus colegas, sua escola, a comunidade das famílias dos seus estudantes. Propomos pensar e produzir textos sobre algumas formas de resistir à escatologia política de uma época em mudança, evitando que o exercício político seja interpretado em dois sentidos igualmente perigosos: como “juízo final” e como algo a se repudiar, um dejetivo. Tomamos as manifestações humanas narrativas, corporais ou risíveis como formas de resistência à escatologia política a fim de evitar o esvaziamento do interesse político da sociedade, além de

serem modos que enunciam uma outra ciência, uma ciência do singular, de caráter heterocientífico. Propõe-se um evento em que o pensamento científico nas ciências humanas se produza em relação com os sujeitos dialógicos, constituindo também reflexões que se materializarão em dissertações, teses, artigos e livros, além de, como produto do evento, anais publicado em forma de e-book (IV Encontro de Estudos Bakhtinianos, 2017, p. 13).

Assinalamos que as temáticas só puderam ser assim delineadas, com sustentação nas interlocuções com o referencial, a conjuntura, os organizadores, o público almejado, etc. Na abordagem da organização dos trabalhos, propomos observar para além de padrões de repetição, de modo a supor uma assinatura partilhada. A partir da “aprendizagem coletiva sobre a experiência anterior” (II CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana, 2009, p. 6), inferimos que, determinadas vivências são reafirmadas e, então, atualizadas, abrindo espaços para também agregarem inovações. Como vivências, é possível reconhecer quatro agrupamentos intercambiantes de atividades: de acolhimento, de arenas, de rodas e culturais. Nos registros, o quantitativo nesses agrupamentos é variável, indicando correlações com volume das inscrições e condições dos espaços locais.

Em termos de concepção, as atividades de acolhimento reúnem os procedimentos de recepção, credenciamento, abertura e outras ações de apoio ao desenvolvimento das vivências. Para ilustrar a ênfase no acolhimento, apresentamos a comunicação a seguir:

Caros amigos de Bakhtin, nossos amigos, chegamos na quarta edição CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana que o nosso Grupo de Estudos de Gêneros do Discurso – GEGe tem o prazer de organizar. O RODAS será na Universidade Federal de São Carlos, como nos anos anteriores. Neste ano ficaremos no Prédio AT-5 [...]. Defronte o prédio nós montaremos uma tenda de Circo, assim será fácil achar o local.

Abertura do RODAS será no dia 15 de novembro, a partir das 19 horas. É um feriado esse dia e a viagem de todos deverá ser tranquila. Nossos ônibus já estarão nesse dia fazendo o roteiro desde os hotéis até o local do evento, partindo às 18h30. Os que não vierem com os ônibus pra UFSCar, perguntem nas portarias que as pessoas saberão orientar. Também placas ajudarão a chegar ao local. Não queremos ninguém perdido e bravo. Procure chegar mais cedo ao local. Já estaremos por lá. E ficaríamos muito felizes se todos pudessem vir pra Roda de Abertura. Assim já ampliamos o foco do evento na fala inicial, fazemos uma lembrança dos outros encontros [Rodas e EEBA], e haverá um som gostoso, e também algum lanche pra podermos conversar e nos reencontrarmos na alegria deste novo encontro. Da mesma forma, nossa alegria seria maior se todos ficassem até o Encerramento do RODAS, no sábado às 18h00 [...] (IV CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana, 2012, p. 5).

Nas especificidades das tipologias de atividades, as arenas incorporam finalidades mais expandidas, dado que “[...] são momentos de plenárias em que ocorrem as discussões iniciais”, com convidados que fazem “[...] falas dialogadas que provoquem os participantes a respeito da temática [...]” (VIII Rodas de Conversa Bakhtiniana, 2021, p. 17).

Já as rodas constituem espaços de ampliação das conversas, sendo formadas por grupos de conversadores (determinado quantitativo de inscritos) e mediadas por uma coordenação. Os propósitos estão ligados ao desenvolvimento dos eixos, incitando a participação, de modo a reforçar o “tom de conversa” e, com isso, distanciar de apresentações formais de trabalhos (VIII Rodas de Conversa Bakhtiniana, 2021, p. 18). Para ilustrar esse intuito, apresentamos a mensagem de orientação a seguir:

[...] Anote sua sala. Veja que em cada horário de RODAS os participantes se renovam, rodam nas rodas. Assim vamos conversando com um número sempre renovado de colegas. Um lembrete é que ninguém vem aqui pra comunicar seu texto, mas pra conversar com os colegas. O texto pode e deve ajudar a todos. Por isso esse livro é nossa leitura até o dia 15/11. E solicitamos que

tragam seus laptops e os fios e os adaptadores em T, pra poderem consultar os textos, se for o caso, e também pra fazerem anotações, se quiserem [...] (IV CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana, 2012, p. 5).

As atividades culturais são promovidas em interação com as temáticas e os contextos de realização, marcando os propósitos de estender os diálogos. Assim, a estrutura dos eventos remete a convites a “[...] pesquisadores, curiosos e interessados no pensamento bakhtiniano para apresentarem suas provocações e contrapalavras nos encontros dialógicos, nas arenas polifônicas e nas rodas de conversa bakhtiniana” (IV Encontro de Estudos Bakhtinianos, 2017, p. 12). Desse modo, nessa descrição marcamos suas particularidades, com fins de enfatizar o fomento a movimentos em que os interlocutores se mostrem ativos. Ativos no evento, na conexão com a conjuntura, nas (im) possibilidades de ação, nas responsabilidades que se impõem...

Interlocutores

Nos contextos dados de cada edição, são interlocutores envolvidos na realização, responsáveis por assumirem as demandas de preparação e de execução e por empreenderem esforços de apoios institucionais. Se é possível observar os registros de responsáveis pela execução, também é evidente a presença dos respondentes. São convidados, instados às contribuições nas atividades de arenas. São inscritos que respondem aos chamamentos, compondo as rodas de conversas. Com isso, apura-se que o quadro de nomeados nos Anais é, em todas as edições, bem extenso. Nesse indicador é possível observar diferentes áreas, vinculações institucionais e perfis de participação.

Por conseguinte, ganha relevo a questão da alteridade. No reconhecimento da multiplicidade presente (e desejada), consideramos, em simultâneo, cada evento como um encontro singular (com suas particularidades temáticas, organizativas e

espaços-temporais) e como integrante do histórico dessas realizações. Nessa interface, retomamos as assertivas bakhtinianas de que as vivências humanas não são reproduzíveis. O caráter de acontecimento realça a ordem das possibilidades de “tirar lições, princípios, orientações e inspirações” (Lima, 2005, p. 15-16). No acontecimento dos eventos, realçamos as aprendizagens desenvolvidas, culminando em inovações, tais como a mobilização de Caderno de Textos (a partir de 2009), de publicação número especial de revista (2015), de arenas desenvolvidas em tenda de circo (2012), de intercâmbios internacionais, de diálogos com movimentos sociais (2020/21) etc.

Nas realizações, consideramos também os eventos como fortalecedores de outros encontros, em função das possibilidades de novas iniciativas e, sobretudo, das próximas edições. Nesse aspecto, cabe incluir os acúmulos, observando que os cadernos de textos, ao ficarem disponíveis, constituem recursos para novos encontros, independente da participação nos eventos. Daí, dado o volume da participação, expresso especialmente no número de textos contidos nos anais de cada edição, podemos deduzir uma interlocução ampliada, potente para outros espraíamentos que, por vezes, podem ser captados na atividade de lançamento/exposição de livros. Na predisposição a novos diálogos, destacamos parte da apresentação do segundo caderno do II EEBA, de 2013:

[...] Impossível falar em Bakhtin sem pensar nos diálogos inconclusos... [...] A prosa foi boa... e, capixabamente falando, “pocou”! Então, não podemos deixar de convidar a todos que estiveram por aqui e os que não estiveram, a ler essa coletânea dos diálogos sempre inconclusos dos estudiosos [...]. Os momentos vividos foram inesquecíveis, irrepetíveis e imortalizados neste e-book por meio dos textos aqui materializados.

Esperamos deixar os que não estiveram aqui com vontade de ter vindo e os que vieram com vontade de voltar. Muito obrigado pela participação e esperamos nos ver de novo nas próximas rodas de conversa, em que lugar desse Brasil acontecerem. Temos certeza de que “pocarão” de novo.... (Campos *et al.*, 2013a, p. 7).

Assim, nessa sistematização dos eventos como encontros, numa compreensão alargada (para também assim entender suas agendas, atividades e participação), queremos enfatizar que são múltiplos os encontros, afetando os interlocutores em variados processos, dos mais sutis aos mais sistemáticos e consistentes. Também aventamos uma multiplicidade de avaliações e ressonâncias. Em síntese, o entendimento do diálogo como ação entre interlocutores (Bakhtin / Volochínov, 1997) permite considerar que as interações mobilizadas nos eventos afetam os interlocutores, instando (diversas e distintas) reações. Nessa dimensão, cabe sempre lembrar o pressuposto da participação ativa (expresso no quantitativo de textos submetidos).

A compreensão alargada da ideia de encontro também comporta o cotejamento com os demais eventos e iniciativas presentes no contexto. Nesses diálogos, retomamos o objetivo do Rodas e do EEBA relativo à sua particularidade, sustentada nos investimentos em interações (menos hierárquicas), colaborações (movidas nos diálogos) e acolhimento à diversidade. Retomamos um pouco dessas questões, com a apresentação do terceiro caderno do II EEBA, de 2013:

Essa coletânea concretiza o fenômeno do encontro, na perspectiva do diálogo, bem no tom bakhtiniano. A proposta, portanto, é fazer desse livro um espaço em que as vozes dos participantes [...] se materializem num coro democrático, com a predominância da diversidade e da inclusão.

O intuito, nesse momento, é garantir espaço para todos, com a consciência da grande heterogeneidade dos textos, sujeitos e, no que diz respeito ao desenvolvimento e maturidade, das diversas pesquisas e posicionamentos que se apresentam, alguns iniciantes, outros já impregnados pelas marcas da caminhada e dos encontros com os textos e eventos bakhtinianos de longa data. Neste sentido, o propósito primordial é concretizar uma atitude de diálogo, de inclusão, de celebração do encontro num grande abraço acadêmico, tentando não deixar de fora uma só voz ou mesmo um eco que seja. Ansioso pela escuta e pela resposta dos diferentes sujeitos e dos diferentes lugares.

A arena está posta, envolvida pela grande e efervescente panela de barro, lugar das misturas, do tempero e da magia, onde sabores e saberes se reúnem na intenção de construir o novo.

É dentro dessa perspectiva que temos o prazer de apresentarmos a coletânea de textos abrigados sob a temática “A vida e as esferas culturais”. São textos que tomam enunciados concretos do âmbito da arte, literatura, cinema, música, etc., apontando discussões sobre diversas esferas culturais (Campos *et al.*, 2013b, p. 10).

Nessa abordagem dos acúmulos, no quadro 03 informamos sobre o acervo, a fim de assinalar a consistência da produção decorrente, indicando uma assinatura coletiva, que se avoluma com cada nova edição.

Quadro 03: Acúmulos

Ano	Edição	Acervo de textos: tipologia e número de páginas (p.)
2008	Círculo - Rodas 1	Fóruns de discussão – 67 comentários reunidos em blog.
2009	Círculo - Rodas 2	Anais: 01 volume com 104 textos (420 p.).
2010	Círculo - Rodas 3	Textos em blog: 192 unidades.
2011	EEBA 1	Textos em blog: 04 arquivos, sendo Introdução (02 p.), eixo 1 com 09 textos (20 p.), eixo 2 com 24 textos (68 p.) e eixo 3 com 14 textos (36 p.).
2012	Círculo - Rodas 4	Anais: 01 volume com 183 textos (596 p.).
2013	EEBA 2	Anais: caderno 1 com 59 textos (257 p.), caderno 2 com 29 textos (410 p.) e caderno 3 com 47 textos (260 p.) ou Edição completa (923 p.).
2014	Círculo - Rodas 5	Anais: 01 volume com 116 textos (830 páginas).
2015	EEBA 3	Anais: 01 volume, organizado conforme os eixos 1 com 56 textos, 2 com 50 textos e 3 com 76 textos (total de 1120 p.).
2016	Círculo - Rodas 6	Anais: 01 volume, organizado conforme os eixos 1 com 19 textos, 2 com 18 textos, 3 com 17 textos, 4 com 61 textos, 5 com 11 textos e 6 com 04 textos (total de 1343 p.).

2017	EEBA 4	Anais: 01 volume, organizado conforme os eixos 1 com 28 textos, 2 com 37 textos, 3 com 86 textos e 4 com 13 textos (total de 1456 p.).
2018	Círculo - Rodas 7	Anais: 01 volume, organizado conforme os eixos 1 com 34 textos, 2 com 19 textos, 3 com 39 textos e 4 com 21 textos (total de 1305 p.).
2019	EEBA 5	Anais: 01 volume, organizado conforme os eixos 1 com 16 textos, 2 com 17 textos, 3 com 08 textos e 4 com 14 textos (total de 561 p.).
2020/21	Círculo - Rodas 8	Anais: 01 volume com 236 textos (1695 p.).

Fonte: Organização dos autores.

Na observação da consistência da produção, ao posicionar as lentes nos registros, cumpre considerar que os Anais remetem à responsáveis, apoiadores, participantes, simpatizantes e muitas outras pessoas que possibilitaram, no compromisso com essas realizações, a composição desses documentos. Reposicionar as lentes permitiria outros modos de ler e outras leituras. Nessa compreensão, retomamos a assertiva de que “[...] a atividade humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (Bakhtin, 2006, p. 311-312). Essa afirmação nos apoiou na interação com os registros, de modo que trabalhamos com a lógica de que os eventos, na complexidade presente em cada edição, envolvem as singularidades dos investimentos (de cada pessoa e instituição) e, em simultâneo, delinham propósitos compartilhados, amalgamando investimentos na presença no Círculo Bakhtiniano no Brasil.

Nos contornos da focalização empreendida – de interação com o acervo –, as múltiplas temáticas (focalizadas nos textos que integram os Anais) serão exploradas numa segunda etapa da pesquisa. Ainda assim, em função de nossa vinculação ao campo da educação, adiantamos a observação de indicadores consistentes ligados à educação e ao ensino, permitindo reiterar a potência da aproximação do Círculo com a educação (Geraldi, 2013).

Com esses aspectos vinculados à caracterização, até então apresentados, caminhando para concluir, reforçamos a atenção para os distintivos do Rodas e do EEBA, em vinculação com o referencial do Círculo. Nesse sentido, como síntese, recuperamos explicação presente nos registros da edição de 2016:

Sobre o formato do evento, tanto o GEGe, quanto o LIBRE-CI [organizadores desta edição], bem como todos os seus participantes das Rodas em todas as suas edições anteriores, entendem que, por ser o primeiro evento neste formato, garantiu-se, desde o início, uma maturidade de conversas que contribuíram significativamente para o aprofundamento das discussões nos mais variados estudos bakhtinianos, em que conceitos e reflexões consolidadas – como se espera de quem estuda o pensador há vários anos, sob o viés de suas especificidades – entraram em choque ou consonância para fomentar novos rumos para o pensamento bakhtiniano no país. O CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana propõe um evento em que o pensamento científico se constrói de modo dialógico, e que de suas conversas resultem as reflexões mais acabadas que aparecerão materializadas em dissertações, teses, artigos e livros com maior densidade e profundidade.

A qualidade de nossas reflexões sempre foi arquitetada pelo coletivo, no acabamento dialógico, recheado pelas muitas vozes de todos os conversadores presentes. As várias vozes, competentes, são sempre bem-vindas e todos os que vêm ao CÍRCULO, vêm para conversar. O aparente “improvisado” da conversa, como método de trabalho, esconde temas bem organizados, falas preparadas, leituras ricas e extensas da obra bakhtiniana e pesquisas desenvolvidas pelos participantes ano a ano. Assim, esperamos encontrar todos os amigos bakhtinianos para arquitetar ótimas conversas em 2016 (VI CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana, 2016, p. 10).

Assim, realçamos a complexidade captada no objetivo de caracterização do Rodas e do EEBA, considerando as agendas de realização, as dinâmicas de desenvolvimento e os interlocutores envolvidos. No percurso de desenvolvimento dos eventos, observamos a reiteração de determinados objetivos com a abertura

ao enriquecimento, repercutindo em ajustes nos tracejos, ou seja, na possibilidade de captar inovações. Evocamos o posicionamento do Círculo Bakhtiniano contrário a qualquer monologização da vida humana (Faraco, 2003), de modo a aventar a presença de muitos dizeres nos (re)desenhos desses eventos, sem menosprezo de eventuais necessidades de reafirmar objetivos e/ou da emergência de conflitos. Com isso, ao sugerir uma assinatura partilhada, não queremos apoucar o papel das pessoas com atuação destacada nos processos de criação e coordenação, aquelas reconhecidamente da – necessária e importante – *linha de frente*, merecidamente, listadas nas partes iniciais (de responsabilizações) dos documentos e, geralmente, nomeadas em agradecimentos.

Lembramos que o referencial do Círculo assinala a questão da unidade, nossa completude inconclusa (Konder, 1990). Daí, pretendemos destacar que as pessoas envolvidas com os eventos, na sua inteireza, movem um espaço de acolhimento que, sem perder o compromisso com determinados propósitos e com a responsabilidade do trabalho assumido, se abrem e/ou são instadas às inovações. Nos diálogos com novos interlocutores que se unem à proposta, atualizam os contornos das ações. Nesse compartilhar, nas condições dadas (pelas respectivas conjunturas), cada edição dos eventos compõe a proposta, contribuindo no processo criador dessa aposta, de modo a posicionar mais uma iniciativa no histórico e a informar particularidades, ou seja, amplia os acúmulos, incluindo novas aprendizagens.

Na abordagem aos eventos, buscamos compor uma visão panorâmica, permitindo destacar, como resultados, a observação das dimensões agregadora e propagadora desses eventos. Apostando no exercício dialógico, o Rodas e o EEBA vêm contribuindo para fortalecer pertencimentos, reconhecer pares de trabalho, fomentar ações e dialogar com outras iniciativas, encorpendo os investimentos de afirmação do Círculo Bakhtiniano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atentos à complexidade das proposições, abordamos os eventos selecionados neste estudo como iniciativas que concertam propósitos, intervenientes, implicações e decorrências, no horizonte de integrar os esforços de afirmação do Círculo Bakhtiniano. O objetivo desta caracterização é também uma aposta nas realizações, na potência dos encontros, na importância dos convites e na afirmação das possibilidades de dizer, em especial, nos enfrentamentos aos desafios contextuais. No desenvolvimento das análises, não se trata de medir impactos, mas de realçar a atuação social, entendendo, conforme o referencial bakhtiniano, que a conjuntura é o terreno das disputas. Nas muitas formas de organizar as proposições (compondo a miríade de marcadores que disputam as possibilidades de ganhar uníssonos), numa dimensão agregadora, apontamos para investimentos voltados à articulação de laços, implicados com a atenção ao contexto. Contexto em suas múltiplas dimensões: do contato com cada pessoa, da comunicabilidade coletiva, da possibilidade de gerar pertencimentos, da atenção às dinâmicas acadêmicas, dos desafios emergentes, dos propósitos de somar esforços com outras iniciativas, etc.

Na atenção às lutas emergentes, sem menosprezo das imposições de desigualdades, dos imperativos voltados a fazer calar e dos desafios requeridos às manifestações, com os dados apresentados, destacamos que esses eventos atuam na articulação de elementos que realçam o campo das possibilidades, em especial, da emergência dos dizeres. Numa dimensão propagadora, ganham importância na particularidade dos projetos que investem em alcançar um “sentir compartilhado” (Bakhtin; Volochínov, 2011, p. 161), valorizando a força coletiva (inclusiva e diversa) no enfrentamento dos desafios.

Como resultados, sem menoscabo de eventuais desafios, dificuldades e divergências, com os indicadores de caracterização (ligados a agendas, dinâmicas e interlocutores), apontamos para

uma incidência consistente, movida com interlocuções e articulações entre pares de trabalho, com fomentos de publicações, com conquista de reconhecimentos e, especialmente, com a reunião de esforços que possibilitam a continuidade dessas iniciativas (com seus distintivos, que marcam as atividades), sobretudo, as edições seguintes dos eventos. Portanto, está posta a expectativa de novas realizações, no propósito de avançar na consolidação desse referencial, com suas premissas, em diálogo com as (muitas) lutas do presente.

Assim, nosso estudo possibilitou a interação com dados que, caracterizando o Rodas e o EEBA, evidencia seus distintos. Nesses eventos somos convidados a sair dos fechamentos (de nossas abordagens, ideias, trabalhos inscritos, etc.) para compor interações, movendo as conversas e encorpendo os encontros. Essa lógica tensiona vários desafios postos: os produtivismos, as hierarquias, as disputas, as formas de participação, a composição dos dizeres e muitas outras questões que nos assolam. Em síntese, os eventos convidam a exercícios de abertura e a vivências de compartilhamentos, sustentados numa comunicabilidade acolhedora, contribuindo para gerar pertencimentos e coletivos de ação. Atentos a esses propósitos, com a premissa da inconclusividade dos diálogos (Bakhtin, 1997), finalizamos este texto ressaltando que seu acabamento se vincula a uma condição de provisoriedade. Isso significa que compartilhamos estas reflexões com o intento de convidar às contrapalavras, que possam nutrir essa teia dialógica. No contexto da necessidade de avigorarmos projetos que dialogam com as lutas em defesa da democracia e da justiça social no cenário nacional, esperamos encorpar o diapasão das iniciativas voltadas à abordagem do Círculo Bakhtiniano.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Arte e responsabilidade. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. XXXIII-XXXIV.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich/ VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoelaevic. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BRANDIST, Craig. Una revisión desde el marxismo. Bajtín: ética, política y el potencial del dialogismo. Herramienta. **Revista de debate y crítica marxista**, 2009. Disponível em: <<https://herramienta.com.ar/una-revision-desde-el-marxismo-bajtín-etica-politica-y-el-potencial-del-dialoguismo>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

CAMPOS, Dulcinéa. *et al.* (Orgs.). **II Encontro de Estudos Bakhtinianos: Vida, Cultura, Alteridade**. Encontro Bakhtiniano com a Linguagem, a Educação e a Ética. EEBA/2013 – Caderno 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a.

_____. **II Encontro de Estudos Bakhtinianos: Vida, Cultura, Alteridade**. Encontro Bakhtiniano com a Vida e as Esferas Culturais. EEBA/2013 – Caderno 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b.

CÍRCULO: **Rodas de Conversa Bakhtiniana 2008**. Disponível em: <<https://circuloufscar.blogspot.com/>>. Acesso em: 02 set. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. São Paulo: Autêntica, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. São Paulo: Autêntica, 2013. p. 11-28.

II **CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana**: Caderno de Textos e Anotações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

IV **CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana**: nosso ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

IV ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS [EEBA]. **Das resistências à escatologia política**: risos, corpos e narrativas enunciando uma ciência outra. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

KONDER, Leandro. Bakhtin: um marxista do carnaval e do riso. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro. 09/05/1990.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin inclassificável. v. 1.).

PENA, Alexandra Coelho. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 62, p. 751–781, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32727>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PORTO BOENAVIDES, Débora Luciene. Publicação e recepção das obras do Círculo de Bakhtin no Brasil: a consolidação da análise dialógica do discurso. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 104–131, 2022. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/56378>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SOUZA, Fábio Marques; OLIVEIRA, Lidemberg Rocha; HAWI, Mona Mohamad (Orgs.) **Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vigotski**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas: Papirus, 1994.

VI CÍRCULO – **Rodas de Conversa Bakhtiniana: literatura, cidade e cultura popular**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

VIII RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA. **O grotesco de nossos tempos: vozes, ambientes, horizontes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VOLOCHINOV, Valentin Nikoelaevic; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, Valentin Nikoelaevic. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. Tradução Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 185-232.

O princípio da combinação de vozes no ato da amorosidade estética

Miza Carvalho¹

1.

EPISÓDIO IMAGENS

Chego à casa de Anacleta Pires e o que me chama atenção é ver que ela é quase sempre cheia de gente: eles vivem juntos. Filhos, netos, avós, vizinhos circulam em um entra e sai constante. No entorno, bem perto, casas dos familiares. A vizinhança é sempre formada por irmão, prima, sobrinha, tia, neta, madrasta, ex-marido, o que cria uma imagem de uma grande família e casas que parecem ser uma a extensão da outra. Lá não há ruas. Os vizinhos não são anônimos.

Anacleta recorda o passado, quando moravam em uma casinha de taipa. Hoje a casa é de tijolo. E foi com cores que eles pintaram as paredes da casa: de amarelo, a cozinha, de laranja, a sala. A varanda é pintada de azul. Aquela pintura colorida da casa deve ter alguma história, mas, como não pergunto, não descubro as narrativas contidas nas cores da casa. Nas paredes estão coladas fotos impressas em papel de um momento da vida daquela família: fotos do dia da formatura na universidade. Todos se formaram juntos: Anacleta e seus filhos, sobrinhos. Anacleta foi a única das irmãs que terminou o segundo grau e, agora, celebra sua conquista de ter conseguido fazer seus filhos estudarem e terem uma graduação na universidade. As fotos do dia da formatura estão na parede ao lado dos desenhos de Enzo, neto de Anacleta. Enzo tem desenhos em todas as paredes da casa. Desenhos que são histórias.

¹ Doutoranda do Programa de Educação da UFF – mizacarvalho@id.uff.br

Na cozinha da casa, um ponto chama atenção: um balde grande, de quase 1 metro de altura e meio metro de diâmetro. É lá que guardam a farinha de mandioca. A todo o momento pegam a farinha no balde grande e colocam disponível na mesa para ser comida na refeição do almoço e do jantar. A farinha, porém, pode ser petiscada a qualquer momento em que se passa na cozinha: uma mãozada no balde ou no pote menor de farinha que fica por cima da mesa e, em um gesto rápido, a farinha já está crocante na boca.

As casas estão circundadas pela mata. A relação da casa com a mata é tão vital que a imagem que crio é da mata como a própria casa. A mata é sala, é banheiro, é cozinha.

A trilha por dentro da mata é o corredor que leva à outra casa.

Na casa-mata, eles estão confortáveis ao redor de suas palmeiras de babaçu, de suas árvores centenárias. Minhas irmãs e irmãos distantes sabem nomear as árvores centenárias, eu não. A simaumeira é uma presença em Santa Rosa, sendo tida como árvore sagrada. Vi pela primeira vez um pequizeiro. As mangueiras eu as reconheço e são muitas. Caminha-se à direita da casa de Anacleta e passa-se por duas casas até chegar ao barracão Nossa Senhora dos Navegantes, que é uma casa de rituais.

O quintal da vizinha de Anacleta é como se fosse também seu quintal, mesmo tendo uma cerca de separação. Lá está a vinagreira de que Anacleta precisa para fazer o almoço. Elas têm intimidade para circularem de lá para cá.

Há também animais que convivem com as pessoas ali: cachorro, gatos, galinhas. À noite, escutei som tão alto de sapos que, na minha imaginação, eles eram grandes como um gato; era grosso e alto o som do seu coaxar. Era preciso desviar das casas das galinhas, elas são presenças constantes passando daqui para lá na varanda de trás da casa.

Logo ali, na beira da varanda, vem da cozinha a água da pia que deságua por um cano. Pelo cano vem água e também restos de comida, gordura, tudo que desce pelo ralo da pia. Foi uma amiga de São Paulo, a Pati, que ajudou a plantar uma bananeira logo ali, ao lado da varanda, onde a água deságua: bananeira adora água e

viveria bem ali. Não deu outra: multiplicaram-se as bananeiras e os cachos de bananas brotaram às pencas.

Quando a água acaba, Anacleta é chamada para ligar a bomba para puxar a água do poço. Poço. Esse de hoje é de plástico/acrílico, o de antigamente, de pedra. Antes, havia igarapés e rios onde a comunidade recorria como fonte de água. Da beleza dos rios e dos igarapés resta a saudade de uma ou outra mãe d'água e resta a luta por manter os rios ainda vivos. Diante do problema da escassez de água, Anacleta recebeu obrigação de fazer um poço no seu quintal. Orientada por um Menino Encantado, filho de Mãe D'Água que apareceu no seu quintal, a partir dele tiveram permissão para furar o poço.

São vários os sentidos que constroem a imagem do poço. Aquele de pedra pode ser símbolo de um tempo em que é possível ver a concretude da ancestralidade viva, mas, ao mesmo tempo, pode ser símbolo de resistência pelo fato de ter sido ali lugar onde os escravizados escolheram acabar com suas vidas como resposta à opressão e à violência; pode ser símbolo da vida enquanto repositório da água, fonte vital, lugar que os antigos mantinham como lugar sagrado onde se encontravam para banhar ou mesmo para pegar água (respeitando os horários autorizados pela mãe d'água); para outros, um poço de pedra hoje só representa ruína abandonada e ótimo lugar para 'fazer sua obra' quando se está no meio do mato e a barriga entope. Há ainda os que enxergam no poço o sentido da luta por água como condição sanitária básica da comunidade, já que derrubaram as árvores, suprimiram os rios, expulsaram as Mães D'Água daquela moradia-mata.

Se, ao fundo da casa há a varanda, na parte da frente existe um terraço que dá para a rodovia, a BR. Caminhões passando dia e noite. Antigamente, perguntava-me por que construíam casas à beira da rodovia. Hoje o ponto de vista mudou. As casas sempre estiveram ali e a pergunta agora é: por que passam a rodovia tão próxima das casas? A trilha-corredor ao fundo da casa é uma trilha-mata para irem até outra casa, na frente é uma trilha-rodovia usada para chegarem à casa vizinha. Ir à casa da vizinha pela beira da BR

faz o coração vir à boca, pois quem garante que, em uma ultrapassagem perigosa, um veículo não virá em cima dos transeuntes? Pela via de trás, não há carro e caminhão, mas há perigo de cachorro. Josi (uma das filhas de Anacleto) foi mordida por cachorro na trilha-mata. Preciso escolher se me arrisco a ser mordida por cachorro ou atropelada por caminhão. Escolho andar sempre acompanhada.

O fato de estar no quilombo fortalece a presença da voz da comunidade, da casa- quilombo como um todo. Cada casa parece somente a parte de algo maior. Sinto os murmúrios da casa quilombo.

2.

Há uma narrativa hegemônica que leva a acreditar que existe uma universalidade nos modos de viver, sentir e agir, orientando nossa vida, tentando homogeneizar um continente amplo e múltiplo como é a África e, conseqüentemente, um empobrecimento dessa face múltipla que as práticas culturais tomam no Brasil.

A afirmação do 'Maranhão como terra mandinga' feita por Matthias Assunção foi para mim marcante – principalmente pelo fato de eu ser maranhense e me levou a perceber a invisibilização dessa alteridade na minha história. A tomada de consciência de que o Maranhão colonial recebeu a etnia mandinga como herança cultural me convida a escutar a escutar o inaudível na cultura afro-maranhense. Esse não reconhecimento coloca diante de mim a tarefa de compreender os signos que enunciam nos repertórios culturais de uma comunidade quilombola no Maranhão.

Da pequena publicação de Matthias Assunção parte a escolha pelo município de Itapecuru Mirim para trabalho de campo; nessa região indica significativa presença dos mandingas, que Matthias descobre a partir da consulta ao *Livro de Óbitos da Freguesia*, bem como às informações que ele obteve a partir do inventário de um antigo fazendeiro dono daquelas terras (Assunção, 2001).

A presença de negros e negras mandingas escravizados trabalhando em engenhos de cana de açúcar na região, em fazendas do Vale do Itapecuru no período colonial é conhecida desde 1622. Esta região concentra, nos dias de hoje, um número bastante expressivo de comunidades organizadas em associações quilombolas que reivindicam o direito ao uso e à propriedade coletiva da terra, e dos 20 povoados que compõe o município de Itapecuru Mirim, Santa Rosa foi eleito por mim como porta de entrada.

A problemática da invisibilização dos repertórios culturais afro diaspóricas se inscreve no desafio de escutar e reconhecer as alteridades sacrificadas, mas ao mesmo tempo aponta a possibilidade de visibilizar a multiplicidade do mundo. Ainda hoje tais alteridades sofrem processos de colonialismo: domesticação dos corpos, imposição de narrativas, desqualificação dos modos outros de viver, processos de uma sutil violência colonial ainda presente que hierarquiza as culturas.

Nossa assunção para buscar compreender o contexto de pesquisa e as interações que nela acontecem, partem dos princípios da filosofia da linguagem, onde no centro está a vida, e, nela um valor humano, diante do qual temos responsabilidades éticas e estéticas. A reflexão trazida aqui hoje parte dessa problemática de invisibilização dos afrodescendentes, e a questão que aparece como central é que quando as imagens de negros e negras são visibilizadas, por divergirem do eixo hegemônico, são consideradas como atrasadas, menores, negativadas, e em alguns casos são ainda apresentadas como exóticas, espetacularizadas, e, muitas vezes, inserem-nas em um processo de pasteurização, a fim de transformá-las em produtos a serem comercializados.

Com Volóchinov (2018), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pude compreender que estar imerso na cultura significa estar situado em algum campo ideológico, um mundo particular que cria signos. Para esse autor, cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo (Volóchinov, 2018, p.94). Assim, algumas perguntas vão se

configurando: como as práticas culturais em Santa Rosa dos Pretos têm orientado sua realidade? De que modo tais práticas têm retratado tal realidade? Posso entender que buscar a visão do campo de pesquisa, neste momento preliminar, além de compreender sua natureza ideológica, é, de certa forma, buscar reconhecer os signos que vivem no campo proposto?

Nessa relação de princípio, Bakhtin afirma a necessidade de posicionar-se de um modo amoroso diante do outro. Então, busco, com este autor, compreender mais aprofundadamente o sentido de ‘amor’ estético como princípio filosófico. Encontro a afirmação do amor como força que tem condição de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, esta diversidade e multiplicidade (Bakhtin, 2010, p.128) do existir enquanto humano valorado. Bakhtin me dá a mão e me mostra que somente a atenção interessada pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo (Bakhtin, 2010, p.128).

Estou compreendendo que preciso estar atenta às minhas reações diante do outro. Como não cair em uma reação indiferente ou hostil (Bakhtin, 2010, p. 128) quando me coloco em relação? Venho entendendo com Bakhtin que o amor tem a força da não indiferença é um convite ético e estético na interação com o outro. Amar não é somente quando lhe damos epítetos de valores positivos (“bom”, “bonito”, etc.), mas é também quando nossa capacidade de atenção amorosa consegue abarcar também todos os aspectos envolvidos, inclusive os epítetos negativos. Na tentativa de abarcar a totalidade dos aspectos, vejo Bakhtin trazendo o ‘amor’ como um dos princípios que caracteriza a qualidade da sua visão estética. Serei capaz de estar atenta às pessoas de Santa Rosa dos Pretos de modo a abarcar a diversidade dos pontos de vista dos valores sem cair em abstrações?

Quando estamos diante de imagens de um(a) afrodescendente lidamos com tal imagem como uma realidade em si, e não as tomamos como objeto de uma realização estética. Diante do outro eu respondo com toda minha vida. Como eu reporto o mundo em

torno das pessoas que encontrei em Santa Rosa? É importante aqui entender que o ambiente vivido em Santa Rosa e reproduzido aqui não são a mesma coisa; trata-se de um acabamento estético dado por mim, pesquisadora, com fins de tomada de consciência atuante, uma tentativa de pôr ordem na composição material, criando uma imagem do mundo, uma imagem aqui especificamente de Santa Rosa. Dentro de minha consciência participante, o mundo é o objeto do ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-palavra (Bakhtin, 2011, p.89), conforme sublinhado por Bakhtin e a minha relação com os objetos do meu horizonte nunca é concluída, mas sugerida (Idem, 2011, p.89).

Quando estive diante dos meus primeiros apontamentos de campo percebi que fazia parte do trabalho com o material, depois de reuni-los em temas, era necessário também fazer o reconhecimento da força teórica que cada um daqueles temas convida a pensar. Como cada situação vivida tinha sido dada em um contexto, em um tom, conhecer o material é também reconhecer esses tons diversos que estão configurando as interações na vida. Daí a narrativa de pesquisadora que tentaremos criar aqui se baseia nessa concepção teórica de que há forças distintas em cada interação na linguagem, criando formas mais ou menos estáveis. Enquanto pesquisadores do campo da linguagem, entendemos a importância de também trazer, na forma da escritura de pesquisa, a compreensão bakhtiniana de escolhas teórico-metodológicas.

3.

Como exercício de trazer na escritura de pesquisa uma forma amorosa de contornar o ambiente do meu campo de pesquisa, criei episódios a partir dos temas reunidos a partir dos meus apontamentos de campo.

Dentre alguns episódios que tateei pela escritura contornar meu objeto de pesquisa, escolhi trazer aqui o 'Episódio Imagens', que foi justamente uma tentativa de criar verbalmente o ambiente de Santa Rosa dos Pretos de forma descritiva. Porém, não pretendi

fazer uma descrição objetiva, como, por exemplo, o jornalismo clássico espera de seus correspondentes, ou uma descrição etnográfica em tom monológico. Antes, a descrição que tentei fazer foi contornada pela estética bakhtiniana com princípios específicos.

Compreendo que a força de criar verbalmente o 'Episódio Imagens' é algo capaz de materializar parte do que foi visto anteriormente com os olhos. A tentativa foi criar imagens a partir do visto e vivido em Santa Rosa dos Pretos, ou seja, uma descrição feita a partir de um lugar extralocalizado. A tentativa é a criação de um ponto de vista espacial que capte uma Santa Rosa em seus sentidos icônicos, possibilitando abertura de vozes e não uma descrição fechada por uma percepção identitária do lugar.

Uma pergunta desponta: as ciências humanas têm técnicas para registro- descrição da alteridade, das vozes múltiplas que compõem uma cena na vida? Neste exercício de dar acabamento à vida pela escritura (esta busca por uma maneira aberta e alteritária de escrever e descrever, um tratamento dialógico às imagens), vou ao encontro do livro *Elogiemos os homens Ilustres*, de James Agee e Walker Evans. Fui provocada a tentar criar imagens de Santa Rosa não só com os sentidos já acostumados com significações na história. A imagem criada tentou descrever um mundo com sentidos encharcados de representação de futuro.

4.

James Agee abre seu livro sublinhando que, nesta grande bola em que vivemos, alguns vivem em terras distantes, mas, ainda que distantes, são nossos irmãos e irmãos do mundo todo. Santa Rosa dos Pretos é um lugar distante e as pessoas lá também são nossos irmãos e irmãs. Esse autor, já de início, faz perguntas que vão dar o tom do livro: o que deve ter qualquer parte do mundo para ser um bom lar para o homem? De que precisam todas as pessoas para viver confortavelmente? (Agee, 2009). Estou de acordo com sua

afirmação, James, de que a maioria dos homens da Terra passa a vida toda lutando para obter moradia, vestuário e alimentação.

Antônio Bispo dos Santos fez uma leitura sobre o processo brasileiro de colonização que me convoca a perceber que lutar durante a vida toda para obter moradia, vestuário e alimentação é estar mergulhado em processos de expropriação e violência. Compreendo como você, Antônio Bispo, que há comunidades contemporâneas ainda sendo atacadas por colonizadores. Você nos convoca a compreendermos ‘colonização’ como

todos os processos eurocêtricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de uma cultura pela outra, independentemente do território físico e geográfico e que essa cultura se encontra. E vamos entender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa de territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticado nesses territórios. (Santos, 2015, p. 47)

Portanto, a partir de Bispo, entendo que Santa Rosa dos Pretos é uma comunidade tradicional contemporânea que ainda está sendo colonizada. Anacleta também afirma isso ao denunciar a não efetivação da titulação das terras para seus moradores e denunciar as violências por parte dos fazendeiros, posseiros e Estado. A essas comunidades só resta ser ‘contra colonizadores’² e atuar como força de resistência.

Anacleta, Antônio Bispo e James Agee nos sensibilizam para as dimensões fundamentais na vida de uma sociedade tradicional contemporânea. Fico atenta aos símbolos, imagens e significações dos modos de vida que são fundamentais para a existência de Santa Rosa, entendendo que lá eles têm um movimento forte de resistência e transformação do mundo.

Diante dessa afirmação de direitos básicos do humano, forjo meu olhar para meu material de campo buscando ver (James Agee nos convida a aprender a ver como vivem nossos irmãos e irmãs

² Termo forjado por Antônio Bispo dos Santos.

distantes) as casas em que moram nossos irmãos e irmãs do mundo todo, como são construídas; o que comem, de onde vem seu alimento; que roupas usam para se proteger do calor e do frio.

Chegar a uma comunidade quilombola não é o mesmo que chegar a um bairro. Certeau, pensando sobre o 'bairro', define-o como um pedaço da cidade atravessado por um limite distinguindo o espaço privado do espaço público (Certeau, 2011, p.41). Em uma comunidade quilombola, o espaço privado é o quarto de segredos no barracão de Mina no qual só Mãe Severina entra. As outras casas, ainda que pareçam espaços 'privados', estando dentro de uma comunidade quilombola, parecem perder esse sentido de privacidade que há em uma cidade.

Contudo, conhecer o espaço dos meus irmãos e irmãs quilombolas de Santa Rosa não me submete à mesma lógica de circulação nos bairros nas cidades. Há uma rede de sinais sociais em uma comunidade quilombola que não conheço.

Carrego uma visão do quilombo como uma grande casa guardada por encantados. Para entrar, é preciso permissão deles. Tenho Santa Rosa como uma casa coletiva de uma família ampliada.

5.

O Episódio trazido no início do texto é um outro plano de valores construído na dimensão da escritura e é diferente do plano da vida. Não tivemos a intenção de fazer uma descrição meramente teórica, mas foi a criação de um plano onde pudesse ser mantidas as forças criadoras presentes na minha relação com aquele lugar, abarcar os participantes vivos. A ideia da escritura em pesquisa trabalhada com a perspectiva da estética geral de Bakhtin, onde não somente *o conteúdo* ou *o material* são enriquecidos, mas também *a forma* como se diz, é um ativismo proposto por Bakhtin e assumidos por nós do Grupo Atos.

O ativismo propriamente estético manifesta-se no momento do amor criativo pelo conteúdo empaticamente vivenciado, do amor que cria a forma estética da vida empaticamente vivenciada, forma transgrediente a essa vida. (Bakhtin, 2011, p. 79)

Como pesquisadora, agora aqui no plano da escritura, situada de fora da vida, crio esteticamente a partir de conteúdo, material e forma estas reflexões. Vou ao encontro de Santa Rosa, me simpatizo com aquele lugar, mas não me fundo com ele. Com um amor esteticamente produtivo, crio uma forma que exprime uma vida. Sou uma outra situada na fronteira da vida trazendo, não uma vida propriamente dita, mas assumindo este ato de amor estético. O mundo visto por mim em Santa Rosa não se enforma na categoria do eu, mas chega aqui para nós a partir de um acabamento dado por mim, pesquisadora-autora. O Episódio Imagem faz parte da tentativa de servir de ambiente para o encontro com Anacleta Pires, uma das interlocutoras da pesquisa e foi criado a partir de um princípio plástico pictural de ordenamento e informação que vem como elementos transgredientes tanto a mim quanto para Anacleta.

Bakhtin aos poucos vai nos fazendo entender que a compreensão estética e essa criação do mundo exterior são uma dádiva da forma que me possibilita a compreender melhor o mundo e suas relações, dádivas de outras consciências que também dialogam comigo na construção da pesquisa. Tais dádivas vêm dar visibilidade às imagens de negros e negras no Brasil pós-colonial, uma contrapalavra aos acabamentos violentos, sulbaternizantes, mortificadores que o colonialismo continua tentando proferir. A possibilidade de poder trazer novas formas para dar visibilidade aos repertórios culturais dos afrodescendentes no Brasil, no Maranhão, é nova ferramenta ideológica que a estética da criação verbal proposta por Bakhtin nos presenteia.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. *Maranhão: terra mandinga*. CMF-**Boletim do Folclore**, n. 20, ago. 2001.
- AGEE, James, EVANS Walker. **Elogiemos os Homens Ilustres**. Trad. Caetano Waldrigues Galino. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução de Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 10ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.
- FERRETTI, Sérgio. *Importância da Casa das Minas do Maranhão*. **Comissão Maranhense de Folclore**. Boletim. (on-line), nº 16, agosto, 2000.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI, UnB, INCT, CNPq, MCTI, 2015.
- VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora. 16ªed. 2014.

Uma reflexão sobre canção brasileira e uma possível estética bakhtiniana

Natália de Abreu Nascimento
Marisol Barenco de Mello

Dó

No princípio era o dó, e o dó fez-se ré, etc.
(Machado de Assis)

Como você, que não foi talhada pra fazer literatura,
chegou até ela?
(Cidinha da Silva)

Assim chega até Cidinha da Silva a pergunta *Como a literatura entrou na sua vida?*, que ela diz sempre escutar quando está em algum evento literário ou quando é entrevistada. Pode parecer um questionamento inofensivo, mas se nos demorarmos um pouco mais, percebemos que ele vem acompanhado de um certo matiz de inadequação, que a própria Cidinha percebe e pontua, e que pressupõe que há aqueles que são para a literatura e os que não são – estes, sempre pertencentes às classes populares. Mas o mundo da literatura nem sempre chega pelos livros, nem sempre temos acesso a ele pela linguagem escrita, podendo outra linguagem ser uma porta de entrada para as artes de uma maneira geral. Por isso, Cidinha não se priva de responder ao frequente questionamento, e diz: *a arte entrou na minha vida pelas canções que minha mãe e meu pai cantavam em casa, assim como pelo rádio*. A canção, que em nossos estudos assumimos enquanto uma linguagem complexa, aparece como a inversão da ordem: o acesso à arte até mesmo para aqueles que são vistos como se não fossem feitos para ela.

Se a canção possui tamanha importância formativa, ainda que fora dos ambientes formais de ensino, é preciso olharmos para ela com um pouco mais de atenção do que normalmente fazemos. Que música é essa que nos chega e nos forma enquanto ouvintes musicais? Como podemos olhar para este cenário contemporâneo de canções brasileiras? Pensar essas questões é uma tarefa que nos colocamos, mas que também pode nos direcionar para muitos caminhos e até mesmo armadilhas. A primeira da qual podemos nos lembrar seria a de tentarmos nos incumbir da tarefa de determinar, limitar ou definir o que seria esse cenário. Como pretender “resumir” a música brasileira, linguagem há muito tempo já presente em nossas culturas, em suas diferentes manifestações, gêneros e intenções, ainda que tenhamos escolhido focar no âmbito da canção? Seria uma atitude desnecessária e até mesmo reducionista, pois seria tentar monologizar um cenário que é, por princípio, múltiplo e plural, e que não pode ser resumido a algo estático, já que está, agora mesmo, em movimento, em estado de *se fazendo*.

O que nos parece é que, talvez por medo de cometer equívocos no processo, muitas vezes se evita falar de música enquanto linguagem. Não que não se fale dela, mas ainda se pensa pouco sobre a música como uma linguagem formativa – e talvez menos ainda sobre a canção, que está tão presente no nosso dia a dia. Digo isso porque não é incomum que, caso se queira formar alguém com *música de qualidade* ou *música boa*, a maioria das pessoas possivelmente recorrerá à música erudita, e não às canções populares. Além do preconceito, que a princípio nos parece óbvio, com as manifestações que provém do povo, esse ponto de vista também manifesta uma perspectiva redutora da linguagem e da estética, aprisionada pela forma – e não qualquer forma, mas uma determinada, a europeia e ocidental – enquanto determinadora daquilo que é bom.

Nossa pesquisa se propõe a assumir a necessidade de colocar a canção brasileira contemporânea em lugar de pensamento e, principalmente, de diálogo. Esse ensaio pretende colocar esse

cenário em diálogo com os elementos e questões surgidos nas *Arenas Musicais I e II*, realizadas no ano de 2022, com músicos e formadores musicais do Rio de Janeiro. Dialogamos com debates sobre estética, com discussões sobre se nossas canções conversam ou podem conversar com esses debates e, por que não, com trabalhos dos próprios cancionistas que, hoje, criam enunciados musicais diversos, com trabalhos autorais e suas perspectivas estéticas que estão também encarnadas nesses enunciados. Dessa forma, estamos assumindo o desafio de ensaiar uma maneira de pensar uma importante questão, que para nós é: qual a relação entre a linguagem musical e uma formação artística e ético-estética na cultura?

Queremos pensar um fator que perpassa diversos momentos e movimentos da nossa múltipla música brasileira, justamente por se tratar daquilo que os constitui: a canção brasileira enquanto uma linguagem portadora de uma ou algumas estéticas. Isso porque *todo homem que está no mundo pensa seu mundo* e, por isso, os enunciados musicais a que temos acesso, sejam eles do século passado ou os produzidos aqui e agora, são uma forma valorada de pensar o mundo através da linguagem musical. *O ato de criação é um ato de valoração*, seja ele em qual movimento for, ainda que certamente distintos uns dos outros e com suas especificidades.

Precisamos também pensar a estética musical como indissociável da ética, pois ela é indissociável da vida e da história. *Vivemos mergulhados em um oceano de sons. Mergulhados em sons. E em música. Em todo lugar, a qualquer hora. Respiramos música, sem nos darmos conta disso.* Mas, se a música está presente desta maneira em nossas vidas, por que normalmente não nos damos conta? Por que designamos à música um lugar exclusivamente subjetivo, como se não pudéssemos procurar pensá-la e compreendê-la, mas apenas senti-la? Ignorar a linguagem musical como um espaço de pensamento, ideias e valores é, de certa maneira, negar sua potência enquanto uma linguagem formativa e transformadora. Uma obra musical é *viva e significativa do ponto de vista cognitivo*,

social, político, econômico e religioso num mundo também vivo e significante.

É verdade que essa presença musical pode se estender até mesmo para lugares que não imaginamos inicialmente como musicais. Quando escutamos que *o balancinho lá perto de casa que faz “finqui finqui finqui finqui”, tá certo que não tem ninguém cantando nada, mas em mim traz uma sensação de música e de arte*, Isaque Z nos lembra que é possível perceber a música em elementos do dia a dia. Mas, se podemos dizer que o barulho do balanço pode ser música, ou mesmo que o balbucio de uma criança que ainda não fala já é musical, etc., pois portam tom, ritmo e até mesmo melodia, ainda que simples, isso quer dizer que também são arte? Porque está na vida e é musical, é arte?

Ré

A distinção entre arte e vida é uma questão comum no campo da filosofia e, mais especificamente, da estética. Muito já se pensou sobre a arte de uma maneira geral, o que é, para que serve – se é que serve para algo. Nossa mania utilitarista normalmente não se aplica bem no âmbito da arte, nem para outras coisas essenciais à vida, como beijos, abraços e gargalhadas. Pois bem, os filósofos que se propuseram a estudar o campo da estética ao longo dos séculos, como Platão, Aristóteles, Kant e Baumgarten, dentre outros, acabam por se aventurar na discussão do *belo artístico* e do *belo natural*, o que, em algum nível, já nos aponta para a importância e complexidade da reflexão sobre a relação e distinção entre arte e vida. Não é trivial pensar nessa dinâmica, porque há nisso intenções legítimas, como a de conhecer os interesses e possíveis finalidades do campo das artes e até mesmo compreender parte da vida e vivê-la melhor, de alguma maneira.

Esse esforço, no fim, talvez complexifique ainda mais, já que não há de se esperar um consenso ou uma resposta definida, porque há quem defenda diferentes perspectivas. Pois bem, a finalidade da arte, diria Hegel, não é imitar a natureza. *A arte imita*

a vida, podem até dizer, mas para Hegel essa premissa não seria uma verdade. O objetivo da arte não seria tampouco tentar suscitar sentimentos e purificar paixões, como possivelmente tenha tentado a própria *estética expressiva*, da qual falaremos adiante, nem sequer representaria uma tentativa de aperfeiçoamento moral. O escopo da arte seria, para o filósofo, revelar a verdade sobre a forma de configuração artística sensível, ou seja, no belo artístico haveria a manifestação sensível da verdade. Nesse sentido, a arte seria ao mesmo tempo sensível e espiritual, porque, ao mesmo tempo em que está disponível à nossa apreensão sensível, revela o próprio conteúdo espiritual e nos conecta à verdade da existência. A arte se apresentaria então essencialmente como mediação e conciliação entre *espírito e matéria, universal e particular, infinito e finito, pensamento e sensibilidade*.

A obra de arte está no meio entre a sensibilidade imediata e o pensamento ideal. Assim como não podemos dizer que ela é puro pensamento, já que ela se materializa em determinada linguagem, também não poderíamos considerá-la apenas uma existência material no mundo, pois não é como as pedras, as plantas etc., além de poder ganhar sentidos outros quando colocada em outros contextos. Diferindo-se das puras formas do belo natural, *a obra de arte guarda em si o momento da vida do espírito e chama a um pensamento capaz de compreendê-la na sua essência. Essa é essencialmente uma demanda voltada a um coração que a responde. Um apelo endereçado à alma e ao espírito, segundo Hegel*.

Em certo sentido, a perspectiva estética de Hegel nega a concepção antiga de que a natureza possa ser arte, justamente porque a arte vai ser vista como um produto do espírito – *sendo o espírito enquanto pensamento em devir e a arte enquanto manifestação do espírito*. Pensando a arte, o espírito pensaria a si mesmo em uma das suas próprias formas. Para Bakhtin, o espírito é o infinito interior humano, o humano pensante, o autor que responde à vida em certa linguagem.

Mi

Além dos filósofos que se dedicam a pensar a estética a partir de seus métodos de pesquisa e escrita, acreditamos que os artistas que desenvolvem trabalhos em uma linguagem artística também são portadores de perspectivas estéticas, ainda que essas perspectivas não estejam esquematizadas e teorizadas, como se faz no campo do conhecimento. Pergunte a um músico o que ele pensa sobre a música, o que para ele é bom em termos musicais, e ele certamente terá critérios próprios para responder. Mais: faça essas mesmas perguntas a um ouvinte musical, àqueles que têm vivências de escuta musical, e aparecerão também escolhas e critérios do que seria *bom* no que se refere a essa linguagem. Ou, ainda, escute um enunciado musical atentamente e conseguirá perceber que ali estarão contidos critérios formais e conteudísticos do que se entende como valor em uma canção. *Realmente o estético, de certo modo, encontra-se na própria obra de arte [...].*

Como essas respostas e possibilidades podem ser múltiplas, dependendo de a quem se dirige a pergunta e a quais tipos de enunciados temos dado ouvidos, poderíamos quase chegar a pensar que seria uma impossibilidade trazer a música para um lugar de pensamento, já que as perspectivas musicais podem ser quase tão diversas quanto seu número de ouvintes, músicos instrumentistas, cantores e enunciados. No entanto, o que há de se admitir é que, mesmo que possamos obter muitas respostas e diferentes pontos de vista acerca dos enunciados musicais, eles partilham de perspectivas outras, já pensadas na filosofia e na arte, ainda que talvez sejam mais desenvolvidas quando se trata de outras linguagens, como a pintura e a literatura. Um filósofo não inventa o estético, mas recorre à filosofia e seus possíveis métodos para compreender a singularidade da arte e a sua relação com o ético, o político e o cognitivo, ou seja, busca compreender *o seu lugar no todo da cultura humana*.

Além do mais, apesar de não estarem necessariamente esquematizadas como em um sistema, as perspectivas estéticas dos

artistas vêm da sua concepção do que seria a arte, ou até mesmo daquilo que se consideraria belo, ou bom, e esses critérios serão utilizados no próprio processo de criação artística. *Todas as músicas são arte [...], todas as músicas são artísticas*, foi o que Isaque Z nos falou, pois parece inviável pensar que a música possa ser totalmente domada por qualquer outro fator que não seja a própria arte. Foi o próprio Bakhtin quem atribuiu à música o título de *arte livre*. É verdade que, quando ele diz isso, está se referindo a uma não-necessidade de uma relação direta com o material, nem com uma determinação objetual ou puramente cognitiva. A liberdade que Isaque Z aponta nos leva a perceber no âmbito da canção que, ainda que haja o contexto da indústria cultural, que possa existir o interesse por uma fórmula de compor *hits*, ou por circular música a partir de uma perspectiva de consumo, ou ainda quando falamos dos sons cotidianos nos quais conseguimos perceber musicalidade, em todos eles haveria um fator de liberdade da música, uma impossibilidade de domá-la por completo, que seria justamente o que garantiria a ela seu caráter artístico.

Fato é que *todo som pode ser música desde que alguém assim o queira*. O fazer musical não envolve somente um som, mas um trabalho humanizador desse som. Humanizador porque passa por uma certa interferência humana em transformar uma manifestação sonora qualquer – na vida cotidiana poderia facilmente passar despercebido, por estar sempre ali – em um som que porta sentidos e valores, ou seja, tem valor estético, ato esse que na linguagem musical só pode acontecer a partir de uma escuta responsiva. E trabalho, sim, porque demanda um conhecimento dos elementos da linguagem, e uma posição autoral de escolhas dos elementos composicionais e arquitetônicos.

Essa atribuição de sentido nos leva a pensar que na vida também pode haver um certo grau de estetização, pois é possível conferir sentido e valor a elementos que nos chegam. Mas, na arte, existe um outro movimento, o ato de *enformar*, que desloca os elementos da vida e os trabalha em uma linguagem. O barulho do balanço, que poderia ser apenas um som que compõe a paisagem

do parque, quando é percebido enquanto um som musical ganha um outro sentido, ou seja, quando alguém torna um som da vida um som musical, já não se trata mais da vida em si, e sim de uma vida estetizada. *De dentro de si mesma a vida não pode gerar uma forma esteticamente significativa sem ultrapassar seus próprios limites, sem deixar de ser ela mesma.*

Mas esse som pode ainda vir a ser trabalhado de outra maneira, posterior, quando deslocado do acontecimento da vida e inserido em um enunciado musical, para ser composto e trabalhado juntamente com outros elementos da linguagem, assumindo sentidos novos. Assim fez Juçara Marçal, quando se junta a Kiko Dinucci para compor, e decidem fazer uma pesquisa sonora, buscando por barulhos e ruídos do cotidiano, sons do dia a dia para suas canções. Esses sons, a princípio triviais, como o barulho de uma porta, são captados, distorcidos sinteticamente e unidos à instrumentação e à voz, mostrando um interesse em juntar, em suas canções, também aquilo que em geral é considerado inaudível, ao menos em termos musicais – o ruído. Parte desse trabalho pode ser ouvido e percebido na canção *Odumbiodé*.

Nos parece importante perceber que não há uma coincidência entre vida e arte, ainda que toda manifestação artística surja a partir da vida – e, em certa medida, volte para ela. Mesmo um elemento cotidiano, ao ser valorado por um humano concreto no mundo, estetiza-se e pode ganhar forma em certa linguagem. Assim se faz toda linguagem: valorada por um humano concreto no mundo.

Fato é que, embora possamos dizer que toda linguagem é valorada, cada uma delas tem suas particularidades. Por isso, embora pensar a arte, no geral, possa e certamente vá nos ajudar a pensar muitas linguagens (assim acontece no campo da estética), nos parece importante pensar também a partir do contexto especificamente musical, muitas vezes tentando estabelecer um diálogo entre essas perspectivas estéticas e como elas podem ser pensadas em termos de canção contemporânea brasileira.

Fá

Uma das perspectivas que nos apareceu, não ao acaso, mas pela voz de Dominique Rabello, é a perspectiva de uma *música de crítica social*. Ela surge como uma das possibilidades para pensarmos os critérios artísticos musicais da criação de canções brasileiras e pode ser percebida nos enunciados que têm preocupação social. Essa preocupação pode ser demonstrada a partir do interesse em retratar problemas ainda não resolvidos, ou mesmo nem percebidos ainda, com o desejo de que essa realidade possa ser notada e alterada. Wisnik chega a dizer que a música é capaz de falar, ao mesmo tempo, *ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um* e, mais que isso, que *a música ensaia e antecipa aquelas transformações que estão se dando, que vão se dar, ou que deveriam se dar, na sociedade*. Aqui está colocado seu caráter de crítica social, que dá a ver questões que estavam (sendo) encobertas.

Bakhtin também elogia essa qualidade artística ao se referir às obras de Dostoiévski, dizendo que ele escutava *as ideias dominantes, principais (oficiais e não-oficiais)*, mas também *as vozes ainda fracas, ideias ainda não inteiramente manifestadas, ideias latentes ainda não auscultadas por ninguém exceto por ele, e ideias que apenas começavam a amadurecer, embriões de futuras concepções do mundo*. Parece que aqui temos, então, uma perspectiva estética que acontece em diferentes linguagens artísticas, inclusive em momentos sociais e históricos distintos, e muito presente no serviço da construção de uma sociedade com bases outras.

Quando falamos de canção, podemos dizer que Douglas Germano fez isso muito bem em seu disco *Escumalha* (2019), quando decidiu realizar uma pesquisa em busca dos invisíveis, daqueles que o Brasil oficial não presta atenção: *os que estão fora de internet, que ainda se informam pelo radinho A.M., gente que socializa na fila do SUS, na fila do ponto de ônibus, no botequim, na igreja, gente completamente apartada dos grandes progressos da metrópole*, etc. A crítica certamente aparece no conteúdo da letra das canções, mas é trabalhada também nos elementos composicionais, nas escolhas de

gênero, ritmo, instrumentação e entonação. É a partir das histórias e das conversas que surge o roteiro do disco, e elas são contadas musicalmente.

Aqui está um ponto central da estética bakhtiniana: a atenção da criação artística está voltada para um centro de valor humano. Para além da expressão individual, temos a valorização das experiências que concretamente fazem parte da cultura de um povo e, por consequência disso, também das pessoas que ali vivem. Embora possamos dizer que toda música está diante da vida, nessa perspectiva parece haver uma particular valorização das experiências que concretamente fazem parte da cultura do artista, da vida próxima a ele, dos que estão ao seu redor, ou até mesmo de outras comunidades que esse compositor venha a conhecer.

Percebemos essa relação entre a ideia de retratar a vida e sabedoria de um povo, através de canções, com o trabalho realizado por Isaque Z em sua comunidade, no bairro de Vila Rica, em Petrópolis, estado do Rio de Janeiro. Seus enunciados e trabalhos com a arte no geral dão a ver a realidade local, artistas que surgem ali, aprendizados ocorridos coletivamente etc. Estamos falando de canções que, indiretamente, mostram histórias, costumes, temas e questões, bem como a sabedoria e trajetória do seu povo. Aqui temos uma perspectiva estética que tem como base a crítica social manifestada de diferentes maneiras.

Para Isaque Z, não é tudo que deve influenciar o fazer artístico. Não é sobre tudo que se deve falar em um enunciado musical, ainda que isso faça parte da sua vivência ou de suas experiências, justamente porque sua perspectiva enquanto artista é a de potencializar uma *cultura saudável*, aquilo que possa fazer bem, ou mesmo de mostrar aspectos da cultura e da sociedade que nem sempre ganham espaço, como fez em *O.H.T.F.T (Os Homens Também Ficam Tristes)*.

É importante perceber que, ao delimitar a valorização de uma *cultura saudável*, Isaque Z também nos aponta a existência de uma outra cultura, *não-saudável*, que não deveria ser valorizada nos enunciados artísticos. Essa segunda concepção não nos parece ser

fruto de sua própria coletividade, mas vem como um olhar de fora, uma visão espelhada do outro sobre a realidade da comunidade de periferia como um lugar a “ser saneado”, a ser salvo, por ser visto como portador de problemas e abrigo de marginais – no sentido mesmo da palavra, dos que estão à margem. Isaque Z parece perceber uma tendência existente no que diz respeito às invisibilizações sociais: alguns grupos são apagados e, mesmo quando são lembrados, são retratados a partir de uma perspectiva faltosa e, por que não dizer, colonizadora – esse *outro* como um alguém a ser salvo de si. Essa estereotipização não é valorizada por Isaque, que vê na arte um lugar de contrapalavra, onde pode mostrar e elogiar as criações de sua coletividade nas linguagens, as discussões que ali surgem e apontar possibilidades no mundo. É uma maneira de dar a ver a existência da comunidade a partir dos seus próprios valores, sabedorias e vivências. Afinal, dentro de Petrópolis pode haver muitas Petrópolis.

Em 2022, ultrapassando um recorde que ninguém gostaria de quebrar, Petrópolis passou por uma tragédia, recebendo 260mm de chuva em apenas 6 horas. Essa enorme quantidade de água, unida a uma série de irresponsabilidades ambientais e político-governamentais, ocasionou pelo menos 231 mortos, tirou o lar de cerca de 800 pessoas e deixou uma marca irreparável em todos aqueles que vivem ou estavam na conhecida Cidade Imperial, a qual ter esse título de nada poupou.

Isaque Z era uma das pessoas, e presenciou essa catástrofe vista de cima, pois estava em um prédio mais alto, trabalhando. Na ocasião da gravação da *Arena Musical II*, ele nos contou que, quando um certo tempo passou e a situação supostamente melhorou, as pessoas frequentemente pediam a ele: *Isaque, faz uma música sobre isso* [a tragédia]. Aparecia na fala das pessoas como algo lógico que ele, enquanto músico, pudesse e, de certa maneira, devesse retratar o desastre vivido em um enunciado musical. Isaque, no entanto, nunca atendeu ao pedido, pois, para ele, um momento traumático como esse não deve ser eternizado em uma

canção, justamente por não corresponder ao seu ideal do que seria uma *cultura saudável*.

Assim se dá o posicionamento de Isaque Z, único e singular, mas com uma perspectiva estética ancorada em sua escolha valorativa de dar a ver a realidade e questões de sua comunidade, decidindo sobre o que abordar em seus enunciados musicais, como especial foco no que considera ser qualitativo do seu povo. Com isso, não queremos dizer que essa seja a única forma de fazê-lo, mas apontar as escolhas valorativas de um autor diante do mundo, de suas experiências e de suas criações.

Nesse mesmo acontecimento da vida estava Dominique Rabello, que também é moradora de Petrópolis e foi uma das vítimas da tempestade, perdendo sua casa. Nesse caso, ela posteriormente encontra na música uma maneira de trazer a questão através de uma reflexão sobre o mistério do tempo. Inspirada pela poesia de Hilda Hilst, em *Poemas aos homens do nosso tempo*, Dominique lança *Ouro Serpente*, no álbum *O Amor Bateu*, da Tribo de Gonzaga, como presente de agradecimento aos amigos de trajetória musical que a ajudaram a resgatar seus instrumentos musicais da lama. Essa resposta na linguagem musical só poderia acontecer posteriormente, agora através de imagens e da poesia, de maneira relativamente distanciada, já que, no momento mesmo da luta e da dor, não se cria a imagem de um sofrimento, mas se vive.

A essa necessidade de um excedente espacial para haver dimensão estética Bakhtin chamaria *transgrediência espacial* entre o autor e o herói, um dos pontos centrais da sua estética, que estamos buscando compreender. Esse distanciamento se torna basilar para ocorrer atividade estética, porque

[...] de dentro do vivenciamento a vida não é trágica, nem cômica, nem bela, nem sublime para o indivíduo que a vivencia concretamente e para quem tem com ele um vivenciamento empático; só na medida em que eu saia do âmbito da alma que vivencia a vida, que ocupe uma posição firme fora dela, revista-a de carne exteriormente significativa, cerque-a de valores

transgredientes à sua tendência concreta (o fundo, o ambiente como meio e não como campo de ação – horizonte), a vida dessa alma me aparecerá numa luz trágica, assumirá uma expressão cômica, tornar-se-á bela e sublime.

Com isso queremos mostrar que os enunciados musicais surgem como uma resposta a acontecimentos da vida e são portadores de valor, pois são elaborados a partir de um ponto de vista, de uma decisão – se tratando, portanto, de respostas singulares, mas que estão ancoradas em perspectivas estéticas que antecedem esses autores, se conectando à história da arte de uma maneira geral, mas também à história do gênero. Nesse sentido, até mesmo a decisão de não falar sobre algo musicalmente mostra um posicionamento estético, do que se acredita como importante ou não para ser abordado em uma canção, do que deve ou não ser valorizado em um enunciado artístico, bem como o movimento de apontar indiretamente para um evento da vida, reposicionado e ressignificado, mostra. Aqui apareceram ao menos duas concepções de estética: a da filosofia da vida, que retrata um acontecimento vivido por uma coletividade, agora de maneira extralocalizada, e a estética expressiva, que normalmente opta por se ocupar do que é pacífico, não violento e apaziguador.

Sol

Outra maneira de pensarmos o contexto de canções brasileiras contemporâneas seria a partir da ideia de *música expressiva*. Esta, que está intensamente presente no meio artístico musical, também nos foi apresentada por Dominique Rabello como um critério de criação artística. Consistiria em uma relação entre a *música universal* e a *criatividade do compositor*, na qual o cancionista precisaria se relacionar com os elementos musicais já conhecidos para compor um enunciado novo, em um movimento que teria como foco a expressão de si. Aqui se estabelece um diálogo, que pode passar pela história da música, da relação de escuta com as criações já

feitas nessa linguagem, e a escolha singular do compositor que, na criação, retrata alguma vivência, sentimento ou objeto.

A expressão estaria diretamente ligada aos processos criativos, em que o compositor se baseia na busca por maneiras de traduzir sentimentos para a linguagem musical. Tatit chega a dizer que o *plano de expressão* do cancionista é a melodia, que acaba por se revelar como centro de elaboração da sonoridade, porque é preciso mobilizar diversos recursos para construí-la. Mas ela pode também receber outro sentido, relacionando-se ao ouvinte, já que o objetivo de uma *música expressiva* parece ser o de que ele, escutando a música, também acesse sentimentos e sensações.

É importante dizer que autores de outras linguagens artísticas também partilham dessa perspectiva, como na pintura. Percebemos isso de maneira mais clara depois do evento de lançamento da *Revista IMAGO EBA* nº 2, da UFRJ, no qual o Grupo Atos esteve presente. Lá, à escuta de professores e estudantes da Escola de Belas Artes, acompanhamos perguntas que podiam ser feitas por todos e respostas que eram dadas por algum participante da revista. Nesse processo de escuta, percebemos algumas falas que nos indicavam os valores artísticos que eles partilhavam, como quando o professor Ricardo Pereira compartilha conosco a ideia de que *uma criação que não expresse a alma do artista tende a soar falsa*; quando responde a uma estudante dizendo que percebe o seu trabalho como intuitivo e abstrato, pois, no processo de criação, *o intuitivo toma conta de você*; também quando a subjetividade do artista aparece como fundante no processo de criação; e quando, ao apresentar a revista, relata as dificuldades do contexto da pandemia da Covid-19 e lança a provocação: *O que os estudantes da EBA e seus professores podem fazer para manterem vivo o interesse pela expressão pessoal através da arte?*. Essas são algumas falas que nos apontam para a *estética expressiva* como uma possível orientadora também na pintura, a partir de uma ideia de expressão de si na linguagem e da inspiração como ponto de partida do processo criativo.

Essa estética valoriza um movimento de dentro para fora: preza por externalizar na linguagem algo que venha de “dentro”.

A marca do movimento expressionista, seja nas artes visuais, na literatura ou na música, trata-se de uma ruptura com as perspectivas formalistas, naturalistas e neoclassicistas, que tinham seu foco na forma, deslocando a busca da forma perfeita para um foco no conteúdo subjetivo expresso. Lukács chega a dizer que o expressionismo perde, desde seu surgimento, a conexão com o movimento dos trabalhadores e com as forças sociais, porque até mesmo essas questões sociais eram tratadas *ao nível de um idealismo subjetivo, ou um idealismo objetivo místico, e [por isso] não poderiam encontrar compreensão das forças sociais que atuam no mundo real.*

Ela agrega qualquer valor estético espacial como um corpo que expressa uma alma (um estado interior) [...]. Existe aqui uma tendência: a compreensão da atividade estética como um *vivenciamento empático* com o objeto, que seria justamente a expressão de algum estado interior. O que se espera de um ouvinte que entre em contato com esse tipo de enunciado é que ele se compadeça de tal maneira com o que ouve que coincida com ele, vivendo a vida do objeto de dentro. Ou seja, *o objeto da visão estética é a expressão de algum estado interior e se encontrar com essa obra é ter um vivenciamento empático (um convivenciamento; viver como; da mesma forma que esse estado interior),* consistindo em duas formas de expressão: o objeto estético expressa a si mesmo, em uma expressão do herói; e o que está na obra de arte aparece como uma expressão do autor. Mas as próprias categorias de estrutura do objeto estético, o belo, o sublime ou o trágico, se tornam formas de autovivenciamento, não de uma relação com o outro como tal.

O que acontece, nessa perspectiva, é que a relação entre o autor, o ouvinte e o herói tende a se tornar monológica, uma vez que o objetivo da atividade estética é expressar o sujeito para o outro (o ouvinte-contemplador), mas esse outro é passivo, apenas recebe e só *influi na forma na medida em que o enunciador de si mesmo leve em conta o seu ouvinte [...].* A possibilidade de um vivenciamento empático puro significaria uma fusão: ver com os olhos do outro, ouvir com seus ouvidos. Na teoria expressiva, assim se dá o valor estético. Mas, se ocorre essa fusão, Bakhtin nos diz, com ela se

desintegra a própria expressividade externa, seu corpo e uma série de valores plástico-picturais que lhe revestiam vida e lhe dava acabamento para nós. Disso emergem alguns problemas, dentre eles uma mania que nos é bem conhecida: a ideia de, diante de um enunciado, querer acessar o que o autor quis dizer, em detrimento das múltiplas possibilidades de sentido que um enunciado artístico pode abrir.

Na *teoria expressiva*, quando um objeto estético é visto como puramente expressivo, a concepção de mundo se parece com a estrutura de mundo que realmente vivenciamos, porque a personagem central é o *eu*, sendo esse *eu* não expresso em termos plástico-picturais, mas com base na subjetividade particular de quem se expressa. Aqui está um ponto de confusão na distinção arte-vida: se, ao criar um enunciado artístico, eu expresso o meu eu-interior, em que esse herói da arte se diferencia do autor?

O *ato* e o *autoinforme-confissão* são maneiras de exprimir imediatamente a própria diretriz volitivo-emocional, podendo essa expressão acontecer nas categorias de enunciação cognitiva, não propriamente nas formas artísticas. Isso porque elas são maneiras de expressar a vida de dentro. E, além disso, na resposta a essa auto-confissão – ou seja, no *vivenciamento empático* com ela – a *contemplação estética termina e é substituída por uma empatia puramente ética ou por uma reflexão cognitiva, por um acordo ou um desacordo teórico, uma aprovação ou uma desaprovação prática etc..*

Já em termos de vivenciamento estético, se pensarmos juntamente com Bakhtin, precisamos do princípio da *transgrediência*, ou seja, surge a necessidade de se ter um outro ponto de vista, este externo. Assim sendo, a fusão com o herói significaria justamente abrir mão desse lugar de fora, deixando *de enriquecer o acontecimento de sua vida com um novo ponto de vista artístico inacessível a ele a partir do lugar único que ele ocupa, [...] de enriquecer esse acontecimento da sua vida como autor-contemplador*. Por fazer perder esse ponto de vista outro, o próprio *vivenciamento empático* com o herói compromete a possibilidade de olhar para a obra de arte enquanto um acontecimento total único, já que de

dentro não se vê ambiente, mas apenas horizonte, que revela a imprevisibilidade e abertura da própria vida, como a posição humana em que *não sei o que virá*. Tornar-se um com o herói seria privar o vivenciamento estético de uma perspectiva dialógica, monologizando essa relação ao reduzir as possíveis vozes à voz do herói – que, de certa forma, já são as palavras do autor-criador colocadas na boca de um outro, o herói, na *estética expressiva*.

Também por isso um ponto de vista extralocalizado aparece como essencial em uma possível *estética da alteridade*, que estamos tentando pensar a partir da filosofia bakhtiniana. Nela, a posição de um autor (seja ele *autor-criador* ou *autor-contemplador*) não deve se fundir com o herói, mas dar esse passo a mais, porque vem como um ponto de vista outro, em uma posição exotópica, e que *lhe chega pelo alto como uma dádiva do ativismo do outro que lhe vem ao encontro*. No lugar de uma tentativa de repetição da vida, como na fusão com a expressão da vivência de alguém, a vida é enriquecida com valores novos e transgredientes, alteridade que só pode ocorrer quando saímos do monologismo de uma única consciência. *A arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital*.

Quando pensamos em arte, ou mesmo em qualquer tipo de enunciado, sabemos que alguém o criou. O autor, seja ele o escritor, o compositor, o pintor, o fotógrafo, etc., tem seu papel criador facilmente reconhecido, porque é a ele que atribuímos o trabalho com o conteúdo, o material e a forma para dar unidade a um enunciado em determinada linguagem. Certamente uma *estética alteritária* não fugiria de reconhecer o papel criador do autor, pois o reconhece como alguém que se posiciona como um *outro* que responde à personagem e à sua vida, ao mesmo tempo em que não deixa de se relacionar com ela. *Essa resposta criadora é o amor estético*. Mas Bakhtin parece dar ainda um passo além quando nos apresenta o contemplador também como criador, ou seja, trata o espectador ou ouvinte enquanto um *autor-contemplador* que é

indispensável enquanto pessoa criadora no acontecimento artístico e no todo artístico.

Lá

Como a literatura entrou na sua vida? – esta foi a pergunta com a qual iniciamos nosso texto, relatada por Cidinha da Silva. Eis que estamos novamente diante da pergunta que só se revelou no fim, mas que parece ser a base da importância de todo o processo dessa pesquisa: pensar o acesso ao mundo da arte, aqui manifestado por meio das canções, e como podemos contribuir com uma formação estética potente. O que a fala de Cidinha nos revela é que, aparentemente, mantém-se a errônea atribuição do acesso à arte como um privilégio da elite e da classe média, sendo alguém das classes populares visto como uma exceção quando partilha de suas linguagens. A essa pergunta, que já chega pautada em uma ideia de pra quem a literatura deveria ser – ou normalmente é –, ela traz as canções como resposta.

A canção como porta de entrada para a arte, pelas vozes dos outros e pelos meios de comunicação – no caso dela, o rádio. Essa fala de Cidinha só chegou aos meus ouvidos por generosidade de Márcia Concencio, que ao ler o relato da escritora, logo lembrou da pesquisa e compartilhou comigo. Mas possivelmente os ouvidos de Márcia estavam ainda mais abertos para a questão do acesso das classes populares à arte porque, antes disso, ouvimos e relembramos como Fernanda Carneiro contou sua história. Ela chegou, em uma manhã de maio de 2021, e resolveu compartilhar, com suas palavras-ninho:

Nataliaaa
Lembrei de tu
Tava aqui jogando conversa fora com Reinaldo
E...
Eu tava pensando alto
Assim

Me perguntando como sobrevivi e saí da regra do arcaísmo da minha família?

Não foi pela via da escola... não foi por um milagre...

Foi pela música

Minha família sempre foi muito bruta... meu pai racista homofóbico...

Meus irmãos obedientes

Me lembro que os sábados eram dias iluminados... era dia de trabalho doméstico e música

Foi a música que me fez olhar diferente

Tenho uma herança musical maravilhosa

Dos vinis do Chico Buarque... Betania... discos proibidos que ouvíamos enquanto minhas irmãs trabalhavam em casa e eu perambulava entre elas

Só pode ter sido isso... porque de resto a vida era dura

Queria te contar

E te dizer o quanto teu trabalho é importante

Eu nem toco instrumento e tampouco sei cantar... mas aprendi a escutar... escutar música e não a ouvir música...

Só pode ter sido isso. Fernanda nos mostra o papel que a canção teve na sua história, que também aponta para a história de muitas pessoas que *não foram talhadas para fazer literatura* – para elas, a canção aparece como uma brecha para o acesso à arte. Uma brecha, porque ainda que não se tenha livros de literatura em casa, a música entra.

A música não tem jeito. Ela é um modo de penetrar na vida das pessoas. É porque ela não depende de você ter dinheiro pra pagar por ela, como você tem pra você ler um Dom Quixote quando você é pobre e você é criança ainda. Pra você ter um Dom Quixote, pra você ter um Alexandre Dumas na sua casa, isso depende de dinheiro. Agora a música, não.

A música chega até mesmo ao *abandonado*, àquele que *na falta [...] cria; e criando ressignifica o mundo e a si*. Deles, não se espera

muito, mas ainda assim compreendem: *os loucos, os velhos, os poetas e as crianças.*

O encontro das falas e histórias de Cidinha, Fernanda e Márcia com a filosofia bakhtiniana nos abrem os olhos para a importância da canção como uma linguagem formativa na cultura, mas também para a necessidade de não-banalização do papel do ouvinte, para o cuidado que devemos ter em não o tratar como alguém passivo diante da criação de um autor-criador. Ao contrário: não é o compositor o único criador dos enunciados musicais, mas há uma enorme dimensão criadora musical em escutar música. *Haverá sempre pessoas cultas, conhecedores de arte, que se intrometem dizendo: "O povo não entende isso". Mas o povo afasta impacientemente estas pessoas e entende-se diretamente com os artistas.* Tal qual Fernanda: ainda que não se veja com instrumentista ou cantora, aprendeu com os artistas e os vinis a escutar música. Dimensão essa que diz respeito à enformação do enunciado, à maneira como se dialoga os elementos musicais nessa escuta, mas também às possibilidades de vida que a arte pode apresentar. Assim aparecem as canções: um acesso à arte que está disponível a todos, porque vem da escuta dos outros, da voz dos outros, nas relações e na cultura.

A atividade estética começa quando um autor enforma a vida de uma personagem e dá acabamento (seja esse autor o criador ou o contemplador). Quando eu, da minha casa, entro em contato com a obra, assumo a posição de autor, pois assumo uma posição que enforma o herói, a partir de uma elaboração dos elementos musicais, e atribuo a ele valor. Esse papel criador é tão crucial no campo da arte que, nessa relação, a vida só se torna representada na contemplação ativo-criadora do espectador. Para elas e tantas outras, como eu, a arte entra na vida pelas canções.

Em uma possível *estética da alteridade*, a relação arte-vida não aparece como uma tentativa de reprodução e repetição, como normalmente acontece no *vivenciamento empático*, mas como um dar a ver indireto: a arte não é a vida, mas tangencialmente pode nos dar a ver suas questões, pois *o herói é um feixe ideológico do mundo*. A dimensão estética é *a dimensão revolucionária da cultura*, não por ser

revolucionária em si, o que seria potencialmente um engano, mas porque pode mostrar movimentos e questões *em estado de se fazendo*, ou seja, mostra partes do mundo que antes não veríamos: o amplia, coloca em questionamento, embate e/ou diálogo. *A arte sempre fez parte da realidade e sempre concentrou forças de identificação social, em estado de nascente. O artista tem ouvido para essas mudanças sociais e consegue organizar isso no todo artístico e o povo se vê. Assim, coparticipa com o povo.*

Bakhtin também nos sugere que o primeiro passo do exercício estético é, diante de algum objeto, animá-lo e transformá-lo em personagem potencial, dotado de diretriz volitivo-emocional. Mas, ao preencher o personagem de carne, devemos fazer isso de modo que ele seja o herói de um acontecimento acabado. A sua imagem externa não só vai exprimir-lhe a alma, como também concluir essa alma de valores transgredientes ao seu possível autovivenciamento. A própria relação de criação estética se dá em bases alteritárias, em que é preciso haver pelo menos dois, dialogicamente um de frente para o outro. A percepção da forma artística de algo que vemos ou ouvimos acontece na nossa relação ativa e axiológica, porque precisamos *ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia*, superando o seu caráter de coisa: *ela deixa de existir no nosso exterior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se na expressão de uma atividade valorante que penetra no conteúdo e transforma.*

Aqui temos ainda uma outra grande contribuição de Bakhtin para pensarmos uma *estética da alteridade*: não renega a existência da *vivenciamento empático*, mas propõe, no lugar dele, uma *empatia simpática* com o herói, que por si só já é alteritária, pois não vivencia empaticamente com o amor-próprio ou ego da personagem, mas se relaciona com ela como um outro. Para isso, essa empatia viria acompanhada por um passo a mais, extralocalizado, que valoriza a pluralidade de consciências e pontos de vista. Ou seja, o *vivenciamento empático* é apenas um momento da atividade estética, que precisa vir acompanhado de um ponto de vista de fora, criador e exotópico – só assim é possível vivenciar o todo de uma obra. O

todo estético não se convívencia, mas é criado de maneira ativa (tanto pelo autor como pelo contemplador); neste sentido admite-se dizer que o espectador convívencia com a atividade criadora do autor.

Si

A canção é um enunciado complexo e de caráter formativo, ao qual precisamos nos demorar um pouco mais. Há diferentes manifestações estéticas no âmbito musical brasileiro contemporâneo. Em todo enunciado artístico, é preciso pelo menos dois pontos de vista em relação. O dialogismo e a alteridade na arte. A todos aqueles que *não são para a literatura*, a música. O ouvinte como autor. A canção como porta de entrar para o mundo da arte.

Dó

A música é para todos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Penguin-Companhia, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica**. Trad. Marisol Barenco e Mario Ramos Francisco Junior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRECHT, Bertolt. O caráter popular da arte e o realismo. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. **Um Capítulo da história da modernidade estética: debate sobre o expressionismo**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/brecht/ano/mes/arte.htm>. Acesso em 09 jun. 2023.

- LIMA, Márcia Fernanda C. **“Vem ver, Renatinha, uma froza!”: A criança, o poeta e a poesia numa tese-ninho.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2020.
- LUKÁCS, George. Expressionism. Translated by David Fernbach. First published as “Größe und Verfall des Expressionismus,” In: **Internationale Literatur**, no. 1, 1934, pp. 153-73 (in German).
- PEREIRA, Ricardo A.B. **Apresentação.** Revista IMAGO EBA, nº 2, mai 2022.
- SILVA, Cidinha da. Como me tornei escritora. In: AZEVEDO, Luiz Mauricio [et al.]. **Escritos Negros: textos contemporâneos.** Porto Alegre, RS: TAG – Experiências Literárias, 2021.
- TATIT, Luiz. **O cancionista: composição de canções no Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- TAVARES, Isis Moura; CIT, Simone. **Linguagem da música.** Curitiba: InterSaberes, 2013.
- WISNIK, José Miguel; SQUEFF, Enio. **Música: O nacional e o popular na cultura brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

A amorosidade enquanto ato responsável: por uma semiótica da fotografia de escola

Angélica Duarte

APRESENTAÇÃO

Buscamos, neste capítulo, problematizar a naturalização da fotografia enquanto a captura e fixação de um momento da vida – como quem olha para uma janela –que encerra em si uma verdade congelada em uma representação que, como não tem autor declarado, acaba por parecer não ser de ninguém. Tal problemática foi por nós enfrentada ao compreendermos que a fotografia não é meramente um pedaço da vida objetivado fotograficamente, mas uma linguagem, toda constituída por signos.

Assim, nesse texto discutimos, em um primeiro momento, a fotografia enquanto ato responsável. A problemática primeira da filosofia bakhtiniana é como podemos pensar a vida. Para Bakhtin (2012), a arte é necessária como modo de pensar a vida. A arte é um lugar onde a arquitetônica da vida pode ser vista, capaz de revelar os sentidos da dinâmica do vivido, que na vida não podem ser vistos, pela orientação permanente e aberta da relação eu-outro. Esse é o próprio sentido da relação entre arte e vida para Bakhtin (2012), como descreveu bem no manuscrito *Para uma Filosofia do Ato Responsável*: a partir do olhar para a obra artística, é possível retomar os índices de valores contraditórios que estavam em jogo na vida e que estão expressos na linguagem, no nosso caso, a fotografia.

Seguindo a perspectiva da linguagem bakhtiniana, trabalhamos a fotografia como um enunciado que tem, ao mesmo tempo, gênero discursivo e renovação dos sentidos, a partir do enunciado singular. Buscamos as vozes, os seres humanos concretos, valorados e em disputa, que aparecem nos textos.

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela (Medviédev, 2012, p.196).

Um signo recebe sua total significação na vida. Se eu não tomo em consideração a vida, toda interpretação, seja ela subjetiva ou objetiva, será uma leitura abstrata, parcial e objetificadora do outro. É a vida que traz o sentido extraverbal para o signo. Se excluirmos o signo da relação da vida da qual ele se gesta, o que temos é um traço morto.

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido (Volochninov, 2013, p. 77).

Porém, conforme Bakhtin, esse lugar da ética, do ato responsável, do agir irrepitível, do acontecimento único, esse lugar da vida, é um lugar onde não conseguimos, de modo nenhum, dar acabamento. É o lugar do sujeito inacabado que vive no fluxo alteritário dos encontros. Esse não é um lugar propício para o sujeito do ato construir um pensamento acabado.

O ato responsável que compreendemos com Bakhtin é, antes de mais nada, um ato amoroso em que a forma (resposta criadora) exprime também a relação do autor com a personagem – uma relação onde, ao contrário da indiferença, é uma relação de amor, *amor estético*.

A forma estética não pode ser fundamentada de dentro da personagem, de dentro do seu propósito semântico, material, ou seja, de dentro da significação puramente vital; a forma é fundamentada do interior do outro - do autor, como sua resposta criadora à personagem e sua vida, resposta que cria valores que por princípio

são transgredientes à personagem e à sua vida mas mantêm com elas uma relação essencial. Essa resposta criadora é o amor estético (Bakhtin, 2011, p.82).

Acreditamos, fundamentadas em Bakhtin, que para respondermos uma questão artisticamente colocada, precisamos de uma resposta também estética. Entendendo que, nosso projeto de leitura não é somente ver, mas também ensinar a ver e que “cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade” (Bakhtin, 2011), assim, em um segundo momento, buscaremos contextualizar essa amorosidade vivenciada na pesquisa, na escola, apresentando uma proposta de leitura fotográfica a partir de uma crônica do cotidiano escolar.

A FOTOGRAFIA COMO ATO ÉTICO E RESPONSÁVEL

De acordo com Bakhtin, todo enunciado tem uma forma, enforma um herói e é feito por um autor. O ato de fotografar é um ato humano. Sendo um ato humano e responsável, envolve a intencionalidade, a escolha de formas que guiam o pensamento em uma certa direção, que enforma consciente e materialmente a sua visão de mundo. O autor não enforma diretamente o que tem diante de si, mas sim a sua visão de mundo. Uma fotografia, enquanto uma atividade estética pode ser vivenciada pelo autor-criador no ato da criação da obra, mas também pode ser vivenciada pelo autor-contemplador. Quando estamos diante de uma fotografia, ao contemplá-la, assumimos também um lugar de autoria. O autor contemplador precisa ser autor no sentido de reconstruir esse percurso de criação.

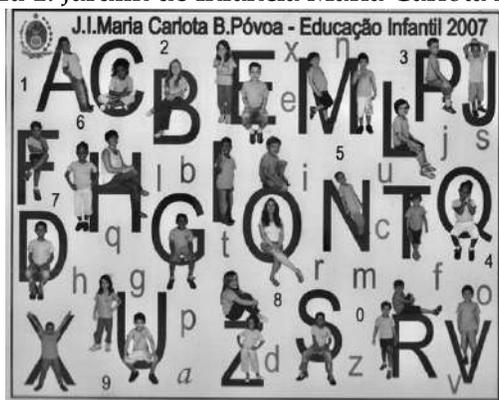
O todo estético não se co-vivencia, mas é criado de maneira ativa (tanto pelo autor como pelo contemplador; neste sentido admite-se dizer que o espectador convivência com a atividade criadora do autor); apenas às personagens é indispensável vivenciar empaticamente, só que aí ainda não se trata de um elemento

propriamente estético: só o acabamento é esse elemento (Bakhtin, 2011, p.61).

Entendendo a fotografia como um ato co-criativo e co-participativo, é preciso desmistificar a fotografia como um discurso de ninguém, bem como desmistificar a fotografia como uma verdade revelada, e reconhecer nela uma linguagem, que, como enunciado humano, tem conteúdo, forma e material, que enforma um herói, um pedaço da vida com valor humano, enformado por um autor que é o fotógrafo, que enformou para que vejamos daquele jeito, portanto, é uma composição.

O autor contemplador refaz esse percurso interpretativo do autor, reconhecendo na forma a intencionalidade do autor, a maneira como ele enformou o herói, os valores que ele deu ao herói a partir do material. O fotógrafo emoldura da forma que ele deseja, enquadra o que deseja que fique mais valorado no centro, decide à direção do ângulo, a direção da luz, o foco, e tudo que o fotógrafo não queria, fica de fora. A questão que se coloca aqui para nós enquanto pesquisadores de educação, na escola, é que, quando o fotógrafo decide agir, ao fotografar uma criança, por exemplo, ele pode decidir agigantá-lo e diminuir o que está fora. Mas, o fotógrafo pode gerar também uma imagem onde a criança seja apequenada. É ideológico esse ato de criar uma imagem de humano com a sua composição.

Figura 1: Jardim de Infância Maria Carlota Póvoa



Fonte: arquivo do pesquisador (2007).

A fotografia tem uma composição: o fotógrafo organiza a cena para fotografar, escolhe onde iluminar com a luz, onde criar sombra, em qual ângulo deve posicionar sua câmera. Com a escolha composicional, ele cria uma arquitetura da vida artisticamente enformada.

Figura 2: E.M.E.F. Samuel Batista Cruz



Fonte: arquivo do pesquisador (2022).

O que é essa arquitetônica da vida artisticamente enformada? Um enunciado cheio de desejos, de intenção e ideologia. Um enunciado em um gênero, usando uma linguagem fotográfica. Segundo Bakhtin, esse ato não é neutro, é um ato responsável.

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas - ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização - estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável (Bakhtin, 2010, p. 44).

Quando o fotógrafo escolhe uma angulação, ele dá um tom. Na fotografia, o tom é dado por alguns elementos da fotografia, como o ângulo que enfatiza o que se quiser. Em uma composição artística, por exemplo, uma fotografia clássica de escola, onde se organizam meninos à frente, meninas atrás, professora ao lado, onde se ordena onde cada um vai ficar pela sua altura, isto é uma composição, uma escolha.

Figura 3: Colégio Marília Matoso



Fonte: arquivo do pesquisador (2004).

Figura 4: Externato Aragon



Fonte: arquivo do pesquisador (1963).

A organização não representa a escola, pois a escola é caos. A escola é, ao mesmo tempo, ordem e caos se constituindo, o mesmo e o diferente no mesmo lugar, como nos fala Bakhtin. Philippe Perrenoud nos fala: *a escola é agir na urgência e decidir na incerteza*, um retrato da escola, que quem vive na escola entende bem. Quem está acostumado com a velocidade que as coisas ocorrem na escola entende bem a fala do Perrenoud, a escola é viva e simultânea, tudo acontece, ao mesmo tempo, e muito rapidamente, as tomadas de decisão normalmente tem caráter de urgência e em meio à incerteza de que realmente alcançarão seu objetivo. Sendo assim,

entendemos que a organização do que chamamos aqui de 'foto clássica da escola' (meninas sentadas à frente com pernas cruzadas, meninos em pé atrás, professora em pé ao lado) não representa a escola em si, mas um modelo de escola.

Essa composição clássica que escolhemos – que é o tom responsável do fotógrafo da escola – foi usada para acobertar violência historicamente. Durante muito tempo, a fotografia foi utilizada para mascarar situações de massacre. Trago como exemplo de ato responsável e alibi, as imagens que por muitos anos foram usadas como disfarce, para encobrir o que acontecia no Campo de Concentração de Terezín – ou Theresienstadt – campo que ocupou o espaço de duas fortalezas construídas, a partir de 1780, nas redondezas do Rio Ohře, próximo à Praga, capital da República Tcheca. A simetria perfeita das ruas de Terezín, geometricamente exatas e as praças cheias de flores escondem a história do sofrimento humano. Em suas propagandas, os nazistas usavam a fotografia e as imagens felizes para retratar um lugar de desenvolvimento, alegria e prosperidade. A mentira, como ato responsável, vira um ato de violência, mentem ao invés de usar a linguagem para dizer a verdade. A verdade que libertaria o outro é negada, o fotógrafo libertaria o outro se deixasse uma dica em suas imagens, sempre temos a opção de tomar outros partidos.

Em outro exemplo, trago Jeremiah Denton, soldado que denunciou torturas no Vietnã. Denton, que ficou preso durante sete anos no Vietnã do Norte, em uma entrevista, foi obrigado a dizer que os alojamentos da prisão eram bons, mas ele piscava em código Morse outra coisa, deixando uma dica de que ali eles eram torturados, denunciou que sofriam maus-tratos ao piscar a palavra "Tortura" em código Morse durante a entrevista. Seu ato responsável de revelar a morte e a tortura usando a imagem enquanto linguagem o libertou.

Diante dessas questões levantadas sobre as fotografias, podemos refletir que quando não problematizamos as fotografias de escola, estamos deixando as violências escolares acontecerem. Quando não problematizamos as fotografias da escola, mas

percebemos que atrás daquela ordem tem uma violência que se pratica contra as classes populares, quando deixamos essa violência passar, a escola vai entrando para a história enquanto um lugar de equanimidade e de democracia, e onde todos limpos e organizados, o que não acontece na realidade. E nós ficamos ali passando aquela mensagem responsavelmente como se não houvesse um problema, como se na escola não se praticasse nenhuma violência.

Devemos discutir o dever e o que é correto, mas quem é que te obriga a fazer? O que é a ética do ato responsável? É a ética de que, estando na cena e sabendo o que é preciso fazer, e fazer. Mas, quando vestimos as crianças de azul, os escondemos atrás de sorrisos e os trazemos na fotografia, estamos encobrindo o que, muitas vezes, acontece na escola.

Não estamos com isso afirmando que a escola seja um lugar onde não haja sorrisos, ou em que os sorrisos sejam fabricados para encobrir problemas sociais. Entretanto, a escola, lugar da diversidade, não se enquadra dessa forma.

A fotografia é um ato responsável que acompanha os atos responsáveis na vida. “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (Bakhtin, 2011). Esse é o tom ético. É sobre esse ato de fotografar, que falamos da transparência da fotografia como se ela não tivesse forma, forma essa que é composicional e arquitetônica. Na forma composicional, fazemos as coisas acontecerem, mas acrescentamos nosso valor de vida, que é a nossa visão de mundo e fazemos disso, então, um ato responsável. É nessa forma arquitetônica que o ato responsável ganha tom. É um ato de autor responsável na arte.

Assim como todo ato responsável, a fotografia é a realização de uma decisão, um ato de enquadrar isso e não aquilo, conclui de forma definitiva o que está dentro e o que está fora. Condensa na fração do segundo que separa a luz e a obturação do *flash* a decisão do fotógrafo, que age com toda a sua vida e experiência e dá

acabamento em um contexto único, singular e já final o sentido e o fato fotografado.

Tudo entra na composição do fotógrafo no ato de fotografar. O universal e o individual se cruzam na unidade da responsabilidade do fotógrafo. Em sua singularidade, ao apertar o obturador, ele escolhe de ‘uma vez por todas’, e não tem mais volta. O que é feito por aquele fotógrafo não pode ser feito por mais ninguém, nunca poderá. Aí, reside a singularidade do existir.

A fotografia é um evento singular, numa fração de segundos, um fragmento da realidade: é do ponto de vista singular no evento que o fotógrafo fotografa. Qualquer tentativa que seja de interpretar a fotografia na busca de superar o dualismo entre a intencionalidade consciente do fotógrafo e a vida, no momento da fotografia, é absolutamente sem esperança, não podemos separar o conteúdo do sentido puxando-nos pelos próprios cabelos.

No momento da abertura da lente, as possibilidades se alargam, a abertura ao novo, uma infinidade de possibilidades; entretanto, “ao abrir-se para o outro o indivíduo permanece para si” (Bakhtin, 2011). Mesmo estando disponível e aberto a ser fotografado nunca seremos fotografados como nos vemos, pois é o olhar do outro para mim, por isso sempre nos estranhemos sob o olhar do que não é ‘selfie’, ângulos que não escolhemos, enfim.

O olhar do pesquisador da fotografia precisa de uma distância focal. A distância medida em milímetros entre o sensor da sua câmera e o centro óptico da lente. No centro óptico os raios de luz entram e, dentro da câmera, se cruzam, formando a imagem. O fotógrafo, em um lugar distanciado, olha, focaliza, fotografa. “A penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar) manutenção que assegura o excedente de conhecimento” (Bakhtin, 2011). É o olhar do pesquisador da fotografia que precisa da distância focal? A distância do pesquisador da fotografia não é mecânica, e não recria o momento da obturação, mas compreende os processos acontecidos pela leitura da imagem, enquanto escolhas, enquanto enquadramento,

enquanto as vozes articuladas pelo fotógrafo. Mais que isso, ele tem a distância de quem vê a fotografia na cultura, no contexto.

Pensemos em uma fotografia já tirada. Não sabemos quem foi seu autor. A foto já foi tirada, ele já é o autor, já tem um autor. Eu então lido com o objeto fotografado enquanto forma da qual participa o autor enquanto forma arquitetônica.

O autor de uma obra só está presente no todo da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse todo, e mesmo ainda no conteúdo separado desse todo. O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença (Bakhtin, 2011, p. 399).

Mesmo que a fotografia se realize com o auxílio de uma máquina fotográfica, é um ser humano este centro de valor, tudo neste mundo só adquire significado em correlação com um ser humano. O ser humano é o centro de valor; existe a câmera, mas a fotografia é obra enunciativa do fotógrafo. Apesar da fotografia ser capturada por uma máquina, um artefato, uma ferramenta, o ato de fotografar não está na câmera, e sim no fotógrafo, e não há fotografia se não houver um valor humano enquadrado, o humano afigurado, mesmo que seja uma paisagem. O fotógrafo é o sujeito do ato, ainda que utilizando um meio técnico como a câmera, mas ali no ato há mais que um sujeito, já que todo ato possui uma arquitetônica concreta formada por três momentos. Ademais, o outro da fotografia, seu herói, o valor humano enquadrado, pode não estar afigurado como humano, mas ser um herói potencial.

Na fotografia de paisagem, encontramos duplicado o valor que o autor dá ao objeto fotografado, ele humaniza aquela paisagem para que ela possa se tornar valor artístico.

Todavia, o ser estético está mais próximo da unidade real do existir-como-vida do que está o mundo teórico; por isso mesmo é bastante convincente a tentação do esteticismo. No existir estético pode-se viver - e tem quem aí viva, mas vivem os outros e não eu - é a vida passada

dos outros contemplada amorosamente, e tudo isso que se coloca fora de mim se correlaciona com essas pessoas; ali eu não encontrarei a mim mesmo, mas somente o (meu duplo que se faz passar por mim; nessa vida eu não posso senão interpretar um papel, isto é, vestir, como uma máscara, a carne de um outro de um morto. Mas, na vida real, permanece a responsabilidade estética do ator e do indivíduo humano em relação à oportunidade da interpretação, dado que a interpretação na sua totalidade é, em geral, um ato responsável seu - do ator, do intérprete, e não da pessoa representada, do herói. O mundo estético na sua totalidade não é senão um momento do existir-como-evento, faz precisamente parte dele através de uma consciência responsável o ato de quem dele participa. A razão estética é um momento da razão prática (Bakhtin, 2012, p.66).

A fotografia, como todo enunciado, tem um ser humano no centro, que na maioria das vezes é o herói. O autor da fotografia é aquele que, em resposta, em uma arquitetônica tríplice, enquadra um valor humano, que pode ser um herói ou o valor humano em potencial.

Se olharmos até mesmo para a geometria de uma construção da arquitetura, conseguimos pensar no valor humano ali enquadrado, acabado. A fotografia, por exemplo, de uma construção arquitetônica teve, para o arquiteto, um valor humano no centro, que foi o valor do arquiteto, agora fotograficamente pelo fotógrafo. Na fotografia linhas retas ou curvas, paralelas ou perpendiculares, iluminação, revelam o centro, em que há um valor humano, feito pelo arquiteto. Em outro ponto de vista, o arquiteto é um autor, e o seu herói potencial é o habitante ideal, assim a forma arquitetônica fotografada é o valor do arquiteto tornado valor para o fotógrafo. O herói, nessa história toda, muda, do habitante do arquiteto para o valor do arquiteto para o fotógrafo, o arquiteto e o fotógrafo são sempre autores.

O fotógrafo não fotografa nada sozinho, mas responde a um valor humano que o chamou para aquele lugar, nunca enquadra sem sentido. O enquadramento que ele faz cria um lugar valorado. No seu tempo de procura, olhando para o que fotografar acontece

a “interação do horizonte cognoscente com o horizonte cognoscível” (Bakhtin, 2011). Duas consciências se cruzam, assim passa a existir para o outro com o auxílio do outro.

Nosso pensamento e a nossa prática, não técnica, mas moral (isto é, nossos atos responsáveis) se realizam entre dois limites: entre as relações com a coisa e as relações com a pessoa. Coisificação e personificação. Cada imagem precisa ser entendida e avaliada no nível do grande tempo (Bakhtin, 2011, p. 407-408).

Deslocada do grande tempo, as imagens não dizem muita coisa, mas se colocadas lado a lado conseguimos ver. Os índices de temporalidade, repetição, continuidade e descontinuidade.

Quando uma consciência encontra a outra, surgem as perguntas. Na fotografia de escola, estamos falando da relação do homem do ato em resposta ao herói, não analisamos somente o fotógrafo como profissional, mas estamos olhando o homem do ato em resposta ao outro.

Traremos, como exemplo na próxima seção, a fotografia de Pedro, que traz um enunciado de uma ação responsável na escola, eticamente na vida, que foi fotografada. O ato foi na vida, mas a fotografia entra como enunciado para transformar a visão das pessoas que não estavam participando do evento vivo.

A AMOROSIDADE ENQUANTO ATO

A direção

Eu pensei que seria fácil estar na direção de uma escola. Eu pensei que caminharia alegremente pelos corredores da escola e que resolveria todas as questões que me incomodavam.

-Você vai levá-lo no passeio?

-Sim

Passo a maior parte do tempo mediando discussões. Sempre tem alguém me olhando de cara feia. Afinal, a minha decisão

sempre ofende e desagrada alguém. Escolher um é sempre não escolher o outro.

-Angélica, eu queria saber se ele vai conosco?

-Sim.

O trabalho burocrático durante muitos dias me engole, eu passo horas tentando preencher um documento, escrevendo uma ata, fazendo um relatório, organizando horários. Alguns dias eu entro nas salas de aula e olho para as crianças. Algumas professoras olham para mim com aquele olhar de: ela está me vigiando? Logo alguém vem me procurar.

-São todas crianças muito novinhas, você vai levar todas? Ele também vai?

-Sim.

Quando iniciei na direção uma colega me disse para 'desacostumar' a receber rosas e abraços, diretoras não recebem isso, disse ela.

Começo todos os meus dias parada no portão, à espera de um abraço, o dia que ele não ocorrer eu não entro.

-tem certeza?

-Vamos. Ele vai comigo.

Se tem um lado bom em ser diretora, está em poder decidir algumas coisas. Nada é bom ou ruim o tempo todo. Mas nesse dia, nesse dia eu agradei por poder decidir.

Saímos todos da escola, rumo ao Planetário, com crianças de 4 a 9 anos, sem distinguir quem tinha necessidades especiais ou não.

Figura 6: Pedro



Fonte: arquivo do pesquisador (2022).

A composição da criança em um estado de corpo de júbilo, o sorriso. O enquadramento da fotografia mostra os braços que se abrem em direção ao céu, com uma luz que forma linhas que promovem uma abertura para a parte de cima da fotografia, algo que busca o céu, o júbilo. A luz na parte de baixo proporciona uma sensação de quentura, como se houvesse calor na parte de baixo. As linhas e as cores jogam o menino para cima. A fotografia foi registrada dentro de uma cápsula que simulava um foguete.

Bakhtin escreveu em *Cultura Popular na Idade Média* que, se o humano não é celebração e crescimento, expansão, abertura, ele é cativo e prisioneiro. A fotografia pode ser usada tanto para apequenar e enquadrar, quanto para jubilar alguém. A fotografia sempre acompanha um processo ético. Sozinha, ela não muda, o que muda é uma palavra no contexto.

Duas pessoas se encontram em uma casa. Estão caladas. Uma delas diz: "Bem". O outro não responde nada. Para nós outros, que não nos

encontramos na casa na situação da conversação, todo esse "discurso" é absolutamente incompreensível. A enunciação "Bem", tomada isoladamente, é vazia e absolutamente carece de sentido. Não obstante, essa singular conversação entre os dois, que consta de uma só palavra expressivamente entonada, é plena de sentido, de importância e está perfeitamente concluída. Para descobrir o sentido e a significação dessa conversação, é necessário analisá-la. Porém, o que podemos submeter dela em análise? Por mais que nos esforcemos com a parte estritamente verbal da enunciação, determinando da maneira mais fina o aspecto fonético, morfológico e sintático da palavra "Bem", não nos aproximaremos um passo sequer da compreensão do sentido global da conversação (Volochínov, 2013, p.78).

O que significa é uma fotografia em um contexto, sem contexto, o texto não é nada, é vazio e qualquer sentido pode preenchê-lo, e levar o sentido em outras direções. Um texto tem que fazer sentido em contexto, a fotografia não pode existir em relação a si mesma, ela precisa existir em relação com a vida, com o ato e o contexto do ato. Essa é uma das minhas teses: a fotografia de escola deveria tomar em consideração o enunciado, que é a fotografia e o contexto do enunciado. E para aprendermos a fazer isso, temos que aprender a reconhecer os percursos de criação. Não temos alibi para não estudar semiótica. Precisamos saber em que língua estamos falando na escola, porque estamos lidando com a fotografia e não temos consciência da linguagem que está sendo falada naquele texto. Então, o autor contemplador, seja ele a mãe de um aluno, seja ele a criança, a professora ou o pesquisador deveriam aprender o percurso de criação fotográfica enquanto uma linguagem.

Entendemos a escola como o lugar da relação amorosa em que se aprende a ser, através do outro, para o outro e para si. "Ser significa ser para o outro e, através dele, para si" (Bakhtin, 2011). "Você não ama um ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama. É nisso que está o caráter específico da visão estética" (Bakhtin, 2012). Entendo o ato estético como a valorização, a reflexão elaborada, com acabamento, acerca da ação ética

realizada pelo sujeito. Estética é a forma do dizer na arte, a reflexão, posterior e exotópica do ato, a fim de dar acabamento. Estética é como o humano enforma um conteúdo usando um material. Mas não a forma pura formalista, mas um autor enformando um conteúdo ideológico em um material em diálogo com o outro, para que um certo valor que ele tem seja ressaltado. Que valor é esse que a sua estética produz?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mesmo tempo em que essa escola reproduz os índices de valor das classes dominantes, ela nos permite ver a vida, para poder superá-los. A mesma linguagem que é instrumento de massacre é, ao mesmo tempo, uma lupa: olho para a linguagem e consigo ver os índices ideológicos e assim consigo alterá-los. Para alterar, é preciso conhecer. Esse é o processo instituinte que a pesquisa propõe, olhar a linguagem como índice ideológico de permanência e de transformação para poder, então, ver.

A fotografia pode ser aqui instrumento de conformidade e reprodução, entretanto, para o semiótico é ao mesmo tempo material para fazer ver. Conseguimos ver através da fotografia aquilo que na vida cotidiana não conseguimos ver. De dentro da vida, não se consegue ver a vida, é preciso um lugar na vida que permita ver em um olhar tangenciado, no limiar entre arte e vida. Na escola enquanto aluna que fui e professora que sou, não consigo ver, a vida é fugidia. Na fotografia, porém, é possível dar um passo, tomar certa distância, ver o que a proximidade da vivência não nos permite ver. Nas palavras de Bakhtin, é preciso exotopia, a posição ao mesmo tempo na vida e na tangente da vida. Lugar da arte, do autor, lugar desviante da linguagem.

A linguagem é signo ideológico, mas não é a vida, é si, mas uma dimensão da vida que te permite ver a vida e, a partir dela, transformá-la.

Desejo que a escola sem ser consiga se reinventar. Eu sempre me recordo de um pequeno manifesto, que já foi tantas vezes

bradado, entretanto, não perde o seu sentido de luta e busca pela transformação: Se a escola não está servindo à maioria e se, ainda por cima, está dando falsas esperanças e ilusões, ela não está cumprindo com sua missão e precisa ser mudada.

Essa é a grande questão que vem me movendo em pesquisas sobre a educação escolar. Eu constantemente enuncio que devemos começar pensando e mudando as imagens que representam e afiguram a escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de (2011). Verbo ser. In: FERRAZ, Eucanaã (Org.). **A lua no cinema e outros poemas**. São Paulo: Companhia das letras.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Latud & Yara Viara. São Paulo :Ed. Hucitec, 2009.

_____. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. Tradutoras: Marisol Barenco de Mello, Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CECCON, Claudius. OLIVEIRA, Miguel Darcy. OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **A Vida na Escola e a Escola na Vida**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. em edição com IDAC, 1985.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A Construção da Enunciação e outros Ensaios**. Tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

O enunciado concreto em prova de concurso para tradutores e intérpretes de Libras

Huber Kline Guedes Lobato
Geraldo Tadeu Souza
José Anchieta de Oliveira Bentes

INTRODUÇÃO

Este trabalho é proveniente das discussões realizadas na disciplina “Tópicos Interdisciplinares em Estudos da Linguagem do Círculo de Bakhtin” do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana (PPGECH), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus de Sorocaba. A disciplina foi desenvolvida de forma remota no período de 24/03 a 30/06 de 2021 sob a responsabilidade do professor doutor Geraldo Tadeu Souza.

Na referida disciplina dialogamos sobre as diversas obras do Círculo de Bakhtin na sua perspectiva interdisciplinar e intercultural. O objetivo principal da disciplina foi o de contribuir com a aplicação interdisciplinar dos estudos da linguagem do Círculo de Bakhtin às pesquisas dos discentes do PPGECH, bem como de discentes de outros programas de mestrado e de doutorado de outras regiões do país.

Dentre as diversas atividades didáticas e pedagógicas da disciplina, foi proposto aos discentes que apresentassem um recorte das suas pesquisas por meio dos estudos bakhtinianos. Assim, no dia 02 de junho de 2021, apresentamos ao professor e demais colegas da turma um recorte da pesquisa de doutorado em educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Na tese de doutorado, defendida em 2023 no PPGED da UEPA, analisamos os enunciados de provas de concursos para Tradutores e Intérprete de Libras (TIL) de instituições federais de

ensino superior do Estado do Pará. Essa tese foi orientada pelo professor doutor José Anchieta de Oliveira Bentes por quatro anos, isto é, no período de 2019 a 2023.

Na disciplina do PPGECH da UFSCar apresentamos apenas um recorte da pesquisa de doutorado, por isso, trazemos neste artigo somente esse recorte, que foi um item – uma questão de prova de concurso – com autoria bibliográfica explícita simples. O referido item foi extraído do boletim de prova para TIL da UFPA – concurso público aplicado no ano de 2013. O item faz parte de um bloco temático denominado de “Marcadores culturais surdos”.

O item foi analisado na perspectiva bakhtiniana do enunciado concreto em articulação com autores dos Estudos Surdos e da perspectiva intercultural. Para isso, utilizamos os seguintes referenciais:

a) Bakhtin (2016); Brait e Melo (2017); e Souza (2002) na intenção de fundamentar o conceito de enunciado concreto.

b) Amorim (2004); Bakhtin (2017a; 2017b; 2017c); e Miotello (2018) para delinear os aspectos metodológicos da pesquisa.

c) Camargo (2012); Coelho (2010); Dorziat (2011); Perlin (2010); e Santos (2011) para embasar os estudos sobre a educação de surdos e tradução e interpretação da Libras.

d) Fleuri (2015) e suas discussões acerca dos movimentos sociais de resistências; os debates sobre questões geracionais e de gêneros, entre outros.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste tópico apresentamos o conceito de enunciado em sua forma analítica concreta. Explanamos sobre esse conceito para que fique claro ao leitor que os enunciados, que também são constituídos pelas orações linguísticas, devem ser analisados por meio dos fenômenos que acontecem na sociedade e na história. No mesmo tópico apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Essa pesquisa é de abordagem dialógico-discursiva a partir de um viés teórico, metodológico e analítico bakhtiniano.

Sendo assim, pontuamos que “é fundamental distinguir, na compreensão do todo da obra do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev, o enunciado concreto da frase, sentença, oração linguística [...]” (Souza, 2002, p. 68). A partir desses pressupostos, percebemos que o enunciado é algo que se concretiza no exterior, ou seja, no meio social em que o sujeito da comunicação discursiva se encontra inserido.

A análise do enunciado não pode ser feita, exclusivamente, no âmbito dos limites do sistema linguístico, mas no âmbito da atividade humana, da vida concreta e na interação entre sujeitos presentes em um mundo concreto. Isso porque, a atividade humana e a interação entre os sujeitos se dá pelo uso da linguagem que são de múltiplas formas, tais como a linguagem verbal e a não-verbal. No âmbito da linguagem, o emprego da língua acontece por meio de enunciados que são expressados por aqueles que realizam, cotidianamente, a atividade humana e a interação.

O termo enunciado, do latim *enuntiatum*, *enuntiatio*, refere-se a uma expressão linguística de sentido completo ou frasal, bem como a “uma expressão linguística de sentido não completo ou da palavra isolada, que pode ser verdadeira ou falsa” (Abbagnano, 2007, p. 337). O enunciado é uma intenção declarativa, explicada ou demonstrada por meio de um discurso – oral, escrito, visual ou gestual – e que possui relação com o contexto em que é enunciado.

Para Bakhtin (2016) enunciar significa o ato de exprimir, de transmitir pensamentos e sentimentos em palavras. Enunciado e enunciação referem-se ao ato de enunciar; não há distinção entre os termos. O enunciado é o ato de produção do discurso oral, do discurso escrito, do discurso visual, do discurso da cultura, entre outros. De acordo com Brait e Melo (2017, p. 71) [...] “o enunciado deve ser enfrentado na sua historicidade, na sua concretude, para deixar ver mais do que a dimensão exclusivamente linguística e/ou a sua fragmentação”.

Deste modo, compreendemos o enunciado como algo contextual e concreto, pois possui uma natureza constitutivamente social e histórica:

[...] um outro índice substancial do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. Nesse sentido, o enunciado tem autor e necessariamente destinatário. Esse destinatário tem várias faces, vários perfis, várias dimensões. Pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana: o destinatário concreto (Brait; Melo, 2017, p. 71).

O enunciado é algo que se concretiza entre parceiros de comunicação dialógica e discursiva, uma vez que o enunciado parte de alguém – o autor – e se dirige a um outro alguém – o destinatário. Os parceiros da comunicação possuem faces, perfis e dimensões diversas, pois presentificam o diálogo na vida cotidiana e em um mundo concreto. Assim, o enunciado também é delineado como enunciado concreto, pois se faz presente no meio social de vida e de mundo.

O enunciado possui um conteúdo temático, um estilo da linguagem e uma construção composicional. Esses elementos estão, indissolivelmente, interligados no todo do enunciado. Para Bakhtin (2016) cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, ou seja, gêneros do discurso ou gêneros do enunciado.

Assim, a definição de enunciado encontra-se diretamente relacionada à de gênero do discurso. Bakhtin (2016) argumenta que a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos que a vida entra na língua. Com isso, o enunciado presentifica-se na realidade social e cultural. Para o filósofo russo, os gêneros do discurso são definidos em primários – simples – e secundários – complexos.

Souza (2002, p. 104) questiona: “e o que são gêneros primários e gêneros secundários?”. Os gêneros primários são os que compreendem os tipos de diálogo oral: linguagem de reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc. Os gêneros secundários, para Souza (2002), são: o romance, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros.

Bakhtin (2016) menciona que os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Por isso, o estudo da natureza do enunciado é algo que necessita ser realizado e compreendido neste estudo. Essa compreensão poderá ser feita pelo pesquisador que, ao se debruçar sobre as expressões dos sujeitos/objetos, vislumbrará seus enunciados concretos durante o ato de pesquisa.

Assim, esse artigo foi escrito a partir de uma pesquisa de abordagem dialógico-discursiva embasada nos pressupostos teóricos, metodológicos e analíticos bakhtinianos. Optamos por “uma metodologia das ciências humanas” (Bakhtin, 2017c, p. 57). Nessa metodologia, o diálogo do Eu-pesquisador com o objeto de pesquisa acontece mediante uma epistemologia da produção da criatividade humana, ou seja, das ciências humanas.

Na pesquisa de base bakhtiniana, “[...] o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível [...]” (Bakhtin, 2017c, p. 58). O cognoscente – o que penetra no outro – e o cognoscível – o que se abre para ser conhecido – estabelecem uma relação dialógica durante a pesquisa. Isto é, o Eu-pesquisador – cognoscente – e o objeto de pesquisa – cognoscível – interagem de forma recíproca durante toda a pesquisa.

O pesquisador e o objeto de pesquisa realizam o diálogo no plano da investigação. Ambos buscam promover, a cada ato de pesquisa, a capacidade de conhecer um ao outro. Isso ocorre quando o Eu exprime-se ao Outro, reciprocamente, o seu conhecimento. Essa expressão ao Outro é, também, expressão a si mesmo, pois o Eu-pesquisador e o objeto de pesquisa (o Outro) constituem um mesmo fenômeno, uma mesma expressão.

A interação face a face, o diálogo, o envolvimento e o enlace com o objeto de pesquisa fazem com que o Eu-pesquisador consiga enxergá-lo de forma contextual, histórica, social e ontológica. Isso tudo faz parte de uma relação de alteridade, pois “[...] sem o reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa [...]”

(Amorim, 2004, p. 29). Por isso, o envolvimento dialógico com o objeto de pesquisa é crucial para que se enxergue tal objeto de forma ampla.

Ao enxergar o objeto de forma ampla, o Eu-pesquisador assume um posicionamento exotópico. É "[...] a partir de um lugar exotópico, conceito bakhtiniano (...) que a busca do encontro se dá [...]" (Amorim, 2004, p. 31). Isso significa que o Eu-pesquisador é aquele que enxerga o objeto com certo distanciamento, buscando aproximá-lo ao universo contextual da pesquisa. O Eu-pesquisador penetra e se funde com o objeto e, ao mesmo tempo, se afasta do mesmo. É "[...] a penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento [...]" (Bakhtin, 2017c, p. 59).

O Eu-pesquisador ao realizar a escrita do texto faz a sua retomada, a repetição da leitura e os ajustes necessários. Isso tudo influencia na interpretação dos discursos advindos do objeto de pesquisa. Tal interpretação não é algo exaustivo, que se esgota com a escrita do texto. Se assim for, não haverá um resultado satisfatório ou uma escrita enriquecedora e que atenda os objetivos do Eu-pesquisador.

Para Bakhtin (2017a, p. 18) "[...] a grande causa para a interpretação é a distância do intérprete – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende interpretar de forma criadora [...]". Essa interpretação está fundada no contexto social, histórico, político, ontológico e ideológico em que o objeto de pesquisa se encontra situado na realidade sociocultural e histórica.

É relevante destacar o ato ético e responsável do Eu-pesquisador e seu excedente de visão, pois é preciso saber "[...] quais são os compromissos que eu tenho, quais são as responsabilidades que eu assumo, como eu vejo responsabilmente, como eu respondo à vida [...]" (Miotello, 2018, p. 23). A relação de alteridade, o olhar exotópico, a escrita, a interpretação com/sobre o objeto de pesquisa, carecem de um ato ético e responsável pelo Eu-pesquisador. O outro faz parte do meu eu, logo o ato de penetrar e

distanciar desse objeto, torna-se um ato que requer responsabilidade e ética no contexto da pesquisa.

Tendo como base os pressupostos teóricos e metodológicos inspirados em Bakhtin e seus interlocutores, apresentamos a pesquisa que realizamos no PPGED da UEPA. A referida pesquisa é de base documental e iniciou-se com um levantamento realizado nos portais da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) e do Centro de Processos Seletivos (CEPS), que são entidades responsáveis por conduzir, dentre as diversas atividades de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, a elaboração e a aplicação de concursos públicos no Pará.

Para a realização desse levantamento definimos alguns critérios para a seleção dos boletins ou provas de concursos, tais como: a) deveriam ser para Tradutor e Intérprete de Libras; b) provenientes de Instituições de Ensino Superior (IES); c) aplicados em IES do estado do Pará; d) elaboradas e aplicadas entre 2010 e 2020. Esse período se justifica em virtude da Lei 12.319/2010 que regulamentou o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras (Brasil, 2010).

Esse levantamento ocorreu no período de março a junho de 2019. Com isso, encontramos 07 (sete) boletins de provas de concursos públicos para Tradutores e Intérpretes de Libras – cargo para o nível superior, destacando que o CEPS elaborou e aplicou 06 (seis) edições de concursos e a FADESP 01 (uma) edição para o referido cargo supracitado.

Dos 06 (seis) boletins que o CEPS foi responsável, conseguimos encontrar todos na própria página desse órgão. Em relação ao boletim da FADESP, após incansáveis buscas na sua página institucional, não conseguimos ter acesso ao boletim. Assim, buscamos na página do PCI-concursos e, dessa forma, conseguimos ter em mãos os 07 (sete) boletins. No contato com o *corpus*, realizamos “[...] a índole de acontecimento do conhecimento dialógico. O encontro [...]” (Bakhtin, 2017c, p. 66). Nesse encontro fizemos análises e reflexões acerca do *corpus* da pesquisa que apresentamos no tópico seguinte.

ANÁLISE DO CÓRPUS

Na análise do item 30 (trinta) do boletim de prova para Tradutores e Intérpretes de Libras da UFPA do ano de 2013, identificamos que este possui uma autoria bibliográfica explícita simples, ou seja, traz uma única referência bibliográfica para embasar os seus enunciados. O item envolve discussões acerca dos marcadores culturais surdos e as suas construções identitárias. Inclusive este é o único item formulado durante o interim de 2010 a 2020 que abordou essa temática. A seguir o item:

30 Perlin (2005) afirma que as identidades surdas podem assumir diferentes facetas. Assim, a autora, em seu texto "Identidades Surdas", aponta cinco categorias de identidades. Marque a alternativa CORRETA:

- (A) Identidades surdas, identidades surdas homogêneas, identidades surdas transitórias, identidades surdas completas, identidades surdas incompletas.
- (B) Identidades surdas completas, identidades surdas incompletas, identidades surdas de transição, identidades surdas, identidades surdas frágeis.
- (C) Identidades surdas, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidades surdas incompletas, identidades surdas flutuantes.
- (D) Identidades surdas completas, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidades surdas flutuantes, identidades surdas fixas.
- (E) Identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidades surdas completas, identidades surdas frágeis, identidades surdas fixas.

Fonte: boletim de prova para TIL da UFPA de 2013.

Mencionamos que, no geral, as discussões sobre os “Marcadores culturais surdos” apareceram de forma tímida em todos os concursos. Os estudos de Camargo (2012) apontam que há pouco destaque no âmbito dessa discussão em concursos para TIL. Inclusive, em sua pesquisa a autora pontua que: “Com relação às perguntas sobre cultura e identidade surda, apresentam-se como referências bibliográficas as autoras Padden (1989) e Perlin [sic] (2001) [...]” (Camargo, 2012, p. 95). Neste caso, o certame da UFPA traz enunciados concretos embasados na obra de Gladis Perlin de 2005 – que é uma autora dos Estudos Surdos – provavelmente uma publicação proveniente da sua tese de doutorado.

Trazemos as discussões sobre “Marcadores culturais surdos” em diálogo com Coelho (2010). Para essa autora, são exemplos de

marcadores culturais surdos: a luta pelo direito de ser surda ou surdo e a luta dos movimentos surdos; a existência e a fluência das diversas línguas de sinais; a pertença a um mundo de experiências e vivências visuais; a construção das identidades politicamente surdas; entre outros exemplos que perpassam pela vida e pelo mundo dos sujeitos surdos.

Os marcadores culturais inserem-se no campo da concepção socioantropológica da surdez, uma vez que esta rompe com a concepção clínico-terapêutica da surdez. Esta última lida com a medicalização, homogeneização e normalização das identidades surdas. Por meio dos pressupostos socioantropológicos da surdez como alteridade é que os Estudos Surdos são ancorados, por isso, tais estudos inflamam os debates sobre a necessidade do rompimento com a colonização dos surdos e a invalidação de seus marcadores culturais.

Na questão 30 do boletim de prova para TIL da UFPA de 2013 há enunciados concretos permeados de aspectos da construção identitária dos sujeitos surdos. Essa construção constitui as diferenças e os marcadores culturais surdos. Por isso, a referida questão é envolvida de elementos discursivos que focalizam os Estudos Surdos e a sua perspectiva ontológica e crítica de perceber o ser humano.

Os Estudos Surdos buscam romper com o conceito de surdez em uma perspectiva clínica recheada de estereótipias e que enxerga a deficiência como um demarcador central das identidades surdas. Assim, os Estudos Surdos defendem uma visão socioantropológica da surdez, ou seja, são contrários a uma concepção de surdez firmada na visão clínico-terapêutica, que propõe um diagnóstico médico da pessoa surda. Os Estudos Surdos:

[...] buscam, assim, fazer emergirem identidades/diferenças que, em vista da característica biológica, sofreram fortemente as consequências da tentativa de enquadramento dos sujeitos em abordagens clínicas, em coerência com o modo racionalista de

desenvolvimento universal, de busca de homogeneidade e padronização das condutas sociais (Dorziat, 2011, p. 14).

Os Estudos Surdos pautam-se no debate socioantropológico das identidades e das diferenças das pessoas surdas. Nesse sentido, a alteridade é uma categoria analítica relevante para esses estudos. As pesquisas provenientes dos Estudos Surdos buscam romper e problematizar a base racional que engessa a sociedade dentro de identidades homogeneizadas e padronizadas. A intenção desses estudos é a diferença dos sujeitos e suas alteridades surdas.

A questão 30 apresenta enunciados embasados em uma pesquisa da autora Perlin do ano de 2005. Essa autora, professora surda, foi uma das pioneiras no campo dos Estudos Surdos no Brasil. Destacamos ainda duas expressões do item 30 do boletim de prova para TIL da UFPA de 2013 que nos chamou atenção: “Identidades Surdas” e “diferentes facetas”. As expressões são provenientes dos estudos de Gladis Perlin.

Em seu texto *Identidades Surdas* (Perlin, 2010) a autora conceitua as identidades como “[...] plurais, múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias, que não são algo pronto” (Perlin, 2010, p. 52). Assim, os enunciados presentes no item 30 formam uma cadeia discursiva com outros enunciados, neste caso, os enunciados provenientes dos estudos de Perlin (2010).

A partir das duas expressões em destaque, o leitor direciona-se às opções de respostas. Ao apreciar o gabarito oficial, tem-se a assertiva (C) como correta e que completa o enunciado da questão. As cinco categorias de identidades são: “(C) Identidades surdas, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidades surdas incompletas, identidades surdas flutuantes”.

Ao desenvolver esta análise percebemos que o foco das alternativas está no jogo de palavras a partir dos vários tipos de identidades. Algo crucial para o leitor, que possui leitura sobre a concepção de identidades de Gladis Perlin, é que identidades: homogêneas – alternativa A; completas – alternativa B; fixas –

alternativas D e E; são identidades inconcebíveis para a autora. Conforme expusemos, Perlin (2010) conceitua as identidades como: plurais, múltiplas, não fixas e não prontas. Assim, pelo critério de eliminação, a opção correta é a alternativa C.

O interessante nesse item é a ideia de tensão que há entre o termo “diferentes facetas” e “identidades homogêneas”, “completas” e “fixas”. Logo, ocorre o fenômeno do uso da palavra e a réplica em sua contrapalavra. Por meio de antonímias é gerada, intencionalmente, uma tensão entre a palavra de Perlin e as contrapalavras do autor ou autores do enunciado – as alternativas do item 30. Há um caráter dialógico entre os termos, ainda que na tensão, no embate de vozes e na discordância, o enunciado torna-se concreto.

Outro destaque que fazemos na referida questão 30 é a expressão: “Marque a alternativa CORRETA”. Consideramos que o termo em letras maiúsculas revela a entonação do autor – elaborador do enunciado. As letras garrafais, de acordo com os estudos das *netquetas* – etiquetas da internet –, marcam uma intenção e uma voz imperativa que indica ordem ou pedido, até mesmo um grito. Assim, há a presença da autoridade da esfera acadêmica e institucional mediante um discurso de autoridade situado no enunciado como um todo.

Destacamos que existe um Guia de Elaboração e Revisão de Itens (GERI) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que recomenda a não utilização de sentenças como “É correto afirmar”, pois seu uso torna-se redundante, uma vez que em toda e qualquer prova objetiva de concurso, tem-se uma alternativa correta que é o gabarito (MEC/INEP, 2010). Contudo, o uso do termo CORRETA, teve uma intenção ou solicitação direcionada ao interlocutor e, ao mesmo tempo, o uso de letras maiúsculas dão garantia ética/jurídica a essa autoridade institucional para que evite recursos jurídicos no porvir.

Consideramos que a questão 30 articula-se com os Estudos Surdos, mediante o diálogo com as categorias das identidades

surdas. A concepção de Identidades Surdas, mesmo sendo alvo de reflexões e problematizações, configura-se como um forte objeto de investigação no campo socioantropológico da surdez, especialmente no âmbito dos programas de pós-graduação em nosso país.

Consideramos que no item ora analisado, ao invés de solicitar apenas a identificação das identidades surdas propostas por Perlin do ano 2005, seria mais interessante reconhecer essas identidades no viés da alteridade das mulheres, dos negros, dos gays, de indígenas surdos e surdas. Para o item em comento caberiam os estudos críticos da Educação Intercultural. Esses estudos provocam a discussão referente à construção das identidades de sujeitos invisibilizados na sociedade.

Para Fleuri (2015) a perspectiva conceitual da interculturalidade crítica situa-se no reconhecimento e no respeito às diferenças dos sujeitos e seus respectivos contextos. A interculturalidade, em seu viés crítico, aponta para um projeto/uma ação decolonial, na intenção de enfrentar a matriz colonial do poder, do saber, do ser e do viver. A ideia é romper com as formas de colonização presentes por muito tempo em nossa sociedade.

A concepção fleuriana de Educação Intercultural apresenta os enfoques temáticos e transversais das relações interculturais que são: articulações entre a intercultura e os debates (inter)étnicos; os movimentos sociais; as discussões geracionais e de gêneros, entre outros. Assim, acreditamos que o item 30, para se tornar mais rico em seu enunciado, deveria ter sido embasado nesses enfoques temáticos.

Os estudos sobre a Interculturalidade Crítica trazem alguns desafios e perspectivas no contexto contemporâneo, que é pensar/fazer uma Educação Intercultural em diálogo crítico com: a justiça e as mulheres, as políticas educacionais indígenas, a educação popular, a escolarização dos diferentes, a diversidade religiosa, a ecologia, entre outros diálogos que podem ser estabelecidos por meio de um construto intercultural crítico de educação.

Gostaríamos de fazer uma pergunta acerca do item 30 do boletim de prova para TIL da UFPA de 2013: Por que houve apenas

01 (uma) questão formulada acerca dos marcadores culturais surdos e de suas construções identitárias durante o íterim de 2010 a 2020?

A resposta para essa pergunta está no contexto histórico e social, ou seja, está no plano concreto da linguagem. A partir de 2010, houve uma tensão entre intelectuais, pesquisadores e professores no estado do Pará e no Brasil em dialogar sobre os aspectos culturais da pessoa surda. Isso instigou fortes críticas aos debates culturais, em especial aos conceitos de Identidades Surdas da professora Gladis Perlin e, acrescentamos, às formulações sobre Cultura Surda das professoras Karin Strobel e Nídia de Sá.

Em relação às Identidades Surdas dialogamos com Santos (2011), um autor paraense, que traz algumas críticas sobre a compreensão da identidade surda. Para o autor, a definição de cada identidade realizada por Gladis Perlin em 2005 estava diretamente relacionada à uma concepção essencialista e à origem ou causa da surdez no indivíduo – se foi detectada, ou adquirida, antes ou depois do período de aquisição da linguagem – pré ou pós-lingual – ou ao período em que o sujeito aprendeu a língua de sinais.

A concepção de Identidades Surdas de Perlin passou por um processo de reflexão crítica em nossa região, pois, segundo Santos (2011), a autora focaliza suas discussões em elementos de fixação das identidades surdas e reivindica uma história única de opressão, entendida como comum a todos os surdos, que os coloca numa mesma origem. Entender a identidade surda por meio dessa homogeneização, significa dizer que há apenas uma forma de ser surdo.

Santos (2011) propõe uma análise do processo de estar sendo surdo, nos seus encontros e na convivência com seus pares e seus outros na diferença, vivenciada como alteridade. Estar sendo surdo, significa estar sendo o outro, é “[...] negar a mesmidade imposta prescritivamente pelo ouvintismo e suas representações presentes na escola, na família, no trabalho etc.” (Santos, 2011, p. 5).

Dessa forma, é possível inferir o porquê de apenas uma questão sobre esse tema ter sido formulada durante o íterim de 2010 a 2020. Isso é decorrente das críticas direcionadas aos estudos

das Identidades Surdas de Perlin de 2005 e sua forma de fixar as identidades em conceitos definidos. Para Santos (2001) o surdo estar sendo surdo, cotidianamente. O “estar sendo” ocorre a partir dos seus encontros, da coexistência, do diálogo com seu outro e os seus outros no respeito da alteridade e diferença.

Com a escrita desse artigo, pensamos que respondemos o porquê das discussões sobre os marcadores culturais surdos aparecerem apenas em um item nos concursos para TIL. Conforme Bakhtin (2017b, p. 41) “[...] o sentido sempre responde a certas perguntas [...]”. Ainda demarcamos, com a pesquisa, que o ano de 2013 é o ano de estreia dos concursos no Estado do Pará. Nesse período as formulações de Santos (2011) difundiram-se na região e as suas problematizações sobre as identidades surdas começaram a refletir e refratar nas provas de concursos.

CONCLUSÃO

Esse artigo, oriundo da disciplina “Tópicos Interdisciplinares em Estudos da Linguagem do Círculo de Bakhtin” PPGECH, da UFSCAR, foi escrito a partir do diálogo *online* ou remoto no primeiro semestre de 2021. O diálogo deu-se de forma interdisciplinar mediante os estudos da linguagem bakhtiniana. Isso contribuiu com a análise realizada nesse recorte da pesquisa de doutorado do PPGED da UEPA.

Houve um diálogo interindividual e interinstitucional que repercutiu qualitativamente com a análise de enunciados concretos de provas de concursos para Tradutores e Intérpretes de Libras do Estado do Pará. Analisamos apenas um item que envolve discussões sobre marcadores culturais surdos e construções identitárias. A escolha desse item deu-se por ser o único item formulado durante o interim de 2010 a 2020 sobre marcadores culturais surdos.

Reiteramos que os marcadores culturais surdos são os gestos/os sinais, os laços, as histórias, as artes, as narrativas e as lutas das pessoas que constituem as comunidades surdas. Trata-se

de uma discussão que carece anunciar as identidades surdas e as suas formas de alteridades: das mulheres, das negras, dos negros, dos gays, de indígenas surdos e surdas, entre outros. Uma discussão que requer uma forte aproximação com os estudos críticos da Educação Intercultural.

O referido item de número 30 do concurso da UFPA de 2013 é emoldurado de enunciados concretos, indissolúvelmente, interligados no todo do enunciado e que focalizam os Estudos Surdos e a perspectiva ontológica e crítica de compreender os seres humanos, sobretudo as pessoas surdas. O item e suas alternativas são delineados por um jogo de palavras a partir dos vários tipos de identidades que se referem aos surdos.

Existe uma tensão entre os termos “diferentes facetas” e “identidades homogêneas”, “completas” e “fixas”. Sendo que a expressão: “Marque a alternativa CORRETA”, em letras maiúsculas revela a entonação do (s) autor (es) do enunciado. Destacamos ainda, que os enunciados que constituem o item analisado formam uma cadeia discursiva com os pressupostos de dois destinatários concretos: Santos (2011) e Perlin (2010).

O item analisado aqui nesse artigo possui uma construção linguística que levou o Eu-pesquisador a enxergá-lo como um enunciado concreto, isto é, situado no meio social. Isso ocorreu, pois cada enunciado deve ser enfrentado, analisado e compreendido na sua historicidade, na sua concretude, na sua forma interior e exterior em articulação com o plano concreto, com a vida e com o mundo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução e notas por Paulo Bezerra, Notas da edição russa por Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.

_____. A ciência na literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017a, p. 9-19.

_____. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b, p. 21-56.

_____. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017c, p. 57-79.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017, p. 61-78.

CAMARGO, Ana Claudia dos Santos. Concurso público para Intérprete Educacional: saberes determinados para os candidatos - conjuntura nacional. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (orgs.). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 75-107.

COELHO, Orquídea. Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e a para um mundo. *In*: COELHO, Orquídea. (Org.). **Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez**. Porto, PO: Livpsic, 2010, p. 16-100.

DORZIAT, Ana. Apresentação. *In*: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 5-18.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. *In*: POZZER, Adecir; Et al. (orgs.). **Ensino Religioso na**

Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Editora Saberes em Diálogo, 2015, p. 35-51.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens.** Brasília-DF: MEC/INEP, 2010. Disponível em: https://www.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_eme_m/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em 30 ago. 2019

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In:* SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 51-73.

SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **Identidade como metamorfose na educação de surdos em Belém.** 2011. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará: Belém, 2011.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev.** São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 2002.

Diálogo de saberes culturais e narrativas de vida de moradores da Baía do sol-Mosqueiro-PA

Dilma Costa Nogueira Dias
Fábio da Conceição Câmara
Maria Catarina Wanzeler Carvalho
Miguel Costa Silva

INTRODUÇÃO

O ato de narrar permite um mergulho em saberes tão preciosos que proporcionam compreensões, ajudam em nossa constituição como sujeitos sociais e a preciosidade das narrativas nos adentra a situações, a épocas, a saberes que são desconhecidos e nos provocam maneiras e encontros de viajarmos no tempo.

Segundo Bertaux (2010), o ato de “contar” uma história nos permite narrar, pontuar os detalhes, fazer um recorte do que é necessário para a comunicação com o outro, proceder uma descrição, ou até mesmo julgar as ações dos personagens. Nesse sentido, o autor aponta que “o verbo ‘contar’ (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma de narrativa” (2010, p. 47).

E ainda afirma que as narrativas de vida nos provocam a refletir e a perceber se o relato tem predominância do tipo narrativo, descritivo, explicativo ou avaliativo, partindo do pressuposto que podem ocorrer narrações, descrições, explicações e avaliações.

Nessa perspectiva narrar histórias potentes nos provocam e trazem à tona, discussões relevantes – esses relatos são as narrativas dos moradores, da Baía do Sol -, que são atos de fala do contexto amazônico, a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa. E as opiniões desses atores são relevantes para o processo

de investigação e contextualizar, pois a partir das falas podemos relacionar a realidade desses moradores com as situações globais.

Epistemologicamente, essa metodologia nos permite dialogar acerca dos saberes contidos nos relatos orais desses enunciadore, a partir de uma inserção de suas relações sociais em que os sujeitos se reconhecem por meio da linguagem e é por meio dela que se mostram atuantes a ponto de interferir na vida do outro, ou seja, a linguagem é uma criação coletiva em que se manifesta a ontologia do eu-para-mim, do eu-para-o-outro e do outro-para-mim, conforme os termos utilizados por Bakhtin (2003).

Ao adentrarmos no mundo da narrativa, um novo mundo é construído, no qual símbolos verbais se relacionam, confrontam-se, excluem-se e até se ressignificam, afinal, estamos lidando com o mundo da cultura quando se pretende criar um sentido para a vida por meio dos sentimentos, expressões faciais, afetividades e amorosidades.

Sendo assim, o diálogo promovido em virtude das narrativas de vida é de suma importância para preservar e divulgar esse conjunto de construções culturais – principalmente centradas em narrativas orais – que passam de geração em geração. Pois, “a metodologia narrativa de pesquisa parte das relações reais para produzir a concretude de seus enunciados” (Serodio; Prado, 2015, p. 100).

No que concerne à narrativa de vida como mecanismo neste processo de pesquisa científica no campo de educação, é relevante entender que:

[...] texto é sua materialidade, gênero só pode ser compreendido levando em conta o desejo de alguém de pronunciar-se para alguém, ambos situados no tempo, espaço e relações sociais e fazendo uso dos elementos intrínsecos apontados anteriormente. Sem o texto não há gênero, mas sem relações sociais não há desejo de comunicação que se estabeleça tipicamente dentro de uma esfera social e que possibilita a produção textual (Serodio; Prado, 2015, p. 94).

Nesse sentido, é perceptível a riqueza de relatos desses moradores, que constroem cada dia sua história como seres histórico-culturais e com isso mantêm viva toda essa diversidade de saberes populares. Uma vez que, “o diálogo traz a marca não de uma, mas de várias individualidades” (Bakhtin, 2016, p. 15).

O diálogo não é apenas pessoas falando frente a frente, mas toda sua dinâmica que envolve seus saberes acerca de seu contexto, expressões corporais, gestos e qualquer forma de se expressar, haja vista que são relevantes e trazem consigo suas histórias de vida e posicionamentos. Diante disso, “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (Volóchinov, 2017, p. 124).

É importante observar e participar da cultura local, valorizar esses moradores-narradores e, também suas origens, abrangendo a cultura familiar, na qual os mais antigos repassam para os mais novos o que se convencionou chamar de herança cultural: as músicas regionais, a prática da medicina alternativa, o plantio e a colheita de frutos, a pesca, a preparação da farinha, o artesanato popular, as manifestações populares e as narrativas amazônicas.

Por isso, neste estudo nos centramos nas narrativas de vida contadas pelos moradores-narradores, a partir das rodas de conversa. Defendemos que a partir destas é possível identificar os saberes culturais, visto que, através de encontros dialógicos que possibilitou ouvir e conhecer suas formas de viver e agir sobre uma realidade.

Temos como subsídio, a roda de conversa como base para os encontros dialógicos, a qual proporcionou uma relação sem hierarquias. Sendo assim, não havia quem sabe mais ou menos, mas sim, todas as falas foram significativas e relevantes para compreensão deste estudo. Defendemos o diálogo como forma de agir sobre o mundo, no sentido de que quando cada um profere sua palavra, torna-se humano (Freire, 2014).

As rodas de conversa foram fundamentais nesse processo de pesquisa fundamentado pelo diálogo, tendo a forma de diretriz deste processo de pesquisa. Nesta perspectiva de escuta e fala, “o

diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (Freire, 2014, p. 113). Portanto, o diálogo durante os encontros é fundamental para incentivar a interação dos moradores-narradores, bem como construir um pensamento crítico a partir da dialogismo em Bakhtin (2016), em que possibilita as interações com o contexto, com a realidade, com a compreensão e com a significação além de propiciar a leitura dos enunciados, da ideologia, entre outros. Ao ponto que as narrativas possuem sentido artesanal de comunicação:

[...] ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica (Benjamin, 1985, p. 205).

No processo de contar as narrativas de vida e suas lendas amazônicas, percebemos a amplitude da educação no ato de narrar e socializar seus saberes, quando rememoram as tradições orais com teor cultural, relacionadas em um contexto histórico e epistemológico que se apresentam como resistência. É neste cenário sociopolítico-econômico-cultural que os moradores-narradores estão inseridos e emergem por meio das narrativas de vida.

No que concerne à categoria narrador, Benjamin (1985) destaca o seguinte: o narrador só se torna perceptível a partir do momento que compreendemos que existem dois grupos ou tipos de narradores, aquele que possui muitas histórias para contar, por conta de suas vivências em diferentes lugares, e aquele que vem de outro lugar cheio de contos e causos de suas viagens.

No primeiro caso, é alguém que sabe de sua cultura, possui muitas histórias de seu povo, localidade, e se torna um guardião das narrativas, cheias de tradições culturais. Portanto, ao longo de sua trajetória de vida, foi conquistando a confiança e respeito das

pessoas com quem se relaciona por meio do narrar suas vivências (Benjamin, 1985). O autor traça um perfil, uma figura do narrador fazendo relação aos mestres e sábios:

[...] pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a marcha de sua vida (Benjamin, 1985, p. 221).

O narrador é esta pessoa que possui um dom de contar histórias de sua vida. Sente prazer em contar suas experiências, sabe dar conselhos. É uma pessoa sábia, que conquistou este status ao longo da vida. Apesar de todos os aspectos tecnológicos, eles, os narradores, reinventam, e a arte de narrar passa por gerações, por pessoas simples e comuns espalhadas pelo mundo, que mantêm viva esta prática de (re)existência e sabedoria.

Para os narradores o ato de narrar é político e poético. A forma de contar suas lutas, ao longo da vida se tornam estratégias que mantêm viva, suas histórias e memórias. Sendo assim, por meio das narrativas nos encantam, somos conduzidos a uma viagem, aos mistérios de pessoas que são verdadeiros narradores da vida.

LÓCUS DE PESQUISA

O lócus deste estudo foi a localidade da Baía do Sol, Mosqueiro-PA (figura 1- Mapa da Baía do Sol – Mosqueiro – PA), região das Ilhas, localidade de trabalho cultural, educativo, de resistência e dona de várias praias que encantam quem passa por lá. As rodas de conversas aconteceram nos quintais dos moradores-narradores, onde ocorreram os encontros para contação de histórias que fazem parte de suas vivências.

que, geralmente é onde costumam fazer as rodas de conversa entre amigos e familiares.

Com base em Pereira e Mendes (2012), sabemos que Mosqueiro é um distrito administrativo do município de Belém, e é um dos balneários paraenses mais visitados, principalmente no mês de julho, sendo uma ilha fluvial localizada na costa oriental do rio Pará, fazendo frente à Baía do Marajó. Apresenta-se com muitas praias de água doce e uma população acolhedora. A distância é de aproximadamente 79 km de distância do centro de Belém.

A Baía do Sol é a população mais antiga da Ilha do Mosqueiro, sendo o local que chegaram os primeiros colonizadores portugueses, oriundos de São Luís do Maranhão. Banhada pela baía que recebe o mesmo nome, localiza-se ao norte, em frente a Colares, a princípio chamada de Ilha do Sol, onde viviam os indígenas Tupinambás (Pereira; Mendes, 2012).

No que concerne ao processo histórico, era habitada há muito tempo pelos morobiras, extintos pescadores da mesma nação. Possui praias largas e grandes, favoráveis aos ventos e às fortes maresias, as quais eram utilizadas pelos índios, no retorno da pescaria, como local apropriado ao manejo de conservação do pescado, na preparação do moqueio, que servia para assar o peixe no moquém – grelha de madeira fresca – ao calor da brasa da fogueira (Pereira; Mendes, 2012).

Então, ainda com base nos autores Pereira e Mendes, essa atividade indígena, também desenvolvida nas praias do sudoeste, banhadas pela baía de Santo Antônio, gerou a denominação de ilha do Moqueio – atualmente Mosqueiro –, substituindo o registro cartográfico de ilha de Santo Antônio, existente em 1666, no mapa de João Teixeira Albernaz. E a praia Grande era o local onde era feito o moqueio, técnica dos indígenas de conservação da pesca.

Na orla da Baía do Sol podemos observar uma paisagem exuberante, repleta de beleza, por meio de uma visão do rio que faz fronteira com Colares e Santo Antônio do Tauá. Nesta poética do imaginário desta população estão diversas narrativas que contam e recontam sobre a história deste lugar.

Muitas narrativas estão relacionadas a geografia do local, uma delas é que embaixo desta grande rocha mora uma cobra muito grande. As narrativas envolvidas no imaginário da população que tem um laço de pertencimento neste ambiente. A orla é deslumbrante e proporciona a quem passa por lá, uma paz interior (Pereira; Mendes, 2012).

OS SABERES CULTURAIS E INTERCULTURAIS DOS MORADORES-NARRADORES DA BAÍA DO SOL-MOSQUEIRO-PA

Nessa subseção adentraremos nos saberes culturais dos moradores-narradores da Baía do Sol, Mosqueiro-PA, em vista da compreensão da realidade deste contexto social. Abordaremos sobre o conceito de cultura a partir do entendimento que existem múltiplos saberes, por meio de uma reflexão sobre a interculturalidade crítica.

Para compreender a cultura amazônica, é necessário “mergulhar” pela vida no cotidiano das comunidades existentes na Amazônia, que apresentam uma diversidade de saberes culturais emergentes de suas narrativas contadas.

Sobre o conceito de cultura é necessário nos basearmos em uma concepção antropológica, com influência na semiótica. Para falar de cultura é primordial termos a compreensão desses pressupostos, visto que a cultura faz parte da existência do homem, bem como conduz sua trajetória de vida, constituindo uma diversidade de saberes ao longo de sua existência:

[...] nós somos aquilo que nós fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: cultura. O que fazemos quando inventamos os mundos em que vivemos: a família,

o parentesco, o poder do estado, a religião, a arte, a educação e a ciência, pode ser pensado e vivido em uma outra dimensão (Brandão, 2002, p. 22).

De acordo com o autor, somos aquilo que fazemos ou fizemos, um exemplo são os elementos da natureza, e a forma como homens e mulheres se relacionam com ela, como criamos e recriamos. Sendo assim, dando outra utilidade para o utensílio construído. Nesse processo de construção na qual se constituem a diversidade de saberes a partir desses contextos em que são elaborados, passam a ganhar uma dimensão de utilidades e significados dos objetos e como constituem suas vivências na Baía do Sol.

Nessa perspectiva, podemos também dialogar sobre a cultura na Amazônia, na qual nitidamente percebemos diversas realidades, vários procedimentos específicos regionais de cada contexto social por meio de especificidades que compõem uma totalidade. Nessa compreensão acerca da cultura Amazônica, compreendemos como espaços sociais tradicionais de cultura:

[...] a cultura urbana se expressa na vida das cidades, principalmente naqueles de porte médio e nas capitais dos Estados da região. Nas cidades as trocas simbólicas com outras culturas são mais intensas, há velocidade nas mudanças. O sistema de ensino é mais estruturado, os equipamentos culturais são em muito maior número e há o dinamismo próprio das universidades (Loureiro, 1995, p. 55).

Ainda nesta discussão sobre a cultura Amazônica, dialogamos sobre a cultura como:

[...] ambiente rural, especificamente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imensa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural (Loureiro, 1995, p. 55).

A cultura da Baía do Sol está relacionada a ribeirinha, uma das representativas da cultura Amazônica e dos saberes e costumes tradicionais, acumulados nas experiências dos moradores-narradores expostos por meio das narrativas de vida durante as rodas de conversas, como também tem representações com a cultura urbana.

Nessa perspectiva, apresentamos um diálogo acerca dos saberes culturais dos moradores-narradores da Baía do Sol, bem como saberes da floresta, das ervas medicinais, da pesca, dos rios, da religiosidade, dos sabores amazônicos e bebidas. Todos esses saberes culturais constituem a vida desses moradores-narradores e são relevantes para suas vidas.

Então, realizaremos uma incursão pelos saberes culturais que constituem a vida cotidiana dos moradores-narradores da Baía do Sol, visto que, esses saberes são repassados de geração em geração, por moradores nativos, mas alguns não sabem explicar como aprenderam, porém, justificam por meio de um dom adquirido de seus ancestrais. Portanto, os saberes que passam por suas práticas precisam de visibilidade, sendo necessário reconhecer e valorizar esses conhecimentos tradicionais.

Ao longo desse estudo, pudemos perceber a relevância dos saberes oriundos dos moradores-narradores, pessoas que construíram um acervo de experiências ao longo dos anos e são reconhecidos pela população, como responsáveis pelas memórias das narrativas e dos saberes culturais dos primeiros povos que habitaram a Baía do Sol.

Tantos saberes que emergem por meio da cultura local, com relação direta com os costumes de populações ribeirinhas, que resistem com a cultura da pesca, com o preparo de chás medicinais, com o preparo de alimentos regionais, dentre outros saberes que visibilizam a cultura dessa região e criam um imaginário na consciência de quem visita a ilha e de quem reside por lá.

De acordo com a reflexão acerca das narrativas em vista do imaginário cultural da Amazônia, Loureiro (1995, p. 75) provoca essa imersão, visto que, “é possível identificar na cultura

amazônica um imaginário poetizante e estetizador governando o sistema de funções culturais, tendo como suporte material a natureza”:

[...] fala-se do poético e, mais precisamente, de uma poética como estado coletivo re-inocentado. Fala-se de um conjunto de relações culturais com o mundo, reguladas pelo poético que emana do devaneio do imaginário em liberdade e cuja mediação é feita através das simbolizações estéticas configuradas na mitologia, na arte, na visualidade amazônicas (Loureiro, 1995, p 79).

Esse imaginário nos possibilita ampliar o conhecimento sobre a realidade e valorizar o contexto em que os moradores-narradores constroem sua vida, por meio da identidade cultural na qual específica e ao mesmo tempo apresenta uma diversidade de narrativas, culturas e saberes que representam a realidade dos moradores da Baía do Sol.

Os diversos saberes culturais estão em uma compreensão intercultural crítica a partir dos saberes culturais, bem como envolvem diversos conhecimentos que emergem nas suas práticas sociais e constituem em processos identitários. Por isso, compreendemos sua realidade e experiência de vida como relevante para compreensão dos contextos sociais-históricos-culturais-ambientais. Em vista da compreensão acerca da interculturalidade, podemos pontuar que:

[...] uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como melhor e referência das outras culturas, considerando-se portadora a medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (Sacavino, 2016, p. 191).

Nessa compreensão de uma cultura descolonizadora e intercultural, percebemos que há uma diversidade de culturas que compõem a cultura da Amazônia. Sendo assim, proporcionamos aos moradores-narradores exporem seus saberes culturais, ganhando visibilidade a partir das experiências significativas. Por isso, com base nesse estudo temos a intenção de desconstruir uma suposta cultura universal. Mas ainda nesta discussão, é importante compreendermos que é necessário:

[...] reconhecer a multiplicidade de contextos (objetivos, interpessoais, sociais, culturais, econômicos, políticos e ecológicos) desenvolvidos pela interação de diferentes sujeitos nas relações e nos processos educacionais, implica em percebê-los e orientá-los segundo a lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da unidade do conjunto com a diversidade de elementos que os constituem (Fleuri, 2017, p. 107-108).

Nesse sentido, sobre a perspectiva intercultural, percebemos esta diversidade de realidades que se apresentam pelas mais diversas questões sociais nas quais constituem por meio de diferentes moradores-narradores que constroem outra lógica de viver e se destacam por sua originalidade que é da pluralidade, mas que precisam dialogar com as demais culturas e saberes culturais.

Nessa perspectiva acerca das múltiplas práticas culturais por meio dos diferentes moradores-narradores da Baía do Sol, percebemos que:

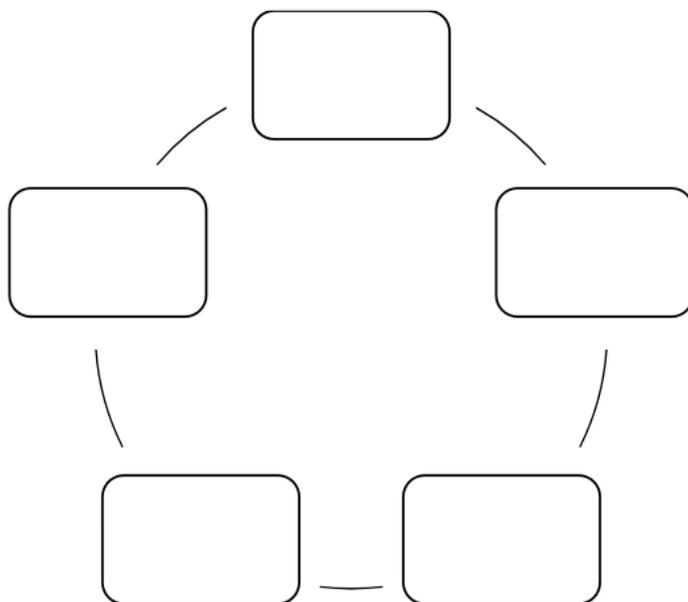
[...] cada sujeito constrói sua identidade a partir de histórias e de contextos culturais diferentes. A relação entre diferentes sujeitos constitui um novo contexto intercultural. Neste novo contexto, articulam-se não só os indivíduos, mas também os seus respectivos contextos culturais (Fleuri, 2018, p. 47).

A Baía do Sol é um bairro de Mosqueiro que compreende uma população rica em conhecimentos milenares, que emergem por meio de narrativas e práticas do cotidiano, bem como cuidar do

outro, por meio de uma lógica de solidariedade e espiritualidade, pois, temos a oportunidade de termos parteiras, curandeiras, benzedoras mulheres e homens que curam por meio dos conhecimentos tradicionais das ervas medicinais.

Nesse sentido, os moradores-narradores que compõem esse artigo são:

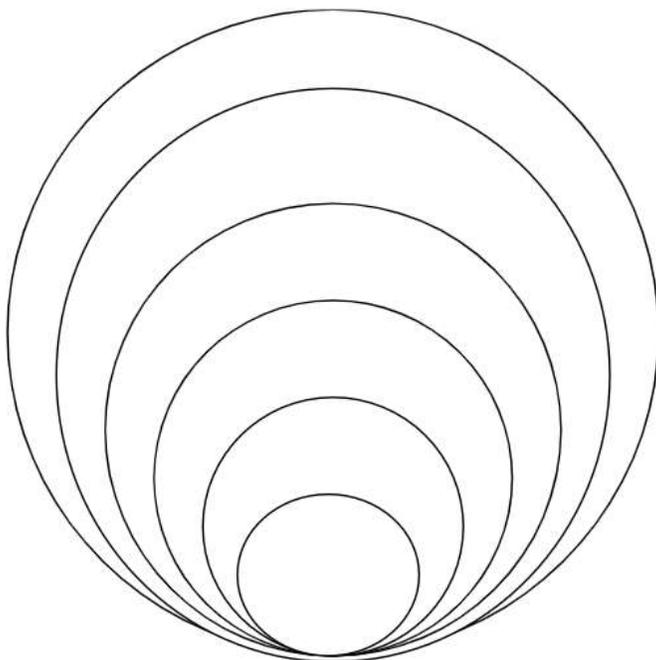
Figura 2: Moradores-narradores da Baía do Sol-Mosqueiro-PA



Fonte: Elaboração dos pesquisadores, 2023.

Na figura 3 apontamos os moradores-narradores como o centro do diálogo e que a partir de suas narrativas, saberes emergem: os saberes das águas, os saberes da terra, os saberes da floresta que são saberes culturais, engrandecem as vivências e as práticas desses diálogos.

Figura 3: As narrativas dos Moradores-narradores da Baía do Sol-Mosqueiro-PA



Fonte: Elaboração dos pesquisadores, 2023.

SISTEMATIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSAS

Nas rodas de conversas com os moradores foram abordadas as narrativas amazônicas no sentido de profunda relação com a vida de cada morador. Os relatos foram sistematizados no quadro abaixo, a partir de um panorama das principais falas significativas que ocorreram durante os encontros.

Quadro 1: Principais narrativas amazônicas relatadas nas rodas de conversas e os saberes envolvidos:

Nº da roda de conversa	Narradores	Narrativa	Saberes culturais envolvidos nas narrativas
1ª roda de conversa	Jorge	“...saímos daqui por baixo de chuva, para pegar isca no porto da Vigia, de lá atravessar a costa do Marajó, depois atravessamos o oceano por baixo de chuva..., depois de tudo isso e vendemos os peixes...”	- Saberes das águas, da pesca, do rio e manejar o barco; - Tipo de narrativa: de vida/ memória. -Práticas envolvidas: ideia de território e trabalho.
1ª roda de conversa	Crescêncio	“...me lembro do meu irmão, Daniel, já falecido, e meus primos foram apanhar açaí e ficaram presos na várzea, até encontrarem o caminho, diziam os antigos, que era uma brincadeira do Curupira de quem invadia o território dela.”	-Saberes: da floresta e da terra (plantar, colher). -Tipo de Narrativa: místico amazônico, memória/de vida. -Práticas envolvidas: ideia de território, trabalho e família.
2ª roda de conversa	Leontina	“...Matinta estava perseguindo minha prima, pra lá, na praia. Jogava tição nela...”	- Saberes das águas. -Tipo de Narrativa: místico amazônico e de vida.
3ª roda de conversa	Leonor	“...era meio-dia e meia, nós vínhamos da roça com meus irmãos, tinha um rio chamado de São João, sabe que todo rio tem olho d’água, tem mãe e tinha um casal de peixe colorido, um dos meus irmãos jogou uma pedra e pegou no peixe, e logo ficou com dor de cabeça, levaram para casa do senhor curandeiro, para fazer um banho.”	- Saberes: da terra (plantar, das ervas), das águas; -Tipo de Narrativa: amazônica e de vida -Práticas envolvidas: ideia de religiosidade.

4ª roda de conversa	Jorge	<p>“...chegando próximo de uma ponte do igarapé Água Preta, tinha dois homens sentados no corrimão da ponte, e aí eu cheguei mais próximo e gritei: eiii rapaz, o que vocês estão fazendo aí? Aí simplesmente se jogaram dentro d’água e boiaram como boto, boto quando boia, sai do fundo para margem do rio...”</p>	<p>- Saberes: das águas -Tipo de Narrativa: mística amazônica e memória. -Práticas envolvidas: lazer amazônico.</p>
5ª roda de conversa	Pedra	<p>“Uma noite aí a Matinta Pereira, finte Matinta Pereira [grito dela], aí eu disse: ‘olha, tu tá com fome, cheguei da pesca agora, amanhã pega teu peixe e vem tomar café aqui’; seis horas da manhã, ela chegou lá, ela disse: ‘me ajuda, que eu quero meu peixe e meu café’...”</p>	<p>-Saberes das águas (da pesca, manejar a canoa); -Tipo de Narrativa: Mística amazônica. -Práticas envolvidas: cozinhar, bem como o preparo do peixe e do café.</p>
6ª roda de conversa	Pedra	<p>“Ia ter uma festa na casa da minha tia, apareceu um rapaz bonito; aí perguntaram de onde esse rapaz veio; eu disse assim: ‘veio de Belém’; aí ele chegou perto de mim e disse se eu queria dançar com ele até quatro horas da madrugada, eu disse quero, quero então. E quando acabou a festa. Ele perguntou: -Tu que ir comigo? Tá na hora da minha viagem. Eu disse: - Não, dançar contigo eu dancei, mas contigo eu não vou. Quando olhei para praia, escute o barulho, tibi, se jogou aí todo mundo disseram, que eu estava dançando com o boto...”</p>	<p>-Saberes: das águas. - Tipo de narrativa: mística amazônica; -Práticas envolvidas: ideia de território, lazer, família;</p>
7ª roda de conversa	Leonor	<p>“O papai mandava fazer uma coisa, a preguiça chegava, então, o papai disse: - Os três para proa da canoa, vão pescar comigo. Quando vinham as ondas, eles gritavam e choravam, então papai perguntou:</p>	<p>- Saberes: das águas (pesca) e escolares. - Tipo de narrativa: de vida/memória. -Práticas envolvidas: ideia de educação, família, migração.</p>

		– Essa é a vida que vocês querem, a vida que eu levo. Então, Crescêncio resolveu estudar, se formou em Direito, depois voltou e foi professor, depois diretor da escola Lauro Chaves. Jorge foi para Macapá e passou 20 anos, não sabíamos que estava vivo ou morto e quando voltou foi com a esposa e o filho.”	
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2020.

O quadro acima reuniu várias narrativas dos moradores-narradores ao longo das sete rodas de conversas, foram as narrativas mais significativas, tendo em vista, relação com os objetivos deste estudo. O quadro, assim, sistematiza as narrativas, destacando os saberes envolvidos, tipos de narrativas e práticas envolvidas. Portanto, a partir dessas informações, elencamos as categorias que categorizam essas narrativas a fim de posterior identificar os saberes culturais envolvidos nas falas dos moradores-narradores.

Saberes culturais envolvidos nas narrativas dos moradores da Baía do Sol – Mosqueiro – PA

• Saberes das águas

Os saberes envolvidos nas narrativas de vida dos moradores-narradores são referentes das águas, bem como da pesca, saber nadar, manejar canoa, saber sobre os igarapés, conhecimento dos percursos dos rios. Os saberes das águas são significativos na vida dos moradores-narradores da Baía do Sol, pois envolve sobre a vida, práticas do cotidiano que possuem referência com sua cultura local, identidade ribeirinha e prática da pesca.

As narrativas do moradores-narradores possuem relação com seus saberes das águas, bem como percebemos esses saberes por

meio das falas, “sabe que todo rio tem olho d’água” (Narrativa do morador Jorge, 10/10/2019).

Esses saberes que envolve os rios, que eles conhecem como ninguém, sabem sobre os mistérios das águas amazônicas. Iremos falar sobre a prática da pesca, pilotar barcos, sobre os horários para navegar, locais apropriados para pescar, tomar banho de rio, entre outros.

A técnica de pilotar o barco, precisa de conhecimento para conduzir pelo melhor caminho, principalmente, quando vão para o rio pescar: é necessário conhecer os melhores percursos, o horário mais adequado para realizar a pescaria.

Outro saber dos pescadores e pescadoras é o trabalho manual de tecer a rede de pesca, pois cada pescador precisa tecer sua própria rede, uma técnica de extrema relevância e necessidade para trazer o alimento para a família e para o comércio.

Outro importante saber que eles também falam com propriedade é em relação à praia; qual a mais apropriada para o banho, para não oferecer risco de se machucar em pedras o ataque de arraias. Portanto, o conhecer o rio é fundamental para lógica de vida dos moradores-narradores da Baía do Sol, pois passam para futuras gerações.

• Saberes da floresta

Dentre os saberes da floresta, identificamos as narrativas míticas que envolvem relatos do Curupira, Matinta Pereira e sobre os remédios amazônicos feitos com ervas da floresta. Sendo assim, são narrativas que dialogam com a trajetória de vida e os contos míticos amazônicos. Logo, são relevantes para a construção deste estudo em vista do posicionamento ético e saberes culturais dos moradores-narradores da Baía do Sol – Mosqueiro.

Ao falar dos saberes da Floresta, relacionaremos a narrativa do Curupira, que se entrelaçam no discurso de suas narrativas de vida, tendo relação com a floresta. Então, “...ficaram presos na várzea, até encontrarem o caminho, diziam os antigos, que era uma

brincadeira do Curupira de quem invadia o território dela” (Narrativa do morador Crescêncio, 10/10/2019).

A Matinta possui uma relação significativa com a Floresta, principalmente, nas narrativas dos moradores-narradores, tendo relação com a suas atividades do cotidiano, aqui um relato de uma moradora, “...Matinta estava perseguindo minha prima, pra lá, na praia. Jogava tição nela...” (Narrativa da moradora Leontina, 16/10/2019).

As narrativas sobre remédios, que possuem relação com os chás, banho entre outros que curam, também foram destacados durante as rodas de conversas. No que tange aos saberes da Floresta em relação aos remédios podemos identificar no relato sobre um banho que um curandeiro preparou, visto que, “...levaram para casa do senhor curandeiro, para fazer um banho” (Narrativa da moradora Leonor, 22/10/2019).

Dona Pedra possui um conhecimento acerca dos saberes culturais das ervas medicinais, como o preparo de remédios caseiros para qualquer tipo de doença; problemas no casamento, financeiro e o que precisar é só procurá-la. Além do saber das ervas medicinais, também é parteira, ao longo de sua trajetória de vida, “já coloquei muita criança neste mundo” (Moradora-narradora dona Pedra, entrevista realizada em 09/11/2019).

Desse modo, quando alguém precisa, sempre vão lhe procurar para fazer uma reza na criança que está com febre ou muito quieta, conhecida como quebranto, termo popular usado por moradores da Amazônia.

Além de tantos saberes, Dona Pedra também é uma moradora nata da comunidade, sempre nos presenteia com uma narrativa amazônica acerca de suas vivências e experiências com a Matinta Pereira, narrativa preferida das crianças e de todos que a procuram.

Desse modo, percebemos a diversidade de saberes envolvidos nas narrativas de vida dos moradores-narradores, que emergem a partir do diálogo em rodas de conversas, partindo do pressuposto dialógico sem hierarquias de saberes e todos dialogam e são acolhidos com amorosidade e respeito.

• Saberes da terra

Os saberes da terra estão relacionados ao saber plantar, colher, bem como possui relação com o território, sendo notável nas narrativas de vida e nos mitos amazônicos no que tange algumas narrativas sobre a Matinta, Curupira e Boto. Portanto, é notável a presença dos saberes da terra nos relatos dos moradores-narradores que constituem a vida de cada morador desta localidade.

Um dos saberes que percebemos na narrativa é sobre colher açaí, retirar o fruto, um dos maiores aprendizados dos moradores, sendo identificado como saberes da terra, bem como “meus primos foram apanhar açaí ...” (Narrativa do morador Crescêncio, 10/10/2019).

A relação com a terra é relevante para os moradores e está presente em suas narrativas, este saber que tem relação com suas vivências. Partindo disso, vejamos a fala de um morador no que diz respeito a relação do trabalho no plantar na roça. Pois, a partir da fala do morador, nos vem a ideia do trabalho de plantar, cultivar e colher da roça assim como de pertencimento ao local. Vejamos, “...era meio-dia e meia, nós vínhamos da roça com meus irmãos...” (Narrativa da moradora Leonor, 22/10/2019).

PRÁTICAS ENVOLVIDAS

Percebemos outros saberes envolvidos, dentre eles podemos identificar a relação de território, relação familiar, ato de cozinhar, lazer amazônico, bem como possui uma relação significativa com suas práticas do cotidiano e cultura local. Nesse sentido, compreendemos este processo de diálogo a partir das narrativas dos moradores-narradores da Baía do Sol em vista do posicionamento ético.

Prática relacionada ao trabalho: “...saímos daqui por baixo de chuva, para pegar isca no porto da Vigia, depois de tudo isso e vendemos os peixes...” (Narrativa do morador Jorge, 10/10/2019).

Prática relacionada a relação familiar é significativa nas narrativas de vida, está muito presente no ato de narrar e amorosidade ao falar sobre sua história. Vejamos a seguir: “...me lembro do meu irmão, Daniel, já falecido...” (Narrativa do morador Crescêncio, 10/10/2019).

Dessa forma, mais um trecho de uma narrativa de vida que se destaca a fala acerca da relação de família entre os moradores-narradores. “... um dos meus irmãos jogou uma pedra e pegou no peixe...” (Narrativa da moradora Leonor, 22/10/2019).

O fato narrado possui relação com o processo de migração, categoria muito destacada nas narrativas de vida, sendo assim, veja bem o relato, “...Jorge foi para Macapá e passou 20 anos, não sabíamos que estava vivo ou morto...” (Narrativa da moradora Leonor, 16/11/2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diálogo com as propostas da pesquisa, fazemos algumas considerações e reflexões sobre o fenômeno que nos propusemos a pesquisar, haja vista contribuir na construção coletiva deste conhecimento científico-narrativo.

E ressaltamos o objetivo que é o de promover um diálogo dos saberes culturais a partir de narrativas de moradores da Baía do Sol-Mosqueiro-PA. Para tanto, utilizamos os procedimentos metodológicos, as rodas de conversas com cinco moradores que contribuíram com esse artigo por meio de suas narrativas de vida, a fim de compreender os tipos de saberes culturais envolvidos nos atos de fala.

A partir dos atos de fala, os moradores-narradores puderam se expressar por meio de suas narrativas de vida, e com isso buscamos compreender a relação destas com os saberes culturais, considerando-se a visão de mundo e o contexto amazônico. Tais procedimentos nos levaram a conhecer melhor a realidade desses moradores envolvidos, a partir de suas especificidades contidas em seus relatos dialogados nesses encontros.

Para tanto, contextualizamos sobre quem são esses moradores narradores, o ato de narrar, as rodas de conversas e a localidade da Baía do Sol, pontuando a relevância da atuação dessas pessoas no processo de pesquisa em que emergem suas narrativas de vida com teor familiar, histórico, cultural, econômico, político e social, e discutimos as possibilidades desse trabalho, por meio da abordagem qualitativa na perspectiva da análise dialógica nas rodas de conversas que envolveram os moradores-narradores e o narrador-pesquisador.

As rodas de conversas realizadas na Baía do Sol, em Mosqueiro, nas casas dos moradores-narradores, subsidiaram o diálogo entre os diversos saberes e narrativas de vida, tendo em vista as falas e a construção deste conhecimento a partir do diálogo. Sendo assim, esses encontros foram embasados nos pressupostos bakhtiniano e freireano de educação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Diálogo I: a questão do discurso dialógico. In: BAKHTIN, M. **Os Gêneros do discurso**. Organização, Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas de edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016, p. 113-124.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante. Denise Maria Grurgel Lavallee. Maria da Conceição Passeggi, Márcio Venício Barbosa. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Formação de Educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

_____. **Educação Intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995. Cap. 1. A poética do imaginário. (p. 49-107)

PEREIRA, Francisco Antônio Almeida; MENDES, Maria Beatriz Pacheco. **O escravismo na Baía do sol no século XVIII**. Mosqueiro: Imprensa Oficial do Estado, 2012.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

VOLÓCHINOV Valentin. A interação discursiva. In: VOLÓCHINOV Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 201-225.

Da infuncionalidade dos textos: uma discussão crítica sobre o ensino das linguagens no contexto escolar

Denise Santos Lima

Márcia Concencio

DA UTILIDADE DOS TEXTOS

Terceiro dia de pesquisa na escola. Beta, a orientadora pedagógica, é um amor. Na sala de leitura, tem início a reunião que inaugura o ano letivo com as professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Estantes divididas por gêneros textuais mostram livros de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a orientadora pedagógica, com um sorriso que envolve toda a literatura, defendendo-a. Eles são o centro do nosso trabalho, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que devemos assumir o princípio da “centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (Brasil, 2019, p. 69)? Princípio presente tanto nos PCNs quanto na BNCC. E não é só isso. Valorizá-los e reconhecê-los “como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2017, p. 87), também ajuda. Por isso marquei a nossa primeira reunião de planejamento aqui na sala de leitura para pensarmos no trabalho com textos literários em nossa prática pedagógica.

– Só os literários, Beta? Aqueles ali expostos na parede não ajudam?

– Aqueles? Ah, claro que sim! Cartazes com receitas, propagandas e regras de uso da sala, são um prato cheio para vocês que estão com turmas do ciclo de alfabetização. Além deles, tem ‘Os poemas para brincar’, do José Paulo Paes, tem ‘O macaco e a mola’, de Sônia Junqueira, ‘Vira Virou’, de Roseana Murray...

Todos ajudam. – Beta, empolgada, começa a tirar vários livros da estante – Conhecem ‘O monstro das cores’? É de uma utilidade para trabalhar a questão dos sentimentos que vocês não calculam!

– Mas até para falar de sentimentos com as crianças precisamos de um livro como “motivação”?

– Ué, aqui na escola é comum construirmos o contexto a partir da literatura, na hora em que vamos escolher uma atividade. A gente escolhe um texto que parte do contexto da escola, sem perder de vista os interesses das crianças.

– Ah, Sim. Nós inventamos um contexto puramente artificial para dizer que é significativo às crianças...

– A San tem razão. Não estou te entendendo, Wau. – Alfineta Beta, enquanto pega na estante uma pilha de livros que separou e dispara a mostrar: – Essa coleção ‘Para gostar de ler’ é antiga, mas tem é coisa boa nela. Sempre sugiro uma crônica do Drummond para as professoras do quarto ano introduzirem a classificação dos animais. É essa aqui: ‘Da utilidade dos animais’. Está nesse volume que tem um telefone na capa. Além de discutirem com a turma a utilidade dos animais em nossas vidas, é um texto que traz uma gama de informações sobre vários animais. E olhem esse tesouro que no quinto ano não pode faltar: ‘Ludi e a revolta da vacina’, que norteia o trabalho da história da cidade do Rio de Janeiro, culminando com o passeio à Petrópolis, que é genial! Wau e San, vocês que estão com o terceiro ano e se utilizam das fábulas para trabalhar a pontuação de diálogo, vão gostar dessa versão das fábulas de Esopo, da Ruth Rocha, é super acessível.

– Acessível, como?

– Ah! É a Ruth Rocha escrevendo. Uma linguagem mais fácil para a leitura e compreensão das crianças, sem falar nas ilustrações, que facilitam bastante essa compreensão.

– Entendi, Beta. O coração do nosso trabalho está na escolha de livros e textos adequados ao conteúdo que devemos trabalhar. Temos uma relação meramente funcional com os textos.

– Não vejo assim, Wau. Ensinamos sim a língua portuguesa a partir dos textos porque acreditamos em uma alfabetização

discursiva. E vamos muito mais além disso porque trabalhamos com textos significativos para as crianças.

– San, só falta você completar dizendo que devemos listar os mil gêneros textuais que circulam no mundo para depois irmos elegendando com quais e quantos vamos trabalhar em cada trimestre.

– Rô entra na conversa com um tom provocativo.

– E não é o certo?

– Concordo que nossas práticas de atividade de linguagem devam ser orientadas por gêneros discursivos que estão na cultura e são diferentes do que vocês estão chamando de gêneros textuais, que a meu ver são tipos de texto. Porém, vejo um equívoco nessa ideia de que temos uma lista de gêneros (tipos de textos) para apresentarmos às crianças, de maneira forçada e artificial, a fim de que conheçam sua forma e aprendam a usá-los.

– É isso, Rô! – Wau fala com a empolgação de quem gostou do rumo que a conversa estava tomando. As crianças compreendem a vida ativamente, em muitos gêneros, que não necessariamente precisam estar na linguagem escrita, inclusive.

– Bem, os textos tanto servem para uma coisa como para outra. Vamos adiante.

– Beta, mostra aquele ali do Vinícius de Moraes, com a arca de Noé na capa. Desde aquele ano que fizemos o projeto ‘Na arca com Vinícius’ não parei mais de usá-lo nas turmas do primeiro ano.

– Bem lembrado, Zeta! Esse projeto foi um sucesso! Mas para as turmas de primeiro ano, como a sua e a da Rô, só serve esse mesmo: um Vinícius para crianças.

– Mas, Beta, na turma do primeiro ano que dei aula no ano passado, o Miguel levou para a escola o ‘Antologia Poética’, um livro antigo do Vinícius que ele tinha encontrado no sebo que visitou com sua mãe, e foi muito bem apreciado por mim e pela turma. Lembro como se fosse hoje. Nós estávamos trabalhando com poesias do Vinícius de Moraes, tínhamos pesquisado sua biografia e estávamos bem envolvidos nesse trabalho. Quando o Miguel viu esse livro pediu à mãe que comprasse para levar para a escola. Nossa! Foi a novidade que faltava naquele trabalho!

– Ah, Rô! Me desculpa, mas eu não concordo com esse tipo de encaminhamento, não. Os textos só vão “complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais” (Brasil, 2017, p. 93). Um livro desses só dá pra ser trabalhado lá pelo sétimo ano em diante. A linguagem e o conteúdo não são adequados para crianças de seis, sete anos.

– Pois quero lhe dizer, que essas crianças de seis, sete anos, aprenderam muita coisa com esse livro. Quer ver um exemplo? Teve uma hora que estávamos amontoados em volta do livro, folheando e lendo os títulos das poesias, e uma delas se chamava ‘Soneto à Katherine Mansfield’. Quando Joana leu “Katherine”, se espantou e disse que o Vinícius tinha feito um poema para sua irmã. Perguntou o que era um soneto e pediu para que o lêssemos. Vimos que se tratava de um poema de amor, de saudade e que Katherine era cheirosa. A Joana dizia...

– Eu acho tudo isso muito doido. Uma viagem, eu diria. Pra quê ficar perdendo tempo com textos que sabemos que as crianças não vão dar conta? É melhor investir mesmo nos textos curtos, nas parlandas e nas quadrinhas, que as crianças já conhecem de cor.

– Penso assim também, San. Esses textos curtos são super adequados no ciclo de alfabetização. Aqui, torno a falar das fábulas. Pensam que só servem para ajudar na aprendizagem da pontuação de diálogo? Estão enganadas. Além das crianças adorarem essa relação com os animais falantes, podem recontá-las em uma escrita autoral. Fica muito mais fácil, porque geralmente é um texto já conhecido pelas crianças. De quebra, ainda tem o conteúdo delas, sempre com uma moral mostrando como devemos agir em determinadas situações da vida.

– Foi bom você ter tocado no assunto das fábulas novamente. Fico um pouco engasgada com essas “tradições” de algumas atividades que se naturalizaram de tal forma que não contestamos, apenas executamos. Será que não podemos olhar para elas como um texto para pesquisar e ver a expressão da vida de um povo? E não me refiro apenas ao povo europeu.

– Sem falar que precisamos pensar se a prioridade ao trabalharmos com uma fábula é ensinar gramática e reforçar conceitos e valores moralistas.

– Xiii! Wau e Rô estão atacadíssimas, hoje.

– Você disse que a gente deve defender a literatura.

– Claro. Mas utilizá-la adequadamente também é bom. Não temos motivo para brigar por isso! Se vocês querem oferecer fábulas de outros povos e outras culturas, sintam-se à vontade. Mas não abro mão que trabalhem as fábulas clássicas que as crianças já conhecem. ‘A lebre e a tartaruga’, ‘O leão e o ratinho’, ‘A cigarra e a formiga’, e por aí vai. Vamos falar de poesia, agora?

Beta saca da estante o livro ‘Ou isto ou aquilo’ e abre direto na página 33. Com um sorriso brejeiro busca atrair toda a atenção das professoras.

– Olhem isso, Zeta e Rô! Se vocês quiserem abrir o ano letivo das crianças do primeiro ano com chave de ouro, comecem com esse poema da Cecília Meireles, ‘O mosquito escreve’.

– “O mosquito pernilongo / trança as pernas, faz um M, / depois, treme, treme, treme, / faz um O bastante oblongo, / faz um S. / O mosquito sobe e desce. / Com artes que ninguém vê, / faz um Q, / faz um U e faz um I. / Este mosquito esquisito / cruza as patas faz um T. E aí, / se arredonda faz um O, / mais bonito. Oh! / Já não é analfabeto, / esse inseto, / pois sabe escrever seu nome (...)”.

– E a criança também?

– Não necessariamente, Rô, mas esse texto pode ser um incentivo às crianças que estão no início do processo de alfabetização...

Meneando a cabeça, Rô objetou que pretende incentivar as crianças do primeiro ano a lerem e a escreverem na relação dialógica, na construção concreta do discurso. Além do mais, não gostaria de usar o termo analfabeto com as crianças naturalizando-o como o avesso daquele que sabe escrever. Ela discorda da concepção inerente a esse termo na qual a cultura da língua escrita se sobrepõe às culturas orais, caracterizando equivocadamente um humano com um adjetivo que expressa algo que lhe falta. Lembrou

imediatamente de Paulo Freire no livro 'A importância do ato de ler', em que revelava sua preocupação em combater as posições ideológicas que proclamam o mito do saber escolar como a matriz do conhecimento e provocam nas pessoas das classes populares, muitas vezes, "a autodesvalia por se sentirem gente de nenhuma ou de muita pouca 'leitura'" (Freire, 1989, p. 34). Mas a orientadora pedagógica já explicava a utilidade de 'As duas velhinhas'.

– Essas velhinhas são uma graça! Esse texto ajuda a gente a identificar as crianças que já estão na "fase alfabética completa" (Brasil, 2019, p. 28) que permite a elas armazenarem representações completas da grafia das palavras na memória. Isso torna a leitura mais acurada. O que eu quero dizer com isso: a criança nessa fase é capaz de identificar uma palavra familiar, como por exemplo, MARINA, a despeito de sua semelhança com outras palavras, como por exemplo, MARIANA. Tudo isso o texto 'As duas velhinhas' dá pra gente. Não falando no prazer... Texto utilíssimo.

E Zeta, bajulante, como sempre:

– Muito útil mesmo, Beta! E quando você falou no prazer do texto lembrei de outro poema desse livro da Cecília Meireles, 'A língua do nhem', que você deu pra gente ler para a turma na semana do dia das crianças em 2022, lembra? Basta ler, e dar aquela caprichada na repetição do 'nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem' que as crianças ficam em êxtase! Ele é perfeito para a fruição!

– Zeta, temos que ter um certo cuidado quando formos falar de fruição de textos. Há uma grande diferença entre o texto para fruição no sentido de contemplação e o texto para distrair, divertir ou passar o tempo, como eu acho que é o caso que você trouxe. – Beta, sem tirar os olhos do livro, faz um "jóia" com o polegar em direção à Wau e continua:

– Ah! Esse é muito bom! Outro texto utilíssimo!! 'O menino dos ff e rr'. Vou ler: "O menino dos ff e rr / é o Orfeu Orofilo Ferreira: / Ai com tantos rr, não erres!"

– Bobo que ele é. Tem só três linhas.

– Não, Zeta. É útil. Ai de nós se não fossem os textos que nos ajudam de todas as maneiras. Quero ver uma criança errar as

funções do R depois de conhecer o Orfeu Orofilo Ferreira! Por isso que eu digo: devemos assumir aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida nos PCNs e também na BNCC, e não a ignorar de jeito nenhum. Entendeu, professora Zeta?

– Entendi. A gente deve esmiuçar os textos, fazer análise do discurso com as crianças para entender o que o autor quis dizer, aproveitar bem para ensinar a ortografia da língua portuguesa, com seus dígrafos, seus encontros consonantais e também os vocálicos, e aproveitar ainda as rimas. Como você mesma disse no início dessa conversa, devemos valorizar os textos e reconhecê-los “como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2017, p. 87).

CONVERSA AO TELEFONE – UMA RELAÇÃO DIALÓGICA DE CONCORDÂNCIA

Pelo aplicativo de conversa online...

– Boa tarde, De! Tudo bem por aí? Você já conseguiu ler a crônica que te enviei?

– Boa tarde, Marcita! Tudo! E com você? Menina, não só li como preciso falar várias coisas sobre ela.

– Opa! Eu também, De. Posso te ligar agora?

– Claro!

Em ligação pelo telefone...

– Alô!

– Oi, De!

– Oi, amiga.

– Então, o que você achou do texto que te mandei?

– Menina... É uma paródia àquela crônica do Drummond – ‘Da utilidade dos animais’! Quando vi o título já desconfiei. Fui procurar na internet e pude perceber vários termos parecidos ou iguais aos que o Drummond usa. O contexto era outro, mas...

– Sim! Na crônica de Drummond há uma professora conversando com as crianças sobre animais, e nessa, professoras conversam em uma reunião pedagógica sobre o trabalho com

textos. E o que foi aquela conversa sobre as “funções” do texto, amiga? Confesso que ora me via na pele da Beta, da Zeta ou da San, ora na pele da Rô ou da Wau.

– Também confesso que me vi assim! E imagino que você tenha feito a mesma coisa que eu: correu e foi consultar a BNCC, os PCNs, o ‘Problema do texto’ (Bakhtin, 2011, p.307), o ‘Autor e herói na atividade estética’ (Bakhtin, 2011, p.3), o ‘Crítica à arte e estética geral’ (Bakhtin, 2014, p.14), e por aí vai...

– Com certeza! Rsrtrs. Quando estamos nesse movimento de pesquisa, não tem como ser diferente. Você viu que em ‘Da utilidade dos textos’ a orientadora inicia a reunião com um discurso igualzinho ao da BNCC? Parece até que foi decorado.

– Sim. Aliás, um discurso aparentemente convergente à filosofia da linguagem de Bakhtin.

– Coloca bastante força na palavra ‘aparentemente’, De. Porque fiquei pensando se aquela compreensão a respeito da perspectiva “enunciativo-discursiva” realmente converge com a perspectiva discursiva bakhtiniana, em que Ana Luiza Smolka (Smolka, 2012) ancora seu modelo epistemológico, e na qual a “alfabetização designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, comportando uma nova didática (teoria do ensino) centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos desse processo discursivo” (Mortatti, 2017, p. 190). Quando Beta sugere uma gama de livros, todos com linguagem escrita, visando apenas a sua utilidade para moralizar determinadas condutas, para entretenimento, para ensinar gramática e gêneros textuais (tipos de texto), não me parece que esteja falando na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana, segundo a qual nós não aprendemos “a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (Bakhtin, 2011, p. 283). E vale ressaltar que na

comunicação discursiva viva os enunciados são carregados de sentidos e se constituem sempre em resposta ao outro.

– Isso me fez lembrar do que Bakhtin cita na página 275 do “Estética”. Estou com o livro aqui. Vou ler rapidinho: “[...] antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outro (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)” (Bakhtin, 2011, p. 275). Ou seja, Bakhtin nos provoca a pensar que vivemos sempre em relação, estamos conectados, e essa relação com o outro acontece na/com a linguagem, em gêneros discursivos.

– Sim, De! Olha o que estamos fazendo nesse momento, por exemplo: lemos uma paródia (um enunciado) que está conectada ao enunciado de Drumond, das professoras da escola básica, da literatura infanto-juvenil, dos documentos curriculares oficiais, ou seja, não estamos enunciando como se fôssemos o “Adão da palavra”, e nosso ato responsável, que toma concretude com cada enunciado, é sempre em resposta. Escuta o que Volóchinov diz na página 101 do “Marxismo”: “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as” (Volóchinov, 2014, p.101). Quando a comunicação discursiva é compreendida dessa forma, deslocamos o enunciado do lugar da emissão, que tem como fonte um sujeito que fala, monologicamente, para um lugar alteritário que tem como fonte a pluridiscursividade dialógica, a multiplicidade de vozes, de linguagens, de gêneros enunciados na cultura simultaneamente no tempo presente; um lugar no qual um enunciado está sempre em resposta a outro que veio antes. Isso é *compreensão respondente!*

– E a “cadeia da comunicação discursiva” (Ibid., p, 289), Marcita, como diz Bakhtin, só aumenta à medida que essa se conecta aos enunciados responsivos de quem a leu e, agora, ao nosso enunciado concebido a partir de nossa compreensão

ativamente responsiva. E é conectada à rede de enunciados (de sentidos) que trago mais uma questão que me provocou na paródia sobre uma certa “frase pronta” que escutamos muito por aí quando o assunto é o ensino da língua a partir dos textos, na perspectiva da alfabetização discursiva: “nós trabalhamos com textos significativos para as crianças”. Seria muito bom, não é? Mas, e quando na verdade elas têm uma relação meramente funcional com os textos? Inconcebível, no meu modo de entender, pois, nenhuma relação com o texto pode ser mecanicamente construída.

– Pois é. Na BNCC, a organização das práticas de linguagem por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. Ela apresenta cinco campos: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública (Brasil, 2017, p. 84), sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. A ideia da relação entre texto e contexto é boa, mas parece que o problema está na artificialização desses contextos, na desarticulação desses cinco campos no trabalho com o texto, onde em cada campo apresentam uma lista de gêneros textuais que devem ser “oferecidos” às crianças.

– Aí está um grande problema, Márcia. Na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin compreendemos que os gêneros não são “oferecidos” para que você conheça sua forma e aprenda como usá-los. Creio que você concorda comigo de que nossas práticas de atividade de linguagem devam ser orientadas por gêneros discursivos que estão nesses campos da cultura que a BNCC cita: a vida tem seus gêneros, o conhecimento tem seus gêneros, a arte tem seus gêneros, a própria política tem seus gêneros (estou aqui conversando com você, na vida, não vou fazer isso através de um memorando). Mas isso não significa que um

quadro do Van Gogh, por exemplo, só possa ser visto no campo da arte, ele pode ter tratamentos diferentes no campo da vida, do conhecimento e da política também. Penso que concordamos com a BNCC de que os enunciados (textos) têm seu valor, seu sentido na cultura de acordo com seu contexto. Volóchinov, naquele texto “A palavra na vida e a palavra na poesia” (Volóchinov, 2013) trata bem desse assunto. Ele defende que “a arte é eminentemente social. O meio social extra-artístico, a influenciar a arte desde o seu exterior, encontra nela uma resposta imediata e interna. Na arte, o que não é alheio atua sobre o alheio, e uma formação social influencia sobre outra. O *estético*, ou mesmo o jurídico, ou o cognitivo, são tão somente uma variedade do social” (Ibid., p.74). Em algumas páginas à frente, quando está discutindo a relação do discurso artístico com o discurso cotidiano comum – afirmando que neste último “[...] se encontram os fundamentos, as potencialidades de uma forma artística futura” (Ibid., p.77), ele diz que “[...] a peculiaridade das enunciações da vida cotidiana consiste em que elas, mediante milhares de fios, entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida e, ao serem separadas deste, perdem quase por completo seu sentido” (Ibid., p. 80). Isso tudo, amiga, para te dizer o quão necessário é – se quisermos trabalhar em uma perspectiva enunciativo-discursiva e dialógica com as crianças – nos desvencilharmos dessa concepção de que precisamos “oferecer” variados gêneros com o intuito de que aprendam a utilizá-lo de forma correta, no momento certo, e ainda separando-os por campos da cultura, que parecem incomunicáveis. Nessa lógica, estamos reduzindo os gêneros discursivos a formas rígidas de textos que são produzidos nos diferentes campos da cultura. Chamam de gênero textual um determinado tipo de texto que é usado em um tipo específico de relação social. Isso não tem a ver com o sentido de gênero para Bakhtin quando ele diz que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2011, p. 262).

– E como Volóchinov e Bakhtin eram parceiros de estudo, não posso deixar de complementar o seu diálogo com Volóchinov (muito bem colocado, por sinal), naquele momento em que ele se refere ao *estético*, mas menciona o jurídico (o ético) e o cognitivo, que nas palavras de Bakhtin se referem à arte, à vida e à ciência. Lembrei de um trecho do texto “Arte e responsabilidade” que nos ajuda a pensar que um campo tem relação com o outro. Deixe-me ler aqui: “Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que o incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa. Lamentavelmente é o que acontece com maior frequência” (Ibid., p. XXXIII). Você trouxe o exemplo do quadro de Van Gogh e eu vou trazer o exemplo dos mapas. Eles foram criados na geografia, mas são usados em diversos campos da cultura, com finalidades e sentidos diferentes. Lembra que na metade do nosso curso de doutorado, Marisol pediu para que construíssemos um mapa traçando os caminhos da construção da tese? Então, esse mapa usado na vida não tem o mesmo sentido do mapa-múndi usado na geografia, apesar de terem elementos em comum próprios desse gênero. Gosto desse exemplo como forma de contrapor essa ideia da BNCC de separar os gêneros por campos, com uma certa rigidez. Muda o contexto muda o sentido do texto.

– Sim. Estou aqui pensando em uma situação hipotética: em roda com as crianças, a professora lê o livro ‘Pés na areia – contando de dez em dez’, a fim de trabalhar o conceito de dezena. A aula já estava toda esquematizada: após uma breve conversa sobre o conteúdo do livro, ela proporia um jogo com o Material Dourado, envolvendo a noção de dezena e, por último, as crianças fariam um registro no caderno sobre o jogo. No início da conversa sobre o livro, cuja história se passa na praia, uma das crianças relata que viu uma notícia na TV sobre uma campanha de conscientização do descarte de lixo na praia e desencadeia uma discussão a partir daí. Lá pelas tantas começam a falar do que gostam de fazer na praia e uma delas diz que gosta de fazer filas de conchinhas separadas por tamanho, formato e cor. A outra, em resposta, diz que viu uma

escultura com a areia na praia de Copacabana e que passou horas contemplando. A professora responde cada criança com comentários do tipo “que legal!” “Nossa! Como você é inteligente!” “Ah! Também adoro aquelas esculturas!” E interrompe a conversa dizendo que ainda tem muitas coisas para elas fazerem (já pensando na aula de matemática que havia preparado). Olha como os campos e os textos se articulam! Quando a criança relata uma notícia, a outra enfileira as conchinhas separando-as de acordo com seus critérios, e a outra fala de uma escultura, são textos, são enunciados em gêneros jornalísticos, de pesquisa e artísticos, que não estão isolados e não necessariamente precisam estar na linguagem escrita – todos esses são atos de *escritura*, termo usado por Augusto Ponzio em diálogo com Roland Barthes, entre outros autores, para explicitar um mecanismo da linguagem humana que consiste na capacidade especial do ser humano de “[...] inventar um número infinito e indeterminado de mundos possíveis. Somos capazes de escrever, ou seja, de compor, de combinar um número infinito de mundos possíveis” (Ponzio, 2020, p. 131-132). Esse termo que Ponzio se refere como *escritura*, em nosso entendimento, Bakhtin em sua filosofia nos dá a ver como *compreensão respondente*, que falamos há pouco, e que é o ato *responsável* de um autor que está criando, produzindo *escritura*, escutando alguém e respondendo compreensivamente a alguém.

– É isso, amiga! E as crianças traduzem os conteúdos em muitos gêneros, pensando entre gêneros, respondendo compreensivamente com sua vida, transformando-se e transformando o mundo. Traduzindo conteúdos éticos e cognitivos, esteticamente – de gêneros em gêneros, elas compreendem a vida ativamente, aproximando textos de outros textos, linguagens de outras linguagens, que vão se fertilizando reciprocamente, se iluminando reciprocamente. Essa é a relação entre texto e contexto.

– Torno a pensar naquela situação hipotética que coloquei. A professora precisava ignorar o ato das crianças de traduzir, esteticamente, de gêneros em gêneros, os conteúdos éticos e

cognitivos do livro lido? Como você bem colocou, foi tudo em prol da concretização de uma aula previamente programada, focada em um jogo envolvendo um conteúdo da matemática, encerrando com uma atividade na linguagem escrita. Não quero com isso dizer que as atividades com a linguagem escrita não sejam essenciais. Sem sombra de dúvida, elas são importantíssimas. Contudo, creio que seja um equívoco essa coisa do texto como ponto de partida e a linguagem escrita como ponto de chegada. Nós mesmas já vivemos isso em nossa prática, não é, Marcita? “Quem nunca?” Mas hoje, nosso ato responsável nos coloca diante da tarefa de responder, bakhtinianamente, a esse equívoco para pensarmos qual seria, então, o fundamento do trabalho com textos na escola. Augusto Ponzio muito nos ajuda nessa tarefa, ao afirmar “[...] o direito à infuncionalidade, ao valer por si de cada um, como fim em si mesmo; [...]. O humano não é um recurso, porque não é um meio, não tem valor instrumental, é um fim” (Ponzio, 2020, p. 275)”. E essa mesma infuncionalidade pode se referir à literatura, enquanto *escritura*, linguagem humana que abre as perspectivas ideológicas para a pluridiscursividade dialogizada, situação em que um signo atua como interpretante de compreensão respondente de outro signo; “[...] em que as diferentes linguagens não estão em uma relação de equilíbrio tranquilo, inócuo, de indiferença mútua, mas se encontram entre si” (Ibid., 2020, p. 116).

– Incrível, De. Essa conversa está alargando imensamente as possibilidades de relacionarmos o que vimos na filosofia da linguagem em Bakhtin, em Augusto Ponzio, no Círculo, enfim... E sim, vamos assumir a tarefa de responder à essa perspectiva que considera texto como mero recurso e confere a esse um valor instrumental, afirmando a infuncionalidade do texto como nossa contrapalavra.

– E não podemos deixar Medviédev de fora dessa discussão. Ele também nos auxilia nessa tarefa quando nos leva a compreender que na obra de arte – na literatura, portanto, – estão contidos os elementos de valor social e todo o conjunto histórico da humanidade. Como ignorar essa grandiosidade? Essa foi a severa

crítica que Medviédev fez aos críticos e historiadores de literatura na Rússia: “[...] o mais importante em uma obra literária, sua estrutura artística, foi simplesmente ignorado, como se se tratasse de mero suporte técnico para outras ideologias” (Medviédev, 2012, p. 63).

– Que ótimo estar nessa trincheira com Medviédev, Bakhtin e Augusto Ponzio, amiga! E tem outra coisa: quando chegamos a essa compreensão da infuncionalidade do texto literário, texto que não é mero suporte técnico, não tem como não relacionar essa infuncionalidade ao que Bakhtin fala sobre o *amor estético* nesse trecho do ‘Para uma filosofia do ato responsável’: “[...] somente uma atenção amorosamente interessada pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo” (Bakhtin, 2012, p. 128).

– Sim, De. Uma revolução, o que isso suscita: a contemplação amorosa dos textos como contraponto à sua utilização. Escuta esse trecho aqui também: “Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade” (Bakhtin, 2012, p. 129). Isso me faz lembrar do trabalho realizado com as crianças na escola em que fiz pesquisa em 2022, em uma turma de primeiro ano. Vou te contar bem resumidamente: depois de vários encontros, em que via a professora ler histórias para as crianças para realizarem atividades com seu conteúdo posteriormente, Marisol, a professora da turma e eu decidimos fazer atividades a partir do livro ‘Dezenove’, de modo que as crianças pudessem perceber a existência não apenas de um conteúdo, mas da forma de um conteúdo; perceber como a autora e a ilustradora criaram a personagem, como fizeram para mostrar que no mundo, na escola, às vezes, o jeito de ser e pensar e os gostos de uma criança não têm muita importância para os adultos que lidam com ela. A ideia das atividades com o livro era que as crianças reescrevessem ‘Dezenove’ com a maior quantidade possível de linguagens, uma aclarando a outra: os desenhos em que cada uma criou uma personagem, as conversas em que cada uma socializou sua criação, as colagens, as fotografias das colagens... As

escritas utilizando nosso sistema de normas linguísticas, as crianças também as fizeram, lindamente, por sinal. Mas não só, e muito menos como finalidade em si mesma.

– Muito bom você ter compartilhado uma experiência vivida em sua pesquisa nessa conversa! Alarga bastante a nossa reflexão. E um fio puxa outro. Me lembrei do trabalho que fazia com as fábulas de Esopo durante muitos anos, justamente para ajudar na aprendizagem da pontuação de diálogo, para fazer o reconto escrito e, de quebra, ainda mostrar, moralizando, como devemos agir em determinadas situações da vida. Affff! Não é que eu tenha algo contra as fábulas. Pelo contrário, é uma narrativa de tradição popular que tem muito a nos ensinar. Mas, se formos ficar presas às fábulas de Esopo (que não são as únicas na história desse gênero), reduzindo-as a um texto que serve como ferramenta para ensinar gramática e moralizar a vida, ele será apenas “[...] um esqueleto nu de linhas esvaziadas de sentido” (Bakhtin, 2012, p. 128). Não é assim que Bakhtin fala naquela mesma página em que discorre sobre *amor estético*? Aqui, compreendo que ele está chamando a nossa atenção para a importância de levarmos em conta a diversidade e multiplicidade de vozes que o enunciado traz (no caso em questão, as fábulas), que são trançadas a outros enunciados, outros textos (inclusive textos não verbais) e aos enunciados das crianças, em atos de *compreensão respondente*.

– Isso, De! Esse gênero é diverso. Além das fábulas de Esopo, existem as fábulas de origem africana, indígena, asiática, sul-americana, etc. Tem também as fábulas mais contemporâneas, muitas com um cunho crítico que fogem um pouco desse modelo didático visando ensinamentos morais. Tem as fábulas mitológicas, as etiológicas; as que se formam em versos, em contos, ou em linguagem cinematográfica, por exemplo. E em todos esses enunciados está presente a expressão da vida de um povo, com seu sistema de valores e suas forças ideológicas que se articulam com os nossos valores, os valores das crianças. Quando trabalhamos nessa perspectiva da *compreensão respondente*, ascendemos situações discursivas com as crianças articulando esse gênero a sua história e

aos demais gêneros, na cultura. Isso é trabalhar com as fábulas enquanto um gênero discursivo. Isso é um ato político ideológico, minha amiga!

– Pois é, Marcita... Para nós já está muito claro que a prioridade é inserir a criança em um pensamento textual múltiplo, plurilinguístico, histórico e não apenas ensinar gramática. E por falar em pensamento textual múltiplo e plurilinguístico, queria tratar de um outro ponto que me chamou atenção no diálogo com a paródia, que é a situação de fruição de textos literários e artísticos, também defendida pela BNCC. Já falamos, aqui, da divisão que esse documento faz dos gêneros textuais em campos de atuação. Vou ler para você, rapidinho, o que está escrito a respeito do “Campo artístico-literário”: “Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros” (Brasil, 2017, p. 110). Me incomoda muito essa ideia de que no campo de atuação artístico-literário só tem sugestões de gêneros verbais, a maioria escritos. Será que os textos não verbais estão ocultos no “dentre outros”?

– Acho que não, amiga. Com certeza eles estão na parte dos componentes curriculares de Artes. A BNCC é toda estruturada. Classifica e separa tudo o que pode.

– Concordo. Esculturas e pinturas em diversos suportes, por exemplo, também são textos que podem e devem ser lidos e contemplados pelas crianças. Sabe, amiga, estou aqui pensando... Tudo isso que vimos discutindo até aqui tem a ver com as concepções de linguagem e de texto que circulam no mundo. E, como dissemos no início, tudo está conectado. Estamos sempre em relação com outrem. E essas relações têm forças ideológicas. Para nós, o texto é sempre a manifestação de um diálogo valorado, disputado, tem a ver com o modo de vida das pessoas e tem uma forma, um gênero, uma estética. Quando leio um texto não o estou

decifrando, estou penetrando num pensamento humano, estou me encontrando com um autor em meio a muitas vozes, muitos enunciados. Não estou decifrando um código. Texto não é código, é voz, é enunciado.

– Pois é. E além disso, na perspectiva de algumas das professoras da paródia da crônica, baseada nos aportes teóricos da BNCC, parece que o texto é reduzido ao seu aspecto de produto. Existe, muitas vezes, uma relação forçada para o texto fazer sentido. Acredita-se na oferta de “bons” textos literários como suporte significativo para alcançar o objetivo de ensinar a estrutura morfológica e linguística da língua portuguesa.

– Como é bom podermos conversar sobre tudo isso. Quantas reflexões importantes pudemos fazer. Como é transformador pensar a vida com a filosofia da linguagem de Bakhtin!

– Sempre, De! É transformador e libertador. Não somos mais as mesmas depois dessa conversa. Nos transformamos.

– É, Marcita! Nos transformamos e também transformamos o mundo! Afinal, não podemos “dormir sobre os louros”. Medviédev dizia que “[...] o horizonte ideológico está em constante formação, considerando que o homem não estacou em um atoleiro da vida” (Brasil, 2017, p. 110). E eu vou te dizer mais: essa conversa está em aberto. Talvez pudéssemos levar a crônica de Drummond e a paródia para discutirmos no curso de extensão, de Formação Estética que o Grupo Atos está organizando.

– Claro, amiga, vamos propor. Ih! O interfone está tocando. Deve ser o porteiro avisando que chegaram os livros que comprei pela internet. Depois nos falamos.

– Tá bom. Beijjos, Marcita!

– Beijjos, De!

UM PENSAMENTO EM FORMAÇÃO AO QUE SERIA A ÚLTIMA PALAVRA

Apresentamos a escrita deste artigo em dois planos estéticos que trazem a discussão do trabalho com textos na escola. Ambos

com o intuito de viabilizar uma escrita dialógica, em que as questões oriundas de nossas pesquisas partem da vida e os heróis presentes nelas não podem ser mortificados. A ideia é não tratar as vozes dos participantes da pesquisa como *coisas* que podem ser objetificadas por nós, interpretando-as, analisando-as e até mesmo prescrevendo nosso ponto de vista em um tom teoricista. Não estamos dizendo, com isso, que nossa voz de autoras deva ser negada enquanto voz que afirma uma posição, e sim que esteja ao lado de outras vozes, outras consciências, uma tensionando a outra, para que os diversos pontos de vista estejam ideologicamente materializados no discurso.

Quem nos ajuda a manter esse ato responsável é Bakhtin. Dentre tantos ensinamentos a respeito, destacamos aquele em que fala da pequena e da grande experiência:

A pequena experiência, pensada de maneira prática e consumista, aspira a mortificar e coisificar tudo, a grande experiência tende a reanimar tudo (ver em tudo a incompletude e a liberdade, o milagre e a revelação). Na pequena experiência, há um que conhece (todo o resto é objeto de conhecimento), um único sujeito livre (todo o resto são coisas mortas), um único ser vivo e não fechado (todo o resto é morto e fechado), um único sujeito que fala (todo o resto cala sem resposta). Na grande experiência, tudo é vivo, tudo fala, essa experiência é profunda e essencialmente dialógica. (Bakhtin, 2019, p. 57)

Na intenção de trazermos essa experiência dialógica para o artigo que ora apresentamos, surgiu a ideia de parodiarmos a crônica 'Da utilidade dos animais', de Carlos Drummond de Andrade, com a nossa escritura 'Da utilidade dos textos'. Mas o que impulsionou mesmo essa ideia foram nossas discussões do capítulo 'Crítica da arte e estética geral', do livro 'Questões de Literatura e Estética', de Bakhtin – em nossos encontros com o Grupo Atos – no qual o autor critica o modo como os formalistas analisavam a obra literária enquanto objeto artístico buscando o estético, tendo como centro o material da obra.

No decorrer dessa discussão Bakhtin vai buscar sistematizar o estudo do objeto artístico, ressaltando que em nenhuma hipótese uma estética voltada só para o material daria conta de construir uma história geral da arte. Por outro lado, Bakhtin também afirma que sem o material é impossível o artista elaborar uma obra. Assim, ao sistematizar o estudo do objeto artístico, Bakhtin (2014, p. 22-23), irá afirmar a importância de diferenciar os elementos do objeto, construindo, a partir desses elementos, uma metódica em três passos para analisar o objeto estético: primeiro como um objeto estético arquitetônico, sua estrutura artística; segundo, sua estrutura de forma, o dado material do objeto; e terceiro, a organização composicional do material, ou seja, como foi feito o objeto.

Uma vez compreendida em nossos estudos a importância de se tomar sempre uma obra, seja uma poesia, seja uma escultura, seja um texto literário, como um objeto que tem conteúdo, material e forma, nos recordamos desse texto de Drummond, que foi muito “utilizado” por nós e por outras professoras, com o intuito de – focando meramente no conteúdo –, “introduzir” estudos sobre animais nas turmas de crianças do Ensino Fundamental I.

Na criação da paródia ‘Da utilidade dos textos’, o diálogo entre a orientadora pedagógica e as professoras de uma escola de Ensino Fundamental I, coloca em jogo o trabalho proposto com o texto em bases estruturalistas, tomando-o como uma unidade isolável do conjunto linguístico, embora algumas das personagens busquem enfatizar a assunção da centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas de linguagem naquela escola, em suas salas de aula.

Após a paródia, criamos outro plano estético, o qual nominamos “Conversa ao telefone – uma relação dialógica de concordância”. Ao trazermos no título a categoria bakhtiniana da *relação dialógica de concordância* buscamos demarcar nossa convergência com o pensamento de Bakhtin e Volóchinov ao criarmos duas personagens, De e Marcita, que, ao dialogarem, mantêm o mesmo tom de compreensão e concordância do início ao fim da conversa. Compreendemos com Volóchinov que “o social

em sua base é plenamente objetivo: trata-se antes de tudo de uma *unidade material do mundo*, que forma parte do horizonte dos falantes (...), e da *unidade das condições reais da vida*, que geram a *comunidade das valorações*: o pertencimento dos falantes a uma mesma família, profissão, ou classe social, a algum grupo social e, finalmente, a uma mesma época” (Volóchinov, 2013, p. 80). Assim como os falantes do exemplo que esse autor traz no texto do trecho citado (que compartilhavam o mesmo *horizonte espacial*, a mesma *valoração* e a mesma *compreensão* ao olharem pela janela e verem que começava a nevar) [Ibid, p. 78], as personagens da conversa ao telefone também compartilhavam o mesmo *horizonte espacial*, a mesma *valoração* e a mesma *compreensão*, visto que ambas eram professoras, estavam pesquisando o mesmo tema e participavam do mesmo grupo de pesquisa. Por isso a *concordância*, no sentido de que “são dois enunciados pertencentes a diferentes vozes e não um só enunciado, estão ligados por uma *relação dialógica de concordância*. Trata-se de um acontecimento dialógico nas relações mútuas entre os dois e não de um eco” (Bakhtin, 2011, p. 331).

Nesse segundo plano estético, a fim de retomarmos as provocações relativas ao trabalho com o texto, suscitadas na paródia, as discutimos problematizando-as enquanto questões pertinentes a documentos de políticas públicas tais como BNCC, PCNs, PNA, e ao cotidiano da escola – inclusive das escolas em que fazemos nossas pesquisas para a construção da tese de doutoramento, que ora desenvolvemos, nas quais podemos perceber a primazia de uma concepção de linguagem em que se privilegia uma perspectiva discursiva, baseada no texto, mas onde este quase sempre é estudado levando-se em conta apenas o seu conteúdo, ou apenas a sua forma.

Logo no início da conversa ao telefone, as personagens, De e Marcita, confessam que se reconhecem nos enunciados das personagens da paródia. Embora essa confissão possa dar pistas ao leitor de que as duas são professoras e que, provavelmente, vivenciaram incontáveis situações como aquelas afiguradas na paródia, ambas se posicionam criticamente à utilidade pragmatista

conferida ao “texto”, internalizada nos enunciados e no modo como Beta, Zeta e San discutem sobre suas inúmeras ‘funções’ – moralizar, entreter, ensinar gramática e gêneros textuais, ensinar o sistema da língua –, além de se referirem a ‘texto’ como se existisse somente o texto escrito.

De e Marcita, ao trazerem contrapalavras ao modo paradoxal como as professoras ‘defendem’ a perspectiva discursiva no ensino da língua portuguesa, tomam como aporte teórico alguns pressupostos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e o Círculo, tais como: *enunciado, compreensão respondente, ato responsável, pluridiscursividade dialogizada e amor estético*. Com eles buscam marcar uma posição contrária à utilidade pragmatista que reduz o texto ao seu aspecto de instrumento – “O artista não tem nada a fazer com postulados” (Medviédev, 2012, p. 62) –, além de afirmarem a infuncionalidade da literatura, que na crônica aparece na forma de livros infantojuvenis, onde estão contidos os elementos de valor social – todo o conjunto histórico da humanidade – que conectam cada criança ao grande tempo da arte. Nessa compreensão, o texto verbal não pode ser reduzido a mero suporte técnico, utilizável para o ensino da língua com todos os seus elementos gramaticais e estilísticos. Esses elementos é que são formas composicionais a serviço do texto, da linguagem artística dialogizada – escritura e leitura. Como vimos em Bakhtin: a língua “[...] é sempre escrava e nunca um objetivo, serve ao conhecimento, à arte, à comunicação prática, etc (Bakhtin, 2011, p. 179).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5ª edição. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Questões de Literatura e Estética**. 7ª edição. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. Trad. Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda. 2ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo**. Adaptação de Lúcia Tulchinski, ilustrações de Cláudia Ramos. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2019.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **O “discurso fundador” de Smolka: alfabetização e produção do conhecimento como processos discursivos**. In: GOULART, Cecília M. A.;

PONZIO, Augusto. **Livre Mente: processos cognitivos e educação para a linguagem**. Trad. Marcus Vinícius Oliveira e Marisol Barenco de Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita – a alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora. 16ª ed. 2014.

Consultas digitais:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/43r03Ji>. Acesso em: 18 mai. 2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3BZP9yy>. Acesso em: 18 mai. 2023.

_____. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, MEC/Sealf: 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 18 mai. 2023.

Letramentos, trabalho docente e discursos de uma professora na periferia de Belém-PA: o ensino de leitura e de escrita como prática de resistência

Débora Cristina do Nascimento Ferreira¹

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil urbanas e rurais, responsáveis por 8.133,040 matrículas. 89,8% das escolas estão na zona urbana e 10,2% na zona rural. Com 6,9 milhões de matrículas, as redes estaduais têm uma participação de 84,8% no total do Ensino Médio (doravante EM) e concentram 96,9% das matrículas da rede pública (INEP, 2017). A taxa de jovens de 15 a 17 anos matriculados no EM é de apenas 56,4%, enquanto que 18% deles ainda estão no Ensino Fundamental e 14,6% estão fora da escola (OPNE, 2017, p. 13).

Para Silva (2015), o desafio da escolarização dos jovens de 15 a 17 anos no EM, nível obrigatório para esta faixa etária, a partir da Emenda Constitucional n.59, de 2009, está articulado a duas pautas centrais: a atual conjuntura educacional direcionada a estes jovens e a pluralidade juvenil. Acrescentaríamos, ainda, uma terceira pauta: as multifacetadas e desiguais realidades de oferta e de qualidade do EM no continental território brasileiro. Aliado a isto, é preciso romper com uma postura sociocultural e ideológica, que ainda conduz ao não reconhecimento por uma dada parcela da população, de que a educação secundária é um direito (Silva, 2015, p. 69).

Direito este, constrangido pela realidade imposta, limitado pela necessidade de progressão da quantidade e da qualidade do ensino

¹ Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará. Email: debi.nascimento@hotmail.com. Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP, 2019). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2185582278026592>.

ora veiculado, restrito de investimento necessário ao estabelecimento de uma prática profissional em condições de infraestrutura salubres e decentes, ultrajado pelo constrangimento de que este nível de ensino, ainda, não é considerado como um direito básico, em especial, para a parcela da população menos favorecida economicamente (Silva, 2015; Brasil, 2014; Volpi *et al.*, 2014).

Este “reconhecimento de todos” implica a necessidade de visibilizar que as instituições escolares recebem *juventudes*. Um público plural e desigual diante das condições de vida, de trabalho, de moradia, de acesso, de lazer, de metas para o futuro, de enfrentamento e de sobrevivência diante da realidade que lhe circunda (Lopes *et al.*, 2017, 2018). Ademais, é necessário que se possa interagir com estes jovens por intermédio de outras línguas(gens), mobilizar outras culturas, saberes, ideologias e sistemas semióticos dos campos sociais em que vivem e reexistem estes sujeitos (Bakhtin, 1987).

Enfim, é preciso mobilizar outras linguagens, outras mídias, outras artes, outras formas de ler, de escrever, de interagir com os domínios da Ciência, da Ética, da Estética, do Trabalho, da Tecnologia e da própria Educação (Silva, 2015), a fim de que eles possam, de fato, usufruir desta etapa final da escolarização básica (Cury, 2008). Conforme Street ([1990], 2014, p. 37), as populações locais possuem seus próprios letramentos, habilidades, convenções, modos de aprender os novos letramentos gerenciados pelas agências. Nesse sentido, é necessário recorrer a uma observação acurada, minuciosa, das práticas sociais efetivas em diferentes contextos culturais.

Trata-se de pesquisar os usos, as funções e os significados atribuídos à escrita em diferentes contextos geográficos, linguísticos, políticos, culturais, históricos, a fim de compreender como as práticas letradas estão articuladas aos contextos específicos e a diferentes matrizes discursivas em que são gestadas no seio da diversidade e das desigualdades. No que se refere ao trabalho de ensino de Português no EM, é necessário compreender os caminhos a serem trilhados para realizar ações didáticas

possíveis de serem construídas com estes jovens que estão inseridos nestes cenários multifacetados, que venham a contemplar as demandas formativas locais e as demandas formativas institucionais para o referido nível de ensino, uma vez que o confronto do “oficial ou institucional” e do “cotidiano ou ordinário” instauram a arena de lutas, de disputas constitutivas do ininterrupto fluxo dialógico (Kalman, 2010; Lopes, 2006; Bakhtin, 1995,1987).

Tendo em vista estes pressupostos, este artigo tem como objetivo apresentar um recorte dos dados oriundos de uma pesquisa de doutoramento², realizada a partir do trabalho de uma professora de Língua Portuguesa voltado ao ensino de leitura e de produção textual, levando em consideração a convocação de diferentes repertórios letrados para a construção do ensino de Português no EM, encarnados nas tensões e disputas corporificadas entre práticas escolares consideradas “mais estáveis” - instituídas historicamente na cultura escolar - e práticas escolares “mais emergentes” - inserção de demandas mais recentes como a convocação de determinadas temáticas como a violência contra mulher na sociedade brasileira.

Estas questões são desenvolvidas da seguinte maneira neste texto: (i) situamos o como uma trajetória de disputas e de tensões se reflete no currículo de Língua Portuguesa e na sua constituição como disciplina escolar voltada ao ensino de leitura e de escrita; (ii) apresentamos o contexto de geração de dados da pesquisa de campo, realizada no ano de 2016 em uma escola pública, situada na periferia da Região Metropolitana de Belém-PA; (iii) apresentamos um recorte de dados do trabalho docente voltado aos fins de ensino de leitura e de escrita no Ensino Médio.

² Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de doutoramento intitulada Letramentos, prática docente e ensino de leitura e de escrita: tensões e resistências em uma escola pública da periferia de Belém (PA), defendida em agosto de 2019 no Departamento de Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas. Disponível para acesso em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335174>

RE(INVENÇÃO) DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Em 1999, houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Os PCNEM explicitam três conjuntos de competências: comunicar e representar, investigar e compreender, assim como contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. Na seção conhecimentos de Língua Portuguesa, encontramos a discussão da problemática da divisão curricular do ensino de língua materna em gramática, estudos literários e redação, reproduzida pelos livros didáticos e vestibulares. O texto apresenta uma crítica a esse ensino tripartido e propõe o ensino integrado e interdisciplinar dos saberes³. A orientação teórico-metodológica proposta é uma perspectiva essencialmente dialógica, que concebe a linguagem como espaço de manifestações de caráter social, político, ideológico e histórico. O texto oficial aponta para a necessidade, de conhecimento das práticas socioculturais dos grupos sociais formadores da realidade nacional, tidas como “patrimônio”, as quais precisam ser analisadas e reconhecidas como material simbólico representativo da diversidade social e histórica.

No que se refere ao ensino de Português, outra regulamentação oficial, as Orientações Curriculares Nacionais, sinaliza que o papel da referida disciplina curricular é desenvolver, complexificar e aprimorar a prática da leitura, da escrita, de reflexão sistemática sobre a língua(gem) neste nível de ensino. O documento se orienta sob o prisma de uma concepção de linguagem como processo interativo, dialógico, construída no seio de práticas sociais, situadas em sua amplitude histórica, política, ideológica, que se constituem nas mais diferentes esferas de uso e de circulação das línguas(gens). Assim, as Orientações Curriculares

³ Cabe lembrar que o documento não estipula uma dada carga horária para a realização desse trabalho, deixando essa tarefa a cargo da escola e de sua intenção de formação.

para o Ensino Médio (OCEM) consideram que o Português no EM deve possibilitar uma formação geral, humanista, agentiva, crítica, a fim de incitar à prática reflexiva do simbólico inscrito nas várias realidades em que estão inseridos os estudantes (OCEM, 2006).

Por outro lado, é possível perceber indícios de práticas de letramento escolar que evocam reconfigurações de uma disciplina em processo de (re)constituição, de (re)arranjos, de (re)modelagens, indicativo de um hibridismo disciplinar, curricular e epistemológico (Machado, 2017). Para Rosa e Ramos (2015), este trânsito disciplinar que coaduna e, ao mesmo tempo, rompe com os documentos oficiais, com a língua dita legítima, com os saberes hegemônicos, é o que constitui o que as autoras intitulam “currículo diáspora”, ensaiado pelos docentes que se “arriscam” a realizar experiências (in, inter, trans)disciplinares no seio do mundo usineiro.

Cabe mencionar que Hall (2003) discorre sobre o termo “diáspora”, originário do grego, denota a dispersão de grupos populacionais ao redor do globo em razão de fenômenos naturais, sociais ou políticos. Segundo o autor, o termo ressignificado reporta ao hibridismo no caso dos híbridos caribenhos que passam por um processo ‘transcultural’ e de ‘crioulização’, a uma formação sincrética, em que os elementos formam desigualdades com diferentes inscrições nas relações de poder, em que a luta cultural está em relação de dependência e de subordinação às histórias imperiais. Os sujeitos antes isolados agora se cruzam. As sociedades compostas não de um, mas de muitos povos, culturas e narrativas. Logo, suas origens e matrizes não são únicas, mas diversas e devem constituir os modos de letrar na escola e demais agências de letramentos em que estes sujeitos circulam, integram e interagem.

Por conta disso, a necessidade de hibridização de um currículo, um currículo “diaspórico” (ou dialógico?), capaz de contemplar as várias narrativas constitutivas deste híbrido, contraditório, violento e complexo processo de construção do que somos. Nessa direção, reside a tentativa de investigar como uma professora de um subúrbio da Amazônia paraense constrói uma prática de ensino de Língua Portuguesa, a fim de buscar

contemplar diferentes demandas institucionais do ensino de Português no EM e, ao mesmo tempo, contemplar neste a discussão de questões relacionadas à história, à cultura, às identidades dos sujeitos neste contexto marcado por um sério processo de vulnerabilidade social.

TIPO DE PESQUISA E CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Os dados da investigação aqui apresentados foram gerados a partir da orientação teórica da pesquisa de cunho etnográfico. Para André (1995), a etnografia, como um tipo de investigação efetivada por antropólogos, para pesquisar uma dada cultura/sociedade pode contribuir para que possamos realizar, no campo da Educação, uma pesquisa de cunho etnográfico. Este tipo de pesquisa possibilita (re)construir processos e relações que constroem a experiência da escola em seu cotidiano, bem como atentar para os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um dado grupo social (André, 1995).

Para Erickson (1990, 2002), este tipo de pesquisa possibilita fazer uma descrição das ações dos atores envolvidos no cotidiano escolar. Esta opção metodológica orienta a realização de uma descrição detalhada, acurada, minuciosa de ocorrências reais, específicas e situadas, a fim de que possamos compreender as diferentes perspectivas e dimensões do processo de construção de sentidos encenados pelos diversos atores em nossos multifacetados e complexos cenários investigativos (Garcez, Schulz, 2015).

O lócus da pesquisa, realizada no ano de 2016, foi a escola estadual localizada no coração de um dos bairros mais populosos e violentos da região metropolitana de Belém- PA: a Terra Firme, que abriga uma população de mais de 61 mil pessoas. A população jovem de (05 a 25 anos) está estimada em aproximadamente 22.995, o que corresponderia a 37% dos ocupantes desse território. O bairro é entrecortado por um dos principais canais que formam a bacia do

Tucunduba⁴, que serve para escoar pessoas, mercadorias e embarcações, contribuindo para impulsionar o comércio do bairro e de toda área da bacia do Tucunduba.

No ano letivo de 2016, a escola possuía 2048⁵ alunos matriculados e distribuídos em três turnos de funcionamento (o que lhe conferia a posição de segunda maior escola da Secretaria Estadual de Educação em número de alunos). Nesta agência, atuam aproximadamente 70 professores especialistas, mestres e doutores.

O TRABALHO DOCENTE COMO UM CAMPO DE RESISTÊNCIA NO ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NA PERIFERIA DE BELÉM-PA

O banco de dados da pesquisa supracitada apresenta um conjunto de aulas voltadas ao ensino da leitura e da escrita como forma de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizadas no segundo semestre de 2016, direcionadas a uma turma da terceira série do EM. Neste conjunto de aulas do segundo semestre (cerca de 30 aulas registradas), foi possível observar quatro momentos de configuração/caracterização que moldam o trabalho docente semestral:

(i) a especificidade do alunado da escola pública, o trabalho de ensino é voltado ao atendimento deste público diante da especificidade e necessidade do mesmo;

⁴ A bacia do Tucunduba tem localização a sudeste da cidade de Belém e corresponde a um dos afluentes do rio Guamá. Essa bacia é formada por 13 canais com 14.175 metros de extensão dos quais 7.865 metros são retificados. O canal principal da bacia do Tucunduba, onde se encontram as comunidades Riacho Doce e Pantanal, é considerado pelos moradores o marco divisor entre os bairros do Guamá e Terra Firme, embora a lei nº 7.806 30/071996 estabeleça outra delimitação” (MARQUES, 2001, p. 69, apud COUTO, 2010, p. 80).

⁵ Informação disponível no endereço eletrônico: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>. Acesso em 04.07.2016.

(ii) a reiteração do discurso docente que sinaliza a importância e a necessidade de estudar para o ENEM para fins de prosseguimento dos estudos e de uma formação profissional;

(iii) a exposição oral do texto dissertativo e do modelo de redação solicitado pelo referido processo avaliativo a partir do que é apresentado, essencialmente, no livro didático, nesse momento, o livro é usado para fins de padronização/cristalização de um dado modelo de uso da língua;

(iv) a tentativa de inserção da problematização de questões sociais em relação às formas de violência contra mulher que afetam, em especial, as mulheres daquela comunidade constitui uma alternativa de exposição e de aproximação entre o que é ensinado e a realidade dos sujeitos.

Ao longo do processo de descrição geral dos dados (Ferreira, 2019) vamos perceber que esta caracterização é diluída no processo de constituição da longa teia discursiva e formativa voltada para fins de atendimento a um aparelho docimológico externo de forte influência no trabalho de ensino de Português no EM: o ensino de escrita para a redação do ENEM (Vicentini, 2014). Este traço também convoca um traço tradicional da prática escolar: o processo de preparação aos exames preparatórios e de admissão. O aparelho docimológico continua sendo elemento constitutivo e característico do processo de construção das disciplinas escolares e de uma cultura específica: a cultura escolar (Chervel, 1988).

Neste artigo, além do histórico incremento típico da cultura escolar, vamos constatar a presença desta caracterização atrelada a traços de um ensino crítico. Segue abaixo um trecho sobre o primeiro aspecto supracitado:

Quadro 1. Trecho 1 de uma aula de Língua Portuguesa

<p>Nível 1.1 Marcador 0'00 a 27'40</p> <hr/> <p>Resolução de problemas Crítica Consciência</p>	<p>P. [...] Olha uma situação como essa [...] O menino chega pra assistir a aula dele, ele tem que ir atrás do cara que liga o ar condicionado e aí se o ar condicionado tá quebrado, o cara que liga diz que o problema não é dele, porque ele só liga. E aí ele vai ter que ir atrás de um profissional [...] e tudo isso, constrói, interfere, isso constrói, eu fico colocando assim, sabe, quando eu dava aula na Escola X (instituição privada) eu sempre colocava o menino de Nazaré (bairro nobre) e o menino da Cremação (bairro da periferia), é óbvio que esse garoto [...] que vai solucionar um problema que não é da alçada dele, [...] ele vai amadurecer muito mais do que aquele que senta e tá tudo pronto pra ele, né verdade? Ele vai começar a construir soluções práticas pra vida.</p>
--	---

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Nesse dia, mais uma vez, a falta de estrutura do prédio interfere no desenvolvimento dos trabalhos: o aparelho de refrigeração não estava funcionando e o aluno, representante da turma, precisou ir em busca de solução. Isto diferencia este sujeito, ele precisa tentar resolver um problema que, por sinal, não compete ao alunado assumir. A caótica infraestrutura dos prédios intervém na cadeia de trabalho do professor e obriga o aluno a tomar uma atitude diante da realidade que o constrange em relação ao seu direito de chegar em uma sala de aula, sentar e estudar.

A professora situa a condição deste aluno que persiste na escola: *“tu és árduo, tu és duro, [...] desde pequenininho tu és duro. [...] infelizmente por uma falta de infraestrutura e por uma desigualdade social tu já estás mesmo que preparado pra esse campo [...] de batalha, de guerra, de competição”*, contexto típico das situações de grandes avaliações como a prova que este aluno teria que enfrentar. Em função disso, este sujeito, aluno da escola pública e herdeiro do legado desta agência de letramento, precisa estudar, focar e persistir nos últimos meses de preparação para o ENEM, ainda que as condições cotidianas sejam inadequadas:

Quadro 2. Trecho 2 de uma aula de Língua Portuguesa

Nível 1.2 Marcador 28''00 - 45''00 _____ Resolução de problemas Consciência Resistência	P. [...] a gente é tragado pelas atividades cotidianas, e [...] não estão atreladas a leitura, formal, a escrita. E aí tu precisas te forçar a isso, [...], tu tens que começar a reservar tempo dentro do teu tempo que tu não tens, tu tens que te forçar a ler, pelo menos esses 3 meses, porque é só assim que a gente vai conseguir garantir um bom texto. [...] Eu preciso ler. Eu tenho que ler.[...] eu prestei vestibular três vezes gente, [...] eu fiz a primeira vez, não passei, todo mundo achava que eu ia passar. Eu fiz a segunda vez, não passei, [...] e o terceiro ano foi quando eu passei, [...] ninguém acreditava, [...], depois disso na vila onde eu morava, todo mundo disse que ia prestar vestibular [...] Baixa aula, baixa vídeo - aula, e começa, tu tá ali trabalhando, porque tem alguns que trabalham, tu tás ali trabalhando e tá ouvindo aula.
--	---

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Este excerto apresenta dados sobre o (não) lugar da escrita padrão no cotidiano deste aluno. Ele precisa organizar um tempo e inserir em algum momento do seu cotidiano um espaço para “transitar” na língua e nos conhecimentos oficiais, institucionais, legitimados, escriturários. A história de vida da professora - mulher, negra, moradora de um bairro da periferia da Belém, professora, efetiva, concursada-, revela o “sucesso do improvável” (Lahire, 1997). Ela passou no vestibular e ainda serviu de exemplo para os moradores da “vila” onde residia e hoje para os moradores da atual periferia em que mora e atua como professora da escola pública e coordenadora de um atuante coletivo cultural do bairro.

A investigação do *locus* de trabalho revela um cenário rico, heterogêneo, pluridiscursivo, típico de investigações que abordam realidades complexas e tensionadas pelas lutas de classe, entre culturas, línguas e identidades, quase sempre em situação de desigualdade, de (contra)hegemonia, de disputas de poder e de legitimidade, em especial, em agências de letramento voltadas a um processo de escolarização, de sistematização e de institucionalização de práticas, eventos, linguagens, gêneros discursivos “reconhecidos”.

Nesse contexto, a professora concebe sua atuação diante da necessidade de contemplar diferentes demandas socioeducacionais que se tensionam no palco de atuação docente. Esta tensão implica escolhas disciplinares, didáticas, curriculares, discursivas; no deslocamento do tempo e do próprio espaço de trabalho; na escolha do material didático e nos caminhos metodológicos a serem percorridos no curso do ano letivo.

Quanto ao aluno, ele é instigado a focar, acreditar e estudar, mesmo que ele seja consumido por outras demandas cotidianas, como o trabalho informal que alguns deles exercem no comércio do bairro, mesmo que não tenham lugar adequado aos estudos em casa ou na própria escola. Resta o questionamento: a realidade social desigual vivenciada por este aluno pode ser vencida somente por via do esforço pessoal deste indivíduo no sentido de baixar e ouvir aulas?

A aula prossegue com a apresentação da institucionalização conceitual do texto dissertativo, enfocando para o que viria a ser um tópico frasal. Percebe-se a ênfase atribuída à identificação da estrutura constitutiva do texto dissertativo, aspecto que nos remete ao segundo tópico da supracitada caracterização geral dos dados. A construção do repertório e a apropriação da estrutura tipológica parecem configurar como duas etapas importantes, para que os alunos produzissem a redação. Aqui, é lançado o exercício de leitura dos textos e a análise dos trechos para fins de identificar e compreender estes mecanismos de constituição textual:

Quadro 3. Trecho 3 de uma aula de Língua Portuguesa

<p>Nível 1.3 Marcador 45''05 - 1'24''34 _____</p>	<p>P. [...] Agora eu quero que tu faças isso com essas partes do texto dissertativo, argumentativo, onde é que tá a tese? Onde tá o tópico frasal? Existe um período que concentra o tópico frasal, qual é a ideia do desenvolvimento? O argumento 1, ele desenvolve qual ideia, e o argumento 2? A conclusão? Qual a proposta de intervenção nesse texto? A gente vai pegar um bisturi e vai sair retalhando o texto [...]</p>
<p>Uso LD</p>	<p>A. 08h41min P1 – Pega teu livro, abre teu livro na pagina 383, concentra só no primeiro parágrafo, como eu te disse a gente vai retalhar o texto agora né? [...] me responde às seguintes perguntas: Há tese no primeiro parágrafo? Se há, qual essa tese e em que período ela se concentra?</p>

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

A breve descrição da aula completa possibilita atentar para três aspectos referenciados e recorrentes ao longo da construção do episódio: (i) *a crítica ao contexto social*, (ii) *o incentivo ao empenho nos estudos*, (iii) *o ensino do modelo estrutural*. Componentes estes, que contribuiriam para a preparação deste grupo de alunos no sentido de obter um bom desempenho na prova de redação e, assim quem sabe, ter uma chance de ingressar no ensino superior.

Em seguida, a professora faz a leitura em voz alta dos primeiros parágrafos do texto. Trata-se de uma redação do ENEM 2012 que obteve nota máxima e é apresentada pelo livro didático de Língua Portuguesa. Uma análise é apresentada pela docente e a mesma procura identificar a tese, o tópico frasal, o modo como o tema é desenvolvido, a disposição dos argumentos, a natureza da argumentação. A docente sinaliza as fragilidades do texto e não considera o texto como nota 1000. Os alunos precisam dar continuidade ao exercício de análise deste texto.

No dia 26/08/16, a professora apresentou os tipos de argumento e solicitou que os alunos finalizassem esta tarefa em sala de aula. Na semana seguinte, a prova da segunda avaliação foi aplicada. A exemplo do exercício proposto, a prova era composta por uma redação do ENEM 2015 e um conjunto de questões

subjetivas sobre a estrutura do texto dissertativo. A aula do dia 01/09/16 foi dedicada à leitura e análise deste texto e a resolução das questões propostas na avaliação escrita.

Pode-se perceber que os alunos apresentam dificuldades para responder aos questionamentos propostos na avaliação aplicada, quando lhes é cobrado o conteúdo mais limitado à estrutura do texto dissertativo argumentativo. O modelo de avaliação externa baliza o trabalho do professor no sentido de restringir a um objeto de ensino e, ao mesmo tempo, de certo modo, limita o trabalho de ensino ao treinamento, à memorização, à imitação de um modelo ou formato de escrita para uma dada circunstância docimológica que, em tese, estaria concatenada a um objetivo de ter um desempenho mínimo ou razoável, a fim de concorrer a uma vaga em uma instituição de ensino superior (IES).

Quadro 4. Trecho 4 de uma aula de Língua Portuguesa

Nível 1.2 Marcador 15''34- 51''00	P1: Olha galera, bora fazer o seguinte aqui, a gente vai ficar com a nossa prova e com a apostila, tá?, [...]. Nós temos a prova da Amanda que, égua, ela segue, tu pegas aquele resumo lá do caderno, ela segue, catedraticamente aquele resuminho lá, parece que ela pegou o teu caderno e estudou pra fazer essa prova, só que ela fez essa prova em 2015,
Uso LD Apostila Discussão de modelo escrita	[...] então ela tem um, dois, três, quatro parágrafos, sendo que destes quatro parágrafos, um já é introdução e no outro ela constrói a conclusão, e dois para o desenvolvimento,[...] quando tu pegas e lê a redação da Amanda é como se ela tivesse colocado numa forma o texto dela [...] aí o ENEM vem e lança a nota dela como nota mil.[...] E se atende os critérios, a nota é mil, atendeu tudinho, é mil, [...] O que te dá garantia é tu leres, se tu sabes tudo isso aqui, tu comesas a ler, tu tens garantia do que estás fazendo, se tu não leres, tu não vais conseguir, não adianta, vai ficar com aquela redação presa cheia de termos coesivos, né?

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

É interessante atentar a presentificação dos dois dispositivos didáticos elementares para o desenvolvimento da aula: a prova e a apostila, os quais serviriam para nortear as considerações gerais a

serem realizadas ao processo de elementarização do objeto de ensino (Schneuwly; Dolz, 2009). Sinalizado isto, as primeiras considerações a respeito do texto da prova são anunciadas. A primeira diz respeito ao caráter normativo da estrutura considerada nota 1000 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Por conta disso, este modelo estrutural “aquele resuminho” é institucionalizado, presentificado, recomendado, reafirmado, mas só terá sucesso se tiver um componente fundamental: leitura, uma leitura crítica dos fatos, dos acontecimentos, dos problemas que devem ser problematizados pelos alunos. Para além da didatização intensa do modelo textual legitimado, percebe-se que há uma preocupação de ensino de leitura e de escrita com vistas a uma formação letrada, crítica e de resistência, a partir da mobilização da multiplicidade de letramentos latentes no âmbito escolar, que, no dizer da docente, contribuiria para formar “*um intelectual da periferia*”. Assim, a aula prossegue com a leitura em voz alta de trechos da redação para a identificação da mencionada base estrutural.

Quadro 5. Trecho 5 de uma aula de Língua Portuguesa

<p>Nível 1.2 Marcador 15''34- 51''00 Uso LD Apostila Discussão de modelo escrita</p>	<p>P1: “A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumento significativo nas últimas décadas, de acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por esta causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010.” É, isso tudinho aqui é uma apresentação, uma introdução, é preparar terreno pra poder lançar uma tese [...] Ela tá sendo precisa [...] o âmbito dos dados estatísticos, o levantamento do índice de violência, todas essas afirmações que ela fez que não é dela, agora ela vai lançar uma tese. [...] tenho duas ideias, eu tou dizendo que a violência tem raiz, o quê é raiz? [...] Então ele fala assim: “A violência contra a mulher tem base, tem origem em duas questões, uma é histórica, a outra é ideológica”, eu tenho duas ideias aí sobre a questão da violência contra a mulher, automaticamente, obrigatoriamente ela terá que desenvolver um parágrafo para a questão histórica e outro parágrafo para a questão ideológica.</p>
--	---

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Pode-se perceber que o texto serve para a exemplificação do modelo de redação apresentado. A aluna faz um preâmbulo, apresenta a tese e desenvolve as duas ideias lançadas nos parágrafos seguintes. Após a identificação do conteúdo estrutural, a docente passa a contextualizar a temática, ela narra situações do cotidiano e acontecimentos muito próximos da realidade das mulheres da periferia de Belém-PA, situações vivenciadas por estes sujeitos, no cotidiano suburbano amazônico, e que revelam bem a situação de desigualdade de gênero, da condição das mulheres, em especial, as mais jovens nesta conjuntura social brasileira, minada de machismo, misoginia e violência - física, simbólica, sexual, patrimonial - contra mulher.

Ao mesmo tempo, a fala da professora revela o processo híbrido, competitivo, migratório da construção dos saberes em sala de aula, ao demonstrar a coexistência de duas dinâmicas curriculares concorrentes na prática de ensino de Português no EM: ora um currículo imposto pelas instâncias escolares hegemônicas e homogeneizantes “o currículo do MEC”, instituído como aquilo que deve ser ensinado na escola; ora um conjunto de saberes locais, provenientes da cultura local, da cultura produzida por estes sujeitos e pelos seus pares, situados em uma periferia, de uma das principais metrópoles da Amazônia brasileira. Instaure-se a tensão entre as práticas docentes que tomam corpo no cotidiano desta professora, motor central desta investigação. Instaure-se não só uma tensão entre as práticas docentes impostas pelo currículo do MEC, mas também das práticas locais. Forma-se aqui a arena de luta a que se refere Volóchinov (2017).

Jordão (2007) chama a atenção para o fato de que o conhecimento é ideológico por natureza, parcial, incompleto, não neutro ou desinteressado, edificado em contextos específicos, os quais revelam o alcance das possibilidades de entendimento e da legitimidade conferida ao discurso dos sujeitos que o constituem e o constroem no bojo da prática social propriamente dita. Nessa direção, Moita Lopes (2006) defende que “todo conhecimento é político” e, portanto, não é possível dissociar a pesquisa da vida

social. Em consonância com esta postura, Pennycook (2006, 2014) advoga que uma Linguística Aplicada Crítica perpassa necessariamente pela sua natureza transgressiva, reflexiva, problematizadora e movente, logo é impossível ignorar questões políticas alegando que não é possível se posicionar; é impossível ignorar vozes marginalizadas que apresentam visões alternativas do mundo.

A interface estabelecida entre linguagem, letramento e poder é perceptível e o currículo pode ser entendido como uma constituição particular, de uma seleção parcial, oriunda de uma dada cultura, de um dado posicionamento político, que inclui, exclui e nos leva a questionar quem, de fato, decide. É o governo quem impõe o currículo? Os professores decidem e selecionam o que ensinam? Quanto aos estudantes e a suas respectivas comunidades interferem nesse processo? (Janks, 2010). Lopes (1999, p. 03) atenta para o fato de que:

os processos de seleção e legitimação não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado momento histórico. Assim, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação. Atuam igualmente inúmeras outras instâncias culturais, políticas e econômicas de uma sociedade, que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e atualização de professores e sobre a produção de conhecimentos na área específica e educacional.

Percebe-se que a professora concebe sua atuação diante da necessidade de contemplar diferentes demandas socioeducacionais que se tensionam no palco de atuação docente. Esta tensão implica escolhas disciplinares, didáticas, curriculares; no deslocamento do tempo e do próprio espaço de trabalho; na escolha do material

didático e nos caminhos metodológicos a serem percorridos no curso do ano letivo. Dessa maneira, o posicionamento da docente sinaliza para:

(i) a existência de uma demanda escolar necessária para atender a uma expectativa de programas e de regulamentações direcionadas à prática docente no EM, voltados à valorização dos conhecimentos vernaculares, ao diálogo, ao exercício da criticidade, que, embora seja claramente necessária ao processo de letramento dos sujeitos, em um determinado momento do ano letivo, é colocada a margem em função do “lugar” que ocupa no aparelho ideológico do estado em que coabita;

(ii) a existência de uma demanda escolar e oficial necessária para a aprovação no ENEM, que possibilitaria continuidade dos estudos e por ser instituída como hegemônica, não pode ser abandonada.

A docente prossegue a explanação a respeito da situação da mulher naquela comunidade a partir da proposta temática em questão:

Quadro 6. Trecho 6 de uma aula de Língua Portuguesa

<p>Nível 1.2 Marcador 15''34- 51''00</p>	<p>P1: Olha, se tu fores perceber, sabes o que ela faz, ela faz um levantamento histórico, de fato o que pesa mais é o histórico, mas ela está inteligentemente, ela está justificando o ideológico, tá ou não tá? [...] um exemplo... outro dia estava conectada, aí pula lá a mensagem de fulano de tal se retratando no face e explicando que pertencia a um grupo, é de whatsapp e que naquele grupo tinha desmerecido uma pessoa e era uma mulher [...] eu fui machista, eu fui imbecil, eu fui babaca né? [...] olha como a sociedade é machista, no momento em que ele vai pro face e pede perdão publicamente, todo mundo vai, uau, olha parabéns, né parabéns cara, só que a Renata estava online, [...] lá do PSOL, ela finaliza lá assim mesmo, machismo é crime, violência contra a mulher é crime, perdão não resolve nada, ela fechou né? [...] o cara, ele maltrata a menina, ele ridiculariza a menina, ele expõe a menina, ele coloca no grupo de whatsapp, grupo que são várias pessoas né? [...] Quando a menina fica com raiva, ele vai lá pro face e se retrata, e todo mundo aplaude, é interessante isso né? Porque faz o contrário, se a menina faz isso, se a menina começa a falar coisas de alguém que ela namorou, e fica falando, fazendo ofensas relacionadas a sexo, por exemplo, ela é vagabunda, ela é motosserra, [...] tudo aquilo que não presta, porque a mentalidade, a cultura brasileira, ela é machista, e outra coisa, [...] quando a menina faz alguma merda, é motivo pra ele não falar nunca mais com ela, ele é o escrotão né? [...] acabou amizade pra sempre. A menina quando ela sofre esse tipo de violência, quando ele pede perdão ainda publicamente, se ela não aceita, poxa que coração ela tem? Que tipo de ser humano ela é? Como é que pode gente? Todo mundo erra! Mas quando ela erra com ele e vai pedir perdão, que ele não aceita, todo mundo [...] diz: mas também foi [...] complicado cara, difícil perdoar desse jeito, ela foi muito sem noção. Eu tô mentindo? [...] no que diz respeito à vida conjugal [...]. A menina</p>
<p>_____ Uso Questão de gênero</p>	
<p>Critica à condição da mulher na sociedade brasileira</p>	
<p>Discussão de modelo escrita</p>	

tá namorando com o menino, tá maior amor, né? No meio da relação descobre-se que ele engravidou outra, mas ele ama muito essa namorada dele, e ele pede perdão pra todas as amigas, pra todos os parentes, pra todos os familiares, ele ama essa mulher, perdoa, imagina, assim, faz o contrário, a menina tá namorando com o menino, eles estão no auge da relação, ela engravidada de outro, poxa, assume essa criança, tá tão lindo o relacionamento de vocês e ela te ama tanto, olha aqui que ele assume, porra nenhuma, a família dela, vagabunda, vai criar teu filho só, pra ti deixar de ser vagabunda, tu não tava com o rapaz? Um rapaz direitinho...
--

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

A partir da leitura do fragmento, é possível criar um quadro para que possamos visibilizar a construção social identitária atribuída ao homem e à mulher em determinadas situações sociais que, por sinal, parecem, mas não são hipotéticas. Podemos perceber que a construção discursiva delega a figura feminina um lugar social desigual, depreciativo, preconceituoso, violento. Estes dados até aqui expostos neste artigo remetem a alguns posicionamentos do Ensino Crítico da Linguagem:

1) propõe-se a explicar e não apenas a descrever o discurso de uma sociedade ou de uma instituição social, demonstrando a conexão entre seus determinantes estruturais e seus efeitos;

2) Então, podemos dizer que o discurso aqui tem um efeito dialético, estruturado e estruturante. Estruturado, moldado para relações sociais particulares dentro das quais são gerados; estruturante, porque tem efeitos sobre as relações sociais, reproduzindo-as e transformando-as;

3) Alguns posicionamentos denotam como as conexões ideológicas particulares são impostas entre determinantes estruturais e discursos, e entre discursos e efeitos estruturais, através da luta entre forças sociais;

4) O discurso é em si mesmo uma prática de luta, e não simplesmente uma questão de seguir convenções, pois tem implicações reflexivas (Fairclough *et al.*, 1996, p. 46). Assim, desenvolver a (auto)consciência dos dominados, implica em torná-la, necessariamente, crítica. A consciência seria, então, um modo como as práticas sociais são moldadas, em suas dimensões linguísticas, pelas relações exploratórias de poder.

O quadro 7 demonstra como a diferença de construção de gênero da mulher e do homem é configurada no discurso enunciado:

Quadro 7. Alusão à figura masculina e feminina na construção discursiva docente

Homem	Mulher
<p>“tinha desmerecido uma pessoa e era uma mulher” “eu fui machista, babaca, imbecil”</p>	<p>“machismo é crime, violência contra a mulher é crime, perdão não resolve nada, ela fechou né?” (voz da ativista)</p>
<p>“ele vai lá pro face e se retrata, e todo mundo aplaude, é interessante isso né”</p>	<p>“se a menina faz isso, se a menina começa a falar coisas de alguém que ela namorou, e fica falando, fazendo ofensas relacionadas a sexo ela é vagabunda, ela é motosserra, [...] tudo aquilo que não presta”</p>
<p>“quando a menina faz alguma merda, é motivo pra ele não falar nunca mais com ela, ele é o escrotão né?”</p>	<p>“Mas quando ela erra com ele e vai pedir perdão, que ele não aceita, todo mundo [...] diz: mas também foi [...] complicado cara, difícil perdoar desse jeito”</p>
<p>“No meio da relação descobre-se que ele engravidou outra, mas ele ama muito essa namorada dele, e ele pede perdão pra todas as amigas, pra todos os parentes, pra todos os familiares, ele ama essa mulher, perdoa, imagina” “Um rapaz direitinho...”</p>	<p>“ela engravida de outro, poxa, assume essa criança, tá tão lindo o relacionamento de vocês e ela te ama tanto, olha aqui que ele assume, porra nenhuma, a família dela, vagabunda, vai criar teu filho só” “pra ti deixar de ser vagabunda, tu não tava com o rapaz?”</p>
<p>“faz o contrário, aí tá lá, o sonho é do casal, o cara tá cuidando, é presente, é paizão” “O dele é só picotezinho diferente”</p>	<p>a mulher sai, e dá uma, sei lá, está estressada porra, leite vazando por aqui, vai dar uma diferente, volta, que filha da porra, quer dizer que o cara cuidando da criança em casa, ela sai pra dar na rua, mas que vagabunda (risos dos alunos)</p>

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Ao retomar as ideias defendidas por Martin Luther King em relação à necessidade de uma “verdadeira revolução de valores”, Hooks (2017) reporta a incerteza de viver no caos, no naufrágio

moral, intelectual, espiritual em tempos de incorporação e apelo à continuação de um sistema de dominação – étnico, sexual, econômico, colonial-, de uma naturalização da violência, de reafirmação favorável e retorno a um passado (ideal) com tradições que prometem estabilidade a partir da noção de família ligada a uma noção de segurança, de preservação de valores de um dado grupo, raça, classe, religião proclamados por uma Nova Direita e grupos neoconservadores.

A mencionada autora diz sentir-se perplexa ao perceber que mesmo diante das estatísticas de violência doméstica - simbólica, virtual, física, estupro, pedofilia, feminicídio-, ainda que o agressor, quase sempre, seja uma pessoa do dito “lugar seguro”, mesmo diante da rejeição social de um número considerável de pessoas a esse modelo idealizado de família patriarcal, os ultrajados e atuais mitos conservadores são perpetuados (Hooks, 2017). Os dados estatísticos do Atlas da violência (IPEA, 2018) confirmam as assertivas de Hooks (2017):

Uma subseção que começamos a tratar no documento deste ano diz respeito ao grande problema dos estupros no país. Trouxemos dados estarrecedores sobre esse fenômeno bárbaro, em que 68% dos registros, no sistema de saúde, se referem a estupro de menores e onde quase um terço dos agressores das crianças (até 13 anos) são amigos e conhecidos da vítima e outros 30% são familiares mais próximos como pais, mães, padrastos e irmãos. Além disso, quando o perpetrador era conhecido da vítima, 54,9% dos casos tratam-se de ações que já vinham acontecendo anteriormente e 78,5% dos casos ocorreram na própria residência (IPEA, 2018, p.04).

De fato, não experimentamos a supracitada *revolução de valores*, os dados gerados revelam o universo discursivo em que a voz da ativista, revozeada pelo discurso da professora em sala de aula, reitera que a mulher ofendida e exposta nas redes sociais é alvo de um crime: “*machismo é crime, violência contra a mulher é crime, perdão não resolve nada*”. O posicionamento da militante vai de encontro ao

pedido público de perdão endossada pelos pedidos dos supostos amigos: *“ele vai lá pro face e se retrata, e todo mundo aplaude”*.

Os posicionamentos reportam a uma das propriedades dialéticas do discurso: o discurso estruturante, o efeito aqui é não só o de reproduzir, mas tentar transformar, afetar a estruturada formação histórica machista, violenta, invasiva, corrosiva. Este discurso é corporificado por intermédio da língua em meios de comunicação e de circulação dos fatos instantânea, interativa, colaborativa, os quais possibilitam o processo de instauração do embate ideológico convocado para a construção do discurso pedagógico que também tem como meta dissolver por via de uma dialética discursiva o que está estruturado e é perpetuado pela sociedade no âmbito público e privado (Fairclough *et al.*, 1996).

Esse contraponto de posições vai servir de apoio para irônica e longa teia discursiva tecida pela docente, que elenca situações que sempre desfavorecem a mulher, a partir de uma moral forjada, que a coloca sempre em situação depreciativa *“vagabunda, motosserra, [...] tudo aquilo que não presta, ela foi muito sem noção, filha da porra”* e favorecem a figura masculina, até mesmo, pelo uso linguístico que marca superioridade *“escrotão”, “paizão”* ou pelo uso do diminutivo que também o eleva ou justifica uma traição *“um rapaz direitinho”, “picotezinho diferente”*. Ao estabelecer de modo muito irônico tais relações comparativas a partir de novelas da vida real suburbana, o discurso estruturante da docente buscaria, novamente por intermédio do elemento da dialética discursiva, não somente reproduzir o que está edificado por sistemas ideológicos há muito instituídos, mas, de algum modo, cindir a histórica edificação social brasileira e, ainda, tão atual da *Casa Grande e Senzala* freiriana (Fairclough, 1996 *et al.*).

Mesmo que esta desigual realidade não ocupe um espaço de debate efetivo e de discussão com os alunos. No diário de campo do dia 1 de setembro de 2018, a professora relata que a maioria destas situações levantadas são vivenciadas por mulheres da comunidade- negras ou pardas, suburbanas, oriundas de uma situação de considerável vulnerabilidade financeira. Realidade esta

vivenciada, inclusive, por algumas das alunas presentes naquela aula. Trazer esta demanda real para o seio do movimento didático pode constituir como uma prática de luta, a medida que incita uma prática reflexiva acerca do cotidiano da opressão feminina naquele contexto social (Fairclough *et al.*, 1996).

A finalidade da fala docente é buscar por via do discurso pedagógico “desnaturalizar” estas situações vivenciadas por estas jovens, colocando em xeque os lugares ocupados por essas meninas, a postura e os discursos da sociedade, da família, dos amigos diante destas circunstâncias referenciadas, que reforçam e perpetuam relações de preconceito, de machismo, de violência, de misoginia, os quais estão, intimamente, relacionados aos alarmantes números de feminicídios no Brasil: *“a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71%. [...] a taxa de homicídios para cada 100 mil mulheres negras aumentou 15,4%, enquanto que entre as não negras houve queda de 8%”* (IPEA, Atlas da violência, 2018, p. 40, p. 51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a prática de ensino problematizada convida a pensar sobre a diversidade social, cultural, política, linguística, inscrita no contexto local, circunscrita aos problemas locais, construída através do diálogo e do entrelaçamento destes letramentos, forjados no contexto de resistência, (re)criados por agentes de letramento em uma instituição escolar, engajados com questões sociais, culturais, políticas, educativas contra-hegemônicas, participativas, emancipatórias, conformados nestas cenas reais de resistência e de sobrevivência em uma escola da periferia da capital paraense.

Nessa perspectiva, a prática anunciada da professora Bia corrobora com o que foi observado por Silva (2014, p.106): “[...] os professores reconstroem e adequam ao seu trabalho cotidiano os conhecimentos e as orientações a que têm acesso, mantendo, apenas, aquelas que podem ter um “valor de uso” nas práticas”. O

professor produz ou tenta produzir saberes que compreende e domina por meio de sua prática, Tardif (2002, p. 48-49) define estes saberes experienciais como um

conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões [...].

Por conta disso, educar está para além de formar para as grandes avaliações, é necessário formar para atuar em práticas sociais de uso da língua, a fim de que o aluno possa concluir esta etapa da vida acadêmica e, ao final, possa ter a percepção dos usos e do poder da língua em diferentes práticas situadas com as quais se depara, em revelia a uma concepção despolitizada de protagonismo juvenil, apenas, como mero recurso de integração e de participação dos sujeitos em ações escolares (Souza, 2009).

Parece evidente a intenção de ofertar uma formação para além de garatujar as letras e os números. Parece mais urgente e necessário formar para promover uma discussão escolar acerca da importância dos usos da letra, da leitura, da escrita de enunciados concretos para agir na vida no sentido de desestabilizar as formas instituídas de poder e assim buscar a transformação da realidade social. Para Janks (2016, p. 30-31), “o que torna o letramento desafiador é a sua criticidade e preocupação com a política de significado: as maneiras pelas quais os significados dominantes são mantidos ou desafiados e mudados”.

No caso em questão, possivelmente, o objetivo delineado mais urgente seria formar para a consciência dos usos ainda que este uso seja um lugar específico no âmbito de uma cultura escolar, mas não um lugar qualquer. Machado (2017) assinala que, ao longo do curso médio, os jovens de 14 a 18 anos precisam interagir e, de fato,

exercerem um considerável grau de apropriação e de proficiência em uma diversidade de gêneros discursivos, os quais sejam fundamentais para inseri-los na vida social e profissional. A fim de que essa interação seja efetivada, é preciso que o sistema formal da língua seja dominado basicamente, até mesmo, para que a almejada e necessária leitura de mundo seja construída com êxito no exercício da prática social, é necessário imbricar, interligar estas diferentes linguagens, semioses, discursos na arena da sala de aula, da escola, da rua para viver a língua, a cultura e a verdadeira vida do povo que se constitui também na instituição escolar, considerável agência de letramento para a formação das populações periféricas e de acesso a determinados formatos de letramentos (Bakhtin, 1987; Street, 2014).

Em linhas gerais, levar a apropriação da prática da leitura, da escrita e da análise linguística no EM, considerando um cenário didático curricular diaspórico ou migratório, é o desafio a ser instituído. Por fim, perguntamos a docente o que ela considera como mais importante nesse processo de trabalho de ensino de português para este público:

É conseguir fazer com que eles percebam que eles podem protagonizar a própria história... eles podem reescrever isso de uma maneira diferente... que eles têm poder pra isso... a gente fazer com que eles percebam (...) *eles percebem através das minhas atuações, entendeste? (...) porque eu também sou negra... eu sou de periferia... eu também passei por coisas que eles passaram e se hoje sou algo que eles consideram importante* quem me deu isso foi os estudos... eu não conseguiria de outra forma... pelo menos eu tento passar isso pra eles (Trecho de entrevista realizada com a Profa. Lília Melo, no dia 28/04/2016).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995.

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987
- BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013)**, Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), Brasília, 2014.
- COUTO, Aiala. **Narcotráfico na metrópole: das redes ilegais à “territorialização perversa” na periferia de Belém**. Dissertação (Mestrado Planejamento do Desenvolvimento) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.
- CURY, Carlos. Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, nº 134, mai/ago 2008.
- CHERVEL, André. Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherches. **Histoire d L' Éducation**, Paris, v. 38, n. 1, p. 59-119, 1988.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. Qualitative methods. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson (Orgs.) **Quantitative methods; Qualitative Methods**. Vol.2. New York: Macmillan, 1990.
- FAIRCLOUGH, Norman *et al.* Conscientização crítica da linguagem. **TLA**. n. 28, p.37-57, jul/dez, 1996.
- FERREIRA, Débora Cristina do Nascimento. Letramentos, prática docente e ensino de leitura e de escrita: tensões e resistências em uma escola pública da periferia de Belém (PA). **Tese de doutorado**. Campinas-SP: UNICAMP, 2019.
- GARCEZ, Pedro; SCHULZ Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.e.l.t.a.** 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>

delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00001.pdf. Acesso em: 20.01.2016.

HALL, Stuart. Introducción: quien necessita “identidad”? In S. Hall, & P. Gay (Orgs.). **Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. SP: Ed WMF Martins Fontes, 2017.

INEP. **Notas estatísticas do censo escolar**. Brasília: MEC, 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2018.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Danie; CARBONIERI, Divanize. (orgs). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016, p. 21-39.

JORDÃO, Clarissa. O que *todos* sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop** 12, 21-46, 2007. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual_CROP_Jordao.pdf. Acesso em 06.02.2018.

KALMAN, Judith. Querido Santo Antônio: escrita vernácula e instabilidade social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 125-155.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, Adriana *et al* . Desregulamentando dicotomias: transletramentos, sobrevivências, nascimentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, V. 56, n. 3. Campinas: IEL/UNICAMP, 2017, p. 753-780.

LOPES, Adriana *et al*. Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. **Revista da ABPN**, v. 10, janeiro de 2018, p.678-703.

LOPES, Iveuta. Cenas de letramentos sociais. **Tese de doutorado**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MACHADO, Maria Letícia. A língua materna no Ensino Médio: finalidades e organização curricular. **Teias**, v. 18, n. 49, 2017. p. 40-58.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (OPNE). 3 anos de plano nacional de educação. **OPNE**, jun. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/pne/saiba-mais/3-anos-de-plano-nacional-de-educacao>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PCNEM. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (MEC/SENTEC, Brasília, 1999).

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. Tradução: Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

ROSA, Maria; RAMOS; Tacita Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), 2015, p. 141-160.

SILVA, Alexsandro da. Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, maio/ago. 2014, p. 99-126.

SILVA, Monica Ribeiro. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 9, n.17 E 18 . Jan-Jun e Ago-Dez de 2015. p. 61-74. <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441>

SOUZA, Regina. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade**, 1(1): 1-28, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. L'objetenseigné. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français**– Le travail de l'enseignantsurlarédaction de texts argumentatifs et surla subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICENTINI, Mônica. **A redação no ENEM e a redação no 3º ano do Ensino Médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLPI, M *et al.* **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília: UNICEF, 2014.

Da espetacularização do sofrimento ao cancelamento virtual: uma análise comparativa do Urso Branco e Big Brother Brasil

Lady Kethellen Pantoja de Oliveira
Sueli Pinheiro da Silva

INTRODUÇÃO

A humilhação pública virtual se faz enxergar todos os dias nas plataformas de mídia social e tem sido alvo de análise de muitos estudiosos. O presente trabalho surgiu da necessidade de responder quais motivos impulsionam parte dos espectadores brasileiros a direcionar comentários/atitudes de caráter punitivo e maldoso aos participantes e ex-participantes de realities shows, especificadamente um dos mais conhecidos dos últimos 10 anos: o Big Brother Brasil (BBB). Essas ofensas são expostas por meio de comentários nas redes sociais, dia após dia, em fotos e vídeos, seja antes, durante, ou após a participação deles no programa (que é televisionado pelo período de três meses todos os anos desde sua estreia na TV brasileira em 2002). Tal como no *reality*, na esfera da ficção científica, o episódio Urso Branco, pertencente a série Black Mirror, também traz elementos de caráter punitivo e ofensivos oriundos do público direcionados à protagonista do filme. Em suma, o artigo, com base na análise comparativa do discurso, pretende identificar e analisar a discursividade expressa no comportamento social perante o *reality show* Big Brother Brasil, especificamente a vigésima primeira edição dele, exibida em 2021, bem como a do comportamento social dos personagens do episódio Urso Branco, da aclamada série britânica Black Mirror, a fim de responder aos seguintes questionamentos: como dialogam os discursos entre a ficção e a realidade? O que fundamenta os discursos de ódio perpetuados pelo público de ambos os gêneros e de que forma se expressam tais discursos e o chamado

cancelamento? O trabalho objetiva também contribuir como fonte de pesquisa para futuros estudos nessa área.

A análise comparativa incidiu sobre as imagens e palavras (signo ideológico) e enunciados relativos ao objeto pesquisado, tendo como referência algumas concepções de Bakhtin (2003, 2016), também discutidas por Brait (2016), tais como signo, palavra e enunciado. O trabalho está dividido em quatro seções. As duas primeiras tratam da discussão teórica da pesquisa (seções 1 e 2), que dizem respeito ao espetáculo e à palavra; e as duas últimas apresentam a análise comparativa dos objetos de estudo (seção 3) e as considerações finais.

Concluiu-se que os gêneros dialogam de modo convergente em se tratando da espetacularização do sofrimento e divergente no que tange às especificidades do campo da ficção e da realidade. Constatou-se também, que os discursos expressos por meio da palavra e da imagem refletem os discursos de ódio e se dão pelo atendimento às expectativas do público, tanto da ficção (série) como da realidade (*reality*), em sua relação dialógica com o sujeito (protagonista/participantes).

A REALIDADE SURGE NO ESPETÁCULO

Em Paris, França, no ano de 1967, surgiu a obra intitulada “A Sociedade do Espetáculo”, do escritor, sociólogo e cineasta francês, Guy Debord. O literato trouxe à tona a teoria de que as relações sociais são mediadas por imagens. Ele explana que a sociedade (pós-revolução industrial) estava ligada, de forma excessiva, à imagem, afirmando existir um poder sobre a sociedade por meio desse mecanismo: o controle imagético. É importante destacar que Debord, seguidor de uma vertente marxista, em suas teses reflete sobre a dominação midiática, por meio da qual pode ser exercido controle ideológico, e um dos elementos principais, senão o mais importante, é o recurso visual.

Debord acreditava que o corpo social, em certo momento, por estar imerso nesse contexto midiático, passou a confundir o real e

o imaginário, sendo dominado por esse desalinho. E mais: que este corpo, posteriormente, almejou colocar-se dentro desse imaginário, como se a ficção, de certa forma, substituísse sua própria vida. O autor infere que,

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem mais seus, mas de um outro que os representa por ele. (Debord, 2009, p. 24)

O espetáculo seria, em outras palavras, aquilo que é extraído da realidade na qual tudo em volta remete à imagem: redes sociais, propagandas, novelas, séries e etc. Devido à sociedade alimentar-se tanto disso, acaba se tornando não apenas consumidora, como também passa a fazer parte dessas imagens, que interferem (e influenciam) diretamente na vida do coletivo.

O *reality* Big Brother Brasil (BBB) é um exemplo atual desse fenômeno imagético. Ele também é feito da espetacularização, da exposição e do sofrimento do outro, mesclando elementos da realidade. Faz isso de forma tão eficaz que o espectador é convidado a participar do “jogo” para “eliminar” como forma de punição, resultado do julgamento, no qual ele escolhe entre um dos confinados no chamado “paredão” (formado por mais dois ou três deles) e, a partir disso, passa a acreditar que detém um grande poder, de que ali é o “juiz” que dá a sentença. Percebe-se a espetacularização do sofrimento em praticamente todas as datas nas quais os episódios vão ao ar. O sofrimento dos jogadores é o plano no qual é exercida a influência e o poder midiático voltado para o incentivo ao conflito, ou as chamadas “tretas” entre os participantes do *reality*. Seria como um souvenir para chamar a audiência dos espectadores ao fazer uso do “jogo da discórdia”, “xepa” e “castigo do monstro”.

No episódio Urso Branco – da série Black Mirror - não é diferente. A banalização da dor consta em todo o seu enredo. Nele, as pessoas filmam todo o cenário e acontecimentos para compartilhá-los, já que dão audiência por seu grau de periculosidade e desespero, chamam a atenção e exercem interesse sobre o outro pois, a tragédia, como se sabe, é diferente do usual, do comum e do cotidiano. A tragédia e o sofrimento não são monótonos e parecem claramente alvos de interesse do público, situações intrigantes para acompanhar e contemplar, do contrário, não exerceria tanto fascínio por parte do corpo social. Em Urso Branco, o que vale é a punição e o julgamento, que são espetacularizados por parte das pessoas que poderiam ter empatia e intervir na situação em que se encontra Victoria (protagonista da trama), mas não o fazem.

É importante destacar que, nesse contexto do espetáculo, no qual tudo remete à imagem, é alimentada a relação de poder entre quem julga e quem é julgado. Nesse sentido, o filósofo Michel Foucault (1979), em seus estudos inferiu que o poder por si só é inexistente. Na verdade, o que existem são as relações dele (poder) entre os indivíduos. Poder é apenas um utensílio de diálogo entre os sujeitos sociais. É neste contexto que o espetáculo e, até mesmo os discursos de ódio, são alimentados: na falsa ideia de poder. Mas de onde vem essa sensação de autoridade? Acredita-se vir da liberdade que o indivíduo tem de decidir sobre (o destino) (d) o outro. Além disso, quando se trata especificamente do BBB, essa sensação de autoridade se dá em escolher o futuro do participante dentro do *reality*: se ele permanece ou não no jogo. Por estar confinado, e do outro lado da tela, o participante, na teoria, não deteria nenhuma liberdade de decisão do próprio destino dentro da competição. Quem “manda” ou decide é o povo, manipulado para isso. E, nessa perspectiva, daí vem a falsa sensação de poder.

Apesar de o espectador decidir, em certo grau, o futuro do participante do programa (por meio de votação), é necessário depreender que existe também uma perspectiva que contraria essa ideia de passividade do participante em relação a esse público: um

entendimento de que ele não somente possui liberdade de decisão sobre o próprio destino dentro do *reality*, tal qual o público, como também cria estratégias, usando seu conhecimento sobre as versões anteriores do *reality* para poder definir sua forma de jogo. Isso é explorado, inclusive, nas últimas versões do programa, nas quais ficou ainda mais óbvio esse tom do jogo onde o participante e expectador interagem, respondendo um ao outro.

O SOFRIMENTO COMO ENTRETENIMENTO

Sufrimento, do grego *pherein*, é a ação ou processo de sofrer, de sentir dor física ou moral (Sufrimento, 2023). Em qual grau seja, ele suscita angústia, aflição e apreensão. Apesar de não ser uma verdade universal, é relevante discutir a pergunta quase filosófica: por que as pessoas sentem tanto prazer no sofrimento do outro? A resposta não é tão simples, fácil e acessível como se gostaria, mas considera-se a perspectiva de que talvez o sofrimento do outro, em algum nível, provoque um sentimento de superioridade em quem o está observando; sentimento este que lhe traz satisfação ao acreditar que é melhor que o outro em algum aspecto.

Para elucidar a reflexão de como o sofrimento (tratado como entretenimento) se manifesta nos dois objetos de estudo da análise, nesse tópico, trabalha-se com a imagem e a palavra, ambas exemplo de como dialogam os discursos nas esferas de ficção e realidade.

A imagem na construção de sentido

O sofrimento como entretenimento não é um comportamento novo, assim como a insensibilidade perante a ele também. A exemplo tem-se o que ocorria no Coliseu Romano, quando os gladiadores combatiam violentamente entre si, matando uns aos outros para chegar a um vencedor, isso quando não eram expostos, quase sem armas, aos leões selvagens da arena, de forma que isso distraísse a população. O show sangrento de carnificina era uma

espécie de manipulação de massa (política do pão e circo). A violência exerce esse fascínio na sociedade, como explica Minerbo

[...] no reality show as pessoas são obrigadas a ser o que são “de verdade”. Nesse sentido, estão realmente expostas, e em três sentidos: ao nosso massacre – “como são medíocres!” –, ao paredão e, principalmente, expostos em toda sua nudez psíquica. E aqui começa a violência do espetáculo – violência que a plebe consome com prazer. Sem o saber, os participantes estão expostos ao público como carne humana. Assim como o gladiador enfrenta o leão praticamente desarmado, apenas com um escudo, eles se expõem e enfrentam o público desarmados, diretamente, sem a proteção das mediações simbólicas – ou com mediações simbólicas mínimas, quando se lembram de que “é apenas um jogo” (Minerbo, 2007, p. 157).

Apesar de o argumento da autora ser significativo, é importante problematizar parte dele: o recorte espaço-temporal da análise. É possível observar uma mudança de foco moral na forma de conduzir o Big Brother Brasil, principalmente no que tange à mudança de apresentador: em edições anteriores, era apresentado por Pedro Bial, que intitulava os participantes como “nossos heróis”. O mesmo termo não é utilizado quando muda para a apresentação de Tiago Leifert e Tadeu Schmidt, pois ambos intitulam os participantes como “nossos jogadores”. De certo modo, o participante passou a entender que está indo para um ambiente de completa exposição, e não necessariamente vai praticamente desarmado. Um exemplo disso é a vigésima segunda edição (BBB 22), na qual o participante Arthur Aguiar mostrou o quanto havia tido um grande preparo para entrar no *reality*. Ele confessou ter feito um treinamento para controlar suas ações dentro da casa mais famosa do Brasil com o objetivo não apenas de ter visibilidade, mas de fato ganhar o prêmio. Apesar de expostos ao massacre social, não há como considerar uma única posição, é preciso abrir para o dualismo de interpretações, para a mudança, uma vez que é uma realidade ainda não findada.

Apesar de suas peculiaridades, deve-se concordar que o Big Brother Brasil e Urso Branco dialogam em um ponto: a sedução/atratividade pelo sofrimento dos indivíduos. O Urso Branco, capítulo impactante da série Black Mirror, é um exemplo perfeito da ideia de fascínio pela aflição do outro. Trata-se de um enredo no qual a protagonista, Victoria Skillane, se vê presa em um cenário no qual acorda com perda de memória, sem se dar conta de quem ela é e o porquê de estar ali. A personagem se questiona constantemente sobre a escolha das pessoas de não a socorrerem quando claramente ela precisa de ajuda enquanto foge de seu algoz: um homem encapuzado portando uma arma, que a persegue desde o momento em que a enxerga; e mais, por qual motivo a comunidade filma, fotografa e compartilha seu sofrimento? Por que não estão fugindo ou sequer sentem medo? O episódio, que é considerado um dos mais impressionantes das temporadas da narrativa de ficção científica, gira em torno da perseguição que Victoria sofre, mesclando elementos de drama, suspense e de tensão constantes. O sofrimento de Skillane é evidenciado do início ao fim da história, além de ser documentado constantemente via celular e encarado como uma diversão pelas pessoas que indiferentemente presenciam a sua perseguição, como uma presa na arena, conforme exemplificado nas imagens 1 e 2:

Figura 1: Episódio O urso branco



Fonte: <http://cinelegisufn.blogspot.com/2016/12/urso-branco-da-serie-black-mirror-e.html>

Figura 2: Episódio O urso branco



Fonte: <https://medium.com/@ibmrjornali/smodigital/o-di%C3%A1logo-entre-fic%C3%A7%C3%A3o-e-realidade-45b173746b91>

Têm-se, então, a violência psíquica, física e moral como pano de fundo da trama, o que levanta o seguinte questionamento, não somente na personagem, como também no espectador da série: o que Victoria fez de tão grave para chegar nesse estado de perseguição? Por qual motivo as pessoas estão indiferentes ao seu sofrimento e por que está sendo tratado como entretenimento e incentivado pela massa de forma tão cruel? Ao passo que a narrativa se aproxima de seu fim, o telespectador e a própria protagonista recebem suas respostas: ela e seu namorado foram autores do sequestro de uma criança. É descoberto também que todo o período de sofrimento da menina em seus últimos minutos de vida foi registrado com uma câmera por Skillane.

A imagem é inerente à linguagem audiovisual e ela está em todo lugar, sendo um berço de construções semântico-discursivas, ou seja, de construção de sentidos. Grande parte das informações são permeadas por ela, que funciona como um modo de interação entre os sujeitos. A imagem, enquanto enunciado, nunca é “apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ela sempre cria algo que não existia antes dela, absolutamente novo e singular e que ainda por cima tem relação com o valor [...]” (Bakhtin, 2003, p. 326). Nessa perspectiva, percebe-se que a imagem (como registro), além de atuar como um dos constituintes desse cenário da espetacularização, atua também como elemento fortalecedor do entretenimento. E tal como em *Urso Branco*, esse elemento também se manifesta durante a exibição do programa *Big Brother Brasil*. Em nossas práticas usuais, atualmente a imagem é registrada, viralizada - termo que remete à divulgação em massa - nas mídias digitais, e compartilhada simultaneamente por diversas pessoas para que, finalmente, atinja o objetivo de quem a publica: o de, neste caso, provocar diversão às custas do sofrimento alheio. E essa diversão ganha forma nos memes que, em sua maioria, têm gênese no *Twitter*, uma das maiores redes sociais e, posteriormente, compartilhado em outras redes sociais, como exemplificado na imagem 3 e 4.

Figura 3: Imagens do Big Brother Brasil 2021

Medo de ir na cozinha à noite e encontrar a Kerline chorando #BBB21



Fonte: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/bbb/bbb21-choro-silencioso-de-kerline-vira-meme-na-web-apos-treta-com-lucas-24859133.html>.

Figura 4: Participante do Big Brother Brasil 2021



Fonte: Twitter: @bbb. Disponível em:

https://twitter.com/bbb/status/1388673285647478789?t=U_04hMo5C3a5L_e9ndPHrA&s=19

Os contextos que geraram as imagens e, conseqüentemente, os memes, foram situações de angústia extrema dos participantes do Big Brother Brasil que, no ápice de sua aflição, expressavam sua dor pelo choro, pelo grito e por crises de ansiedade. A modelo e influenciadora digital, Kerline Cardoso, em um momento de desabafo durante a vigésima edição do programa, contou aos outros participantes seu desconforto em relação a um outro colega de confinamento. O relato desencadeou uma série de emoções que culminou em seu choro. Apesar do público do programa ter conhecimento dos motivos que levaram a participante do jogo a ter tal reação, parte desses espectadores reproduziu as imagens da

então BBB, de forma pejorativa, nas mídias sociais, como vê-se no recorte de uma publicação no Twitter (imagem 3). O mesmo ocorreu com o participante Gil do Vigor, participante da mesma edição. Gil, em um momento de indignação com os acontecimentos do jogo, não suportou a pressão do confinamento, que é repleto de desentendimentos, se afastou dos integrantes da casa e deu vazão ao seu sofrimento por meio de gritos e protestos pedindo para o público tirá-lo daquela situação. O participante, em depoimento posterior, contou que o “surto”, nada mais foi que uma crise de ansiedade. Em vez de acolhimento, Gil recebeu deboche da maioria dos espectadores, que fizeram seu desabafo virar o famoso bordão “eu tô indignado!” (imagem 4). A imagem também é um recorte do Twitter, com um pequeno detalhe: ela foi compartilhada, não por um espectador, mas pela conta oficial do programa, com a finalidade de gerar engajamento.

A palavra: o signo em cena no espetáculo de horrores

A **palavra** em Bakhtin (2016), não se apresenta com um caráter puramente estrutural. Em sua teoria, ela é parte das práticas de enunciações linguísticas; é ideológica, parte do processo de interação entre os sujeitos, de forma que carrega em si “verdades omitidas”. Suas propriedades são a pureza semiótica, participação em todo ato consciente e possibilidade de interiorização. Para os linguistas estruturalistas, a palavra era uma organização que poderia ser desmontada e remontada, em outros termos, dicionarizada. Já a concepção bakhtiniana aborda a teoria de que ela se materializa em contextos de enunciados.

No que tange a ideia de **enunciado**, este é o produto da enunciação - que nas concepções do autor seria o processo/produção - e ambos fazem parte da relação interacional feita pela linguagem, dando dinamicidade a ela. Pode ser considerado como uma unidade constituinte de comunicação e significação, que não se repete, o contrário: proporciona um novo

acontecimento. O enunciado não pode ser dissociado das relações sociais que o produziram.

O sentido das palavras no cenário do espetáculo de horrores ganha uma nova roupagem, uma ressignificação, não mais dicionarizada, mas sim a resultante das práticas sociais. Apresentamos, a seguir, algumas dessas palavras-signo, fortemente presentes no *reality* e no episódio, já constitutivas do gênero:

Paredão, por exemplo, significa muro alto ou muralha, (Borba, 2002). Todavia, com o tempo, tornou-se um termo que remete ao período da ditadura nazista, uma vez que era utilizado para “se referir às pessoas que seriam executadas a tiros em frente a uma parede” (Dal’ Ponte; GoldsCmidt, 2015, p.5). No contexto atual do programa Big Brother Brasil, o termo é utilizado quando dois ou mais participantes disputam a preferência do público. Foi utilizado pela primeira vez pelo participante Adriano Castro, em 2002 (na segunda edição do *reality*) e até hoje é sinônimo de azar, entrave ou, principalmente, “hora do julgamento”.

O paredão é o momento de maior vulnerabilidade dos participantes do programa; o indivíduo está ali, exposto, à mercê da decisão do outro, e espera que este tenha piedade, misericórdia, empatia. Está totalmente suscetível ao julgamento, aguardando a sua sentença. Teria ele uma nova chance para a vida? Para o jogo? Vida ou morte, eliminação ou absolvição?

Como no período de ápice do Coliseu romano, o indivíduo é jogado na “arena”. E nesse contexto, quem julga, além de ter o status de plateia, que adora o espetáculo, também pode receber o status de leão do campo: aquele que se sente atraído pelo sofrimento alheio, ou, em termos atuais, “ver o circo pegando fogo”.

Eliminação: Exclusão; ação de retirar algo e/ou alguém do conjunto; é o ato ou efeito de afastar, excluir ou extinguir (Aurélio, *on line*, 2022); provocar a morte de ou suicidar-se (dicionário *on line* bing.com, 2022). No contexto do programa, esta é a força resultante do julgamento do público. Mais que isso, ela representa também o momento no qual o expectador experimenta o ápice do seu poder (ou da falsa sensação de poder). O sujeito que julga, que elimina,

experimenta a catarse de decisão sobre o outro que, à mercê dessa atitude, deixa o programa.

Assassina: Indivíduo que mata outra pessoa; quem comete homicídio, tirando a vida de outro ser humano (Assassina, 2023). Em *Urso Branco*, existe uma cena na qual o público do teatro - para o qual levam Skillane após a perseguição - encontra-se de frente para protagonista, e nessa cena é perceptível o teor condenatório da palavra direcionada a ela. Quando a chamam de assassina, a carga semântico-discursiva empregada na palavra, proferida de forma exclamativa, demonstra a ideia de superioridade e inferioridade entre os sujeitos, entre quem julga e quem é julgado. Proferidas pela plateia - ditadores da moral -, demonstram raiva, não por desejar justiça, mas por desejar o sofrimento de seu alvo, Victoria, que conseqüentemente sente-se culpada e incapaz, sentimentos decorrentes da violência psicológica que sofre.

Cancelamento (cancelar): Suspensão; anulação; invalidar (Borba, 2004), o que significa tornar sem efeito, sem valor, esse está para além do ato de julgamento: é um ato condenatório. Seu foco é o indivíduo julgado por seus dizeres ou posicionamentos que desviam do que é esperado pelos demais. Como infere Foucault (2009):

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (Foucault, 2009, pág. 9).

É comum o sujeito cancelado (contexto BBB) perder seguidores, contratos e patrocínios (se os tiverem). É o ato de perseguir a tal ponto que atinja o seu alvo: prejudicar o outro, seja emocionalmente, financeiramente ou, no contexto das mídias sociais, digitalmente. Lopes (2022), evidencia que no contexto das civilizações antigas isso já era praticado, porém não recebia esse nome, era o exílio social por si só, não o virtual (como conhecemos

atualmente), onde eram excluídos aqueles “que são considerados incapazes de se adaptar aos valores de uma sociedade”. Cancelamento é um ato de exclusão, vingança e punição.

ANÁLISE COMPARATIVA

A linha metodológica do projeto é de abordagem qualitativa e está baseada na análise comparativa da palavra-signo-imagem, circunscrita e decorrente dos gêneros em “tela”: o *reality* e uma série televisiva, ambos classificados como gêneros constitutivos da esfera midiática voltados ao entretenimento, como chamada pelos espectadores. Trata-se da análise indutiva do objeto pesquisado, buscando-se uma compreensão do contexto que norteia o meio da situação de pesquisa, com foco maior no processo do que no resultado em si. O pesquisador deve estar inteiramente envolvido e comprometido com a pesquisa, enfatizando como as situações se constroem ao longo do tempo, deixando-se partir de hipóteses iniciais e analisando minuciosamente todos os fatores que contribuem para uma real compreensão acerca do que é estudado. Essa análise abrange mais o caráter simbólico da essência da pesquisa (seu objeto). Nela, o pesquisador “procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação” (Teixeira, 2011, p. 137) As observações pessoais de quem pesquisa são constituintes muito importantes na análise e entendimento do que está sendo estudado.

A análise comparativa está fundamentada em algumas concepções de Bakhtin, explorando tanto as imagens e palavras presente nas duas produções (Big Brother Brasil e Urso Branco), como também pautando-se nos conceitos de signo, palavra e enunciados presentes nessas criações. Com base nas perspectivas anteriormente abordadas, serão comparados aspectos de confluências e divergências entre os objetos de estudo, dentre os quais foram selecionados cinco. Objetiva-se pontuar em quais

cenários se assemelham e em quais se distanciam, ou seja, como eles dialogam entre si, a partir da espetacularização.

Tabela 1: Tabela Comparativa

COMPARAÇÃO	URSO BRANCO	BIG BROTHER BRASIL
1. GÊNERO	SÉRIE	REALITY
2. ESPAÇO	CONFINAMENTO DENTRO CENÁRIO DE ENCENAÇÃO DE CAÇA.	CONFINAMENTO DENTRO DA CASA BBB
3. JULGAMENTO	REGISTRO/VIGILÂNCIA E PERSEGUIÇÃO	REGISTRO/VIGILÂNCIA E ELIMINAÇÃO
4. MODUS OPERANDI	ENCENAÇÃO PARA CAUSAR DESESPERO	JOGOS PARA CAUSAR CONFLITOS: DA DISCÓRDIA, XEPA E CASTIGO DO MONSTRO
5. PUNIÇÃO	AGRESSÃO FÍSICA, VERBAL E PSICOLÓGICA	AGRESSÃO VERBAL E PSICOLÓGICA + CANCELAMENTO

Fonte: produção das autoras (2023).

Para Bakhtin, gêneros são “esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (Brait, 2016, p.152). No primeiro ponto da tabela, que se refere ao **gênero** dos objetos de estudo, é evidenciado o contraste entre o campo da série e o do *reality*. O primeiro faz parte da ficção (imagem 5), o outro, da realidade (imagem 6) e, ao passo que se distanciam por esse motivo, também se assemelham, uma vez que dentro de suas semioses existem elementos em comum, o famoso “a arte imita a vida” e o dialogismo inerente ao processo comunicativo. Esses elementos, de ficção científica e *reality* televisivo, visam a um ponto: prender a atenção do espectador. São gêneros do entretenimento. Nesse aspecto, os gêneros dialogam de modo convergentes, tanto pela utilização de mecanismos voltados para a imersão do público, quanto por sua própria natureza.

O episódio Urso Branco faz parte do catálogo de uma série famosa, do gênero audiovisual, já o Big Brother Brasil, do gênero dos realities televisivos. Ambos têm em comum o foco na

propaganda (*merchandisings*) como arma de divulgação de produtos e dos próprios programas, é uma característica inerente a eles. Nesses gêneros constam “toda sorte de diálogos cotidianos, bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica” (Brait, 2016, p.155). Os episódios da série de ficção científica Black Mirror são divulgados em peso nas plataformas virtuais pela potente empresa de *streaming Netflix*, tais como *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*. O mesmo acontece com o *reality* BBB. Após a divulgação, ambos geram curiosidade e posts midiáticos sobre eles, aumentando sua visibilidade e audiência.

Figura 5: Imagem de divulgação da temporada 4 do seriado Black Mirror



Fonte: <https://www.planoaberto.com.br/black-mirror-4a-temporada/>.

Figura 6: Imagem de divulgação dos participantes do reality Big Brother Brasil 2021



Fonte: <https://www.acidadeon.com/campinas/lazerecultura/BBB-21-com-esquema-pipoca-e-camarote-reality-anuncia-participantes-20210120-0041.html>.

Os gêneros dialogam em concordância e contraste. A criação de personagens é um exemplo disso. Diferente do gênero audiovisual de ficção científica, nos realities (em sua maioria) não haveria encenação, pois ali, teoricamente, estaria o reflexo da vida real. O drama, a interatividade, o romance e a ação estão ali presentes, mas tendo uma diferença clara: a realidade. Apesar de a ficção não ser concreta, vale destacar que ela reproduz componentes dessa existência concreta, dessa realidade, assemelhando-se a ela e a atualizando.

A respeito do **espaço** no qual os dois objetos se materializam, pode-se identificar semelhança, uma vez que ambos são compostos por ambientes de confinamento, tendo como característica o medo, a tensão e a luta pela sobrevivência/permanência. O primeiro ambiente, em Urso Branco, é extenso, como uma cidade normal, mas engana-se quem imagina que pelo fato de a personagem ter esse ambiente imenso ela está livre. Na verdade, ele foi projetado justamente para o engano, para o jogo e para a falsa sensação de que ela pode se esconder, ou até mesmo fugir de seus alcos e sair vitoriosa daquele lugar. Tudo faz parte de um jogo, no qual o espectador participa até onde lhe é permitido (imagem 7).

A casa do Big Brother, intitulada como a casa mais famosa e vigiada do Brasil, também tem como essência e objetivo o confinamento (imagem 8). Por meio dele, o público pode observar o comportamento dos participantes 24 horas por dia, por meio de canais oficiais, seja pela TV ou por outro suporte tecnológico com acesso à internet. É naquele ambiente onde os participantes irão lutar por milhões em reais, e ter seu emocional testado até o último minuto do programa.

Nos dois objetos de estudo, o **signo**, a cada vez que é enunciado, ressignificam-se os sentidos. O espaço de confinamento nos dois objetos apresenta fragmento material da realidade, como infere Bakhtin:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.

Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material [...]. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (Bakhtin/Volochínov, 2009, p. 33).

Esse conceito se faz representar nas palavras apresentadas acima e nas imagens aqui apresentadas, posto que os signos refletem e refratam a realidade, neste caso, expressas pelos gêneros em questão: a *série* e o *reality*. Os contrastes entre os dois objetos se dão no âmbito da escolha: Victoria, na esfera fictícia, não optou espontaneamente por estar nesse cenário de jogo dos horrores, ela simplesmente acordou naquele lugar, sem memória sobre sua vida passada e sobre quem era. O oposto acontece no *reality*, uma vez que os participantes sabem o porquê estão ali, quem são e qual seus objetivos finais.

Figura 7: Episódio O uso branco



Fonte: <https://medium.com/@Liporage/black-mirror-e-o-circo-da-sociedade-do-espetaculo-76142249f7ec>.

Figura 8: Sala do reality Big Brother Brasil 2021



Fonte: <https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb21/casa-bbb/noticia/veja-fotos-da-casa-do-bbb21.ghtml>.

Importante observar também que o **juízo**, na esfera dos dois objetos de análise, assemelha-se em relação ao registro e à vigilância, e diverge no quesito da perseguição e da eliminação. O registro permeia o Urso Branco desde o primeiro momento. A personagem, ao acordar em um ambiente completamente desconhecido, busca por respostas, observa tudo que a rodeia na casa, para então decidir sair, e é neste momento que se depara com a primeira pessoa para a qual pede ajuda – sem sucesso –, e nota que, apesar de não ter nenhuma resposta oral do sujeito ali presente, está sendo filmada por ele com um *smartphone* (imagem 9).

Entende-se que, naquele momento, o **enunciado** de Victoria é compreendido pelos observantes, o que gera a expectativa de resposta presumida, por apresentar uma compreensão ativamente responsiva em relação ao outro (Bakhtin, 2016). Mas isso não ocorreu. A resposta ao enunciado não se deu de forma oral, mas realizou-se na ação: indiferença mediante a confusão de Skillane. Tornou-se uma “[...] compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2016, p. 272), trata-se da resposta não esperada.

O comportamento se repete com as demais personagens que a protagonista encontra pelo seu caminho, o que a leva a percepção de que está sendo vigiada. O registro aqui, bem como o compartilhamento deste nas mídias digitais, é feito pelo público

por meio do uso de seus celulares. É por meio dele que se dá o julgamento (inicial), uma vez que as pessoas se acham no direito de distribuir as imagens/vídeos de Victoria em estado de agonia e perturbação. De tal forma acontece no Big Brother Brasil, ambos são “[...] formas interativas que se realizam pelo discurso” (Brait, 2016, p. 152). No BBB, o julgamento se dá pela documentação e vigilância 24 horas do programa (imagem 10). Se o participante manifesta uma conduta diferente do que o público espera, este vai compartilhar seu descontentamento com tal atitude por redes sociais, e quem partilha do mesmo pensamento compartilha ou comenta, criando assim uma teia arbitrária de julgamento. É nesse contexto que a **eliminação** começa a se materializar.

Figura 9: Episódio O urso branco



Fonte: Twitter: @SeriesBrasil. Disponível em:
<https://mobile.twitter.com/SeriesBrasil/status/1294784293349228544>.

Figura 10: Telespectador do reality Big Brother Brasil 2021



Fonte: <https://observatoriodatv.uol.com.br/colunas/paulo-pacheco/com-6-milhoes-de-acessos-tiozao-do-bbb-torce-por-uniao-entre-gil-e-juliette-e-topa-entrar-no-reality>.

Os gêneros divergem na esfera do repúdio. A rejeição, em Urso Branco, se revela pela perseguição, literal e virtual, da Victoria Skillane, que foge da caçada em busca de salvar sua vida, acreditando estar em perigo iminente de morte. Essa rejeição, no BBB, se evidencia não “apenas” pela eliminação do participante que, junto com outros dois (em média), foi ao **paredão** disputar a preferência do público, como também pela porcentagem com que é eliminado (imagem 11), como ocorreu com a participante Karol Conká, quarta eliminada do *reality*.

Figura 11: Participante com maior rejeição do reality Big Brother Brasil 2021



Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/com-recorde-de-rejeicao-karol-conka-e-a-quarta-eliminada-do-bbb-21-com-9917/>.

No cenário do espetáculo também existe um *modus operandi*, que seria a forma com que as produções causam a inquietude, apreensão e aflição nas personas do jogo (fictício e real). No cenário da produção de Urso Branco (imagem 12), é utilizada a prática da encenação para causar desespero em Victoria, alvo da tortura psicológica daquela comunidade. Ela não imagina que a perseguição não é para culminar em sua morte, e sim como forma de castigo pelo público. As poucas pessoas que a “ajudam”, no decorrer da trama, são atores, que combinam previamente suas ações e falas, de forma que cause perturbação constante na protagonista. Esses são seus *modus operandi* para lhe provocar reações de dor. Ao final ela descobre, exposta ao teatro de seus

algozes, o motivo de tanta perseguição e o porquê a chamam de **assassina** (uma das palavras utilizadas como tortura psicológica).

No BBB, essa prática se expressa por meio do jogo da discórdia (imagem 13), momento em que os participantes se envolvem em uma dinâmica na qual é necessário dar um adjetivo ruim a outro participante e precisa explicar o porquê (dentre outros jogos), por meio do castigo do monstro, no qual participantes precisam usar fantasias desconfortáveis e permanecer juntos ao longo de três dias do castigo, sem poder tirar a vestimenta, o que provoca estresse constante, e também se expressa por meio da xepa, que é o regime de alimentação limitada (pela quantidade de comida) e de baixa qualidade comparada à alimentação do VIP. Esses são mecanismos utilizados para fomentar a intriga e discussão entre os participantes, dividindo-os em grupos, gerando conflitos, garantindo “emoção” ao jogo para que este seja atrativo ao espectador.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a reação de perturbação, estresse e ansiedade dos participantes do BBB e da protagonista de Urso Branco é uma resposta aos enunciados anteriormente direcionados a eles, uma vez que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p.57), conforme pode-se constatar nas imagens a seguir.

Figura 12: Cena final do episódio O urso branco



Fonte: <https://alemdoroteiro.com/2017/02/14/black-mirror-s02e02-white-bear/>.

Figura 13: Dinâmica dos participantes do reality Big Brother Brasil 2021



Fonte: <https://www.estadao.com.br/emails/tv/bbb-21-jogo-da-discordia-gera-briga-entre-projeta-e-joao-caio-e-carla-e-lumena-chora/>.

Além do modus, do espaço e do julgamento nessas esferas, existe também a **punição**, que culmina no cancelamento dos protagonistas de ambos os gêneros, se manifesta por meio da palavra, signo ideológico, revelando os valores sociais dos interlocutores por meio das entonações utilizadas (Brait, 2016). Esses valores refletem a posição do interlocutor perante determinada situação e sua análise dela. A interação entre o falante e o interlocutor, aqui, culmina no cancelamento, como exposto no tópico 2.2, por ser a atitude de punir a tal ponto que o alvo seja prejudicado. Isso acontece todos os anos com os participantes das edições do BBB, que após sua saída, descobrem que a vida fora do confinamento mudou drasticamente favorável ou desfavoravelmente, a exemplo tem-se a participante Karol Conká, que durante e após a eliminação do programa foi alvo de linchamento virtual. O público pressionou, via redes sociais, todas as empresas e patrocinadores que tinham vínculo com a participante, o que resultou no cancelamento de contrato que mantinham com a apresentadora e rapper. Percebe-se que na sociedade do espetáculo, agredir verbal, moral e virtualmente não basta: é necessário punir o alvo em todas as esferas alcançáveis.

Na ficção, agressão ocorre de forma verbal, moral e fisicamente. Além da tortura psicológica que a comunidade pratica contra Victoria, ao final a agredem fisicamente, jogando objetos nela

para castigá-la pelo comportamento reprovável que teve. Assim como a personagem documentou o sofrimento de sua vítima, o seu é documentado pelos sujeitos. Mas a punição precisa ir além, precisa ser repetida todos os dias, e assim é que ocorre. Victoria descobre que, ao final do longo dia de tortura, lhe é injetado um medicamento que a faz esquecer-se de quem é e passar por todo sofrimento, dia após dia, novamente, em um *loop* infinito.

Diante disso, pode-se seguramente afirmar que a agressão e o sofrimento do outro permanecem ao longo dos tempos, como uma forma de alimento ao prazer, ao entretenimento e, em tempos atuais, seja na ficção ou na realidade, um de seus maiores produtos é a audiência, a moeda do lucro. A propagação do sofrimento do outro se expressa vivamente por meio da palavra e da imagem numa demonstração de objetificação do outro mediadas pelas relações de poder de quem julga, elimina e quem é julgado, eliminado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscou-se analisar a discursividade presente no comportamento do público do Big Brother Brasil e no público do episódio Urso Branco, desde a espetacularização do sofrimento até a culminância do cancelamento virtual, comparativamente a ficção *vs* realidade. A partir disso, pode-se concluir que essas exposições “rendem” produtos visto que há adeptos nos dois âmbitos, real e fictício. Isso é ocasionado pelo status de gêneros do entretenimento. A banalização da dor (física, mental e emocional) aumenta o nível de audiência desses gêneros, atraindo mais adeptos e fomentando a naturalização de práticas de incentivo às agressões - de forma mascarada, mas ainda sim presente -, e perseguições, sejam físicas ou virtuais.

Buscou-se compreender, a partir de algumas concepções de Bakhtin, como dialogam os discursos entre a ficção e a realidade, o que fundamenta os discursos de ódio perpetuados pelo público de ambos os gêneros, as formas pelas quais se expressam tais discursos

e como se dá o cancelamento virtual. Constatou-se que os discursos veiculados no Big Brother Brasil e no Urso Branco dialogam, de modo convergentes, em pelo menos três esferas: espaço, julgamento e punição; bem como divergem em duas: no gênero (ficção e realidade) e no *modus operandi*. Os discursos se expressam por meio da palavra e da imagem e que o cancelamento se dá por meio do engajamento levantado nas redes sociais que, geralmente, é de caráter sádico, culminando, muitas vezes, no linchamento virtual, gerando consequências drásticas para quem o sofre.

Constatou-, também, que a fundamentação dos discursos de ódio se dá pelo não atendimento das expectativas do público, tanto da ficção (série) como da realidade (*reality*), em sua relação dialógica com o sujeito (protagonista/participantes). Ao frustrar-se com as escolhas do outro, o público o condena, despejando sobre ele ofensas e xingamentos, manifestando essa raiva por meio de atitudes julgadoras e punidoras. A falsa ideia de poder sobre o outro alimenta esses discursos de ódio, visto que o sujeito, ao acreditar ter o direito de perpetuar de forma cruel sua irritação pelo indivíduo que praticou uma conduta diferente da qual ele considera justa e correta, se excede em sua manifestação de descontentamento, que passa de uma simples crítica e se torna uma opinião arbitrária ou, ainda, recorre à “justiça com as próprias mãos”. Com isso, foi possível compreender parte dos motivos que levam os espectadores a direcionar comentários e ter atitudes de caráter punitivo destinados ao outro, que passa a ser objetificado como instrumento de prazer, por meio da espetacularização de seu sofrimento.

REFERÊNCIAS

- ASSASSINO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assassino/>. Acesso em: 25/01/2023.
- BAKHTIN, Mikhail. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua

(palavras e orações). In: BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 23-69.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailoch; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009

BORBA, S. Francisco (Org). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo, UNESP, 2004.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.

CASTRO, Gilberto de. WALKIM, Melissa de Melo. O valor dialógico da leitura de imagem: algumas reflexões para o ensino de arte a partir do pensamento Bakhtiniano. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4748174.pdf>

DAL' PONTE, Cássio; GOLDSCMIDT, Ilka Margot. **Peixe Grande em Água Fria**. Intercom, pág. 5, 2015. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2015/expocom/EX45-0046-1.pdf>

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 11º reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 19ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LOPES, Michele Aparecida Pereira. A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade de prática de si. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 146-164, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

MINERBO, Marion. **Big Brother Brasil, a gladiatura pós-moderna**. Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/cP4bTcWmZG4RSnf57MtcRDP/?format=pdf&lang=pt>

SOFRIMENTO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sofrimento/>>. Acesso em: 23/01/2023

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, das ciências e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

As infâncias em Monteiro Lobato e Maria Lúcia Medeiros: da literatura à crítica social

Fábio Augusto Teixeira Rodrigues

Rita de Cássia Almeida Silva

Letícia Silva dos Santos Melo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2021, a linha de estudos de literatura do GELPEA optou por realizar a leitura de contos de autoras e autores brasileiros à luz dos conceitos bakhtinianos. Um dos textos escolhidos foi *Negrinha*, de Monteiro Lobato (2021), especialmente pela polêmica que vem sendo levantada em torno da obra do autor. Durante as discussões, o texto *Velas. Por quem?* de Maria Lúcia Medeiros (2009) foi citado por trazer situações de exploração da infância, a exemplo do texto de Lobato (2021). Esse artigo é fruto das discussões iniciais fomentadas nas reuniões da linha e posteriormente aprofundadas pelos autores.

Destacar momentos estanques de uma determinada sociedade ou comportamento social é uma prerrogativa de todo escritor que busque incitar o leitor a ver, nas palavras escolhidas para dar vida as personagens, e desenhar o espaço-ambiente em que se desenrola a narrativa, mais do que está posto de forma explícita.

É preciso o leitor sentir o que lhe traz desconforto, sair do simples entender o que foi escrito, ver como cada personagem se comporta na trama e, a partir daí, reivindicar para si, com seu conhecimento de mundo e do seu lugar de fala, a produção de uma nova narrativa que fará sentido para ele, leitor, dentro do universo de possibilidades que de cada história podem emergir, gerando sentido para o momento em que, por meio da leitura, ocorre o que Bakhtin traduz por ato responsivo:

Eu vivo ativamente a empatia com uma individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela. Não é o objeto que se apodera de mim, enquanto ser passivo: sou eu que ativamente o vivo empaticamente; a empatia é um ato meu [...] (Bakhtin, 2017, p. 62)

O caráter responsivo de um sujeito está em movimento diante da vida, visto que não há como pensar em uma passividade, “A singularidade do existir é irrevogavelmente obrigatória [...]” (Bakhtin, 2017, p. 96). Esse existir é de ordem participativa, o que implica em pensarmos em sujeitos que respondem aos diferentes eventos da vida. Ou seja, existir, na acepção bakhtiniana, é agir de forma responsável na vida.

Compreendemos a leitura como um exercício dialógico responsivo, em que o sujeito lê e responde, sendo responsável pelo conteúdo daquilo que expressa. Esse conteúdo não está destituído das valorações. Assim, a leitura, como um ato responsivo, expressa diferentes formas de posicionamentos a depender de quem o lê e como compreende, portanto, uma compreensão responsiva.

Para delinear o enfoque dado a análise proposta, além do ato responsivo, utilizamos o conceito de Bakhtin de autor-pessoa / autor-criador, destacando que “[...] A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem [...]” (2003, p. 11). Com base nisso, podemos observar como Bakhtin argumenta para a relação do autor com suas próprias experiências, diversas, para que seja possível uma relação de alteridade, portanto, um diálogo com um outro centro de valor, que resultará em um produto estético, em termos de materialidade, e ético, em termos de valoração.

A partir desse procedimento, há a instauração do autor-criador, mediante o diálogo com a consciência, sendo essa também a própria, que está afastada do eu, que conduz a relação autor/personagem. Essa alteridade é que irá propiciar um acabamento, no plano da cultura, em um enunciado relativamente

estabilizado, materializado que, no caso desse artigo, são dois contos literários analisados.

Este artigo tem por objetivo realizar o cotejo entre duas obras literárias: *Velas. Por quem?* de Maria Lúcia Medeiros (2009) e *Negrinha*, de Monteiro Lobato (1920). O texto está organizado em duas seções: uma sobre o grande tempo e outra que realiza o cotejo analítico das duas obras em questão, sob uma perspectiva crítica das infâncias, com destaque para as épocas em que os textos são redigidos, analisando os posicionamentos da sociedade da época e da atualidade, ambas negligentes com as infâncias negras, no caso de Lobato, e ribeirinhas, no caso de Medeiros, tendo a concepção de infância - presente em ambos os textos, por foco de análise.

O GRANDE TEMPO: A LITERATURA E A VIDA

O texto “a ciência da literatura hoje” foi escrito no fim da vida de Mikhail Bakhtin, conforme Paulo Bezerra (2017), juntamente com “fragmentos dos anos de 1970-1971” e “por uma metodologia das ciências humanas”. Esses textos foram publicados na coletânea “Estética da criação verbal”. Segundo explanação do tradutor, Bezerra (2017), o primeiro texto mencionado, o qual vamos nos deter neste artigo, foi escrito no outono de 1970, em resposta à editora Inna Petrovna Boríssova, da revista *novi mir*, publicada no mesmo ano e no número 11. No contexto brasileiro, esse texto está contido na obra “Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas”, publicada pela editora 34, no ano de 2017, e traduzido por Paulo Bezerra, um importante estudioso e tradutor das obras de Mikhail Bakhtin no país. Ele também organizou o posfácio e as notas.

Nesse texto, Bakhtin argumenta por uma literatura que esteja em diálogo com a vida, o que nos permite pensar no texto literário como indissociável da cultura, a concretude da vida. Assim, a obra literária não pode ser compreendida em sua imanência, mas em pleno diálogo com o contexto da época.

Nas palavras do autor russo,

a ciência da literatura deve estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura [...] (Bakhtin, 2017, p. 11).

A partir disso, não se pode compreender a literatura apenas nos domínios daquilo que o autor escreve, ou seja, só na leitura estrita do romance ou conto, como é o caso deste artigo, que se propõe a analisar, dialogicamente, dois contos. Como explica o autor, a literatura não deve ser destituída da cultura, a vida na sua concretude. O próprio autor já critica um olhar superficial para a literatura quando, “[...] reduz-se a uma luta superficial entre as correntes literárias [...]” (Bakhtin, 2017, p. 12).

Com isso, visualizamos as críticas do autor a longa tradição da história e teoria da literatura, em que ambas as áreas de estudo se caracterizam por se limitar apenas na época em que se referem as manifestações literárias, sem nenhuma relação com a cultura, (Bakhtin, 2017). Diante disso, pensar a literatura e sua interação com a vida, a esfera da cultura, é indispensável. Não há como pensar a obra literária fechada somente no período em foi escrita.

Sobre esse processo de interpretação da literatura, Bakhtin argumentou, “Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos” (Bakhtin, 2017, p. 14). Ainda nos dizeres do autor, “As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo e, além disso, levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensa e plena do que em sua atualidade” (Bakhtin, 2017, p. 14).

Nessa premissa, o autor já sinaliza para a necessidade de um diálogo da obra no grande tempo da cultura, e isso implica em pensar em temporalidades distintas que se interpenetram para a construção de uma interpretação singular, que vai considerar os contextos: o da obra e o daquele que a ler. A obra não está fechada

e restrita ao momento em que foi criada, no seu contexto de produção, pelo contrário, está a produzir sentidos, em interpretações variadas, a depender do contexto cultural de quem a interpreta.

Com o grande tempo, podemos observar como o processo de construção de sentidos é dinâmico, uma vez que, a cada interpretação da obra, irão emergir perspectivas de compreensão singulares, em diálogo com as esferas culturais daqueles e daquelas que a interpretam. Com isso, é possível visualizarmos como os sentidos não são estanques, mas em movimento, sendo atualizados sempre que em movimento de interpretação.

COTEJO DAS OBRAS

Escolhemos realizar a leitura de dois contos: *Velas. Por quem?* De Maria Lúcia Medeiros (2009), e *Negrinha*, nome homônimo do livro de contos lançado por Monteiro Lobato em 1920, e reeditado em 2012. Composto por vinte e dois contos, o livro *Negrinha* é considerado como parte da produção literária para o público adulto criada pelo autor. Cada conto apresenta uma mazela social do final do século XIX – início do século XX, com temas que infelizmente ainda perduram na sociedade do século XXI, como o preconceito em suas várias formas, o descaso com a infância e a velhice, entre outros.

O conto *Negrinha* tem como foco a vida de uma menina que nasceu na senzala, filha de mãe escravizada que sofria coerções de todos, inclusive da própria mãe, porque vivia na casa de D. Inácia, que não suportava choro de crianças. Após a morte da mãe, a situação de *Negrinha* só fez piorar, ao ponto de ela pensar que a forma como vivia era normal para qualquer criança. Até o dia em que D. Inácia recebeu a visita de duas meninas, sobrinhas dela. *Negrinha* pode perceber que existiam outras formas dos adultos reagirem à presença de crianças, e sua tomada de consciência a preencheu de tamanha tristeza que ela definhou até falecer.

O conto *Velas. Por quem?* de Maria Lúcia Medeiros, compõem uma antologia de contos da autora, publicada em 2009. Nesse conto, Maria Lúcia Medeiros retrata o episódio de uma menina vinda do interior do Pará, que vai chegar na capital, Belém, em busca de uma vida melhor, para servir em casa de família. Sendo exposta a um contexto de subserviência, a menina vai se acomodar aos desmandos da mulher branca, como a própria diz, e será assediada sexualmente pelo patrão e pelo filho dele.

A menina ficará lá por um bom tempo, ao ponto de crescer, se tornar moça naquela situação de exploração, nas mais diversas formas, e suas vivências se restringirem aquela triste realidade, em que ela se acomoda, como que se acostuma com tudo, nas palavras da autora, com a “mansidão” de um bicho. Ela não se dará conta de como a vida foi passando, “a linha da vida” que foi marcada por momentos de subalternização, uma vida sem liberdade.

Por razões de delimitação de análise, destacamos alguns trechos de *Velas. Por quem?* que retratam uma situação recorrente da realidade social amazônica, sobre a discriminação sofrida por pessoas que vem dos interiores para a capital, em busca de trabalhar para ter uma vida melhor, mas são exploradas em casas de família. E, no caso das mulheres, algumas são vítimas de abuso sexual, como acontece com a criança retratada por Medeiros.

As duas narrativas trazem em comum recortes de infâncias. Os textos trazidos para esta discussão apresentam atos sociais que envolvem o tratamento dado às personagens infantis, presentes nas narrativas, e as diferentes formas de tratamento dispensadas a cada uma delas, apontando que os autores-criadores colocaram nessa construção elementos que permeavam/permeiam formas de agir existentes nos grupos histórico-sociais retratados.

O conto *Negrinha* foi ambientado em uma sociedade recém-saída do período da escravidão, o que se deduz pelos fatos narrados, alguns deles, inclusive, colocados para apresentar a personagem que dá nome a narrativa: – criança nascida de mãe escrava, outros falando da personagem antagonista, D. Inácia: “(...) vinha da escravidão, fora senhora de escravos e daquelas ferozes

[...]. Nunca se afizera ao regime novo.” (Lobato, 2012. p.19-20). Os verbos são sempre no passado, e a narrativa conta do nascimento até a morte de *Negrinha*, com sete anos de idade, se estendendo um pouco além, ao falar das duas saudades deixadas pela menina:

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, nas meninas ricas:

— Lembras-te? aquela bobinha da titia, que nunca vira boneca? Outra de saudade, no nó dos dedos de D. Ignacia: — Como era boa para um cocre! (Lobato, 2012. p. 36).

A segunda narrativa apresenta elementos mais difusos para orientar a data em que se inicia a narrativa. Ao definir o espaço tem-se a descrição de uma casa que possuía um telefone, o que só passou a ser possível no Pará após 1908, com a instalação da Companhia Rede Telephonica no Estado, sugerindo uma data posterior a esta para os acontecimentos da narrativa. Uma das funções da menina era “retirar o urinol de porcelana com a urina da branca senhora(...)” (Medeiros, 2009. P. 88), o que indica uma casa antiga e um tempo antigo, em que as casas não tinham banheiros internos ou nos andares em que ficavam os quartos. Não se trata de uma escrava, mas as condições impostas a criança apresentam todos os requisitos do que hoje se denomina de análogo à escravidão. As situações expostas evidenciam que a família que acolheu a “pequena” era abastada.

A descrição dos espaços em que transcorrem a narrativa não é específica de um único lugar. Os indícios apontam uma cidade portuária, com muitos casarões, a casa dos patrões localizada próxima ao rio e as igrejas: “Mas havia o sótão e a janelinha e o pedaço de rio, as velas encardidas, o sino das igrejas(...)” (Medeiros, 2009. p. 88). O mais provável é que essa narrativa tenha como espaço a cidade de Belém do início do século XX, e que o lugar de origem da “pequena” seja a Ilha do Marajó. O fato de não demarcar um espaço geográfico pode ser proposital, para não vincular uma origem única a um fato que ocorre em vários lugares da região

amazônica, fazendo do texto uma forma de denúncia, em um tom de responsividade perante a vida.

Medeiros (2009, p. 89) compara a mansidão da personagem principal, pequena, a “mansidão de bicho: o búfalo, a corça e o cão”. O Búfalo é um animal que foi durante muito tempo restrito a ilha do Marajó, e a prática de famílias menos favorecidas de lá, de enviarem seus filhos para morar, trabalhar e estudar em Belém, nas casas de pessoas mais abastadas, ainda hoje persiste.

O comportamento das personagens principais das duas narrativas, retratado de forma tão vivaz por ambos os autores, evidencia tristes fatos que infelizmente, mascarados ou não, ainda permeiam o comportamento – em maior ou menor grau – de pessoas (estas, seres reais que habitam entre nós em pleno século XXI) com visões preconceituosas, colonialistas e escravocratas.

No conto de Medeiros (2009) a indefinição é um dos temas que percorrem a narrativa, reforçando o entrelugar habitado pela criança de sua história: “fatal foi teres chegado de manhãzinha, teus olhos de sono, quando ainda a cidade se espreguiçava (...) a família dormia ainda (Ibid., p. 87). Esse tempo que se delineia entre o final da noite e o surgir de um novo dia é o indefinido, quase inexistente (...) “*lá de onde aportaste um dia numa sonolenta manhã*” (Ibid., p.88). E marca a passagem da vida de *Ó pequena*. Uma vida de servidão: “*Com pouco já ninguém podia passar sem ti sendo um pedaço deles (...) e com pouco já morria o doutor, já envelhecia a senhora, já casava a menina e já trocava de mão e de patrão*” (Ibid., p. 89). Diferente da personagem de Lobato, Negrinha, cuja tomada de consciência a fez definir até morrer, a personagem *Ó pequena*, de Medeiros, (sobre)vive nesse entrelugar que o enclausuramento e o excesso de trabalho impingiu-lhe, e sua mansidão a mantém viva, porque não teve consciência de toda a exploração que sofreu.

As estratégias discursivas empregadas pelos autores para direcionar o leitor ao que pretendem questionar das formas de interação social entre as classes sociais presentes nos textos são bem diversas. Lobato se vale da estratégia de enumerar todos os termos – pejorativos – usados para nominar a criança de sua narrativa, a

começar pelo título do conto, e estrategicamente espalhados ao logo da narrativa:

Negrinha era pobre uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não. Fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. (Lobato, 2012. p.14).

A descrição da vida de negrinha seguida da descrição da personagem antagonista, D. Inácia, é mais uma forma de forçar o leitor a comparar os dois mundos tão distantes existentes sob o mesmo teto:

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora, em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Ótima, a Dona Inácia. (Lobato, 2012. p.14-15).

A breve junção desses dois mundos paralelos, o de Negrinha e o de Dona Inácia, pode ser visto sob determinados aspectos daquilo que Bakhtin cristalizou no termo carnavalização, em ensaio sobre a obra de Rabelais, no contexto da cultura popular da Idade Média. O momento em que as meninas – as sobrinhas e Negrinha - brincam com a mesma boneca é único na vida de Negrinha. “(...) Suspendem-se as interdições, as restrições, as barreiras, as normas que organizam a vida social” (Fiorin, 2011, p. 76). E ocorreu, pelo menos em parte, o que se espera de um ato como este, a tomada de consciência por todos os envolvidos, mas nesse caso, a única a tomar consciência foi Negrinha, de forma tão profunda, que esse despertar a levou para a morte.

Observamos como os dois contos, embora separados no tempo de sua produção, dialogam bastante, pois apresentam a realidade duas sociedades que, inscritas em momentos diferentes, mostram suas similaridades, sobretudo, pelo campo das mazelas sociais.

A forma como as infâncias são mostradas, em ambos os textos, ratificam como a sociedade sempre esteve compromissada com uma infância seletiva, visto que Lobato e Maria Lúcia apresentam duas perspectivas de infâncias, nos próprios contos, que são materializados nas personagens principais. A começar que nenhuma delas têm nome. São elas a *Negrinha* e a *Ó! pequena*. Lobato ainda usa a letra maiúscula para designar sua personagem, enquanto Medeiros a apresenta pela expressão *Ó pequena*, grafando sempre a letra [o] com acento circunflexo e maiúscula, dando ênfase mais ao grito que a alcunha e apontando que essa expressão era usada como uma espécie de nome próprio da personagem.

Diante disso, podemos observar a estratégia utilizada pelos autores para mostrar ao leitor, de maneira sutil, como a sociedade estava organizada. Essa forma de apresentar as duas realidades existentes, indo aos dois extremos: de uma infância da pobreza e sub-humanidade até a infância valorizada e humanizada, perpassa por um ato responsivo dos autores, em que concebem as tensões existentes na sociedade do século XIX, começo do XX, para anunciar a falência humana de uma aristocracia desumana.

Essa crítica social se torna visível na seguinte passagem,

— Quem é, titia? perguntou uma das meninas, curiosa. — Quem há de ser?! disse a tia num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus. Uma órfã..., Mas, brinquem, filhinhas!! A casa é grande. Brinquem por aí a fora!! (Lobato, 2012. p. 27).

A maneira como a senhora se refere a “negrinha”, ao responder para uma das crianças que estavam de passagem em sua casa, aponta para uma hipocrisia social, em que assumir uma criança órfã fosse uma benesse diante da sociedade. Essa crítica é

feita de forma assertiva por Lobato, “uma caridade minha”, a personagem, ao adjetivar dessa forma a criança, é voraz na sua crítica à sociedade que ora para Deus, segue os seus preceitos na frente dos outros, mas, em seu domínio privado, continua a diferenciar pessoas, nesse caso, a explorar e desumanizar uma criança por puro prazer.

Essa é a tônica de Lobato, demonstrar, pela literatura, como a sua sociedade vivia um cristianismo às avessas, em que maltratar pessoas negras, nesse caso da “negrinha”, era algo tido como normal e que estava longe de se encerrar com o fim da escravidão. Isso também é válido para demonstrar como as representações racistas ainda estavam a povoar a consciência das pessoas, sendo, assim, uma forma crítica, angustiante na leitura, mas perspicaz do autor denunciar, com veemência, a discriminação que estava impregnada nas relações sociais da época, em que nem mesmo as crianças, as crianças negras, foram poupadas.

Já no conto *Velas. Por quem?* de Maria Lúcia Medeiros (2009), essa estratégia discursiva é usada no sentido de apresentar ao leitor como as crianças não são valoradas a partir de um mesmo ponto de vista, pois, como Lobato, a autora apresenta em sua narrativa crianças em posições sociais distintas. Há essa diferenciação no seguinte trecho: “A família dormia ainda. Soubeste logo que havia menino, que havia menina, um doutor e sua mulher a quem devias servir, branca e alta mulher” (Medeiros, 2009, p. 87), como podemos observar, a autora expõe duas crianças abastadas, o menino e a menina, que estão em uma situação distinta, sendo a menina, vindo do interior para servir, na condição de subserviência. A subserviência se instaura e se impregna com tanta força na mente de “Ó! pequena”, que mesmo sendo tão criança quanto os filhos dos patrões, ela passa a zelar por eles nos menores detalhes:

Da janelinha era possível ver a chuva se ia cair já, se não ia, se dava para a menina sair, pro menino brincar, fazias até tua mágica de dar um nó na barra da tua saia e paravas a chuva, ora se paravas, Ó! pequena. (Medeiros, 2009, p. 88).

Mais uma vez, constatamos como existem diferentes crianças, todavia, nem todas são valorizadas, pois algumas existem para servir, como é o caso da mocinha que vem do interior e diferente das crianças da casa. Apesar de não estar no livro, a descrição aponta para uma criança negra, que também não diz no livro o seu lugar de origem.

Ao mobilizar a noção de autoria, de Bakhtin (2003), compreendemos como a autora, que viveu no Pará e veio de uma cidade do interior, pode ter observado inúmeras situações como essa, o que a fez, ao dialogar com as experiências e relatos que já teve, gerar esse conto, que nada mais é que um pedido de socorro de um determinado segmento da população e visão desumanizante que algumas crianças são vistas em detrimento de outras, como bem mostra Medeiros.

Desse modo, a literatura também é utilizada na perspectiva da crítica social, pois Maria Lúcia Medeiros constrói suas personagens para mostrar como é a realidade de pessoas ribeirinhas, em especial, das mulheres. Elas, ainda meninas, são trazidas para a capital em busca de trabalho, porém, são exploradas em casas de família, além de um assédio criminoso que perpassa pelas vivências de muitas, que é ilustrado pela menina do conto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resguardados os lugares de fala de cada autor/autora, seus posicionamentos, opiniões e a interação com a sociedade em que estavam imersos no tempo da criação de seus textos, é possível entrever, a partir de uma análise pautada nos conceitos bakhtinianos escolhidos, que a consciência do autor contempla a consciência das personagens, o que nos permite visualizar cada personagem como um projeto estético dos autores para representar seu ato ético e uma forma de denúncia daquela realidade de violência e supressão de direitos vivida no decorrer das narrativas e que refletem/refratam a sociedade.

Com isso, a literatura mais uma vez se mostra como uma forma de estabelecer, a possibilidade de confrontar o leitor para uma ação responsiva e responsável. É o que fazem Maria Lúcia Medeiros e Monteiro Lobato, cada um a seu modo, no entanto, usando o viés da crítica social para, nos seus personagens, mobilizarem suas valorações frente as mazelas sociais que estavam diante dos olhos de cada em seus momentos de vida. Ambos usam o texto literário para concretizarem o agir da vida, expressam seus atos responsivos e responsáveis na e para a vida.

Como uma das principais conclusões, obtidas pelos autores, existem infâncias, no plural, com o objetivo de mostrar como há diferentes valorações a depender de qual criança está se falando, como é o caso da criança abastada, aquela que tem seu direito a usufruir da infância resguardado, em oposição àquela criança violada, com uma vida sendo regida pela supressão de direitos e, em virtude disso, colocada em uma posição de subserviência e exploração.

Como estratégia, Lobato e Medeiros fizeram uso da literatura para mobilizarem uma crítica a sociedade de suas épocas, no entanto, a concretude desses textos permaneceram, por estarmos situados em sociedades profundamente marcadas pelas exclusões e manutenção delas, como é caso do racismo e da questão de classe econômica e social.

Essas mazelas afetam todas as pessoas de uma família até chegarem nas crianças, o que nos faz compreender como, socialmente, existem vidas importantes, infâncias que importam, aquelas em que há um zelo por seu direito de serem crianças e aquelas subjugadas, relegadas a miséria, expostas a diversas formas de humilhação e levadas, compulsoriamente, a servidão, ainda que nos dias atuais.

Assim, visualizamos como há um grande tempo da cultura, visto que, ao cotejarmos os textos com os nossos olhares, o aqui e o agora, construímos e descortinamos sentidos situados em uma cadeia discursiva, onde a palavra está em constante movimento. Portanto, a partir de um empreendimento de análise, atualizamos

os sentidos de ambos os contos e pontuamos a urgência de falarmos mais de infâncias no plural, sem esquecer dos contextos singulares.

Monteiro Lobato e Maria Lúcia Medeiros, nessas obras, tiveram êxito ao trazerem personagens com bastante vida, no sentido de elucidar aquilo eu estava sendo praticado naqueles momentos das narrativas, em que se nomeavam diferentes infâncias para assim mascarar atos que definiam quem tinha o direito de existir de forma digna e quem não. Com isso, reiteramos como a literatura foi e segue sendo uma ferramenta de construção cidadã, uma importante estratégia para desvelar os sentidos, descortinar o implícito, mostrar como as exclusões são ferozes, ao ponto de não pouparem nem mesmo as crianças, embora no plural, também singulares e dignas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje. BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2017.

_____. Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João editores, 2017.

_____. Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In.: *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 6-20

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. Ed. Globo. Biblioteca Azul. São Paulo. 2012. 37 p. Sob licença da Monteiro Lobato Licenciamentos, 2012.

MEDEIROS, Maria Lucia. Velas. Por quem? In: MEDEIROS, Maria Lucia. **Antologia de contos**. 2 ed. Belém: Amazônia, 2009.

Análise dialógica da charge como enunciado de resistência

Angélica Bittencourt Galiza
Ronielson Santos das Mercês
Felipe Andrei dos Santos Dias

PALAVRAS INICIAIS

Este texto tem por objetivo analisar as relações de alteridade presentes nas marcas da língua em uma charge, um gênero discursivo que também circula na esfera digital; e como elas podem refratar o posicionamento enunciativo de um autor. Nesse caso, o enunciado foi compartilhado na rede social *Instagram*, especificamente no período pós-eleição, em que ocorrem diversas manifestações de caráter antidemocráticas por parte de um grupo político favorável ao governo em exercício à época.

Desse modo, analisaremos a charge do Duke, enquanto materialidade, compreendida neste artigo como um gênero discursivo com um conteúdo temático sobre o discurso bolsonarista, porém, apresentado em dois momentos distintos: o período pandêmico e o período do pleito eleitoral para a presidência da república. No que concerne as peculiaridades desse discurso, caracteriza-se por falas descontextualizadas sobre a realidade sociopolítica do país, do mesmo modo que, sobre as questões sociais que afetam a vida da população, principalmente, as chamadas minorias brasileiras, populações segregadas historicamente e em condições de vulnerabilidade social e socioeconômica.

Nessa direção, compreendemos pertinente a análise de charge no campo da teoria bakhtiniana, por representar um gênero discursivo que trata da concretude da vida, um enunciado materializado na charge, que traz a realidade, as vozes sociais e o embate discursivo que o constituem. Além do que, o autor da

charge, Duke, assume um posicionamento na vida, como um contraponto, ou seja, a crítica ao discurso bolsonarista sustentado pela anti-ciência e a negação da democracia.

A constituição teórico-metodológica é fundamentada nas conceituações de gênero discursivo e enunciado concreto, ambos presentes na obra de Mikhail Bakhtin (2016). Essa perspectiva apresenta a dimensão de um gênero discursivo, materialidade que expressa o vivido, possibilitando a construção analítica da charge, no caso deste artigo, é a materialidade discursivas dos sujeitos da e na sociedade contemporânea, sendo expressa como uma forma de posicionamento de um sujeito autor, também, constituído de vozes.

O artigo está organizado com as palavras iniciais, o gênero do discurso e enunciado concreto. Contextualização do objeto, a charge em perspectiva dialógica e considerações finais.

GÊNERO DO DISCURSO E ENUNCIADO CONCRETO

Bakhtin (2016) compreende o uso da linguagem humana ligada a determinados campos de atividade, sendo efetuada por meio de enunciados, que podem ser escritos, visuais ou orais. Sobre os enunciados, os quais são diversos, estes refletem um aspecto do seu campo de circulação, situados na vida. Nas palavras do autor, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12). Isto é, cada campo da comunicação dialógica irá apontar para determinados conteúdos temáticos, por um estilo de linguagem, específico, e por uma dada construção composicional.

Com relação aos três elementos citados, é importante frisar para o ponto de vista do conjunto, uma vez que os três estão indissoluvelmente ligados na composição de um enunciado característico de um campo da vida. Concernente a esse campo, também é necessário apontar a sua relativa estabilidade, pois cada esfera da linguagem requer o uso de enunciados tipificados, os gêneros discursivos. Conforme discorre o autor, há uma infinidade

de gêneros, porque a atividade humana é multifacetada (Bakhtin, 2016). Logo, cada campo se notabiliza por se organizar a partir de um conjunto de gêneros discursivos variados, ou seja, há uma heterogeneidade de gêneros.

Além disso, faz-se necessário apontar a distinção entre os gêneros primários e secundários, como argumenta o autor. A respeito do gênero primário, este compreende a comunicação realizada no cotidiano. São formas da comunicação discursiva imediata, de caráter mais simples, enquanto que, os gêneros secundários, diferem-se por sua sofisticação, dado que se caracterizam por um convívio cultural mais elaborado e complexo. Nesse sentido, para exemplificar essas formas mais elaboradas, o autor russo menciona gêneros discursivos mais refinados, como o romance e pesquisas científicas de toda espécie, que se utilizam dos gêneros primários.

Já sobre o estilo, que na perspectiva Bakhtiniana, está indissolivelmente relacionada com o enunciado e com os gêneros do discurso, suas formas relativamente estáveis em um dado campo da atividade humana. Nesse ponto de vista, é fundamental a visualização do enunciado a partir de uma análise global, que abarque os elementos que o constituem, desde os aspectos linguísticos até os fatores extraverbais, visto que a compreensão do enunciado só é possível se realizada na sua integridade, o que não pode estar restrita apenas a formal, isto é, como composição, tampouco só no verbal. Como argumenta (Bakhtin, 2016, p. 21), “[...] onde há estilo, há gênero”.

De acordo com Bakhtin, a compreensão do estilo perpassa necessariamente por determinadas unidades temáticas, assim como por determinadas unidades composicionais, portanto, com formas peculiares de interagir com o interlocutor, bem como os outros interlocutores (Bakhtin, 2016). Diante disso, observa-se como o estilo compõe a unidade do gênero, o qual está situado em um campo de circulação. Os variados campos da vida são marcados por certas formas de uso da língua, um estilo peculiar.

Também é importante destacar a concretude da linguagem, a qual precisa ser considerada, sua relação com a vida. Essa relação acontece a partir do momento em que o sujeito irá recorrer a linguagem sistema para materializar sua avaliação individual, o plano intencional discursivo. Já no momento de escolha dos elementos linguísticos, é possível observar como estes estarão centrados no horizonte ideológico do autor, em seu plano discursivo, que obedece a relativa estabilidade de enunciados com ocorrência em uma esfera específica. Não é a língua pela língua, mas a língua e a vida: o enunciado concreto.

Nas palavras do próprio Bakhtin (2016, p. 25), “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]”. Em seguida, o filósofo da linguagem irá comentar que todo ouvinte, uma vez que toda compreensão é prenhe de resposta, indicando para a visualização de uma cadeia de enunciados com os quais respondemos em menor ou maior grau. Segundo o autor, “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizado de outros enunciados [...]” (Bakhtin, 2016, p. 26). Com isso, percebe-se o diálogo de um enunciado com outro enunciado para a elaboração da resposta, o acabamento discursivo.

Em relação ao enunciado, é necessário um fator: a alternância dos sujeitos do discurso, fundamento imprescindível para a realização de um enunciado, porque sua natureza não é monológica, pelo contrário, constitui-se pela bivocalidade, ou seja, a orientação dialógica. Essas vozes precisam ressoar para que efetivamente haja um enunciado, caso contrário, não pode haver a compreensão plena, já que a natureza do enunciado foi comprometida pela imposição de uma única voz.

Para o autor supracitado,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nesse ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2016, p. 25).

Nessa acepção, a linguagem é vista por uma ótica dialógica, no sentido de compreender a alternância discursiva, condição importante para que o sujeito se posicione ativamente, uma vez que expressar qualquer produção de linguagem requer posicionar frente as mais variadas situações da vida e frente aos diversos interlocutores, sejam aquela face a face, de forma imediata, sejam aquele por meio de outros gêneros que não os do cotidiano, como um comentário em uma rede social ou um parecer a respeito de um texto acadêmico. Com base nessa lógica, não há ouvinte puro, dado que este é só mais uma etapa da real comunicação humana, visto que este, logo, se torna falante e, assim, segue o fluxo da cadeia de enunciados.

Outra distinção apontada pelo autor, foi entre a oração como unidade língua e o enunciado como unidade discursiva. Ele mostra como a língua carece de toda expressividade possível. Já fazendo referência a outro termo utilizado pelo autor russo, a expressividade (Bakhtin, 2016), justamente esta que não pode ser encontrada nas formas da língua. Assim, o autor chama atenção para a neutralidade dos planos morfológicos, sintáticos e fonéticos da língua, que a compõem como um sistema. Essa é a unidade da língua, olhar a oração apenas de um viés gramatical, sem qualquer conexão com interlocutores, neste sentido, pode-se falar em uma estilística apenas no plano do sistema.

Ao passo que, o enunciado como unidade discursiva não está restrito ao plano linguístico, embora o considere como um dos momentos de sua realização, não é o único e divide o mesmo grau de importância com os outros pontos, como o sujeito que a expressa e como a expressa em direção a um interlocutor, sendo que este enunciado está em uma esfera da atividade humana. Logo, há uma construção composicional, que necessita de um estilo de linguagem específico a respeito de um tema. Ou seja, visualizar o enunciado em sua dimensão integral é compreendê-lo na sua concretude.

Conforme argumenta Bakhtin (2016), a compreensão do enunciado perpassa, necessariamente, por reconhecer a sua forma em um dado gênero do discurso. Por isso,

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação debilitam as relações da língua com a vida (Bakhtin, 2016, p. 16).

Somado a isso, há também um traço importante dos gêneros do discurso, devido a relativa estabilidade, estes tipificam os enunciados, o que interfere na forma, pois as escolhas lexicais e organização sintática estará em consonância com os condicionantes sóciodiscursivos do campo da comunicação ideológica. Apesar de se recorrer ao já dito, às palavras alheias, é interessante pontuar o caráter irrepetível da linguagem daquele que a expressão, pois há uma entonação, a qual está relacionada com a forma como o outro é valorado. Falar de enunciado é compreender a língua em sua dimensão viva, permeada pelos acontecimentos da vida

CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

A charge em questão é de autoria do chargista Duke, ele também desenvolve trabalhos como cartunista e ilustrador. Com o nome de Eduardo dos Reis Evangelista, formado em belas artes pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com pós-graduação em cinema e animação pela mesma instituição. Um aspecto a ser destacado na trajetória do artista, foi a conquista do prêmio Vladimir Herzog, no ano de 2020, na categoria de prêmio Vladimir Herzog, continuado, juntamente, com outros chargistas.

Já falando da charge que será analisada neste texto, ela foi publicada no dia 04 de novembro, logo após o resultado do segundo turno das eleições, em uma página própria para divulgar suas charges no *Instagram*.

A seguir, a charge mencionada, considerada o corpus deste artigo.

Figura 1: pós segundo turno das eleições presidenciais



Fonte: *Instagram.com* (2022).

A metodologia tem por base a perspectiva teórica-metodológica da Análise Dialógica do Discurso, inspirada em Mikhail Bakhtin, em diálogo com seus (as) interlocutores (as), os quais exigem dos (as) pesquisadores (as) das ciências humanas um olhar crítico e reflexivo frente às charges, consideradas enunciados concretos, em circulação nas redes sociais, como por exemplo, o *Instagram*.

Além disso, essa perspectiva teórico-metodológica constitui-se como uma ferramenta analítica na compreensão dos enunciados produzidos nas diferentes plataformas que abordam, nesse caso, a política brasileira, bem como a interpretação dos atos de determinados grupos extremistas que defendem a ideologia de um governo antidemocrático como única alternativa na conjuntura sociopolítica do país, nesse caso específico, os períodos pandêmico e eleitoral para a presidência da república.

A análise dialógica do discurso, na visão Bakhtiniana, não se constitui em um enunciado isolado da realidade social, sendo essa uma premissa importante. Neste trabalho, ele é um ato, como diz Sobral e Giacomelli (2016, p. 3), “[...] inocente, ingênuo, gratuito, pois sempre está ligado aos interesses de quem diz mesmo que a pessoa nem saiba que interesses são esses [...]”. Logo, afirma-se que a ADD Bakhtiniana, em outras palavras, remete-se aos enunciados materializados nas charges publicadas nas redes sociais, como

fonte de pesquisa que usamos para elaborar análise de dados de um determinado aspecto da vida.

No que tange aos procedimentos de análise, trata-se de uma pesquisa baseada na Análise Dialógica do Discurso – ADD. Sobre a ADD, este é um procedimento analítico que compreende os sujeitos historicamente situados (Brait, 2016). A análise está dividida em 3 etapas: a) as interações discursivas e suas relações com as condições concretas; b) as formas dos enunciados, logo, o gênero discursivo; e c) análise das marcas da língua.

Dessa forma, os aspectos analíticos dos enunciados na produção do conhecimento, servem como elemento metodológico na pesquisa, que tem como finalidade a construção de um texto analítico discursivo com vários significados.

A CHARGE EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Para efeitos de análise, em um primeiro momento, faz-se necessário alçar uma lupa na materialidade a ser analisada, neste caso, a charge, de assinatura do chargista Duke.

Figura 2: interface da charge na rede social Instagram



Fonte: Instagram.com (2022)

Sobre o conteúdo da charge, ela traz à tona dois momentos distintos vivenciados no governo do presidente Jair Bolsonaro: o primeiro, localizado do lado esquerdo, é a pandemia da covid-19, um momento crítico da humanidade, que, no Brasil, matou mais de 600.000 pessoas. Além disso, esse período também foi marcado pela péssima condução do governo federal no contexto da pandemia. Ele, em diversos momentos, verbalizou declarações delicadas, dentre elas, destacamos as que questionavam a relevância do isolamento social, uma prática utilizada no mundo todo para reduzir os números de infectados, medida de saúde recomendada pela OMS. Sendo que essas declarações foram assimiladas por parte de seus apoiadores ou simpatizantes.

Já no lado direito da charge, há um outro momento, o do pós-pandêmico, em que ocorreu a eleição para a presidência do país, em específico, o segundo turno, ocorrido em 30 de outubro de 2022; quando o presidente em exercício, foi derrotado, nas urnas, pelo então ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT).

Diante da derrota no pleito, muitos apoiadores e simpatizantes de Bolsonaro mostraram suas insatisfações, seja na realização de manifestações antidemocráticas, seja em diversas falas, baseadas em uma suposta fraude. Outro ponto a ser ressaltado é a indumentária, pois é um traço característico dos apoiadores do presidente Bolsonaro o uso de camisas do Brasil, em especial, as cores verde e amarela. Por isso, o autor da charge retrata o sujeito que verbaliza usando uma camisa amarela, pois demarca um eleitor bolsonarista.

Outro aspecto a ser ressaltado da charge é o fato de ser um homem branco, tendo em vista que o padrão estabelecido pelo bolsonarismo é caracterizado por um discurso colonial, subsidiado pelo patriarcado branco-cis. No que tange a perspectiva autoral, já identificamos um posicionamento, a escolha de um homem branco, pelo chargista, pois dialoga com as falas racistas de Bolsonaro.

Já sobre o gênero discursivo charge, trata-se de um enunciado do campo jornalístico, seja de esfera virtual, seja de esfera impressa;

e que dissemina o posicionamento de um grupo editorial. Concernente ao conteúdo charge, uma marca fundamental é a ironia, pois é um gênero destinado a expressar uma crítica velada. Além de sempre estar em diálogo com os fatos ocorrentes na vida, tendo em vista que os acontecimentos do dia-dia são o foco principal de um chargista, profissional que elabora as charges.

Com relação à estrutura composicional do gênero, observamos o caráter verbo-visual, visto que é um enunciado caracterizado pela mescla da linguagem verbal e não verbal, no caso, de imagens. Na imagem em análise, há a representação em 2 momentos distintos, sendo eles caracterizados com a mesma indumentária, a camisa do Brasil, e a mesma expressão de insatisfação, além de alguns enunciados verbais. Já no âmbito do estilo, há o emprego de formas verbais similares, propositalmente, pois o objetivo do chargista é fazer um jogo com as palavras, a fim de produzir a ironia como um efeito de sentido no interlocutor-leitor.

Podemos observar como o verbo “parar” é utilizado como um recurso expressivo, isto é, dotado de sentido, visto que é uma forma verbal usada em dois contextos de insatisfação dos apoiadores e simpatizantes do bolsonarismo: a pandemia, quando muitos argumentavam em prol da economia para refutar e desobedecer as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS, que naquele momento, apontava o isolamento social como uma prática essencial para o combate a proliferação do vírus.

Também é importante ser observado as exclamações após o verbo “parar”, outro elemento expressivo, usado pelo chargista, para reforçar a desaprovação do grupo representado pelo sujeito presente na charge. Já o outro momento, retrata quando o presidente Bolsonaro foi derrotado, nas urnas, o que suscitou uma série de atos, antidemocráticos, em algumas regiões do país. Algumas áreas, tiveram partes das rodovias interditadas, como uma forma de demonstrar a não aceitação com o resultado das eleições, uma forma simbólica de responder as instituições, no caso, o Tribunal Superior Eleitoral – TSE, em especial, a figura do seu

presidente, o ministro Alexandre de Moraes. Sendo esses os dois momentos os que constituem o conteúdo temático da charge.

Com isso, podemos observar como nos dois enunciados: “a economia não pode parar!!!” e no “vamos parar tudo!!!”, há a utilização do verbo “parar” refratando efeitos de sentidos diferentes, porém, similares, uma vez que nas duas situações o grupo bolsonarista utiliza para estimular o caos. No primeiro momento: evitar que as pessoas fiquem em casa e, assim, desobedecer as orientações da OMS, um posicionamento anti-ciência, o que causou a rapidez da proliferação do vírus.

Sobre o posicionamento anti-ciência, ainda podemos observar a organização verbo-visual feita pelo chargista no enunciado, pois para dialogar com o enunciado verbal, há um sujeito sem o uso de máscara, com a finalidade de desobedecer outra orientação da OMS. Desse modo, compreendemos como a charge se constitui na concretude da vida, visto que as formas verbais estão perpassadas pela imagem de um sujeito concreto, pois refrata uma forma de lidar com a pandemia, pela negação da ciência.

De modo geral, o enunciado se constitui nesse projeto de relação entre eu e o outro, entre sujeitos que expressam o projeto de uma sociedade fascista voltada para determinados grupos sociais que pensam sobre temas sociais, como a política brasileira, a economia, à saúde, à educação, entre outros que representam as vozes de discursos antidemocráticos.

Já no segundo momento, relacionado com as manifestações inconstitucionais, um posicionamento antidemocrático, quando o grupo não aceitou a vitória, legítima, do então ex-presidente Lula. Ainda, podemos observar a expressão facial de indignação do sujeito para com o resultado das eleições. Esses discursos antidemocráticos como a tentativa de deslegitimar a lisura do processo eleitoral, sobretudo, a propagação de uma suposta insegurança das urnas eletrônicas, foi uma estratégia utilizada pelo grupo para a propagação da desconfiança e descrédito com a eleição.

Sendo que essa fala foi amplificada pelo grupo quando a derrota eleitoral ocorreu, o que mobilizou todos os apoiadores de Bolsonaro a

acamparem em frente a quartéis e pedirem a volta da ditadura militar em diversas regiões do país, com destaque para o acampamento, em Brasília, simbólico por representar um reduto bolsonarista bastante conhecido nacionalmente. Dessa forma, visualizamos, novamente, como há uma constituição verbo-visual, sendo o sujeito insatisfeito falando em tom agressivo “vamos parar tudo”.

Esses enunciados não são isolados e/ou neutros, pois carregam valores ideológicos de um modelo de sociedade que faz sentido para um determinado grupo de pessoas que se valem da visão antidemocrática, os quais se caracterizam por atacarem as instituições democráticas, o desprezo pelas minorias sociais, a defesa de um Estado mínimo, a defesa de projeto econômico neoliberal, entre outras.

Essas ações se materializam em enunciados diversos: por meio de faixas estendidas pela ruas do Brasil, áudios de *WhatsApp*, vídeos, fotos, *flyer* ou imagens nas plataformas digitais, produzindo um universo de conteúdo midiático direcionado a uma pessoa e/ou grupo de sujeitos que desejam defender o projeto fascista, constituído em uma perspectiva coletiva: o bolsonarismo.

Assim, a charge, enquanto enunciado, tem sua constituição na relação do verbal, áudio com o visual na produção de um sentido, que está em acordo com o posicionamento do autor da charge, Duke, que tem uma trajetória de militância e que usa a charge, a análise, para se posicionar contra o discurso anti-ciência e antidemocrático, os pilares dos valores que compõem o discurso do grupo bolsonarista.

Diante disso, em ambos os momentos expressam a não aceitação, em consonância com a estrutura verbo-visual do gênero charge, constituído na língua, a forma da língua, e no aspecto visual, o desenho que compõe o enunciado. Com relação à forma linguística, é permeada de um valor, portanto, não é apenas uma forma da língua, mas um recurso estilístico usado pelos bolsonaristas e colocado na charge para mostrar como há uma valoração, logo, uma autoria, que nesse caso, é coletiva e demarca o posicionamento de um grupo.

Conforme Bakhtin (2016), a língua não está restrita a formas linguísticas, pois há também o uso de formas verbais como elementos expressivos para acentuar a intencionalidade do projeto discursivo do autor, que nesse caso, é o chargista. Ele, Duke, usa dois enunciados elaborados pelo mesmo grupo, sendo que há uma forma da língua, o verbo em análise, para mostrar como o discurso bolsonarista está pautado por um efeito de sentido da desordem.

Sendo que, tanto na pandemia, como na derrota do pleito, o discurso, implícito nos dois momentos, é um só: a imposição, o que traz a memória da ditadura militar, período histórico tão evocado por Bolsonaro, líder deste grupo. Isso exemplifica a língua expressiva, mencionada por Bakhtin (2016), pois o verbo “parar” está dialogizado por um discurso autoritário, que faz uso do verbo para mobilizar o caos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo analisar as relações de alteridade presentes nas marcas da língua em uma charge, um gênero discursivo que também circula na esfera digital; e como elas podem refratar o posicionamento enunciativo de um autor. Chegamos a algumas conclusões: i) o gênero discursivo como um elemento para a crítica social; ii) a língua na sua forma verbo-ideológica; iii) as marcas da língua como um elemento expressivo a disposição do autor-chargista; iiiii) o aparecimento de um discurso autoritário camuflado por enunciados do cotidiano e iiiiii) a alteridade pautada em uma intolerância diante do outro diferente, no caso, o contrário, politicamente.

Constatamos como a charge constitui-se como um enunciado de resistência, tendo em vista que a partir dos dizeres e comportamentos de um grupo, no caso, bolsonarista, o chargista fez um contraponto, ao produzir um enunciado, a charge, no sentido de provocar um sarcasmo com os aspectos característicos do grupo citado.

Também, salientamos a dimensão verbo-visual do gênero discursivo mobilizado pelo autor como um traço importante, pois a união indissolúvel do verbal com o visual materializaram um projeto discursivo, o de Duke, baseado em uma oposição, amparada pelo riso diante dos discursos assumidos pelos bolsonaristas: o anti-ciência e antidemocrático.

Como podemos observar, há um aspecto autoral, pois, o chargista tem uma perspectiva política em contraste aos discursos assumidos pelo grupo dominante mostrado na imagem, o que ficou explícito na forma irônica, como a charge foi construída, o que denota um tom cômico dos bolsonaristas, em dois momentos, o pandêmico e o momento da disputa presidencial.

Com isso, concluímos com a noção de que a charge se constitui como um enunciado constituído e imbricado pela vida, o que contempla a trajetória do autor e a forma como esse enxerga os acontecimentos relacionados ao grupo bolsonarista e os elementos da vida cotidiana. Assim, compreendemos a charge como um enunciado concreto, pois expressa o projeto discursivo, marcado pela resistência, de um sujeito-autor que se posiciona frente a um contexto de discursos fascistas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed.34, 2016.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos chave**. 2. Ed. 2º reimpressão. São Paulo: contexto, 2016.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-15. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 2 ago. 2023.

Alunos com deficiência intelectual: análise de alteridades

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro

Vania Maria Batista Sarmanho

Lorena Bischoff Trescastro

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como foco de análise a palavra – entendida aqui como enunciados, discursos, narrativas – num movimento dialógico em que a percebe como um ato responsivo do pesquisador. Saber ouvir e reconstruir o contexto da narrativa é a tarefa daquele que opta pela Análise das narrativas dos participantes com Deficiência Intelectual (DI).

A partir das narrativas dos alunos com DI, nos propomos escutar, ler e, posteriormente, analisar para identificar relações de alteridade eu-outro, que estão escondidas em um determinado espaço e tempo dentro de uma arquitetura, pois nenhuma palavra é produzida sozinha.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é analisar dialogicamente as relações de alteridade na constituição da identidade dos alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com DI, o que exige uma análise minuciosa das narrativas em que a leitura, releitura, interpretação e reconstrução do contexto são fundamentais, trazendo como questão norteadora: como o estudante com DI se constitui a partir da palavra do outro?

Desse modo, a narrativa construída por meio do diálogo oportuniza a nossa análise das relações de alteridade por ser um instrumento rico em eventos e que traz as falas mais marcantes do encontro do eu com o outro. Na sequência, apresentamos a percepção que temos sobre alteridade, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, a concepção de narrativa e a identificação de

relações de alteridade nos trechos de fala dos participantes da pesquisa, e as considerações finais, retomando os resultados alcançados na pesquisa.

ESTUDO DA ALTERIDADE EM BAKHTIN

Adentrando as leituras das obras de Bakhtin, foram selecionados alguns textos que mais demarcam as relações de alteridade, são eles: **Apontamentos de 1970-1971** e **Para uma filosofia do ato responsável**, escrito entre os anos de 1919 a 1921 (Bakhtin, 2011).

Bakhtin (2011) no texto **Apontamentos de 1970-1971**, contribui para o conceito de alteridade, quando apresenta três relações existente no mundo: 1) relação entre os objetos; 2) a relação entre um sujeito e um objeto; e, 3) as relações entre sujeitos. No primeiro caso, elege como objetos fenômenos químicos, relações matemáticas, relações linguísticas, etc. No segundo caso, a relação entre um sujeito humano e objetos, sendo que o objeto pode ser um sujeito. No terceiro caso, as relações são exclusivamente entre sujeitos, sendo assim uma relação dialógica, responsiva, com construção de sentido dos enunciados.

O ser humano participa de todos os três tipos de relações, que nas ciências humanas assume a sua importância de acordo com cada tipo de investigação ou metodologia.

Desse modo, Bakhtin (2011) define a relação entre sujeitos, como aquela que acontece em sua concretude, em que as pessoas têm um nome, têm sua integridade física e intelectual, há responsividade nos atos, bem como por ser uma relação de interação entre o eu e o outro, remete mais uma vez ao inacabamento, à abertura e à inconclusibilidade.

Sobral (2016), sobre a análise do texto **Apontamentos de 1970-1971** (Bakhtin, 2011), destaca a importância da relação entre sujeitos em sua concretude e esclarece que o eu não se funde com o outro, que a individualidade na relação de alteridade não desaparece,

Em outros termos, reconhecer a própria situacionalidade não implica renunciar à individualidade, mas pelo contrário, em conquistá-la e firmá-la (responsabilizando-se por ela). Assim, o fato de o sujeito ser constituído pelos outros não implica na perda da individualidade, mas seu enriquecimento (Sobral, 2016, p. 180).

A ênfase para a questão de alteridade nos **Apontamentos de 1970-1971** (Bakhtin, 2011) aborda a imagem que temos de nós mesmos, quando questiona como o sujeito se vê, como os outros nos veem, bem como nós vemos os outros. Então, nesse movimento do eu, de como me vejo, de como o outro me vê e como eu vejo o outro vão se construindo as categorias de alteridade dadas pelas relações do eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim.

Quando o eu se constituído dessas três situações de alteridade, o eu-para-mim é quando minha autoconsciência cria uma concepção de mim mesmo; o eu-para-o-outro está na distinção da concepção que tenho em relação ao outro; e, o outro-para-mim, é a concepção que o outro me atribui de forma mais imediata.

Nesse ponto, Bakhtin (2011) relaciona as formas de interação como elementos importantes para a construção da imagem que se vê do eu, como se o espelho tivesse vários ângulos, dependendo da posição que tenha uma determinada imagem, ocorre que na abordagem bakhtiniana, a diferença ou distorção da imagem é o que refrata o sujeito, pois, parte da interação entre o eu e outro, o que torna o ser humano aberto o tempo inteiro a novas possibilidades de imagens que, em suas combinações e disparidades, refratam o sujeito constituído pela alteridade.

Sendo assim, acrescenta-se a visão de que existe uma fronteira entre as palavras, ou seja, o Eu é um terreno diferente do outro, que ao cruzar este terreno por meio da palavra, acontece uma tensão – entre o eu e outro –, pois ambos têm sua individualidade e diferenças, por isso, cada relação terá características próprias, podem ser conflituosas ou não, mas que deixam suas marcas tanto no eu como no outro. Dessa experiência única e irrepetível ambos

saem sempre modificados, o eu não deixo de existir, mas agrega o que experimentou na luta dialógica.

A constituição pela alteridade é complexa, pois, ao longo da vida são diversas as relações que o sujeito vai agregar então, quando Bakhtin (2011) categoriza o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim é dado um salto no estudo da alteridade, pois as categorias podem ser empregadas para todas as relações, por exemplo, o eu filho em relação ao outro pai, acontece certamente as três relações, entretanto, uma delas vai ter maior predominância dependendo do contexto analisado. Essas relações vão o tempo todo marcar a construção do sujeito em uma perspectiva tanto para uma valoração positiva quanto negativa. No caso de nossos pesquisados com DI, a análise dessas relações são pertinentes para perceber que imagem esses alunos da educação especial têm de si e como relatam a visão do outro em suas narrativas.

No texto **Para uma filosofia do ato responsável** (Bakhtin, 2011), as categorias do eu-para-mim, eu-para-outro e outro-para-mim aparecem de forma marcante como momentos básicos da construção do sujeito, em que as interações que movem o eu e o outro, tornam-se essenciais para análise das relações de alteridade.

A primeira categoria, eu-para-mim, está intimamente ligada ao eu viver dentro de mim e, deste caso, dentro de suas próprias atitudes, sendo que isso não significa que essa forma de viver leve ao seu próprio bem, pois, quando a categoria do eu-para-mim fica acentuada, a relação entre o eu-outro também fica enfraquecida, a possibilidade de transformação do sujeito se torna menor, porque assim como no reflexo da imagem do espelho descrito nos **Apontamentos de 1970-1971** (Bakhtin, 2011), quando o eu vê suas ações, vê só do seu ponto de vista, nessa perspectiva pode ter um olhar sobre si equivocado ou incompleto.

Por esta razão, ao estudar o eu-para-mim é importante compreender que quando me volto para “mim” tenho dois momentos: o primeiro é a tomada de consciência de quem eu sou para “mim”, sobre o meu olhar, sobre o meu juízo; o segundo

momento é não considerar o olhar do outro sobre “mim” e, assim, desprezar o que eu represento para o outro e o que outro representa para “mim”, o que traz a incompletude da identidade fechada ao considerar apenas o eu. Nesse sentido, sobre a relação de alteridade o eu-para-mim, “é preciso lembrar aqui: viver de dentro de mim mesmo, fluir de dentro de mim nas minhas ações, não significa de modo algum que eu vivo e ajo para meu próprio bem” (Bakhtin, 2014, p. 65).

O segundo e o terceiro momento da alteridade: o eu-para-outro e o outro-para-mim têm como ampliação a arquitetônica em que o eu não está voltado para “si”, mas considera a relação com o outro, então, o ato de viver parte desta vez da interação entre sujeitos distintos. A unicidade do evento vem a ser composto, pois parte da interação entre o eu e o outro, que incluem momentos comuns e concretos.

Analisando apenas a relação do eu-para-outro, nesse momento a relação de alteridade o eu se desloca até o outro, ou seja, cada ato é destinado para o outro, por este motivo sempre acontece o encontro com o outro, esta interação exige a responsabilidade específica que a “minha” relação com o outro produz. O eu se desloca até o outro, mas o eu não se desfaz, o eu continua sendo único do lugar que ocupa no mundo, ninguém pode executar uma atividade pelo eu. Entretanto, ao se deslocar até o outro, o eu não volta da interação com o outro sem ser modificado. Para melhor exemplificar, uma mãe que tem um filho deficiente tende a dedicar a sua vida para o filho, nesse caso, predominantemente vai exercer mais intensamente a relação de alteridade do eu-para-outro, ou seja, mãe-para-filho, mas nesse processo, a mãe continua tendo o seu ato único no mundo, mas da relação com o filho sempre sai modificada, dessa experiência deste ato único de ser mãe de uma criança que requer mais cuidados, tende a deslocar-se para o outro.

No terceiro momento, a relação de alteridade outro-para-mim. Nesse caso, o outro se desloca até o eu, então as atitudes do outro repercutem no eu; a postura do outro influencia, sobretudo, as palavras que remete ao eu.

Esses três momentos básicos de alteridade vão construindo a identidade alargada pelo outro, isto é, pela alteridade. São três situações que o sujeito vai vivendo em suas experiências concretas simultaneamente, podendo algumas terem maior intensidade e influência no eu.

Essas três relações, que designamos como de alteridade, são importantes. A primeira, o eu-para-mim, propicia a relação íntima do eu com o outro interior – consigo mesmo, sendo o eu o centro de valoração. Nesse processo é importante que o eu tome consciência de si, não como verdade única, mas como um posicionamento de si, em cada ato de sua existência e assim confrontar com as outras relações de alteridade. A segunda relação, o outro-para-mim, descreve o posicionamento do eu em relação ao outro. Como vejo o outro, como interajo com este outro, quais os meus juízos de valores em relação a este outro, como vou construindo essa relação no decorrer da minha existência. Na terceira relação, a do outro-para-mim, é a vez do outro que passa a expressar o que pensa sobre mim.

As relações eu-para-mim, eu-para-outro e o outro-para-mim, na dinâmica da vida não acontecem de forma isoladas, mas anunciam a forma de como o eu vai se constituindo nas relações e a importância da interação do eu e outro. É por esta razão que o texto **Para uma filosofia do ato responsável** (Bakhtin, 2011) complementa as demais leituras, mas, sobretudo, esclarece como a partir das categorias básicas de alteridade o sujeito vai se construindo na dualidade, seja do eu em relação a “mim” mesmo ou do eu em relação ao outro.

ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES COM DI

Apoiamo-nos na Análise das narrativas, utilizando as técnicas da entrevista gravadas em áudio e vídeo, verificação de documentos – o laudo médico, o relatório do serviço especializado – e o diário de campo com dois alunos com DI.

No que se refere a narrativa Garcia (2010) considera que no enredo há quatro estágios progressivos: a exposição – mais usualmente denominada situação inicial – em que o narrador introduz o leitor na obra, a complicação, o momento em que o conflito se estabelece, o clímax, estágio em que a tensão é mais forte e que já indica o desfecho (ou desenlace), momento final da narrativa.

Nessa pesquisa, sob uma vertente bakhtiniana, as narrativas se diferenciam da definição dada por Garcia (2010), porque surgem durante as entrevistas dialogadas em que o pesquisado vai contando sobre sua vida sem necessariamente que o enredo siga aqueles estágios, pois a narração está relacionada à prática comunicativa verbal, em que a marca da narrativa dos sujeitos de pesquisa é evidenciada pelos verbos de ações. Essa forma de abordar a narrativa é ratificada por Labov e Waletzky (1967, p. 21-22), ao esclarecem que as narrativas orais são narrativas que detalham uma experiência pessoal e assim se torna “[...] um método de recapitulação de experiências passadas combinando uma sequência verbal de orações com a sequência de eventos realmente acontecidos [...]”.

As relações de alteridade de José

A primeira narrativa de José é permeada por situações do ambiente de trabalho. As conversas ocorreram na escola, com o relato das relações que acontecem em uma rede de supermercado em que trabalha. Antes da entrevista, registramos algumas impressões no diário de campo:

Ao iniciar a entrevista de vídeo gravada pelo celular, os pesquisadores notaram que o participante ficou preocupado com a autoimagem na gravação, não pela divulgação do vídeo, porque confiava que não ia ser disseminado, mas se preocupava com a sua imagem, com as palavras que ia dizer, como autor do discurso e o destinatário. A relação dele com o vídeo não foi tão espontânea

quanto no primeiro momento da oralidade sem nenhum tipo de gravação (Diário de campo, 23 ago. 2018).

Pesquisadora (PE): Vamos conversar sobre a rede de supermercados, que amanhã vai ter uma greve geral, fala José.

José (JO): Oi.

PE: Pode falar normal.

JO: A gente não sabe vai ter essa greve geral na terça-feira, amanhã, a gente tá esperando uma proposta do supermercado “Apetitoso”, todos os embalador, funcionário. Eles querem fazer uma greve geral e a proposta eles quer tirar o *ticket* alimentação! E eu acho isso aí é errado, e nosso direito, né? Dos trabalhadores e eles quer demitir todos funcionário pra rua e isso aí é errado, porque isso aí, e a gente tem que pra rua e tomar nossos direito!

PE: E eles querem colocar o sábado e o domingo?

JO: O sábado e o domingo de das oito às duas, de é... domingo, feriado das oito às quatorze e dia de semana a gente quer butar até das oito às dez da noite, será que eles vão conseguir esse direito? Essa lei trabalhista?

PE: Tomara que não! (Gravação em vídeo, 23 ago. 2018).

Nessa situação, explicitada pelo diário de campo, notou-se que a relação de alteridade estava no eu-para-mim. Essa alteridade se desdobra em dois momentos, o primeiro no eu-para-mim foi identificado quando “o participante ficou preocupado com a autoimagem” (Diário de campo, 23 ago. 2018), em que se viu na tela do celular, e o segundo no eu-para-o-outro, quando o participante revela seu posicionamento sobre um determinado assunto, no caso a greve dos supermercados. Então, o cuidado ao falar se torna maior do que uma simples conversa, porque o participante sabe que a sua ideia será transmitida pelo menos a uma outra pessoa que terá acesso ao que representa. Nesse processo, verifica-se que

Podemos tentar imaginar, a nossa própria imagem externa, perceber-nos de fora, traduzir-nos de linguagem da autossensação interna para a linguagem da expressividade externa: nem de longe isso é tão fácil, requer um esforço inusitado; essa dificuldade e esse esforço não se parecem em nada com aqueles que vivenciamos ao

memorizarmos o rosto pouco conhecido e meio esquecido de outra pessoa; aqui não se trata da insuficiência da memória da nossa imagem externa mas de certa resistência de princípio que oferece a nossa imagem externa. Por meio da introspecção é fácil verificarmos que o resultado inicial dessa tentativa será o seguinte: minha imagem expressa começa, em tons vacilantes a definir-se ao lado de minha pessoa vivenciada por dentro, destaca-se apenas levemente da minha autossensação interna em um sentido adiante de mim e desvia-se um pouco para o lado, como um baixo-relevo, separa-se do plano de autossensação interna sem desligar-se plenamente dela (Bakhtin, 2011, p. 28).

O participante se distancia da relação inicial do eu-para-mim e se desloca para a interação que predomina o eu-para-o-outro. A preocupação agora está na mensagem que o eu – o participante José – vai transmitir para o outro que verá o vídeo – mesmo que seja apenas os pesquisadores, pois “a produção do discurso vem da ação do sujeito em interação com ao menos outro sujeito, sendo o sujeito o mediador entre os sentidos socialmente possíveis [...] de acordo com as condições específicas da interação” (Sobral, 2009, p. 102).

Sobral (2009) esclarece que o sujeito enunciativo, que nesse caso é José, é um sujeito concreto não no sentido empírico estrito, mas como o sujeito do discurso, da narrativa. Desta forma, ele se preocupa com a sua autoimagem, que não simboliza o seu rosto propriamente dito, mas o que a sua fala irá representar para o outro. Esse processo para uma pessoa com DI tem uma carga responsiva ainda maior, visto que historicamente sua voz foi silenciada, pois apenas os que leem e escrevem na maioria das vezes podem se manifestar socialmente. O autor ainda acrescenta que “[...] o sujeito sempre se constitui no discurso como uma personagem de si mesmo, uma ‘máscara’, um ‘pape’ construído na situação em que se encontra [...]” (Sobral, 2009, p. 96).

Para além das cores das lentes do vídeo, as relações de alteridades vão se desvelando e José, incentivado pelos pesquisadores, sai da condição inicial da timidez e adentra na

relação de alteridade conflituosa entre trabalhador e empregador. Nesse momento, ele se distancia do eu-para-mim, que predominava, e passa para a relação de alteridade do eu-para-outro, pois nesse ato comunicativo, os enunciados acentuam a preocupação não apenas consigo enquanto trabalhador, mas expressa a preocupação coletiva com a categoria de que faz parte.

A partir disso, José incorpora o sujeito enunciativo, expondo em sua narrativa a interação entre o eu e o outro que tem como protagonistas o trabalhador e o empregador em circunstância de tensão, pois a iminência de uma greve nas redes de supermercados revela que o contrato de trabalho está ameaçado e esta situação não atinge apenas a José, mas a todos os funcionários, conforme revela o trecho: “Eles querem fazer uma greve geral é a proposta. Eles querem tirar o *ticket* alimentação! E eu acho isso aí é errado, e nosso direito, né?” (Gravação em vídeo, 23 ago. 2018). Nesse enunciado, o pronome “eles” se refere aos funcionários e à organização de uma greve geral, ou seja, não apenas do supermercado em que José trabalha, mas de vários supermercados; o segundo pronome “eles” remete aos donos de supermercado que ameaçam tirar o *ticket* alimentação dos seus funcionários. Nessa situação de retirada do benefício ocorre uma relação de opressão ao trabalhador, essa decisão irá repercutir na vida de todos os funcionários e conseqüentemente incide sobre as relações familiares.

Portanto, a base da relação de opressão ao trabalhador está em uma assimetria, em que a classe patronal, por ter o capital, exerce uma relação opressora sobre os seus empregados, principalmente por se tratar da iniciativa privada; por outro lado, este ato unilateral e opressor não é aceito pelos funcionários que se organizam no sentido de contestar e de dar uma resposta ao ato arbitrário dos donos de supermercado. Ao se constituírem em assembleias para discutirem sobre as questões trabalhistas acontece o dialogismo, ou seja, diante de uma situação opressora, existe uma reação dos funcionários, que não conseguindo resolver diretamente com os patrões se organizam e recorrem às forças sindicais. O endurecimento sobre a retirada do *ticket* alimentação tem como

resposta o fortalecimento da classe trabalhadora por meio de uma greve, e é nesse contexto que surge a reivindicação da qual o nosso participante vivencia intensamente.

Colocando no centro das relações os direitos trabalhistas, ou a classe trabalhadora, tem-se a opressão, com a predominância do outro-para-mim, sendo o outro o empregador, a classe patronal. Na reivindicação, o predomínio é do eu-para-o-outro, sendo o eu – a classe de trabalhadores, que em resposta a retirada de alguns benefícios passa a reivindicar por meio da greve a negociação com seus patrões para que não aconteça a perda.

Na relação de opressão percebe-se que José expõe que acha errado serem retirados os direitos dos trabalhadores. Remetendo as abordagens da deficiência: a pessoa com DI, pela abordagem médica, tem o seu déficit cognitivo como único elemento a ser considerado nas relações sociais, o que o limitaria a fazer conexões e julgamentos sobre a assimetria das relações entre patrões e empregados, mas a narrativa de José demonstra o inverso, contrariando os preceitos dessa abordagem.

O fato de José estar inserido no mercado de trabalho, também o situa na abordagem da deficiência do bem-estar social, que oportuniza que ele esteja inserido em discussões reais que propiciaram a ampliação de suas ideias e atitudes sobre os problemas sociais, sobretudo daqueles que estão trabalhando nas redes de supermercados. Então, a inserção de José no mercado de trabalho não reflete apenas no poder econômico que passou a adquirir, mas refrata sobre o modo como se vê e como atua com criticidade perante as relações entre empregador e empregado.

Em ato contínuo em sua narrativa acrescenta: “Eles querem demitir todos funcionários pra rua e isso aí é errado, porque isso aí, é a gente tem que pra rua e tomar nossos direito!” (Gravação em vídeo, 23 ago. 2018). José, nessa fala, expressa as três relações de interação básicas entre o eu e o outro: em “eles querem tomar nossos direitos”, evidencia a interação o eu-para-o-outro com a opressão extrema na possibilidade de demitir os funcionários; quando afirma “e isso é errado a gente que pra rua e tomar nossos

direitos!” expressa o eu-para-o-outro sobre o que pensa da atitude dos empresários; o eu-para-mim é expresso na perspectiva de que se constitui reflexivo e argumentativo e a sua posição única naquele evento e faz refratar que a demissão é injusta, ou errada.

Nesse caso, por que refratar ao invés do termo refletir? O uso do termo refratar ocorre porque José não vê a situação de apenas um ângulo, ele consegue ver a situação por diversos ângulos, inclusive incluindo-se no processo, e assim, forma a sua opinião avaliando como um todo, ao mesmo tempo em que pensa em si, ele consegue se ver dentro de um processo coletivo em que a organização da categoria indo às ruas é importante para “tomar seus direitos”. Aqui, em contraponto à opressão extrema, surge a reivindicação extrema em que o movimento dos trabalhadores sai dos “muros do supermercado” para que a sociedade esteja ciente das denúncias dos trabalhadores em relação às suas condições de trabalho e da ameaça da retirada dos seus direitos. Nessa perspectiva, a narrativa de José demonstra que “[...] a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode ser desvinculado de suas condições de produção[...]” (Brandão, 2012, p. 11).

Com relação à questão do retorno dos trabalhos aos fins de semana, o participante argumenta que em alguns supermercados já foi retirado o funcionamento de 24h por causa da violência, e sobre a volta das atividades nos fins de semana ele demarca o horário que funcionaria, e, novamente faz a conexão de que o horário de saída dos funcionários seria tão perigoso com o funcionamento de 24h, assim como questiona se seria possível que a abertura aos fins de semana retornasse, já que anteriormente tinha sido um ganho do trabalhador pelo sindicato em Belém.

No último trecho da entrevista, os pesquisadores tentam buscar elementos da fala do participante antes do vídeo em que dizia que apesar de ele não ser pai de família, via que trabalhar aos fins de semana seria algo ruim, pois o trabalhador não teria a oportunidade de ficar com seus filhos em casa ou aproveitar para

ter lazer em um passeio ou na igreja. Por isso, houve o questionamento:

PE: O que você falou da família ainda agora? Que o funcionário não vai mais ter tempo, para quê? Para ficar com a família?

JO: É, pra quem tem filho, eu não tenho filho, né? Pra quem tem filho acho precisa. E precisa do *ticket* alimentação, né? Eu acho isso aí errado, a gente tem que lutar por nossos direito, né? Só pra quem tem aquele vale digital vem descontado parece R\$ 100,00 no *ticket* alimentação no vale, eu acho isso é errado, né? (Gravação em vídeo, 23 ago. 2018).

No vídeo, José responde de modo resumido, sem argumentar como havia feito na primeira vez, o que confirma que cada ato é único e irrepetível.

Estar participando de um paradigma de inclusão diferente, em que há o convívio com os outros funcionários no trabalho, bem como o auxílio da sua tia em casa, auxilia na sua constituição enquanto sujeito crítico, ou seja, José tem deficiência intelectual, mas isso não o impede de ter seu posicionamento crítico sobre os seus direitos enquanto cidadão.

Vale ressaltar, que José vive em uma família de pessoas com deficiência intelectual, pai, mãe, irmão, com exceção de uma tia. Essa tia, em uma conversa com a coordenadora/pesquisadora, relatou que

Sempre acompanhava e esclarecia sobre algumas questões relacionadas à atividade que o sobrinho exercia no supermercado, bem como ia às reuniões referentes aos direitos das pessoas com deficiência quando promovidas no pelo ministério público e pela Organização dos Advogados do Brasil (OAB). Acrescentou que quando José chegava em casa, no fim do dia, era comum eles conversarem sobre tudo o que acontecia no ambiente de trabalho e assim, ela dava orientações sobre algumas situações de conflito, incentivando que ele mesmo tentasse resolver (Diário de campo, 15 jan. 2019).

Desse modo, a sua relação no ambiente de trabalho lhe proporciona o maior desenvolvimento de sua cognição acerca das desigualdades sociais e econômicas. Em suas narrativas é recorrente o assunto, é um estudante com deficiência intelectual que embora tenha dificuldade com a leitura no papel, tem uma visão de mundo bem desenvolvida.

Vale destacar que a sua autonomia e desenvoltura no ambiente de trabalho diferem do que é afirmado sobre o estudante no laudo médico:

Atesto que José da Silva, nascido em 03/10/1981, RG 000006, é portador de patologia neurológica definitiva compatível com o CID.10: F71.1 (Retardo mental moderado). Estando apto para desenvolver atividade de trabalho que não seja considerada complexa (Laudo médico, 14/03/16).

Observa-se que a terminologia utilizada pelo médico psiquiatra está intrinsecamente ligada à percepção do outro a partir do modelo médico da deficiência, centrado no corpo lesionado. Nesse caso, o baixo nível de cognição é referido como “patologia neurológica definitiva e o retardo mental moderado”, em que a palavra “definitiva” tira qualquer possibilidade de mudança ou evolução, ou seja, aprisiona José à condição de deficiência.

O mesmo laudo apresenta José apto a desenvolver atividade de trabalho, porém também qualifica e delimita desde que não tenha complexidade. O enunciado traz termos técnicos impregnados de conceitos que vê o deficiente apenas pelo olhar biológico, em nenhum momento há qualificação sobre características de José por uma vertente do olhar social, por exemplo, de como José desenvolve e aplica conceitos sobre a ética no trabalho, como é extrovertido e comunicativo. No discurso médico é como se a sua função orgânica prevalecesse no desenvolvimento de todas as habilidades, condenando a uma identidade fechada, sem possibilidade de mudança. José nasceu

com deficiência intelectual e isso é definitivo para qualquer circunstância da sua vida, conforme esse posicionamento do laudo.

O médico que assinou, a partir desse laudo, atribui a José uma identidade fechada, o parecer clínico de retardo mental engessa o paciente a uma categoria universal, definitiva e generalista. Nesse sentido, o médico não procura investigar a constituição de José pela ótica da alteridade, como, por exemplo, analisar durante a consulta como tem sido o processo de autonomia em relação a questões do seu local de trabalho, ou ainda, solicitar que os pais levassem o relatório pedagógico da escola para fazer um paralelo com o quadro clínico.

O processo de interação expresso entre o médico e o paciente é de uma alteridade clínica do corpo lesionado, limitando a pessoa com deficiência, vendo o corpo não como sujeito, mas como objeto de estudo, estabelecendo, então, a “coisificação” do sujeito, ou seja, ele é apenas mais um objeto de estudo, a ser diagnosticado e tratado, que nessa circunstância é assinalada a impossibilidade de evolução desse objeto estudado pelas ciências biológicas.

Por esta percepção do outro-deficiente se pensa em uma identidade fixa, imutável. José, com sua baixa compreensão e dificuldade de memorização, seria impedido de desenvolver um pensamento lógico e crítico.

Destacou-se alguns trechos extraídos do relatório pedagógico do AEE, os quais se aproximam das características de José tendo um olhar diferenciado do laudo médico que apresentou uma identidade fechada e definitiva:

José é extrovertido, educado, interage bem com as pessoas, colegas, professores e funcionários. Acredito que o fato dele trabalhar, no supermercado, contribui para tal característica. Ele tem compromisso com os estudos, não gosta de perder aula. A leitura é comprometida, lê palavras curtas, com sons mais simples. Ao longo do semestre trabalhamos a leitura a partir da consciência fonológica, quando o aluno foi estimulado a atentar para os sons que emitia e relacioná-los a determinada grafia, nessa atividade José era atencioso e esforçado. Quanto aos resultados positivos desta atividade, ele

oscilava em alguns momentos apresentava avanços e outros não (Relatório de AEE, 2015, p. 1).

Nessa abordagem já é possível perceber a interação entre a professora do AEE e o aluno José, considerando o estudante com uma percepção de totalidade, ou seja, não é apenas a condição orgânica que representa a pessoa com deficiência, mas a cadeia de suas interações sociais, isto é, a relevância do outro nesse processo. Por esta razão, ao ter acesso ao olhar da professora do AEE, pode-se qualificar como relação de alteridade biossocial, em que leva em consideração tanto os aspectos biológicos, como sociais para realizar o parecer pedagógico prevalecendo a relação o outro-para-mim.

Nesse caso, a relação que a professora estabelece com José não é de sujeito com objeto, mas uma relação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a relação social é evidenciada como uma forma de transformação positiva quando afirma que “José é extrovertido, educado, interage bem com as pessoas, colegas, professores e funcionários. Acredito que o fato dele trabalhar, no supermercado, contribui para tal característica” (Relatório de AEE, ano 2105, p. 3).

As relações de alteridade de Carlos

Carlos é apenas um ano mais velho que seu irmão José. Vivem desde o nascimento na mesma casa, tiveram a mesma criação, sempre estimulados a estudar. Carlos é muito tímido, quase não fala e usa mais a gesticulação da cabeça para concordar ou discordar sobre o que lhe é perguntado. Tem a fala compreensível, mas a timidez quase não o deixa à vontade para expressar o que pensa. É importante compreender que Carlos vive muito restrito ao convívio do lar, não trabalha, frequenta a escola especializada durante o dia e à noite a EJA. Passemos ao seu relato:

PE: Como é lá na escola especializada?

CA: ((ficou calado))

PE: Tu ainda vais para outra escola?

CA: ((silêncio))

PE: Vai?

CA: ((balança a cabeça afirmativamente))

[...]

PE: Gosta de lê em casa?

CA: ((balança a cabeça afirmativamente))

PE: Bastante? Leia este texto.

CA: ((LENDO)) Os índios parecem semelhantes, mas existem muitas diferenças entre eles. Todos os aspectos da cultura indígena podem variar bastante entre os povos, ou até mesmo dentro de uma mesma comunidade ao longo do tempo. A língua, a forma de organização social e política, os rituais, os mitos, as formas de expressão artística, as habitações e a maneira de se relacionar com o meio ambiente são exemplos de fatores que se diferenciam.

PE: Desse texto que a gente leu “A diversidade da cultura indígena”, o que foi que tu entendeste?

CA: ((fica calado)) (GA, 16 jan. 2019).

Carlos respondeu sempre de forma sucinta e geral. Os pesquisadores, por vezes, faziam várias perguntas e ele ficava na maioria das vezes em silêncio. A estratégia de pedir para ele ler não fazia parte do roteiro da entrevista, mas foi uma forma de buscar aproximação com o estudante. Ele leu o texto de forma corrida, sem entonação nas frases e realizando a leitura com voz baixa.

Sobre a questão do desenvolvimento da leitura de Carlos, os pesquisadores obtiveram algumas informações registradas, como se pode ver a seguir:

A professora do AEE confirmou que o aluno lia, que retirava na maioria das vezes respostas do texto, que a sua dificuldade estaria em conciliar a leitura do texto para a leitura de mundo, que embora guardasse algumas informações de memória, isso ficava restrito a alguns assuntos, ou ainda ao texto proposto, mas que ele não conseguia fazer conexão com o dia a dia, ou seja, contextualizar ou ampliar discursões. Por exemplo, ele lê aquele texto, mas não consegue chegar com o professor e discutir verbalmente aquele assunto, se posicionar ou opinar sobre uma temática ou associar a

outros contextos atuais. No Laudo psiquiátrico de Carlos é registrado para além da deficiência intelectual, o autismo, que, no caso, de acordo com a professora do AEE, o desenvolvimento da leitura – da linguagem de português e da língua inglesa – tornou-se o foco do aluno, mas ele não lê de forma crítica, apenas pronuncia as palavras, mas que para uma pessoa com DI é um avanço importante (Diário de campo, 25 jan. 2019).

Em complementação a este ato comunicativo, o acesso ao relatório pedagógico do AEE permitiu ratificar algumas características de Carlos, como:

Carlos é introvertido, mas educado, interage bem apenas com as pessoas que cria vínculos. Ele tem compromisso com os estudos, não gosta de perder aula. A leitura é fluente, lê palavras complexas. No entanto, é comum ter dificuldades para compreender e realizar comandos simples (Relatório pedagógico do AEE, 2015, p.3)

Dessa forma, o relatório pedagógico do AEE converge para a informação de que Carlos pronuncia as palavras, tendo dificuldade em compreendê-las, ou seja, a dificuldade está na construção do sentido do texto, assim,

[...] ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos. [...]. Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições

iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (Soares, 2003, p. 31).

A relação de Carlos com o texto escrito é de não consegue atingir a compreensão do texto e, assim, o leitor-autor estabelecem uma relação sem interpretatividade, já que

O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre os sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos [...]. A interação entre os locutores é o princípio fundador da linguagem: o sentido depende da relação entre sujeitos [...] (Barros, 2007, p. 26-27).

A relação de Carlos com o autor de qualquer texto não consegue ser plena, uma vez que a mensagem é apenas decodificada. Há uma dificuldade na interpretação, ou seja, o texto é lido como produção sonora, como leitura do som das palavras, porém não se realiza na construção do sentido dos enunciados.

Sendo assim, o que Carlos decodifica pouco amplia nas suas relações entre o eu-outro, não o ajuda nas soluções de problemas do dia a dia, pois é um conhecimento que não reflete na sua interação com outro – enquanto outro-autor, outro-professor ou outro-colega. A relação que faz na maioria das vezes quando decodifica é com outro no sentido do eu e da minha consciência, sendo que esta relação do eu-para-mim ocorre sem a compreensão do texto.

A palavra escrita se realiza na imagem, Carlos realiza a pronúncia das palavras, sem seus tons emotivos-volitivos, não construindo a palavra na sua forma plena. Nesse aspecto,

Historicamente, a linguagem cresceu a serviço do pensamento participativo e dos atos realizados, e começa a servir o pensamento abstrato apenas nos nossos dias. A expressão, do interior, de um ato

realizado, e a expressão do Ser-evento único e unitário no qual esse ato é realizado, requerem a inteira plenitude da palavra: seu aspecto de conteúdo (a palavra como conceito) tanto quanto seu aspecto palpável-expressivo (a palavra como imagem), e seu aspecto emocional-volitivo (a entonação da palavra) em sua unidade (Bakhtin, 2014, p. 45).

Amorim (2016) acrescenta que a questão do ato movimenta a palavra plena, deste modo a palavra é constituída de conteúdo e sentido, ou seja, a palavra enquanto imagem e a palavra no seu aspecto emotivo-volitivo, que seria na palavra viva, compreendendo que “as entonações são valores atribuídos e/ou agregados aquilo dito pelo locutor, esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionando-se historicamente frente ao seu interlocutor” (Stella, 2016, p. 178).

Para Carlos, a não compreensão de textos, somada à restrição em suas relações sociais, dificulta perceber a palavra plena, ou seja, não há um posicionamento histórico frente ao interlocutor. Carlos, tanto pela sua característica em responder de modo sucinto ou lacônico, como por sua não compreensão de texto, acaba limitando a ampliação de interação com o outro, sobretudo nas formas básicas do eu-para-o-outro e do outro-para-mim em situações concretas.

Apesar de não compreender o texto, percebe-se que sente satisfação em realizar a decodificação, pois de alguma forma há uma valoração positiva tanto dos pesquisadores, como da dona Catarina, sua tia, presente na entrevista, no sentido de reconhecer a qualidade ao ouvir o estudante ler sonoramente o texto. Nesse momento, acontece um reconhecimento, um enaltecimento, quando prevalece a relação do eu-para-outro. O eu com a competência de decodificar assume perante o outro um valor positivo, este movimento de reconhecimento acontece pelo fato da valorização da linguagem escrita.

Em nenhum momento Carlos demonstrou-se temeroso ou com o medo, pois sabia que tinha a competência de pronunciar as

palavras, e que de alguma forma isso representava socialmente uma relação com o outro ou com a sociedade de valoração positiva.

A forma de Carlos interagir com o outro e com o mundo é predominantemente pelo gesto corporal, tendo como grande aliado o movimento da cabeça para concordar ou discordar. O gesto corporal, quase que o tempo todo, é um elemento comunicativo e interativo por meio de suas expressões. O discurso dele é predominantemente revelado

[...] no gesto corporal (mímico), na expressão dos olhos, do rosto, das mãos, de toda a aparência física no modo de conduzir o próprio corpo. O acanhamento, a presunção, o atrevimento, a desfaçatez, a afetação, a dengue (o corpo se torce na presença do outro) [...]. Em tudo através do que o homem se exprime exteriormente (e, por conseguinte, para o outro) – do corpo à palavra – ocorre uma tensa interação do eu com o outro [...] (Bakhtin, 2015, p. 331).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “Relações de alteridades: narrativa de/sobre alunos com deficiência intelectual”, referenda uma atitude responsiva de escuta. Escutar o outro a partir de um princípio dialógico.

Concebe-se que os sujeitos de pesquisa como pessoas que historicamente são construídas por palavras alheias e palavras suas. A partir das narrativas dos estudantes com DI, foi possível estabelecer uma análise dialógica, em que as relações de alteridade foram, aos poucos, desveladas, caracterizadas e analisadas. Vale ressaltar que o desafio da pesquisa dos alunos com DI na EJA, possibilitou o contato da pesquisadora com o corpus da pesquisa e fez refletir sobre as interações desse outro na escola, no trabalho e no lar.

Retomando o objetivo geral que foi analisar dialogicamente as relações de alteridade na constituição dos alunos do AEE da EJA com DI, pode-se perceber que a relação eu-outro estão tanto nas narrativas dos alunos, como em outras vozes de quem falam sobre

eles, como as contribuições do registro do diário de campo com as percepções da professora do AEE, das professoras do ensino regular, da tia e do pai dos alunos, ajudando na construção das narrativas, que ora ratificam as falas dos estudantes e que ora complementam os dados da pesquisa, dando subsídios para a análise dialógica.

Na resposta para a questão – como o estudante com DI se constituem a partir da palavra do outro? – percebemos que, apesar dos estudantes terem uma proximidade pela condição de deficiência intelectual e ainda serem de mesmo núcleo familiar suas narrativas são bem diferentes, que as relações do eu e do outro refletem em suas vidas, as quais influenciaram na constituição dos dois participantes, cada um a seu modo. No caso do enunciado escrito – no laudo médico e no relatório do AEE – e no enunciado falado é observado tanto discursos com valorações positivas como negativas, que repercutiram em suas constituições, e desse modo ratificaram a relevância das inquietações iniciais, em que os discursos dialógicos por meio das narrativas evidenciaram que os sujeitos não têm uma identidade fechada, mas alargada sempre pelo outro.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. (2016). Cronotopo e Exotopia. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos básicos**. São Paulo: Contexto: p. 95-114.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (2011). O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes: p. 1-192.
- _____. (2014). **Para uma filosofia do Acto**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Coord. Bruno Monteiro. Porto: Deriva editores.

- _____. (2015). **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. (2007). Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. *In: FARACO, Carlos Alberto; Tezza, Cristovão; Castro, Gilberto (org.). Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR: p. 21-38.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. (2012). **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- GARCIA, Othon Moacyr. (2010). **Comunicação em prosa moderna. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: editora FGV.
- LABOV, William; WALETZKY, Joshua. (1967). Narrative analysis. *In: HELM, June. (Ed.). Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press: p. 12-44.
- SOBRAL, Adail. (2009). **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado das letras.
- SOBRAL, Adail. (2016). Estética da criação Verbal. *In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto: p.165-187.
- STELLA, Paulo Rogério. (2016). Palavra. *In: BRAIT, Beth. (org.). Conceitos-chaves*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

A pré-história da escrita e o desenvolvimento da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural

Antônio Sérgio Vasconcelos Darwich

I

Este artigo é uma continuidade do trabalho sobre o papel das interações sociais e da dialogia no desenvolvimento da escrita com adolescentes (Darwich, 2000). Neste presente trabalho, pretendemos explicar o desenvolvimento da escrita a partir de sua pré-história, ou seja, a partir das técnicas criadas pela criança próximas ao que costumeiramente chamamos de escrita e que desempenham funções idênticas às da escrita alfabética simbólica aprendida na escola. Em segundo lugar, queremos desvendar como estas formas escritas da pré-história da criança se desenvolvem do seu caráter não diferenciado e não instrumental para uma escrita simbólica, diferenciada e com clara função instrumental ou de mediação. Noutras palavras, pretendemos explicar como as primeiras formas de escrita, não diferenciadas e sem função de auxílio a registros de conteúdos ou à memória passam a ser diferenciadas, a terem a função instrumental, de mediação, auxílio à memória e a registros de conteúdos pela criança.

Enfim, queremos elucidar como a escrita se torna uma função da consciência e autorreguladora da conduta da criança e, assim, contribuir para o ensino escolar. As tarefas da investigação científica objetivam, precisamente, “desvendar essa pré-história da fala escrita infantil, comprovar o que leva a criança à escrita, por quais momentos importantíssimos passa esse desenvolvimento pré-histórico, qual a sua relação com o ensino escolar” (Vigotski, 2021, p. 108). Sem uma análise que ultrapasse as aparências, é muito “[...] difícil desvendar as etapas que preparam o desenvolvimento da escrita. Frequentemente, em condições

externas desfavoráveis, essas etapas transcorrem de forma embolada e oculta, não sendo sempre possível observá-las e verificá-las.” (Vigotski, 2021, p. 108).

Estas marcas gráficas da pré-história da escrita são, infelizmente, deixadas de lado a partir do momento em que “a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado”. (Luria, 1979, p. 143).

De nossa parte, pelas razões já expostas acima, queremos colaborar para a compreensão do desenvolvimento da escrita. Por outro lado, também queremos contribuir para superação de antigos problemas da educação pública, como os baixíssimos níveis de proficiência em leitura e escrita no Pará e no Brasil. (Relatório SAEB/INEP/ANA, 2018). Problemas desta ordem, como sabemos, provocam prejuízos não só para a escolaridade da criança como para o desenvolvimento de sua personalidade e socialização.

Em seus respectivos trabalhos, Vigotski (1921) e Luria (1979) analisam as invenções das crianças no desenvolvimento da escrita durante sua pré-história individual. Desvendar as origens da escrita ajuda-nos melhor instrumentalizar o professor nesta atividade cultural, como constatamos na explicação seguinte:

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever (Luria, 1979, p. 144).

Nossas considerações iniciais, esclarecem os objetivos deste artigo e suas motivações sociais e educacionais. Para isto, partimos dos pressupostos de dois eminentes autores da Psicologia Histórico-Culturais, Lev Vigotski e Alexander Luria, e de autores da linguística Marxista, como Valentin Volóchinov.

II

O desenvolvimento da escrita tem início na transformação da escrita de atividade interpessoal em atividade intrapessoal. São processos de desenvolvimento complexos onde a história social e individual se combinam “para que a fala escrita da humanidade se transforme em fala escrita da própria criança”. (Vigotski, 2021, p. 107).

Este processo nos remete ao que Vigotski (1921) chamou de “lei geral do desenvolvimento cultural”, segundo a qual toda função psicológica já fora, antes, uma função da sociedade. Portanto, as marcas gráficas criadas por crianças em sua pré-história individual, como rabiscos, traços ou desenhos, constituem a gênese da escrita aprendida na escola.

O desenvolvimento da escrita, pelo que vimos até aqui, não pode ser compreendido como um comportamento meramente externo e mecânico, mas sim em relação à história da criança e de seu contexto sócio-histórico. Portanto, tanto os rabiscos e desenhos, utilizados pela criança como meras ações autocontidas e brincadeiras, assim como os grafismos utilizados como meios de registro e de auxílio à memória fazem parte do fluxo histórico e dos enunciados da criança, de sua cadeia de atos discursivos. Levar isto em consideração permite-nos apresentar a escrita à criança a partir da “concretude da sua formação histórica”. (Volóchinov, 2018, p. 193). Desta forma, situamos a escrita num contexto social amplo e como parte de uma totalidade humana e menos distante daquilo que a criança já conhecia sobre a escrita antes do seu ingresso na escola.

III

Do ponto de vista psicológico, o desenvolvimento da escrita relaciona-se às complexas combinações entre diferentes linhas de desenvolvimento, como a evolução biológica, a história social e a história individual da criança. Estas linhas de desenvolvimento determinam mudanças do comportamento da criança, do natural,

inconsciente e imediatista para o comportamento cultural, mediado por signos e consciente.

Os fatores mais importantes para a mudança da conduta natural para social são as relações sociais e a cultura e, destaca-se entre os fatores culturais, o papel dos signos sociais. Num primeiro momento, os signos influenciam o desenvolvimento da consciência a partir do exterior e, só posteriormente, a partir do interior do indivíduo. Estas mudanças são essenciais para se compreender o desenvolvimento da escrita, como veremos adiante.

O comportamento natural, que a criança apresenta ao nascer, é regulado pelas funções psicológicas elementares. Estas estão relacionadas à história biológica da espécie humana e são o centro da pré-história do desenvolvimento psicológico. Como exemplo destas funções elementares temos os atos reflexos (palmar, sugar, pupilar...) ou a percepção e atenção diretas, e a memória por reconhecimento, entre outros.

O comportamento social e o desenvolvimento da consciência têm início, em seguida, com o surgimento dos signos sociais (verbal, gestual...). Então, as demais funções são reorganizadas noutro sistema psicológico mediado pelos signos sociais. Denominamos estas de funções psicológicas superiores, como a própria fala, a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento, os afetos conscientes, a moralidade, mas também a escrita, o cálculo, as diferentes formas de arte, entre outras. Os signos, como vimos, transformam as funções psíquicas elementares em funções superiores (conscientes). Os signos possuem inicialmente a função comunicativa e a de intercâmbio social. Posteriormente, os signos desenvolvem a função autorreguladora ou reversa: ou seja, a criança passa a usar os signos para orientar seu próprio comportamento. Vygotski e Luria (1930/2007, p. 56) definem a ação reversa ou autorreguladora dos signos sociais, num estudo sobre a memória, quando a criança “não se dirige a outras pessoas, mas a si mesma possibilitando resolver o problema de recordar com ajuda de signos externos”.

Na história, o ser humano criou “uma infinidade rica de símbolos gráficos e mnemônicos para acumular informações”. (Martins; Carvalho; Dangió, 2018, p. 338). Consequentemente, estes signos e símbolos, posteriormente, orientam a conduta individual a partir da experiência coletiva.

A exemplo dos quipus – que são os nós feitos em cordas por povos tradicionais do Peru e da Bolívia para conferir e memorizar o número dos rebanhos. (Vygotsky; Luria, 1996). Outro exemplo são as figuras douradas usadas, por antigos contadores de fábulas africanos, para auxiliar a lembrar e recontar fábulas nos encontros entre aldeias ou viagens (*Ibidem*). Ou ainda os *motes*, propostos aos repentistas nordestinos para auxiliar na criação dos versos subsequentes, compostos de improviso pelos repentistas (Darwich, 2000).

Temos também o exemplo da fala egocêntrica. Neste tipo de fala, a criança usa nitidamente as palavras, ou seja, os signos sociais, para orientar sua própria conduta para resolver problemas ou quando brinca.

Como vemos, a ação reversa dos signos toma forma quando a mediação semiótica externa se transfere para o domínio da mediação semiótica interior – ou individual. Portanto, o signo social surge na cultura a partir de uma convenção coletiva, para o ser humano registrar, contar, medir, nomear objetos sociais e, ao mesmo tempo, organizar seu próprio comportamento.

[...] os signos linguísticos são arbitrários e convencionais, pois a relação que mantém com o simbolizado não é motivada, ou seja, não existe uma relação natural externa entre os símbolos e o simbolizado. Os signos linguísticos são o resultado de um acordo social sobre sua interpretação e usos (Gontijo, 2011, p. 241).

Para explicar o desenvolvimento do signo do social para o pessoal, detalhamos a Lei Geral do Desenvolvimento Cultural:

Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre

duas pessoas. [...] a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas” (Vygotski, 2000, p. 24-25).

Como vemos, a criança se humaniza, quando a cultura passa a fazer parte da criança (Sigardo, 2000). A fala e as palavras, paradigmas para o desenvolvimento das funções da consciência, são simbolismos sociais que se tornam individuais - ou psicossociais, pois estas “permanecem ‘quasi’-sociais [...] o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade”. (Vigotski, 2000, p. 27). Isto essencialmente demonstra que a autorregulação deriva da relação com outros. Este é também o fundamento da consciência e, por conseguinte, do desenvolvimento da escrita. Isto nos leva a olhar para a consciência como um sistema cultural e psicológico que nos permite superar “os limites do reflexo imediato da realidade e pensar o mundo em suas relações complexas e abstratas, ultrapassando os limites da percepção sensível” (Gerken, 2008, p. 554). Para Vigotski e Luria (1930; 2007), as relações sociais produzem o signo que, por sua vez, é o responsável pela tomada de consciência de tudo aquilo que está além da aparência, da percepção imediata para, enfim, acessarmos as camadas mais profundas da realidade.

IV

Como vimos anteriormente, o signo verbal, assim como o escrito, são atividade interpessoais reconstruídas como atividade intrapessoal. Mas não só isto, é importante sopesar as especificidades da fala e da escrita como formas de simbolismos. A fala é um simbolismo de primeira ordem, pois representa diretamente os objetos sociais. Já a escrita, a princípio, é um simbolismo de segunda ordem, pois representa a fala e, só posteriormente, representa diretamente os objetos. Desta forma, Vigotski considera o signo escrito como

[...] um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto [...] a fala escrita é um sistema de signos que representam sons e palavras da fala oral que, por sua vez, são signos de objetos e de relações reais. Gradualmente, esta relação medianeira ou intermediária, [...] estingue-se, e a linguagem escrita se transforma em sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos (Vigotski, 2021, p. 105).

Além de simbolismos indiretos, que evoluem para simbolismos diretos, a fala escrita, como a denomina Vigotski (2021), possui uma pré-história natural, quando rabiscos, traços e garatujas desempenham papel de brincadeira, imitação da escrita do adulto ou ainda como meras reações a estímulos externos. Noutro momento, observa-se uma mudança: estes rabiscos deixam de ser rabiscos em si e imitação da escrita do adulto e passam a exercer a função instrumental ou mediadora de auxiliar a memória, nomear e representar objeto ou pessoa. Isto acontece, quando estas primeiras marcas gráficas deixam de ser marcas *em si* e se tornam marcas gráficas *para si*, transformando-se em signos sociais. Porém, uma vez mais, repetimos: estas primeiras marcas são importantes passos para a apropriação da escrita simbólica ainda na idade pré-escolar:

[...] antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta "pré-história" individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. (Luria, 1979, p. 144).

Segundo o autor, quando a criança alcança este estágio, já utiliza rabiscos ou desenhos como *meios* para lembrar ou representar. Estas técnicas pressupõem a habilidade da criança, como diz Luria (1979, p. 145) "para usar uma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional

auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar".

Os signos auxiliares são a base do comportamento cultural e, em consequência disto, toda função psicológica da consciência foi, em algum momento, uma função social. Portanto, este processo, mediado por signos, contribui "para que a fala escrita da humanidade se transforme em fala escrita da própria criança" (Vigotski, 2021, p. 107).

As análises de Vigotski e de Luria sobre a pré-história da escrita até à fronteira da escrita alfabética simbólica demonstram como este desenvolvimento é extremamente contraditório e não linear. Constatamos que, a cada mudança vivida pela criança no desenvolvimento da escrita, ela retoma aspectos de períodos anteriores. Voltam à tona antigas estruturas da consciência que se mesclam às mais recentes. Por isso, encontramos no desenvolvimento da escrita "as metamorfoses mais inesperadas e a cada passo, podemos constatar processos de retrocesso, de extinção, de desenvolvimento reverso de processos velhos". (Vigotski, 2021, p. 106).

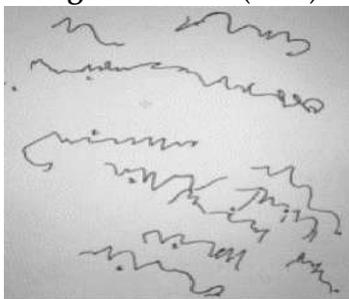
V

Durante a pré-história da escrita, a criança usa várias formas de registros gráficos como para imitar ou registrar conteúdos. Estas formas mudam e vão constituir os períodos de desenvolvimento que, segundo Luria (1979), resumem-se em: a) etapa pré-instrumental, sem função instrumental; b) etapa dos rabiscos não diferenciados com função instrumental; c) etapa topográfica; d) etapa dos signos diferenciados (rabiscos ou desenhos) com função instrumental.

Começamos, portanto, com a etapa ou fase dos traços e/ou rabiscos "não diferenciados, que não tinham qualquer significado funcional" (Luria, 1979, p. 150). Quando muito, estes traços são imitações da escrita adulta, uma brincadeira. Aqui, há uma dissociação entre a escrita e seu objetivo original, pois estes traços

são feitos pelo mero prazer da criança rabiscar o papel. Não há conexão entre rabiscos e as ideias que a criança tenta registrar. Em consequência, a criança não utiliza estes rabiscos como auxílio funcional – por exemplo, para lembrar-se de algo ou para representar algum significado. Por isto, esta fase é chamada de *pré-instrumental*. No trabalho de Luria (1979), registrado na “Figura 1”, o autor pede para Lena (4 anos) escrever as frases: 1. Há cinco lápis sobre a mesa. 2. Há dois pratos. 3. Há muitas árvores na floresta. 4. Há uma coluna no pátio. 5. Há um grande armário. 6. A bonequinha.

Figura 1: Luria (1979)



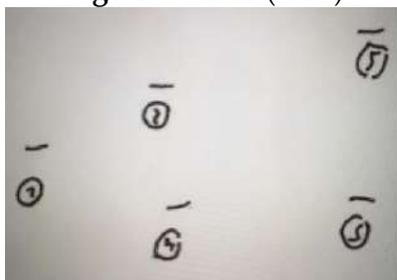
Posteriormente, o pesquisador pede à criança ler o que escreveu, mas a criança não consegue recorrer à escrita para se lembrar das sentenças.

No período seguinte, ocorre uma grande mudança: os mesmos rabiscos não diferenciados e sem sentido passam a ter função mnemônica para a criança. A criança agora recorre a estes rabiscos para se lembrar daquilo que registrou com eles. Então, os rabiscos não diferenciados passam a ter a função instrumental de auxílio à memória. Porém, devido ao domínio incipiente dos signos e da escrita, a função instrumental dos rabiscos ainda é instável e logo as crianças se esquecem dos conteúdos que estes representam.

Outro período inerente à pré-história da escrita é a dos *sinais topográficos*. Estes grafismos agora são claramente identificáveis e carregados de funcionalidade. As crianças puderam registrar e, depois, lembrar do significado delas com ajuda dos sinais

topográficos: “distinguia-os rigorosamente, sabendo, com exatidão, o significado de cada um”. (Luria, 1979, p. 158). O pesquisador pediu a uma criança, Brina, de cinco anos, que escrevesse as seguintes frases, registradas na “Figura 2”, abaixo: 1. Vaca. 2. Uma vaca tem quatro pernas e um rabo. 3. Ontem à tarde choveu. 4. O lixo da chaminé é preto. 5. Dê-me três velas.

Figura 2: Luria (1979)



Com os sinais topográficos, as crianças podiam se lembrar dos significados deles posteriormente. Por isso, são considerados os primeiros rudimentos de escrita. Com seu auxílio, as crianças lembram dos conteúdos registrados associando-os “a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica”. (Luria, 1979, p. 158). No entanto, sua função mnemônica desaparece com o tempo. Os sinais topográficos também se limitam a sugerir ou indicar a existência de um conteúdo, sem determinar qual seria este conteúdo. As crianças utilizam as marcas topográficas como anotações individuais sem um significado social imediato. Por isso são ainda um signo gráfico não diferenciado, não um signo simbólico, pois, com o tempo, “não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado”. (Luria, 1979, p. 159). Os traços topográficos são um passo importante no desenvolvimento da função instrumental, de auxílio à memória ou ao registro de conteúdos, mas apenas como uma sugestão. Por isso, não são considerados ainda signos sociais, que se caracterizam por terem “um significado objetivo, que é o mesmo para todos” (Luria, p. 161).

VI

Nossa discussão demonstrou a escassa e precária estabilidade da escrita não diferenciada para exercer uma função instrumental. O passo seguinte é transformar o rabisco não diferenciado em signo diferenciado capaz de expressar, de fato, um conteúdo e servir de auxílio à memória: “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança” (Luria, 1979, p. 161).

É assim que Luria (1979) analisa a passagem dos rabiscos para os desenhos. Mas antes deste passo, nossa análise se deterá nas condições concretas e nos fatores que possibilitam a transição da escrita não diferenciada para os signos com sentido que expressem um conteúdo. Há, então, dois caminhos para a criança alcançar este objetivo: neste momento, como descrevemos acima, os antigos rabiscos podem ser utilizados com função mediadora para a memória e registros de conteúdos. Porém, a forma de escrita pode mudar também, ou seja, a criança pode substituir os rabiscos pelos desenhos ou pictogramas para registrar uma ideia ou para se lembrar de algo. Nos dois casos, a criança pode substituir o signo primário não-diferenciado para o diferenciado que expressa um conteúdo. Mas agora, vamos nos debruçar sobre o que leva a estas mudanças.

As primeiras formas de diferenciação estão relacionadas ao ritmo da frase. Como exemplo, desde muito cedo a criança anota “palavras ou frases curtas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos”. (Luria, 1979, p. 162). Apoiado em dados empíricos, Luria (1979) confirma a descoberta de que estas marcas são algumas das primeiras diferenciações gráficas na escrita da criança.

Outros dois fatores também podem levar a criança a mudar da fase não diferenciada da escrita para a diferenciada. Estes fatores são os números (ou a quantidade) e a forma. Como a forma, que

inclui tamanho, cor e outros atributos geométricos, conduzem diretamente ao desenho como escrita, deixaremos esta discussão para depois. Aqui exemplificaremos somente como a quantidade facilita o salto para os signos com conteúdo.

Vários estudos históricos e linguísticos confirmam o surgimento da escrita diretamente relacionado ao registro e identificação de quantidades de objetos, mercadorias, propriedades de terra, pagamentos de impostos, numerais, unidades de medida, nomes de pessoas (Sampson, 1996). A partir destes elementos da história social, Luria (1979, p. 164) teoriza que, ao introduzir o fator número:

[...] pudemos prontamente produzir uma atividade gráfica diferenciada nas crianças de quatro, cinco anos, levando-as a usar signos para refletir o número dado. É possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade (p. 164).

Então, Luria (1979) pediu a uma criança (Brina, 5 anos) que escrevesse algumas frases. A criança registrou sentenças com rabiscos não diferenciados que não representavam nenhuma ideia e sem função mnemônica. Logo depois, o autor introduziu o fator quantidade nas sentenças do experimento e, imediatamente, deu-se o início de diferenciação e do uso instrumental da escrita sob forma de rabiscos diferenciados. Reproduzimos abaixo o protocolo desta sessão do trabalho:

1 — *Eis um homem e ele tem duas pernas.*

Sujeito: Então, eu traçarei duas linhas.

2 — *No céu há muitas estrelas.*

Sujeito: Então, eu traçarei muitas linhas.

3 — *A garça tem uma perna.*

(Faz uma marca) ...A garça está em uma perna. Aí está você...(pontos) A garça

está em uma perna.

4 — *Brina tem 20 dentes.*

(Traça várias linhas.)

5 — *A galinha grande e quatro pintinhos.*

(Faz uma linha grande e duas pequenas; pensa um pouco e acrescenta mais duas) (Luria, 1979, p. 169).

Deparamo-nos acima com o momento em que o fator quantidade foi decisivo para se superar a escrita elementar, mecânica e não diferenciada e fez surgir, no seu lugar, a escrita diferenciada, pois este fator contribuiu para o aparecimento da função instrumental de auxílio à memória e dos signos que expressam um conteúdo.

A análise sobre a pré-história da escrita compreende as tentativas da criança criar rabiscos não diferenciados e sem função instrumental até descobrir que seus rabiscos podem ser usados para lembrar, quando se inicia o uso instrumental da escrita ainda com rabiscos.

VII

Por fim, chegamos ao estágio pictográfico do desenvolvimento da escrita. A princípio, o desenho é uma brincadeira que se esgota em si mesma, um processo autocontido e não instrumental. Nesta situação, o desenho ainda não é usado como auxílio à memória ou para representar um conteúdo específico. Mesmo que a criança desenhe bem, não quer dizer que ela faça uso instrumental do desenho. Posteriormente, a criança descobre o uso instrumental do desenho como um símbolo e este se aproxima da escrita simbólica. A título de exemplo: na fase simbólica, a criança desenha (escreve) um objeto y para representar um objeto x. Ou seja, a criança cria arbitrariamente uma marca no lugar do objeto a ser representado. Mas a criança chega à escrita simbólica ou com uso dos desenhos ou com uso de outros recursos qualitativamente novos, como a escrita alfabética simbólica e as atividades escolares serão os maiores responsáveis pelo surgimento desta última forma de escrita.

No seu trabalho, Luria (1979) pede a Shura, de sete anos, que escreva a sentença: "Há mil estrelas no céu". A criança fez uma linha horizontal ("o céu") e, em seguida, desenhou apenas duas estrelas. O pesquisador, então, perguntou-lhe: "Quantas mais você tem de desenhar?" Shura lhe respondeu: "Apenas duas. Eu me lembrarei que há 1000" (Luria, 1979, p. 179).

Estas duas estrelas exercem papel de signos, pois quando as crianças agem desta maneira já se encontram "no limite da escrita simbólica" (Luria, 1979, p. 179). No entanto, devido a percepção infantil ser escassamente diferenciada e difusa, a criança utiliza o *todo* como mediação em suas representações pictóricas. À medida que seu desenvolvimento cultural avança, a criança tende a substituir o todo pela parte em seus meios indiretos para estruturar suas representações. No caso do desenho de Shura, o todo (as mil estrelas) está representado pelas duas estrelas. Estes são os meios indiretos utilizados pela criança para retratar as mil estrelas. Nitidamente, a criança cria os signos que representam um conteúdo e, assim, ingressa na escrita simbólica.

Outro exemplo de desenho como escrita simbólica é o de Helton, sete anos. É um exemplo bem brasileiro culturalmente falando. Numa atividade de um dos programas de complementação escolar que trabalhamos, em São Paulo, a instrução era desenhar um tema mais abstrato do que era usualmente pedido para aquele grupo de crianças. Pedimos às crianças que desenhassem *uma manhã de domingo*. Este tema havia sido retirado da novela, *O menino do Caixote*, do escritor paulistano João Antônio. O resultado foi este abaixo:

Figura 3: arquivo do pesquisador (1993/2023)



Uma semana depois, perguntei às crianças o que tinham desenhado e especificamente a Helton que história contava em seu desenho. Ele me respondeu coerentemente: “Eu desenhei como é o domingo de manhã” (Darwich, pasta 02. Arquivo pessoal, 1993). O seu desenho se tornou escrita e um signo pois era um claro registro de um conteúdo e serviu também como auxílio à memória, pois a criança pode, posteriormente, recorrer ao desenho para lembrar o conteúdo ali registrado. Por outro lado, a criança resumiu seu desenho aos aspectos essenciais de uma *manhã de domingo*: o céu, a igreja, a pipa e a criança. Assim, a parte representa um todo mais complexo e cheio de detalhes ausentes no desenho, mas que podem ser lembrados e revelados por meio dele: transeuntes, carros, ruas, outros prédios, casas, outras crianças, vendedores, enfim, uma pletora de eventos que acontecem numa manhã de domingo brasileira.

VIII

Cabe neste momento uma reflexão sobre questões metodológicas que, infelizmente, não podemos aprofundar aqui, pois ultrapassariam o espaço deste artigo. Como vimos, o signo surge e se desenvolve como resultado dos esforços da criança e das instruções do pesquisador. Tanto na pesquisa de Luria como em nossas atividades na periferia de São Paulo, o papel do pesquisador-educador não foi o de observar de fora, mas de

estabelecer relações com o sujeito para introduzir novas situações-problemas.

Outra questão metodológica importante é como analisar os dados coletados. Os dados se assemelham na aparência. Há rabiscos que não exercem a função instrumental nem se tornam signos sociais. No entanto, outros rabiscos são funcionais e se tornam signos. O mesmo ocorre com os desenhos: uns não são signos diferenciados outros o são. O que muda é a relação da criança com a técnica usada: quando a criança utiliza os rabiscos e os desenhos como um *fim* em si mesmos, estes são pouco mais do que brincadeiras ou reações a estímulos do ambiente. Quando as crianças se relacionam com os rabiscos e os desenhos como *meios* para registrar um conteúdo e, para depois, retornarem a eles para lembrarem-se destes conteúdos, estes se tornam signos, mediações, ferramentas culturais para representar a realidade ou como *aide-mémoire*. Aí ocorre a mudança mais importante no desenvolvimento da escrita: a escrita *em si* se torna escrita *para si*. Ou seja, a criança passa a regular sua conduta individual a partir de um signo social escrito.

Também buscamos, nas importantíssimas contribuições de Volóchinov (2021), como o enunciado concreto, um complemento em nossa compreensão sobre o desenvolvimento da escrita. Os relatos descrevem os esforços de crianças e pesquisadores para transformar a escrita não diferenciada e não funcional em escrita diferenciada com função instrumental. Portanto, o conceito de enunciado enquanto “todo dinâmico do discurso verbal” (Volóchinov, 2021, p. 194) ajuda-nos a compreender melhor o desenvolvimento da escrita, pois, com ele podemos considerar a escrita não diferenciada e escrita a diferenciada, como partes de uma totalidade e em relação. Vigotski (2021) também compreende o desenvolvimento psicológico em permanentes avanços e recuos, criações e extinções na história do indivíduo. Para Volóchinov (2021), a língua também está sempre em formação. Enfim, aqui o enunciado é um fluxo histórico, que envolve passado, presente e futuro. Como ele diz: “a realidade da língua é um fluxo social. Cada

gota nele é social” (Volóchinov, 2021, p. 217). Anteriormente, comentamos que a própria gênese da escrita está nos rabiscos e desenhos, configurando uma totalidade, um fluxo histórico-social. Este fluxo histórico é, por sua vez, o resultado direto da dialogia. Mas para isto, é necessário que o signo-estímulo (rabiscos não funcionais) se transforme em signo-símbolo (palavra), pois só este último pode representar o todo pela parte. É isto que possibilita a um símbolo representar toda a realidade complexa e se complementar com o contexto extraverbal. Esta é a condição que nos permite compartilhar com aquela criança, o Helton, a ideia de que *uma manhã de domingo* pode ser representada pelo desenho contendo a igreja, o céu e o menino empinando pipa. Desta forma, podemos afirmar que, de fato, o desenvolvimento da escrita é resultado de uma relação dialógica. Por isso mesmo, corroboramos a ideia de Bakhtin (1997, p. 333) segundo a qual: “O estenograma do pensamento humano é sempre o estenograma de um diálogo”.

Aquela criança, o Helton, chegou no limiar da escrita simbólica, porque o seu desenho é capaz de representar o todo pela parte – embora ainda não tenha consciência deste significado. Seu desenho também pode ser usado para registrar um conteúdo e auxiliar a memória. Pode, inclusive, retornar ao seu desenho, posteriormente, para recordar daquele conteúdo. O próximo passo é a substituição da técnica do desenho pela escrita alfabética simbólica. Esta mudança, claro, não passará à margem de um processo dialético ao extremo, pois não poderá ser vivido pela criança sem perdas e ganhos, avanços e retrocessos, criações e extinções de funções psicológicas e culturais. Nesta travessia, teremos a palavra e o outro como bússola. Certamente, o diálogo, a palavra, o signo dão sentido às nossas relações humanas e este é o complemento necessário à elaboração de Luria e Vigotski sobre o desenvolvimento da escrita a partir de sua pré-história. Tem razão Volóchinov (2021, p. 205), quando diz: “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro”.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- DARWICH, A.S.V. **Protocolo pessoal de atividades: desenho e o desenvolvimento da escrita (Programa Turma Faz Arte Esporte e Lazer na Rua, Secretaria de Estado da Criança e do Adolescente - Jardim São Luís**. São Paulo: Arquivo pessoal, 1993.
- _____. **O mundo mágico de Oz – O papel das interações sociais na apropriação de uma escrita mais inteligível por parte de adolescentes**. 2000. 164. Dissertação Mestrado. Mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo. 2000. 164.
- GERKEN, C.H.S. A dialética da linguagem oral e escrita no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 549-558, jul./set. 2008.
- GONTIJO, C. M. M. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial da alfabetização escolar**. 2001. 291. Tese Doutorado. Doutorado da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas. 2001. 291
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Cipollaneto, José; Menna-Barreto, Luiz Silveira; Rocco, Maria Thereza Fraga; Oliveira, Marta Kohl de (Ed./Org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª edição. São Paulo: Ícone Editora, 2010. 143-189
- MARTINS, L.G.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M.C.S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita à escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 22, n. 2, 337-346, maio/agosto de 2018.
- SAMPSON, G. **Sistemas de escrita – Tipologia, História e Psicologia**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 71, 21-44, Julho/2000.

_____. A Pré-História da Fala Escrita. *In*: Prestes, Zoia; Tunes, Elizabeth. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021. 103-142.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1º ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

VYGOTSKI, L. S. ; LURIA, A. R. **El Instrumento y el signo en el desarrollo dei niño**. 1º ed. Madrid: Fundación Infancia y Aprenelizaje, 1930/2007.

_____. **Estudos sobre a história do comportamento – símios, homens primitivos e crianças**. São Paulo. Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid. Ed. Visor. 2000. 11- 46.

AUTORAS E AUTORES

André da Silva Mello



Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, nos cursos de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado – CEFD/Ufes. Líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif). Pós- Doutorado pelo Programa Associado em Educação Física da UEM/UEL; Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho; Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Licenciatura plena em Educação Física pela Ufes.

E-MAIL: andremellovix@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1466918874732141>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>

Angélica Bittencourt Galiza



Mestre em Educação pelo Programa de Pós - Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Especialista em Educação Especial sob o Enfoque da Inclusão (Cesupa), Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Pesquisadora no Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA, atuando na Linha de pesquisa 01: Estudos da Alteridade: diferença e Interculturalidade Crítica, ligado à Universidade do Estado do Pará - UEPA. Experiência na área de Educação Especial, atuando com Atendimento Educacional Especializado-AEE, nas esferas particular e pública da rede estadual e municipal de Belém.

E-MAIL: angelicagaliza@yahoo.com.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5212111062306196>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1553-8511>

Angélica Duarte da Silva Araujo



Professora da Rede Municipal de Niterói
Doutoranda pela Universidade Federal
Fluminense e membro do Grupo de Estudos e
Pesquisas Bakhtinianos ATOS-UFF.

E-MAIL: angelicaduarteas@gmail.com

LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/0893789573674246>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7888-2379>

Anna Paula de Souza Peres de Alcântara



Graduanda em Licenciatura Plena em Letras
Libras pela Universidade do Estado do Pará -
UEPA Atualmente é monitora do
Departamento de Língua e Literatura - DLLT
da UEPA. Integrante da Linha de pesquisa 1:
Estudos da Alteridade: diferença e
interculturalidade crítica e da Linha de
Pesquisa 4: Práticas de Ensino de Línguas e

Letramentos, ligadas ao Grupo de Estudos em Linguagens e
Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA, da Universidade do
Estado do Pará – UEPA.

E-MAIL: anna.pdspdalcantara@aluno.uepa.br

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/5861262910711126>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6953-0366>

Antônio Sérgio Vasconcelos Darwich



Antônio Sergio Vasconcelos Darwich, professor de Psicologia efetivo da UEPA. Atua nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação. Formação em Psicologia na UFPA e PUC/SP. Tem Mestrado em Psicologia da Educação na PUC/SP. Atuação profissional na UEPA (Universidade do Estado do Pará), como professor, pesquisador e Psicólogo. Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento da Personalidade e Psicologia da Educação.

E-MAIL: sergiodarwich@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5053761181510807>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8047-9003>

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui



Professora do Departamento de Língua e Literatura da UEPA. Doutora em Letras (USP), mestre em Linguística e graduada em Letras (UFPA). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (CNPq/UEPA). Participa do Grupo de Pesquisa Linguagens, Discurso e Ensino (CNPq/USP). Atua nas áreas de Linguística e Linguística aplicada e seus temas de interesse são: ensino e aprendizagem de língua materna; formação de professores; TDIC no ensino de Português; gêneros do discurso; letramentos; cultura popular.

E-MAIL: cristiane.burlamaqui@uepa.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5641740700637071>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2203-7037>

Débora Cristina do Nascimento Ferreira



Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-2019), mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA-2008), área de concentração em Linguística, graduada em Letras pela mesma instituição (UFPA-2005), habilitação em Língua Portuguesa. É professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação da

Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). Tem interesse de pesquisa na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Letramento, Ensino -aprendizagem de Língua Portuguesa e formação de professores.

E-MAIL: debi.nascimento@hotmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2185582278026592>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8183-1276>

Denise Santos Lima



Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Bakhtinianas ATOS-UFF, realizando pesquisas em diversas linguagens e suas relações com a formação humana na cultura em seus espaços formativos.

E-MAIL: denisesl2020@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6017423205155559>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0170-067X>

Dilma Costa Nogueira Dias



Professora, pesquisadora científica com mestrado em educação (2019-2021), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Linha de Pesquisa: "Saberes Culturais e Educação na Amazônia". Especializada em educação infantil pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID 2011/2012). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia(2006-2010), pela UEPA. Atualmente atua como educadora da infância pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC desde 2012) e como professora do Atendimento Educacional Especializado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA desde 2013). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (desde 2019). Tem experiência na área da educação especial, infância, educação infantil, práticas educativas tendo os(as) educandos(as) como protagonistas da sua aprendizagem, como primícias: o diálogo e o respeito na relação entre o eu e outro.

E-MAIL: dilmacndias@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4058296830813650>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5170-7669>

Dinair Barbosa de Freitas



Doutora em Letras pela FFLCH-USP (2020), mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP-Araraquara (2004), licenciada plena em Letras pela UNEMAT (1995). Professora do Curso de Letras - Língua Portuguesa/UEPA e integrante do GELPEA, na Linha 4- Práticas de ensino de línguas e letramentos, atuando na área de Linguística, descrição e ensino de língua portuguesa.

E-MAIL: dinair.freitas@uepa.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1879154493221554>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2630-1376>

Eliana de Jesus de Souza Lemos



Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED - UEPA; Possui Mestrado em Psicologia com ênfase em psicologia do desenvolvimento pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFPA; graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Pará; Especialista em Neuropsicologia pela DALMASS; Especialista em Preceptoría no SUS pelo Hospital Sirio-

Libanês. Atuaprofissionalmente na Secretaria de Saúde de Belém - SESMA, com lotação na Casa Mental do Adulto - CAPS III Belém. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). Possui experiência nas áreas de psicologia clínica, psicologia hospitalar, psicologia do desenvolvimento, pesquisa em psicologia e saúde mental e educação, com enfoque em pesquisa e intervenção nas linhas de prevenção e tratamento em psicologia e psicologia da saúde, saúde mental e educação.

E-MAIL: eliana.jcs@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0356241791026299>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-9165>

Fábio Augusto Teixeira Rodrigues

Mestrando, bolsista CAPES, no Programa de Pós-Graduação em



Educação, da Universidade do Estado do Pará - UEPA, na linha de saberes culturais e educação na Amazônia. Graduado em Letras, Licenciatura plena em Libras, pela UEPA. Com especialização em docência no ensino de Libras, pela Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ. Integrante de Membro nos seguintes grupos:

Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA) e Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). Áreas de interesse: Estudos bakhtinianos, ensino de língua portuguesa para pessoas surdas e Libras.

E-MAIL: fabiolibras16@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4320038737259308>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7175-0704>

Fábio da Conceição Câmara



Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas Ipiranga (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Periferias Urbanas e do Campo. Especialista em Alfabetização de Jovens e adultos para juventude, realizado pelo Instituto de Ciências da Educação/UFPA (2015) e Especialista em

Educação especial e Inclusiva, realizado pela Faculdade da Amazônia- FAAM (2015). Possui Formação em Educadores Populares na Amazônia, promovido pela Diocese Anglicana da Amazônia em (2016) e também em Políticas Públicas Educacionais pelo Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (2019), pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

E-MAIL: fabiopedagogo10@yahoo.com.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0661273347480223>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6337-055X>

Felipe Andrei dos Santos Dias



Licenciatura Plena em Letras - LIBRAS pela Universidade do Estado do Pará (2020), Pós Graduando em Docência e tradução de Libras pela UNIEPA (2022-atual). Integrante da linha de pesquisa 1: Estudos da Alteridade: diferença e interculturalidade crítica, ligado ao Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA da Universidade do Estado do Pará - UEPA, coordenado pela Prof.^a Dr.^a. Josane Daniela Freitas Pinto e Prof.^a Dr.^a. Rita de Nazareth Souza Bentes. Atualmente atuo como tradutor/intérprete de Libras na Universidade Federal do Pará. Tenho experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução e interpretação, língua brasileira de sinais - libras, análise discursiva, alteridade, decolonidade, singularidade do ser, estudos de gênero e surdez, terminologia e variação linguística.

E-MAIL: felipeandrei219@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3985520348735905>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3099-0725?lang=en>

Geraldo Tadeu Souza



Possui pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013), doutorado em Educação Especial (UFSCAR/2010), mestrado em Letras - Linguística (UFPA/1998), especialização em Linguística aplicada ao ensino-aprendizagem do Português (UFPA/1993) e graduação em Letras (UFPA/1991). Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) -

Mestrado e Doutorado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Vice coordenador do PPGED-CCSE-UEPA (2022-2023). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-MAIL: geraldo-souza@ufscar.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3516168011612531>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1352-0027>

Helen do Socorro Rodrigues Dias



Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Possui Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI/UFPA (2019). Participa do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia-GELPEA (CNPQ/UEPA), integrante da linha de pesquisa: estudos da alteridade: diferença e interculturalidade crítica. Professora Classe II da Secretaria do Estado de Educação do Pará. Especialista em Educação Especial na perspectiva da inclusão pela Faculdade Integrada Ipiranga (2014). Especialista em Informática educativa pela Faculdade Integrada Ipiranga (2012). Possui graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011).

E-MAIL: helensrdias@yahoo.com.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0574452373716635>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2203-6421>

Huber Kline Guedes Lobato



Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor do Magistério Superior, do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Educação Montenegro - FAEM/2010. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia - UFPA/2006. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR) e membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-MAIL: huberkline@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5777379850935207>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-8862>

Josane Daniela Freitas Pinto



Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) (2020). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2000). É licenciada em Letras com Inglês pela Universidade Católica do Salvador (1991). É professora adjunta no curso Letras - Língua Inglesa na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Participa do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). Atualmente, é líder do Gelpea junto com a Profa Dra Rita Bentes e, também, é integrante da linha 2: Estudos do Discurso.

E-MAIL: josane.daniela@uepa.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5062647507173469>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0644-3219>

José Anchieta de Oliveira Bentes



Possui pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013), doutorado em Educação Especial (UFSCAR/2010), mestrado em Letras - Linguística (UFPA/1998), especialização em Linguística aplicada ao ensino-aprendizagem do Português (UFPA/1993) e graduação em Letras (UFPA/1991). Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - Mestrado e Doutorado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Vice coordenador do PPGED-CCSE-UEPA (2022-2023). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-MAIL: anchieta2005@yahoo.com.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0804431852151011>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1134-3677>

Kenia dos Santos Francelino



Professora do Colégio de Aplicação CRIARTE/CE da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores. Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Mestrado em Educação Física pelo programa de Pós- Graduação em Educação Física (PPGEF/Ufes)

e Licenciatura Plena em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Guarapari. Desenvolve pesquisas relacionadas especialmente aos temas da Educação Infantil, Infâncias, Formação de Professores (Inicial e Continuada) e Trabalho Docente.

E-MAIL: keninhamel2017@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2235423869019965>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7977-2246>

Lady Kethellen Pantoja de Oliveira



Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará.

E-MAIL: ladyoliveira21@outlook.com

LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/2086549752703356>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5880-8436>

Letícia Silva dos Santos



Mestranda em Educação (MUST UNIVERSITY). Docente- substituta contratada na UFRA e UEPA (CCSE). Experiências e pesquisas na área da Libras, Escrita de Sinais, Literatura Surda e Materiais Bilíngues. Membro do Grupo de Estudos Surdos & Interfaces – GESI, e do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia – GELPEA,

participando como uma das coordenadoras da linha de Estudos de Literatura.

E-MAIL: profleticiasilva02@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4893331221169819>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4213-9761>

Lorena Bischoff Trescastro



Lorena Bischoff Trescastro é graduada em Letras (Fundação de Ensino Superior da Região Centro-Sul), tem Mestrado em Letras (UFPA) e Doutorado em Educação (UFPA). É professora do Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em Belém, Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas

Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-MAIL: lbtrescastro@hotmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6512135970620469>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6484-0178>

Márcia de Souza Menezes Concencio



Professora aposentada dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Brasil). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Bakhtinianas ATOS- UFF, realizando pesquisas em diversas linguagens e suas relações com a formação humana na

cultura em seus espaços formativos.

E-MAIL: biaconcencio@yahoo.com.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2648936284798228>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5412-1690>

Maria Catarina Wanzeler Carvalho



Professora, mestranda em educação, pelo Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Linha de Pesquisa: "Saberes Culturais e Educação na Amazônia". Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008). Atualmente é professora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - PA. Tem

experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

E-MAIL: wanzelercatarina@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7744629896346212>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6343-6528>

Marisol Barenco de Mello



Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Bakhtinianas ATOS-UFF, realizando pesquisas em diversas linguagens e suas relações com a formação humana na cultura em seus espaços formativos.

E-MAIL: sol.barenco@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5491565846910379>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9341-0230>

Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer



Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM LETRAS pela Escola Superior da Amazônia(2010) e especialização em Psicopedagogia pela Escola Superior da Amazônia(2021). Atualmente é professor nível B da Secretaria Municipal de Educação de Benevides (PA), Secretária Executiva do CME do Conselho Municipal de Educação de Benevides, Secretária Executiva do FPDE da Fórum Permanente de Debates da Educação de Benevides, Secretária Executiva do CACS/Fundeb do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Benevid e Secretária Executiva do CAE do Conselho de Alimentação Escolar de Benevides. Tem experiência na área de Letras.

E-MAIL: marybulcao@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7419889797703881>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9561-2084>

Miguel Costa Silva



Mestrado em Educação PPGED/UEPA. Membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). Pesquisador e extensionista do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA. Pós-Graduação Lato Sensu com Especialização em Educação Especial Inclusiva, Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão - CENSUPEG, 2021. Especialista em Ensino da História, Faculdade Cidade Verde, FCV, Brasil, 2018. Pós-Graduado em Gestão Administrativa da Educação, Escola Superior Aberta do Brasil, ESAB, 2015.

E-MAIL: miguel.silva@uepa.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1930749003196707>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2682-7789>

Miza Carvalho dos Santos



Professora da Rede Municipal de Armação dos Búzios. Pesquisadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos – ATOS/UFF desde de 2016. Especialização e Mestrado pela Universidade Federal Fluminense no Programa de Educação e atualmente doutoranda da linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com enfoque na Filosofia da Linguagem Bakhtiniana na escuta de repertórios culturais do Maranhão em cotejo com os repertórios culturais mandingas do Mandê.

E-MAIL: mizacarvalho@id.uff.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0972341059826790>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3885-5795>

Natália de Abreu Nascimento



Bolsista Cnpq, Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense, licenciada e bacharel em história e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Bakhtinianos ATOS-UFF.
E-MAIL: abreunatalia11@gmail.com

LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/8171341474199948>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7556-6653>

Paloma Ferreira Fernandes



Graduanda no curso de pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Estagiária no Instituto Adventus de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infanto Juvenil.

E-MAIL: palomapaulynahaniel@gmail.com

LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/7138257458264688>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0986-9768>

Paulo Everton Fernandes



Graduado no curso de Bacharelado em Teologia pela Faculdade Kurios (FAK) - Maranguape-CE (2017). Pós-Graduando em Teologia Reformada pelo Instituto Reformado de São Paulo (IRSP). Graduando no curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Grupo de Estudos em Linguagens

e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA (CNPQ/UEPA) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Letramentos no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa - GEPLEALP (CNPQ/

UEPA). Monitor bolsista em Análise do Discurso no Curso de Letras-Língua Portuguesa (UEPA).

E-MAIL: pauloevertanf.d.s@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5507179835725365>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3426-5181>

Rita de Cássia Almeida Silva



Professora assistente da Universidade do Estado do Pará – DLLT/UEPA, mestre em Teoria Literária pela UNESP/Assis-SP. Doutoranda em Educação pelo PPGED/UEPA. Participa do Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia (GEIA-UEPA) e do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA-UEPA-UFPA) coordenando a linha de Estudos de Literatura. Desenvolve pesquisas nas áreas de

Letramento Literário e formação de professores.

E-MAIL: cassiaalmeida@yahoo.com.br

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/5339468431459271>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2566-0825>

Rita de Nazareth Souza Bentes



Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP (2020)-DINTER (USP e UEPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (2007) e Licenciada Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (1991).

Professora Adjunta do Curso de Letras-Libras do Departamento de Língua e Literatura - DLLT/CCSE/UEPA. Integrante da Linha de pesquisa 1: Estudos da Alteridade: diferença e interculturalidade

crítica e da Linha de Pesquisa 4: Práticas de Ensino de Línguas e Letramentos, ambas do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia-GELPEA-UEPA, coordenado atualmente pelas professoras: Prof.^a Dr.^a. Josane Daniela Freitas Pinto e Prof.^a Dr.^a. Rita de Nazareth Souza Bentes. Áreas de interesse: Estudos da linguagem na perspectiva dialógica de Bakhtin e do Circulo; Política linguística e inclusão na educação de surdo(a)s e não surdo(a)s; Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa e Libras, especificamente na leitura-escrita e materiais com enuniados verbo-visuais; Educação libertária e feminismo na perspectiva de bell hooks

E-MAIL: rita.bentes@uepa.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7957992231090616>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7565-7224>

Ronielson Santos das Mercês



Professor de Educação Especial da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutorando em Educação (PPGED-UEPA). Mestre em Educação (PPGED-UEPA). Licenciado Pleno em Pedagogia (UEPA). Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) atuando no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial, na linha de pesquisa: Educação Inclusiva e

Diversidade. Pesquisador no Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia-GELPEA-UEPA, atuando na linha 1 de pesquisa: Estudos da Alteridade: diferença e Interculturalidade Crítica. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Educação vinculado à Universidade Federal de Roraima (GEPINTE/UFRR). Áreas de interesse: Educação Especial, Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, deficiência, Paulo Freire, População em Situação de Rua; Migração, Educação Popular, Assistência Social, Interculturalidade Crítica e Educação intercultural crítica.

E-MAIL: roniuepa2020@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0031851519705241>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-0376>

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro



Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2003) e Bacharelado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Pará UFPA (2004). Especialista em Metodologia da Educação Superior. Mestre em Educação do PPGED-UEPA (2017) .Atuou na Força Aérea Brasileira como Tenente pedagoga, sendo Adjunta Pedagógica da Supervisão da E.E.F.M Ten Rego

Barros e no Serviço Regional de Ensino planejando, coordenando Cursos e Estágios Militares. Foi tutora a Distância do curso de Graduação de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e Técnica em Educação na Secretaria de Estado de Educação. Atua como professora Formadora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Supervisão e Formação, atuando nas seguintes áreas: planejamento, currículo e projeto político pedagógico.

E-MAIL: monnyjfl@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4607193558565529>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-1045>

Sueli Pinheiro da Silva



Formada pela Universidade Federal do Pará; Graduação, especialização e mestrado. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Membro dos Grupos de Pesquisa GELPEA (UEPA) e Diálogo (USP).

E-MAIL: sueli.silva@uepa.br

LATTES:

<https://lattes.cnpq.br/3385715982293294>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8473-5757>

Valdete Côco



Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/Ufes); Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Mestrado em Educação e Licenciatura Plena em Pedagogia pela Ufes. Experiência na área de Educação, nos temas: formação de professores, linguagens e Educação Infantil.

E-MAIL: valdetecoco@hotmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7335579662236147>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>

Vania Maria Batista Sarmanho



Mestre em Educação, Especialista em Administração Escolar e graduação em Formação de Professores do Pré-escolar a 4ª Série do Ensino Fundamental. Docente da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC), e Especialista em Educação na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Possui experiência na área da Educação Básica, formação inicial. Integrou o grupo de formação

continuada de professores alfabetizadores de 2005 a 2017 (SEMEC). Participa do grupo de pesquisa Estudo dialógico do discurso, refletindo sobre o discurso dialógico a partir dos autores: Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov, Martin Buber, Lev Vigotski e Paulo Freire. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-MAIL: vsarmanho.ctae@escola.seduc.pa.gov.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6858394548957034>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6704-7805>



Janela da Alteridade: vozes e saberes amazônicos
Abrir um livro
é abrir uma janela,
e mergulhar nas palavras
é mergulhar nas águas,
E cada palavra do livro lida
Reflete nas águas a vida entendia,
no ritmo da maresia,
Da vida, de rio de saberes,
De linguagem que penetra,
Nas águas, nas terras e nas florestas
Da vida nata de quem conhece o linguajar destas embebidas
terras de saberes,
nas gretas e nas brechas,
De remada e na ramada,
Nada, fala, lê-se, escreve, sobe, desce, busca-se alguma,
história da vida dos causos contados na beira do rio,
Alteridade, embaixo da samauma.

Miguel Costa Silva

